

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Lucie Berešová

Výuka českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Výuka českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Kateřiny Jeřábkové Ph.D. a výhradně s použitím zdrojů uvedených v seznamu literatury a seznamu elektronických zdrojů.

V Olomouci dne 12. 4. 2017

.....

Podpis

## **Poděkování**

Touto formou bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Jeřábkové Ph.D. za poskytnutí odborného vedení, ochotné pomoci a rad v průběhu zpracování diplomové práce. Děkuji také všem respondentům, jež se podíleli na dotazníkovém šetření.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>1 Legislativa věnující se osobám se sluchovým postižením.....</b>	<b>8</b>
1.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění zákona č. 82/2015 Sb. ....	8
1.2 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů .....	9
1.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.....	12
1.4 Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění pozdějších předpisů .....	13
1.5 Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů.....	15
<b>2 Osoba se sluchovým postižením .....</b>	<b>17</b>
<b>3 Možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....</b>	<b>19</b>
3.1 Školy a zařízení pro děti a žáky se sluchovým postižením.....	19
3.1.1 Mateřské, základní a střední školy pro děti a žáky se sluchovým postižením .....	20
3.1.2 Speciálně pedagogické centrum pro žáky se sluchovým postižením.....	22
3.2 Integrace žáků se sluchovým postižením do běžného vzdělávání .....	23
<b>4 Vzdělávací přístupy používané při výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením .....</b>	<b>25</b>
4.1 Monolingvální přístup.....	25
4.2 Bilingvální přístup .....	26
4.3 Totální komunikace.....	28
<b>5 Osvojování jazykových dovedností u jedinců se sluchovým postižením .....</b>	<b>30</b>
5.1 Vývoj mluvené řeči u jedinců se sluchovým postižením.....	31
5.2 Grafická forma českého jazyka u jedinců se sluchovým postižením .....	32
5.2.1 Čtení neslyšících .....	32
5.2.2 Psaní neslyšících .....	35

5.3 Vývoj znakového jazyka u dětí neslyšících .....	35
<b>6 Výuka českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením .....</b>	<b>37</b>
6.1 Český znakový jazyk jako východisko k dalšímu vzdělávání .....	37
6.2 Český jazyk jako cizí jazyk.....	38
6.3 Kontrastivní výuka českého jazyka v porovnání se znakovým jazykem.....	39
6.4 Neslyšící pedagog ve výuce českého jazyka .....	40
<b>7 Průzkum rozšíření výuky českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením.....</b>	<b>42</b>
7.1 Cíl šetření, výzkumné otázky, hypotézy .....	42
7.2 Metoda sběru dat.....	44
7.3 Charakteristika zkoumaného vzorku.....	46
7.4 Průběh šetření.....	47
7.5 Výsledky šetření.....	48
7.6 Vyhodnocení průzkumu .....	60
7.7 Závěry kvantitativního šetření a diskuze .....	67
7.8 Doporučení pro praxi .....	69
<b>Závěr .....</b>	<b>71</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>73</b>
<b>Seznam elektronických zdrojů .....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam zkratk.....</b>	<b>77</b>
<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>78</b>
<b>Seznam grafů.....</b>	<b>79</b>
<b>Seznam obrázků.....</b>	<b>80</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>81</b>

# Úvod

Dítě se sluchovým postižením, zvláště dítě neslyšící, má sníženou možnost až nemožnost osvojit si spontánně český jazyk, tak jak je to přirozené u slyšících dětí. Proto se naskytá otázka, jak změnit či vylepšit osvojování jazykových dovedností většinového jazyka a taktéž výuku tohoto jazyka u dětí se sluchovým postižením. Odpovědí by mohla být výuka českého jazyka jako cizího jazyka.

Tato diplomová práce, jak je z názvu patrné, se věnuje výuce českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. V první kapitole uvádíme přehled a popis legislativy věnující se osobám se sluchovým postižením. Popisujeme § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále se také věnujeme vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Pozornost také věnujeme zákonu, který se věnuje jen osobám se sluchovým postižením a osobám hluchoslepým s názvem zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Poslední předpis, který zmiňujeme nese název zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Druhá kapitola nese název Osoba se sluchovým postižením a vymezuje kdo je považován za osobu se sluchovým postižením a podává přehled klasifikací sluchového postižení. V třetí kapitole se snažíme představit možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Tuto kapitolu dále dělíme na školy a zařízení určená pro žáky se sluchovým postižením a integraci těchto žáků do běžného vzdělávání. Do speciálního vzdělávání zahrnujeme mateřské, základní a střední školy pro žáky se sluchovým postižením, zmínku o možnostech vzdělávání na vysokých školách a popis činností speciálně pedagogického centra pro žáky se sluchovým postižením. Co se týká integrace žáků se sluchovým postižením, věnujeme se především jejím výhodám a nevýhodám.

Ve čtvrté kapitole přibližujeme vzdělávací přístupy využívané u žáků se sluchovým postižením, konkrétně přístup monolingvální, bilingvální a totální komunikaci. Pátá kapitola se věnuje specifikům osvojování jazykových dovedností u jedinců se sluchovým postižením. Zvláště se věnujeme obtížím při osvojování mluveného českého jazyka a také při osvojování jeho grafické formy. Dále charakterizujeme vývoj znakového jazyka u dětí neslyšících.

Poslední kapitola teoretické části se přímo zabývá výukou českého jazyka jako cizího jazyka. Tato kapitola obsahuje podkapitoly, které se snaží specifikovat podmínky a prvky výuky

českého jazyka jako cizího jazyka. Nejdříve se seznamujeme s českých znakovým jazykem jako východiskem k dalšímu vzdělávání, tedy jako východiskem k výuce druhého jazyka, dále představujeme český jazyk jako cizí jazyk a v rámci kontrastivního přístupu porovnáváme český jazyk se znakovým jazykem. Důležitým bodem je také popis výuky českého jazyka za přítomnosti neslyšícího pedagoga.

Sedmá kapitola pojímá praktickou část této práce. Praktická část nese název průzkum rozšíření výuky českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. Jako stěžejní bod zde uvádíme cíl průzkumu, který jsme formulovali jako prozkoumání rozšíření prvků výuky českého jazyka jako cizího jazyka na českých základních školách pro žáky se sluchovým postižením. Mezi prvky výuky českého jazyka jako cizího jazyka řadíme vyučování českého jazyka tzv. v tandemu, tedy ve spolupráci slyšícího a neslyšící pedagoga, existenci znakového jazyka jako samostatného předmětu, využívání znakového jazyka při vysvětlování gramatických jevů českého jazyka a využívání kontrastivního přístupu. Cíl je naplňován pomocí kvantitativních metod testování, konkrétně prostřednictvím dotazníkové metody určené učitelům českého jazyka na základních školách pro sluchově postižené. Při průzkumu je největší pozornost věnována bilingválnímu přístupu ke vzdělávání, který má nejlepší podmínky pro výuku českého jazyka jako cizího jazyka.

# 1 Legislativa věnující se osobám se sluchovým postižením

V této kapitole bude věnována pozornost nejpodstatnějším zákonům a vyhláškám, které se dotýkají problematiky vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Jako první bude uveden Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Mezi nejdůležitější vyhlášky týkající se vzdělávání žáků se sluchovým postižením patří vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Následujícím v pořadí bude dokument věnující se přímo osobám se sluchovým postižením a to zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Jako poslední bude zmíněn zákon č. 108/2006 o sociálních službách, ve kterém budou vybrány jen ty části, které se dotýkají problematiky osob se sluchovým postižením.

## **1.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění zákona č. 82/2015 Sb.**

Pro účely této práce je nejvýznamnější § 16 tohoto zákona, který upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Tento pojem je důležité vymezit: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1). Podpůrná opatření (dále jen PO) nám tento zákon definuje: *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1). Zákon dále udává, že poskytování PO školou a školským zařízením je bezplatné.

V odstavci 2 jsou blíže specifikována PO, z kterých vybereme například poradenskou pomoc škole, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče, využití speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele pro neslyšící.



PO se dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň uplatňuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení. U PO druhého až pátého stupně lze nároky uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení, podmínkou je však písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

V rámci našeho tématu je velice důležitý odstavec 7 tohoto zákona, který se přímo věnuje žákům se sluchovým postižením. Tento odstavec dává žákům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, právo na zajištění vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který vyhovuje jejich potřebám. Pro účely této práce je velice důležitý tento úsek: *„Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.“* (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 7) Dále se zákon zmiňuje o tlumočnicích českého znakového jazyka ve školách nebo školských zařízeních. Škola nebo školské zařízení musí zajistit, aby činnost tlumočnicka českého znakového jazyka vykonávala osoba, která prokáže dostatečné vzdělání, nebo dostatečnou praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Poslední zmínkou, v rámci paragrafu 16, která se věnuje námi vybrané tematice, je možnost zřizovat samostatné školy pro tyto žáky. Zákon tuto možnost definuje takto: *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním postižením, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“* (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 9)

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

V rámci této vyhlášky se budeme věnovat podrobnějšímu ukotvení vzdělávání žáků s SVP se zaměřením na žáky se sluchovým postižením.

Podpůrná opatření definuje školský zákon (viz předchozí kapitola), vyhláška 27/2016 Sb. je pak dále popisuje. Paragraf 2 vyhlášky dělí PO do pěti stupňů a blíže popisuje jejich obsah

a podmínky poskytnutí. Vyhláška uvádí možnost poskytování PO buď samostatně, anebo v kombinaci. Kombinovat lze druhy i stupně PO, avšak konkrétní druh PO lze poskytovat pouze v jednom stupni. Členění konkrétních PO je uvedeno v příloze č. 1 této vyhlášky a v této práci nebude podrobněji rozpracováno.

Dalším důležitým bodem této vyhlášky je bližší specifikace některých PO. Jako první je v § 3 uveden IVP. Jedná se o dokument, který zpracovává škola, vyžadují-li to SVP žáka a je vypracován na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka. Obsah IVP je popsán takto: „*Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka*“. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3, odst. 3) Dále obsahuje informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka, případně úpravě výstupů ze vzdělávání. Další náležitostí je jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje. IVP musí být zpracován nejpozději do 1 měsíce od obdržení doporučení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce, avšak může být v průběhu školního roku upravován. Zpracování a dodržování IVP zajišťuje ředitel školy a probíhá ve spolupráci školy, školského poradenského zařízení, žáka a zákonného zástupce žáka. Poskytovat vzdělávání dle IVP lze pouze na základě písemného informovaného souhlasu žáka či zákonného zástupce žáka.

Následujícím podpůrným opatřením, které je ve vyhlášce specifikováno, je pozice asistenta pedagoga. Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka nebo žáků s SVP. Ve vyhlášce nalezneme výčet hlavních činností asistenta pedagoga, mezi které patří například pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci, pomoc v adaptaci na školní prostředí, nezbytná pomoc při sebeobsluze apod.

Nyní se budeme zabývat paragrafy 6, 7 a 8, které se přímo dotýkají vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V prvním z těchto paragrafů je upraveno poskytování PO žákům používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč. Škola má povinnost tomuto žákovi zajistit vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám a jehož užívání upřednostňuje. Nejdůležitější částí tohoto paragrafu, z hlediska zaměření naší práce, je odstavec 2, kde se udává: „*Žákům, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, poskytuje škola souběžně vzdělávání v psaném českém jazyce; při jeho výuce se používají metody používané při výuce českého jazyka jako jazyka cizího.*“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 6, odst. 2)

Paragraf 7 této vyhlášky se věnuje tlumočnickovi českého znakového jazyka a paragraf 8 přepisovateli pro neslyšící. Pokud je žák, který upřednostňuje český znakový jazyk, vzděláván ve škole, třídě, či studijní skupině, kde není užíván český znakový jazyk všemi účastníky vzdělávacího procesu, poskytuje škola tomuto žákovi vzdělávání s využitím tlumočnicka českého znakového jazyka. Tlumočnick provádí přesný a srozumitelný překlad obsahu sdělení tak, aby byla komunikace srozumitelná všem zúčastněným. Je-li to možné a vhodné, může činnost tlumočnicka využívat více žáků souběžně. Žákovi, který upřednostňuje při komunikaci mluvený český jazyk s oporou v psaném textu a je-li vzděláván v prostředí, kde tento způsob komunikace není komunikačním systémem všech zúčastněných, poskytuje mu škola vzdělávání s využitím přepisovatele pro neslyšící. V rámci vzdělávání převádí přepisovatel mluvenou řeč do písemné podoby v reálném čase. Je-li to možné a vhodné, může činnosti přepisovatele využívat více žáků souběžně.

Vyhláška se dále věnuje postupům v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření, kde rozlišuje postupy při poskytování PO prvního stupně a při poskytování PO druhého až pátého stupně. Také je v ní specifikován obsah a účel zprávy a doporučení vydávané školským poradenským zařízením za účelem stanovení PO. Ve vyhlášce také najdeme paragrafy věnující se organizaci vzdělávání žáků s přiznanými PO a zvláštní ustanovení o vzdělávání žáků uvedených v paragrafu 16 odst. 9 školského zákona. Předpis se dále věnuje vzdělávání nadaných žáků.

K vyhlášce patří pět příloh. Příloha č. 1 poskytuje přehled podpůrných opatření, který má tři části. V části A najdeme výčet a účel PO, jejich členění do stupňů a pravidla jejich použití školou a školským poradenským zařízením. Část B obsahuje výčet a finanční náročnost kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek a část C udává rozsah PO. Příloha č. 2 je vzor individuálního vzdělávacího plánu a příloha č. 3 je vzor plánu pedagogické podpory. Poslední dvě přílohy obsahují předlohu zprávy a doporučení školského poradenského zařízení.

### **1.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů**

Tato vyhláška upravuje poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, přesněji poskytování poradenských služeb dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Poradenské služby, uvedené v příloze č. 1 až 3 k této vyhlášce, jsou poskytovány bezplatně a na žádost žáka, jeho zákonného zástupce, školy nebo školského zařízení. Pro poskytnutí poradenské služby je nutný písemný souhlas žáka či zákonného zástupce.

Poradenské služby spočívají zejména ve vytváření vhodných podmínek pro vývoj žáků (tělesný, psychický, sociální, rozvoj osobnosti), naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů žáků, prevenci a řešení výukových a výchovných problémů či sociálně patologických jevů, vytváření podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením, volbě vhodné vzdělávací cesty a profesního uplatnění, rozvíjení profesních znalostí a dovedností pedagogických pracovníků a zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.

Existují dva typy školských poradenských zařízení, jsou to pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). Činnosti PPP jsou definovány takto: „*Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.*“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5, odst. 1) Služby jsou poskytovány ambulantně nebo návštěvami ve školách či školských zařízeních. PPP zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku, doporučuje zařazení žáka do příslušné školy a třídy, zjišťuje SVP žáků, poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, poskytuje metodickou podporu škole a prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů. Podrobnější výčet činnosti poraden je uveden v příloze č. 1 této vyhlášky.

Nyní se zaměříme na druhý typ školského poradenského zařízení. SPC poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Činnost SPC probíhá ambulantně nebo návštěvami pedagogických pracovníků ve školách, případně i v rodinách a zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením. SPC se zaměřuje

na zjišťování speciální připravenosti žáků na povinnou školní docházku a s tím související zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Podle speciálních vzdělávacích potřeb zpracovává SPC odborné podklady pro integraci těchto žáků. SPC dále zajišťuje dostatečnou speciálněpedagogickou péči pro žáky, kteří jsou integrováni. Dalšími činnostmi, kterými se SPC zabývá, jsou speciálněpedagogická a psychologická diagnostika, poradenské služby zaměřené na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání či vývoji žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, poradenství pedagogickým pracovníkům a metodickou podporu škole. Podrobnějšímu popsání činností SPC poskytující služby žákům se sluchovým postižením se budeme věnovat v další kapitole.

Poradenské služby mohou být poskytovány také prostřednictvím pracovníků ve školách, a to konkrétně prostřednictvím výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Poradenské služby jsou ve škole zajišťovány podle vzdělávacích potřeb žáků a zaměřené jsou například na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků s SVP atd. Bližší specifikace činností jednotlivých školních poradenských pracovníků je uvedena v příloze č. 3 této vyhlášky.

## **1.4 Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění pozdějších předpisů**

Již z názvu je zřejmé, že se tento zákon věnuje používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob. Předchůdcem tohoto zákona byl zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči. Zákon č. 384/2008 Sb. zajišťuje osobám neslyšícím a hluchoslepým právo na svobodnou volbu komunikačního systému, který odpovídá jejich potřebám. Pro účely tohoto zákona je nutné vymezit oba tyto pojmy. Zákon definuje osoby neslyšící: *„Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.“* (zákon č. 384/2008 Sb., § 2, odst. 1) Osoby hluchoslepé jsou vymezeny takto: *„Za hluchoslepé se pro účely tohoto zákona považují osoby se souběžným postižením sluchu a zraku různého stupně, typu a doby vzniku, u nichž rozsah a charakter souběžného sluchového a zrakového postižení neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, nebo neumožňuje plnohodnotnou komunikaci mluvenou řečí.“* (zákon č. 384/2008 Sb., § 2, odst. 2)

Komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob jsou rozděleny na český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Český znakový jazyk je základní komunikační systém těch neslyšících osob, které jej pokládají za hlavní formu své komunikace. V taktilní formě může být využíván i jako komunikační prostředek pro osoby hluchoslepé. Je přirozeným a plnohodnotným komunikačním systémem, který má základní atributy jazyka, což jsou znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr. Tvoří jej specifické vizuálně-pohybové prostředky, mezi které řadíme tvary rukou, jejich postavení, pohyby, mimiku, pozice hlavy a pozice horní části trupu.

Skupina komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob vycházejících z českého jazyka dle zákona obsahuje:

- Znakovanou češtinu,
- prstovou abecedu,
- vizualizaci mluvené češtiny,
- písemný záznam mluvené řeči,
- Lormovu abecedu,
- daktylografiku,
- Braillovo písmo s využitím taktilní formy,
- taktilní odezírání,
- vibrační metodu Tadoma.

Znakovaná čeština vychází z české gramatiky a spolu s artikulovanými slovy jsou ukazovány jednotlivé znaky, většinou převzaté z českého znakového jazyka. Pro osoby hluchoslepé, které ovládají český jazyk, může být využita v taktilní formě. Prstová abeceda neboli daktyl využívá ustálené postavení prstů a dlaně jedné nebo obou rukou k zobrazování písmen abecedy. Nejfrekventovaněji se využívá k odhláskování cizích slov a odborných termínů. Taktéž může být využita v taktilní formě. Vizualizace mluvené češtiny spočívá ve zřetelné artikulaci jednotlivých českých slov tak, aby bylo umožněno odezírání mluveného projevu. Písemný záznam mluvené řeči je převedení mluvené řeči do grafické podoby v reálném čase.

Následující komunikační systémy jsou využitelné u osob s hluchoslepotou. Lormova abeceda neboli dotyková dlaňová abeceda se využívá k vyznačení písmen pomocí ustálených

pohybů a dotyků na dlani a prstech ruky příjemce sdělení. Daktylografika znamená vpisování velkých tiskacích písmen do dlaně ruky příjemce sdělení. Braillovo písmo s využitím taktilní formy umožňuje pomocí kódového systému Braillova písma zobrazovat písmena abecedy ustálenými dotyky na dvou prstech jedné ruky. Taktilní odezírání je založeno na vnímání vibrací hlasivek mluvcího při mluveném projevu. Podobná je vibrační metoda Tadoma, která je založena na vnímání mluvené řeči pomocí odhmatávání vibrací hlasivek, pohybů čelisti, rtů a tváří.

Předpis dále udává neslyšícím a hluchoslepým osobám právo na používání těchto komunikačních systémů, vzdělávání s jejich využitím a výuku těchto systémů. Jako poslední zmiňuje využívání tlumočnických služeb, na které mají neslyšící a hluchoslepy osoby právo při návštěvě lékaře, vyřizování úředních záležitostí a dalších nezbytných záležitostí. U osob, které jsou z důvodu úplné nebo praktické hluchoty nebo hluchoslepoty držiteli průkazu ZTP nebo ZTP/P, jsou při soudním řízení poskytnuty tlumočnické služby bezplatně. Neslyšícím a hluchoslepým žákům a studentům středních, vyšších odborných, a vysokých škol, kteří jsou držiteli průkazu ZTP nebo ZTP/P jsou tlumočnické služby také poskytovány bezplatně.

## **1.5 Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů**

Posledním právním předpisem, který zmíníme v souvislosti osobami se sluchovým postižením, je zákon o sociálních službách, který upravuje podmínky pomoci a podpory osobám v nepříznivé sociální situaci. Pomoc a podpora je poskytována prostřednictvím sociálních služeb a příspěvku na péči, kterému se nebudeme blíže věnovat. Sociální služby zákon rozděluje na tři části, které se vzájemně prolínají a ovlivňují. První z nich je sociální poradenství, následují služby sociální péče a služby sociální prevence. V rámci tohoto vymezení se budeme blíže věnovat pouze službám sociální prevence se zaměřením na problematiku tlumočnických služeb a rané péče. Hlavní činností služeb sociální prevence je zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou ohroženy krizovou sociální situací.

Raná péče je definována jako: „*terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.*“ (zákon č. 108/2006 Sb., § 54, odst. 1) Mezi základní činnosti rané péče spadají výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským okolím, sociálně terapeutické

činnosti, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. Tématu rané péče se budeme také věnovat v další kapitole.

Tlumočnické služby jsou terénní služby, popřípadě doplněné službami ambulantními, poskytované osobám s poruchami komunikace zapříčiněné zejména smyslovým postižením, které zabraňuje běžné komunikaci s okolím. Tato služba se tedy věnuje zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a pomáhá při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.



## 2 Osoba se sluchovým postižením

Pro úplnost tématu je důležité vymezit, kdo je osoba se sluchovým postižením. Kroupová a kol. (2016, s. 138) definují osobu se sluchovým postižením takto: „*Jedinec s různým stupněm a druhem sluchového postižením.*“ Souhrnně lze do tohoto termínu zahrnout osoby neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé a osoby s kochleárním implantátem. (Kroupová a kol., 2016)

Za osoby neslyšící se považují osoby, u kterých je porušeno slyšení v takovém rozsahu, kdy i při nejlepší kompenzaci není možno vnímat zvukovou stránku mluvené řeči. Tyto osoby preferují ke komunikaci používání znakového jazyka. Osoby nedoslýchavé jsou osoby s částečnou sluchovou ztrátou, kterou je možné do určité míry kompenzovat, nejčastěji sluchadly. Takový jedinec většinou využívá v komunikaci mluvenou řeč. Za osoby ohluchlé jsou obecně považovány osoby se ztrátou sluchu, která vznikla v době dokončování vývoje řeči nebo po jeho dokončení. Poslední skupinu tvoří osoby s kochleárním implantátem. Kochleární implantát je: „*Funkční smyslová náhrada pro osoby s velmi závažnou oboustrannou sensorineurální poruchou sluchu, které ze sluchadel nemají (téměř) žádný přínos pro porozumění řeči. Přímou stimuluje vlákna sluchového nervu elektrickými impulzy a obchází tak poškozené vláskové buňky.*“ (Kroupová a kol, 2016, s.133) Důležité je rozlišovat termíny neslyšící a Neslyšící. Termín neslyšící jsme již definovali, od něho rozlišujeme termín Neslyšící, který zahrnuje ty osoby, které jsou součástí komunity Neslyšících a považují se za kulturní a jazykovou menšinu. (Kroupová a kol, 2016; Kučerová a Vítová in Bendová, 2015)

Sluchová postižení jsou klasifikována dle různých hledisek. Prvním hlediskem je velikost sluchové ztráty. Dle tohoto hlediska se sluchové vady a poruchy dělí na lehké (ztráta 26-40 dB), střední (ztráta 41-60 dB), těžká (ztráta 61-80 dB) a velmi těžké včetně hluchoty (ztráta 81 dB a více). Druhým hlediskem je rozlišení sluchové poruchy či vady dle místa poškození sluchového orgánu. Rozlišujeme vady a poruchy periferní, které zahrnují převodní, percepční a smíšené vady či poruchy, a centrální. Převodní se označují ty vady nebo poruchy, které vzniknou v rámci vnějšího nebo středního ucha. Percepční vady a poruchy označují poškození smyslových buněk vnitřního ucha a sluchového nervu. Centrální vady a poruchy postihují podkorový a korový systém sluchových drah. Další dělení zohledňuje dobu vzniku sluchového postižení vzhledem k vývoji řeči. Prelingvální sluchové postižení označuje stav, kdy k poškození sluchu došlo před dokončením základního jazykového a řečového vývoje. Postlingvální sluchové postižení vzniklo po ukončení základního jazykového a řečového vývoje. Poslední klasifikaci, kterou uvedeme, je rozdělení dle doby trvání sluchového postižení.

Rozlišujeme sluchovou vadu, která má trvalý stav a nemá tendenci ke zlepšení, a sluchovou poruchu, která má charakter přechodného trvání. (Kroupová a kol., 2016; Langer in Valenta, 2014)

### **3 Možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Vzdělávání této skupiny žáků je realizováno dvěma způsoby. Buď probíhá ve školách a zařízeních určených pro žáky se sluchovým postižením, nebo v rámci integrace do běžného proudu vzdělávání. Ze speciálních zařízení budou v této kapitole zmíněny mateřské, základní a střední školy pro žáky se sluchovým postižením a speciálně pedagogická centra. Výběr vzdělávací cesty vždy záleží na jedinci se sluchovým postižením a jeho schopnostech, dovednostech a potřebách. Nelze obecně říci, která možnost je lepší, obě mají svá specifika, a také klady a zápory.

Volbu vhodné vzdělávací cesty je potřeba zvážit u každého jedince individuálně. Důležitou roli při výběru hraje rozsah sluchové vady a doba jejího vzniku, způsob a úroveň komunikace, používání kompenzačních pomůcek, případná existence přidružených vad, přání rodičů, u kterých rozhoduje, zda jsou sami neslyšící či nikoliv, doporučení SPC a vzdálenost školy pro sluchově postižené.

#### **3.1 Školy a zařízení pro děti a žáky se sluchovým postižením**

V následující části budou specifikovány a popsány instituce věnující se jedincům se sluchovým postižením. Nejdříve se zaměříme na mateřské školy, základní školy a střední školy pro žáky se sluchovým postižením, které legislativně vycházejí ze školského zákona. Dále se zmíníme o speciálně pedagogických centrech, jejichž činnosti specifikuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením mají jisté výhody ale také svá úskalí. Mezi výhody lze zahrnout speciálněpedagogicky vzdělaný personál, který se stará o správný vývoj jedinců se sluchovým postižením. Zajišťuje jim logopedickou péči a výuku náhradních komunikačních systémů. Nesporně dalšími výhodami je malý počet žáků ve třídách, který umožňuje individuálnější přístup ke každému žákovi. Mezi nevýhody patří nižší počet těchto škol a jejich absence v některých krajích České republiky, což pro některé žáky a jejich rodiny znamená nepřekonatelný problém. Dlouhá dojezdová vzdálenost těchto škol buď znamená časté dlouhé dojíždění nebo pobyt na internátě. Dojíždění jistě není pro nikoho příjemné a pobyt na internátě, zvláště pro děti navštěvující mateřskou školu, bývá deprivující. Jako nevýhodu můžeme také podotknout jistou uzavřenost těchto škol.

### **3.1.1 Mateřské, základní a střední školy pro děti a žáky se sluchovým postižením**

Páteří vzdělávacího systému pro jedince se sluchovým postižením jsou v České republice základní školy pro žáky se sluchovým postižením, jejichž součástí jsou většinou i školy mateřské a školy střední. (Langer in Valenta, 2014)

Mateřská škola pro děti se sluchovým postižením zajišťuje předškolní stupeň vzdělávání, jehož hlavním cílem je poskytnout včasnou speciálněpedagogickou intervenci za pomoci podpůrných opatření a starat se o všestranný rozvoj dítěte. Součástí hlavního cíle je rozvoj komunikačních dovedností v příslušném komunikačním systému osob se sluchovým postižením i osob slyšících a připravit je tak na základní školní docházku. Vzdělávání se řídí rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP) pro předškolní vzdělávání, na jehož základě si školy vypracovávají svůj školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). V případě potřeby se pro konkrétní dítě zpracovává IVP. Jak již bylo řečeno, mateřské školy jsou většinou součástí základních škol pro žáky se sluchovým postižením (viz přehled základních škol níže), ale existuje výjimka a tou je Bilingvální mateřská škola Pipan v Praze. (Valenta a kol., 2015)

V základních školách pro žáky se sluchovým postižením probíhá vzdělávání na základě RVP pro základní vzdělávání, podle něhož si každá škola zpracovává svůj ŠVP. V některých případech mohou vzdělávání realizovat dle IVP zpracovaného dle potřeb konkrétního žáka. V České republice jsou používány tři přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením, jedná se přístup orální, bilingvální a totální komunikace. (Valenta a kol., 2015) Těmto přístupům se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

V současnosti existuje 12 základních škol pro žáky se sluchovým postižením:

- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova (Praha),
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169,
- Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27,
- Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549,

- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené (České Budějovice),
- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň, Mohylová 90,
- Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ostrava-Poruba, příspěvková organizace,
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí,
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4,
- Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené Brno, příspěvková organizace,
- Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov Ivančice, příspěvková organizace,
- Mateřská škola a Základní škola Kyjov.

Do nedávna by do tohoto seznamu patřila i základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci, avšak byla přejmenována na Základní školu a mateřskou školu logopedickou.

Střední školy pro žáky se sluchovým postižením zajišťují střední stupeň vzdělávání, jehož hlavním úkolem je připravit žáky na budoucí profesní uplatnění. V České republice najdeme několik středních škol, které se věnují přímo žákům se sluchovým postižením, nejčastěji však bývají přidružené k základním školám pro stejnou kategorii žáků (viz přehled základních škol výše). Možnostmi získání středoškolského vzdělání pro tyto žáky je absolvování praktické školy, odborného učiliště, středního odborného učiliště, střední odborné školy nebo gymnázia. Mezi nejčastější učňovské obory, které mohou studenti se sluchovým postižením absolvovat, patří strojná mechanika, truhlář, krejčí, kuchař, cukrář, elektrikář a zahradník. Maturitní zkoušku lze získat v oborech spojených s informačními technologiemi, elektrotechnikou, podnikáním, gastronomií, hotelnictvím, pedagogikou nebo na gymnáziu. Vzdělávání v těchto typech škol je řízeno RVP pro příslušnou úroveň vzdělávání, z kterého si školy zpracovávají svůj ŠVP, popřípadě IVP pro konkrétního žáka. (Valenta a kol., 2015)

Pro doplnění celého systému vzdělávání se budeme krátce věnovat i terciárnímu vzdělávání. Přímo pro studenty se sluchovým postižením existují v České republice dva obory na vysokých školách. Prvním z nich je obor Výchovná dramatika neslyšících na Janáčkově akademii múzických umění v Brně a druhým je Čeština v komunikaci s neslyšícími na Univerzitě Karlově v Praze. Studenti se sluchovým postižením ale mohou studovat i jakýkoliv jiný obor na jiných univerzitách v rámci integrace. Na vysokých školách jsou pro tyto případy zřizována poradenská centra, která pomáhají studentům zlepšit studijní podmínky a poskytují především služby tlumočnické, kopírovací, prepisování přednášek, zapůjčování pomůcek apod. (Kučerová, Vítová in Bendová, 2015) Například na Univerzitě Palackého v Olomouci tuto funkci zastává Centrum podpory studentů se specifickými potřebami.

### **3.1.2 Speciálně pedagogické centrum pro žáky se sluchovým postižením**

SPC je školské poradenské zařízení, jehož činnosti upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Janotová a Svobodová (1998) uvádějí, že centra začala vznikat při školách pro zdravotně postižené od školního roku 1990/1991. Většinou jsou tedy součástí mateřských a základních škol pro žáky se zdravotním postižením. Pro tyto jedince zajišťuje speciálněpedagogickou a psychologickou péči, provádí jejich vyhledávání, speciálněpedagogickou a psychologickou diagnostiku, zabezpečuje poradenské, terapeutické a metodické činnosti. Pracovníky SPC jsou speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník a věnují se, jak samotným jedincům se zdravotním postižením, tak jejich rodičům, popř. zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Jednotlivá zařízení jsou diferencována podle druhu postižení. (Kroupová a kol., 2016). V následující části textu se zaměříme na SPC pro žáky se sluchovým postižením.

V této části si blíže představíme přílohu číslo 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve které nalezneme výčet standardních činností SPC. Standardní činností SPC jsou rozděleny na společné a speciální. Pro účely této práce se zaměříme na standardní činnosti speciální se zaměřením na SPC poskytující služby žákům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky.

Základní činností je budování a rozvoj komunikačních dovedností žáka, které zahrnují jak orální komunikaci, tak vizuálně motorickou komunikaci, samozřejmě vždy s přihlédnutím k závažnosti sluchového postižení, schopnostem, dovednostem a přáním klienta. Výcvik orální

komunikace úzce souvisí s logopedickou péčí a zahrnuje výstavbu mluvené řeči od hlásek po věty, nápravu výslovnosti, správné posazení hlasu, rozvoj slovní zásoby, sluchovou výchovu a dechová cvičení. Související činností je výcvik v odezírání. Co se týká vizuálně motorické komunikace, hlavní náplní služeb je výuka znakového jazyka, nácvik očního kontaktu, zlepšování a zpřesňování jemné a hrubé motoriky, mimiky obličeje, polohy a postavení rukou, umístění v prostoru, obohacování pojmové a slovní zásoby ve znacích a stavba vět. SPC také nabízí kurzy znakového jazyka pro zákonné zástupce a pedagogické pracovníky.

Náplní činností SPC je také u těchto žáků výcvik čtení s porozuměním, posilování nepostižených smyslových funkcí, nácvik používání kompenzačních pomůcek, příprava na audiometrické vyšetření a příprava na operaci kochleárního implantátu, která zahrnuje spolupráci s příslušným odborným zdravotnickým zařízením. Další aktivity přímo souvisejí se spoluprací, poradenstvím a pomocí zákonným zástupcům nebo blízkým osobám dětí a žáků se sluchovým postižením. Zahrnují individuální a skupinové terapie pro zákonné zástupce vedené psychologem, rodinné terapie, krizové terapie, terapie pro neslyšící zákonné zástupce, kurzy znakového jazyka a instruktáže pro zákonné zástupce. (vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 2, II./3)

Komorná (2008b) vyzdvihuje důležitost SPC u dětí, které byly integrovány do běžných škol a uvádí několik činností SPC pro tuto cílovou skupinu. Řadí mezi ně pomoc při vypracovávání IVP a metodickou pomoc dětem s vadou sluchu a jejich pedagogům, které zahrnují odborné konzultace, zapůjčování odborné literatury, pomůcek a dalších materiálů.

### **3.2 Integrace žáků se sluchovým postižením do běžného vzdělávání**

Integrace, inkluze či společné vzdělávání jsou podobné termíny, které označují vzdělávání žáků s SVP společně s intaktními spolužáky v běžné škole. Jedná se o druhou možnost vzdělávání žáků se sluchovým postižením nebo i jiným postižením. Model integrovaného vzdělávání má za úkol připravit žáky se sluchovým postižením na začlenění v dalším životě. V současné době je tento model vzdělávání upřednostňován před speciálním vzděláváním a toto tvrzení dokládá vyhláška č. 27/2016 Sb., kde v § 19 odstavci 1 najdeme, že vzdělávání žáků s SVP je přednostně uskutečňováno ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odstavce 9 školského zákona, tedy která není primárně zřízena pro žáky s SVP. Jungwirthová (2015, s. 15) uvádí o problematice zařazení sluchově postižených osob do většinové společnosti toto: „*Prvním vykročením směrem k zařazení do většinové společnosti je pak logicky zařazení do běžné mateřské školy, druhým krokem pak*

*nástup do základní školy co nejbližší k domovu. Tam, kam chodí sourozenci dítěte a jeho kamarádi z okolí a z hřiště. Většina energie, kterou rodina po mnoha let investuje do zvládnutí nečekané a náročné situace, směřuje k tomuto cíli. Aby jej mohla rodina naplnit, potřebuje ovšem vstřícný, partnerský a odborně fundovaný postoj školy.“*

Nyní se zaměříme na výhody a nevýhody integrovaného vzdělávání jedinců se sluchovým postižením. Mezi klady nesporně patří umístění běžné školy, kterou žák se sluchovým postižením navštěvuje. Většinou to jsou školy spádové nebo alespoň školy v blízkém okolí, z čehož vyplývá, že jedinec může bydlet doma a vyrůstat tak v domácím prostředí. Má možnost rozvíjet vztahy se spolužáky a vrstevníky i mimo školu naopak v porovnání s internátním ubytováním, kdy jsou jedinci na víkend vytrženi ze svého sociálního prostředí mezi kamarády. Přednosti můžeme spatřovat v přípravě na život ve společnosti, kdy se už během studia žák se sluchovým postižením připravuje a participuje na zapojení do většinové společnosti. Integrace může přinést zkušenosti i intaktním žákům, kteří se již od mladého věku mohou naučit přijímat rozdíly lidí a naučit se vůči nim tolerance. Nevýhodou ve vzdělávání v běžných školách je velký počet žáků, který snižuje možnost individuální práce s žákem se sluchovým postižením. Mohou se objevit problémy ze strany intaktních spolužáků či jejich rodičů, u kterých může dojít k odmítání integrovaného žáka. Intaktní žáci také nemusí pochopit kompenzování či vynechávání některých činností v rámci vzdělávacího procesu. (Horváthová, 2014)

V případě, že byly zváženy všechny klady a zápory obou z možností vzdělávání a byla zvolena integrace do běžného proudu vzdělávání, nastává situace, kdy je potřeba nastavit podmínky a požadavky na vzdělávání jako celek i v jednotlivých předmětech. SPC bude dohlížet na vzdělávání integrovaného žáka a doporučí podpůrná opatření, mezi které bude patřit například IVP či asistent pedagoga.



## 4 Vzdělávací přístupy používané při výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením

Zvolení vhodného výchovně-vzdělávacího přístupu u každého jedince se sluchovým postižením je důležitým krokem k úspěšnému zvládnutí školní docházky a k dosažení nejvyšší míry rozvoje jedince. Pro zajištění účinnosti edukačního procesu je potřeba vybrat takový komunikační a vzdělávací systém, který bude pro dítě a jeho život nejvhodnější a dovolí v největší míře využít jeho potenciál. Nesprávně zvolený vzdělávací přístup může mít pro jedince se sluchovým postižením negativní následky. (Langer in Valenta, 2014)

Komorná (2008b) uvádí tři základní přístupy k výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením:

- monolingvální přístup,
- bilingvální přístup,
- totální komunikace.

### 4.1 Monolingvální přístup

Tento přístup vychází z přesvědčení, že mateřským jazykem dětí s vadou sluchu je mluvený jazyk slyšící společnosti, ve které žijí. Dítě je vedeno k přizpůsobení se většinové společnosti a začlenění do ní. Klíčovým argumentem zastánců tohoto přístupu je, že většina dětí s vadou sluchu má slyšící rodiče, jejichž mateřským jazykem je jazyk mluvený, proto je přirozené, aby jejich děti měly stejný mateřský jazyk. (Komorná, 2008b)

Předpokladem využívání tohoto přístupu je srozumitelné používání mluvené řeči a dostatečná schopnost odezírání mluvené řeči neslyšícím člověkem, případně doplňkové využití dalších pomocných systémů (Slowík, 2007). Když se dítě se sluchovým postižením naučí mluvit a odezírat, stane se tato schopnost prostředkem integrace a umožní komunikaci nejen s rodiči a nejbližšími, ale i s většinovou společností. Hlavním cílem je tedy naučit děti mluvit, a proto bývá v rámci tohoto přístupu používána vyučovací metoda označovaná jako metoda orální. (Komorná, 2008b)

Krahulcová (2002, s. 29) definuje orální metody takto: „*Orální metody reprezentují široké spektrum metod didaktické komunikace, jejichž cílem je osvojení si mluvené, hláskové řeči a didaktického obsahu vzdělávacího programu. Tyto metody se uskutečňují ve formě „čisté metody“, exaktně založené na systematické výstavbě jazyka, nebo ve formě metod „volnějších“*“,

*založených na hovorových – heuristických metodách osvojování jazyka s podporou tzv. vizuálně-motorických komunikačních systémů.“*

V rámci orálního přístupu se rozlišuje několik druhů orálních komunikačních systémů. Podle principů všech druhů orálních metod je výstavba jazykových struktur mluveného jazyka založena především na vizuální percepci mluvené řeči neboli odezírání, co nejlepší kompenzaci zbytků sluchu, sluchovém tréninku a logopedické péči (Langer in Valenta, 2014). Jako první z orálních systémů lze uvést čisté orální monolingvální systémy, jejichž užívání se neustále snižuje. Snižování je zapříčiněno časovou náročností, nákladností a nerespektováním fyziologických potřeb z hlediska rozvoje jazyka. Jako další nevýhodu lze uvést nevyužití vizualizace mluveného jazyka. (Krahulcová, 2002)

Dalšími systémy jsou orální systémy doplňované vizuálně-motorickými markery slovní podstaty, které jsou nejčastěji doplňovány vizuálními prstovými abecedami typu daktylní abecedy jednoruční, obouruční nebo smíšené. Dále můžeme tyto systémy podpořit pomocí artikulačních znaků, psanou podobou jazyka a doplňovanou řečí neboli Cued speech. Cued speech je dle Marscharka (2007) doplňkem mluvené řeči a porozumění je podporováno souborem tvarů ruky, které pomáhají rozlišovat podobně vypadající hlásky při odezírání. U těchto systémů dominuje vizualizace mluvené řeči, která umožňuje jasně vidět podstatu sdělení. Odstraňuje se nepřesnost, nejednoznačnost a únavnost odezírání využitím přesných vizuálních markerů pro morfologické znaky jazyka. (Krahulcová, 2002)

Posledními systémy jsou orální systémy permanentně doplňované vizuálně-motorickými znaky neslovního typu, často označované jako bimodální. Cílem těchto smíšených systémů je stejně jako u předchozích rozvoj mluveného jazyka. Podstatným přínosem bimodálních systémů je stimulace verbálního rozvoje, vylepšení vnímání mluvy a opora komunikace. Za negativní prvky těchto systémů lze považovat absenci morfologických znaků, nepřesnosti pojmového vymezení a znesnadnění vnímání slov z důvodu dřívějšího zapamatování a pochopení znaků nežli slov. (Krahulcová, 2002)

## **4.2 Bilingvální přístup**

Bilingvální přístup je z hlediska tématu naší práce stěžejním, ve své publikaci jej definuje Potměšil (2003, s. 81): *„Bilingválním přístupem rozumíme takový systém práce ve výchově a vzdělávání sluchově postižených, kdy jsou užity dva jazyky nezávisle na sobě. Znakový jazyk jako první a později je uveden jazyk většinové společnosti, v našem případě češtiny.“* Další definici uvádí Slowík (2007, s. 79): *„Při bilingválním přístupu jsou jedinci s těžkým sluchovým*

*postižením vzdělávání jak s využitím běžného jazyka (odezírání, mluvení, čtení, psaní), tak s pomocí znakové řeči (např. i prostřednictvím tlumočnicka). Učí se tak partnersky komunikovat s nepostiženými lidmi a současně mohou být respektováni jako specifická kulturní a jazyková menšina.“* Slowík tedy navíc uvádí zmínku o respektování Neslyšících jako o kulturní a jazykové menšině.

Cílem tohoto přístupu je funkční schopnost používat znakový jazyk a jazyk majoritní společnosti, ve které žijí, alespoň v některé jeho formě, a to orální nebo grafické. K osvojování znakového jazyka by mělo docházet od raného dětství. Teprve po zvládnutí gramatiky znakového jazyka lze přistoupit k výuce jazyka majoritní společnosti, u kterého je kladen největší důraz na psanou podobu jazyka. (Langer in Valenta, 2014) Přidání dalšího jazyka by mělo probíhat, jak uvádí Potměšil (1999), v době, kdy je normálně vyvinuta „znaková“ zásoba, což bývá zpravidla kolem šestého až sedmého roku. Jabůrek (1998) tuto problematiku dále rozvádí tím, že u neslyšícího dítěte nelze osvojovat mluvený jazyk přirozeně, a tak se ho musí učit. To je hlavní důvod osvojování znakového jazyka již v raném dětství, aby nebylo ochuzeno o informace z okolí a mělo funkční komunikační mód. Z důvodu neschopnosti sluchové percepce mluveného jazyka je obtížné naučit se odezírat bez sluchové opory, proto se nabízí řešení, a to osvojovat u neslyšících dětí a žáků psanou podobu mluveného jazyka.

U tohoto způsobu učení českému jazyku je dítě ušetřeno velké námahy, kdy se učí nová slova a zároveň je v tomto právě získávaném jazyce vychováváno a vzděláváno. Tuto situaci pak můžeme srovnávat s výukou cizích jazyků, kde dochází k přiřazování nově naučených slov ke známým pojmům a komparaci gramatických a dalších kategorií. (Potměšil, 1999)

Langer (in Valenta, 2014) uvádí, že nutným předpokladem efektivního bilingválního vzdělávání je aktivní přítomnost neslyšícího pedagoga ve vyučování. Neslyšící pedagog by měl plnit funkci nejen dalšího pedagogického pracovníka, ale také funkci vzoru pro neslyšící děti. V ideálním případě by měl žákům předávat vyučovací obsah plně kvalifikovaný neslyšící učitel ve znakovém jazyce, a poté by slyšící učitel transformoval poznatky do psané podoby českého jazyka. Oba učitelé by měli být společně ve třídě, ale český jazyk a znakový jazyk by se měl simultánně užívat v co nejmenší míře. (Krahulcová, 2002)

Petráňová (2001) ve svém příspěvku zmiňuje existenci dvou bilingválních modelů. Prvním je asililační model, u kterého je znakový jazyk využíván jako pomoc překlenout rozdíl mezi domovem a školou, a je proto využíván hlavně v nižších třídách. Druhým je pluralistický

model přisuzující znakovému jazyku identickou hodnotu jako jazyku českému a je tak využíván po celou dobu školní docházky.

Bilingvální systém vzdělávání je v současné době nejprogressivnějším vzdělávacím přístupem ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením (Langer in Valenta, 2014). Některé prvky bilingvální výchovy jsou upraveny v legislativě. Například Školský zákon v paragrafu 16 odstavci 2 umožňuje využití dalšího pedagogického pracovníka, kterým by v tomto případě měl být neslyšící pedagog. Dále také umožňuje v paragrafu 16 odstavci 7 žákům vzdělávaným v českém znakovém jazyce souběžné vzdělávání v psaném českém jazyce, který si osvojují metodami používanými při výuce cizího jazyka.

### **4.3 Totální komunikace**

Obecně užívaný termín totální komunikace je doslovným překladem z anglického jazyka „total communication“, avšak významově přesnější termín v českém jazyce je spíše název globální komunikace nebo celostní komunikace (Krahulcová, 2002). Totální komunikace je považována spíše za filozofii přístupu ke sluchově postiženým než jen za vyučovací metodu. Zahrnuje v sobě spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků, jejichž používání vždy závisí na komunikačních potřebách a schopnostech účastníků komunikace. (Potměšil, 2003)

Zpočátku vývoje totální komunikace se nejdříve využívalo pouhé doplňování mluvené řeči některými znaky. Tento krok měl velký význam pro vývoj a zdokonalování tohoto přístupu a také pro jeho zavedení do výchovně-vzdělávacího procesu. (Potměšil, 1999)

Mezi cíle nebo pravidla totální komunikace můžeme zařadit právo a možnost dítěte vyjadřovat se přirozeným způsobem. Tím je myšlen takový způsob vyjadřování, který rozvíjí jeho jazykovou kompetenci a motivuje ho k další komunikaci. S tímto pravidlem úzce souvisí další, a to právo neslyšícího dítěte svobodně si zvolit nejvhodnější způsob komunikace. Dalším neméně důležitým bodem je respektování dvou základních komunikačních potřeb, mezi které patří umění naslouchat a potřeba být vyslyšen. Další pravidlo se týká školního prostředí, přesněji školní třídy, kde mají děti zaveden společný jazyk, založený na znakovém jazyce i mluvené řeči. Dobré výsledky v komunikaci mají pozitivní vliv při budování sebeúcty, pomoci hledání vlastní identity a výstavbě osobnosti. (Potměšil, 1999)

Systém totální komunikace netvoří pouze souhrn komunikačních forem, ale jejich pružné kombinování, a tím i vyšší efektivnost. Mezi složky totální komunikace spadají:

- přirozená gesta, gestikulace, mimika a pantomima,

- znakový jazyk,
- daktylní abecedy,
- sluchová výchova a reedukace sluchu,
- odezírání,
- psaná forma národního jazyka (čtení a psaní),
- mluvená řeč (Langer in Valenta, 2014).

Potměšil (1999) doplňuje tyto složky totální komunikace o využití divadla, filmu a kresby. Dále z důvodu obtížnosti ovládnutí národního znakového jazyka slyšícími uživateli se setkáváme u totální komunikace s kompromisem, a to znakovým jazykem.

Žádná ze složek a jednotlivých fází edukačního procesu nemá v rámci tohoto přístupu přesně vymezen obsah nebo dobu trvání. Důležitou podmínkou je však zařazení jednotlivých stádií se zřetelem na individuální osobnostní předpoklady dítěte. (Langer in Valenta, 2014)

## 5 Osvojování jazykových dovedností u jedinců se sluchovým postižením

Na úvod se seznámíme s tvrzením z publikace autorek Hunt a Marshall (2012), které uvádějí, že největším negativním důsledkem sluchového postižení není neschopnost slyšet zvuky, ale strádání ve vývoji jazyka. Intaktní děti se učí používat jazyk posloucháním svého okolí v mnoha situacích. Mají mnoho zkušeností s posloucháním a používáním jazyka k různým komunikačním účelům a tím se jejich komunikační dovednosti tříbí. Ale pro dítě, které má sluchovou vadu, jsou tyto podmínky ztíženy. Jak uvádí Marschark a Hauser (2012) první roky života jsou důležité pro rozvoj jazykových dovedností a období mezi druhým až třetím rokem života dítěte je považováno za kritické období učení jazyku.

Pro vývoj komunikačních dovedností každého dítěte je důležité, aby si rozumělo se svým okolím a dokázalo z okolí čerpat informace, proto je podstatné, aby mělo dítě se sluchovým postižením, již od časných období, osvojeny základy jazyka, ať českého jazyka nebo českého znakového jazyka. Důležitým aspektem, při osvojování dovedností spojených s jazykem a komunikací vůbec, je, s jakým jazykem se dítě se sluchovým postižením v raném období nejčastěji setkává. V tomto případě hraje roli jak stupeň sluchového postižení, tak rodina, do které se dítě narodilo. Pokud se dítě se sluchovým postižením narodí do slyšící rodiny, kde je nejčastějším komunikačním kanálem mluvená čeština, tak za jeho první jazyk bude pravděpodobně považován český jazyk. Tady většinou platí, čím je menší sluchová ztráta, snadnější možnost kompenzace a časnější odborná péče, tím je vývoj komunikačních dovedností v českém jazyce snadnější. Jiná situace bude v případě těžkého sluchového postižení dítěte, kdy nejsou možnosti kompenzace sluchové ztráty tak příznivé a spontánní vývoj mluvené řeči není možný, je potřeba od raného období začít využívat komunikaci prostřednictvím znaků, například použitím dětského znakového jazyka. Ovšem pokud se dítě se sluchovým postižením narodí neslyšícím rodičům, kteří aktivně používají ke komunikaci znakový jazyk, tak jeho prvním jazykem bude pravděpodobně jazyk znakový a není brán takový zřetel na stupeň sluchového postižení při volbě prvního jazyka. Tyto případy jsou však ojedinělé. (Jungwirthová, 2015; Marschark, 2007)

## 5.1 Vývoj mluvené řeči u jedinců se sluchovým postižením

Podmínkou úspěšného začlenění do většinové slyšící společnosti je zvládnutí komunikace mluvenou řečí. Vývoj mluvené řeči dětí se sluchovým postižením je však v důsledku sluchového postižení často opožděný, přerušovaný a omezený. O opožděném vývoji řeči mluvíme u dětí nedoslýchavých, o přerušovém vývoji řeči při ztrátě sluchu od určitého věku a o omezeném vývoji řeči se dá hovořit především u neslyšících dětí. (Langer in Valenta, 2014)

Krahulcová (2002) považuje orální mluvenou řeč za velmi účinný, ale ne jediný komunikační prostředek, prostřednictvím kterého lze stimulovat pojmotvorný proces, tvorby slovních forem myšlení a zvládnutí psané podoby národního jazyka. Jednotlivé složky vztahující se k rozvoji mluvené řeči jako jsou reedukace sluchu, nácvik odezírání a samotná tvorba mluvené řeči musí být přizpůsobeny každému jednotlivci se sluchovým postižením. Vývoj řeči ovlivňuje mnoho proměnných, jako první uvedeme stupeň sluchového postižení, dále existence dalšího přidruženého postižení, velmi důležitý je věk a dosažené stadium vývoje řeči, kdy sluchové postižení vzniklo, nelze opomenout sociální podmínky rodinného prostředí z hlediska úspěšné či neúspěšné stimulace a obousměrné komunikace a jako poslední včasná diagnostika a odborná péče.

Jak bylo zmíněno, vývoj řeči je závislý na stupni sluchového postižení. Lechta (2011) rozlišuje vývoj řeči u neslyšících a u nedoslýchavých dětí a udává jejich specifika. Nejdříve se věnuje vývoji řeči u dětí neslyšících, u kterých je nezbytné rozlišovat, zda se děti se sluchovým postižením již narodily nebo zda ke ztrátě sluchu došlo až později. U dětí s vrozenou hluchotou je zajímavé, že některé rané typy předverbálních zvukových projevů jsou zachovány, ale mohou být deformovány. U těchto dětí se objevuje křik, který bývá tlumený, křik s citovým zabarvením a pudové žvatlání, které bývá monotónní. Při další etapě, jíž je napodobivé žvatlání, většinou zvukové projevy neslyšících kojenců, z důvodu neschopnosti zapojení sluchové kontroly, postupně zanikají. V dalším období se řeč nebude spontánně vyvíjet a je potřeba odborné péče. Rozdílná jsou specifika vývoje řeči u dětí se získanou hluchotou. U této kategorie dětí je velice důležitý věk, kdy došlo ke ztrátě sluchu. Pokud ke ztrátě sluchu dojde v době, kdy nemá dítě řeč dostatečně zafixovanou, úroveň osvojené řeči se postupně zhoršuje. V případě, kdy dojde ke ztrátě sluchu po upevnění řeči, řečové projevy nezanikají. Věkovou hranicí, u které se předpokládá dostatečné upevnění řeči, je podle tohoto autora sedmý rok života. V tomto věku by dítě mělo mít osvojený základní slovník, zafixovanou artikulaci a dobrý vliv na udržení

dovedností tvoření orální řeči má i osvojené čtení a psaní. V těchto případech, je velice důležité poskytnout dítěti včasnou logopedickou pomoc a věnovat se co nejlepšimu zachování dosud osvojených řečových dovedností. Díky technickým a lékařským pokrokům lze naštěstí u mnoha jedinců již v raném věku výrazně zlepšit podmínky pro rozvoj a uchování řeči.

U nedoslýchavých dětí je podobně jako u neslyšících zásadní věk, kdy ke zhoršení sluchu došlo, ale dále také stupeň a typ nedoslýchavosti. Vývoj řeči u dětí s vrozenou těžkou percepční nedoslýchavostí lze připodobnit k vývoji řeči dětí s vrozenou hluchotou. Méně narušen je vývoj řeči u dětí s převodní nedoslýchavostí, kde je určující stupeň narušení. A pokud jde o věk, zde platí, čím mladší dítě je postiženo nedoslýchavostí, tím závažněji se poruchy projeví ve vývoji řeči. (Lechta, 2011)

## **5.2 Grafická forma českého jazyka u jedinců se sluchovým postižením**

Grafická forma neboli čtení a psaní českého jazyka je po její mluvené formě druhým nejrozšířenějším způsobem komunikace ve většinové společnosti. I přesto, že při čtení a psaní není využíván sluch, není pro osoby se sluchovým postižením většinou možné využívat psanou formu jazyka jako plnohodnotný komunikační prostředek. Toto omezení zejména ovlivňuje nedostatečná funkční gramotnost osob se sluchovým postižením a také často neochota psanou formu jazyka ke komunikaci využívat. (Langer in Valenta, 2014) Při dalším popisu se zaměříme na čtení a psaní jedinců neslyšících, u kterých jsou rozdíly se slyšící populací a specifika nejvíce patrná.

### **5.2.1 Čtení neslyšících**

Většina slyšící populace nemá problémy porozumět mluvené i psané formě jazyka. Jinak je to u neslyšících, kterým chybění zpětné sluchové kontroly neumožňuje vnímat zvukovou formu mluveného jazyka, a tudíž nemají přiměřené podmínky pro porovnávání obou forem, které by vedlo k rychlému porozumění. Důležité je vymezit pojem recepce textu, který uvádí Souralová (2002, s. 7): „*Recepce textu je jednou ze složek řečové komunikace, pod níž si můžeme představit celý komplex jevů, mezi něž počítáme produkci řeči nebo textu (od záměru produktora přes výběr komunikačních prostředků až po její zvukovou nebo grafickou formu), společenské aspekty řečové komunikace, mentální předpoklady jedince, text jako výsledek produkce řeči a východisko její recepce, situační, mentální a jazykové činitele řečové komunikace a také komunikační normy.*“ Pro recepci textu je nutné být vybaven určitými



kompetencemi, tedy znalostmi a zkušenostmi. Mezi ně jsou řazeny znalosti jazykové (např. gramatika, slovní zásoba), věcné (encyklopedické), interakční (např. určit záměr autora, komunikační normy), strategické (výběr vhodných prostředků) a znalosti speciální (propojování s vlastními zkušenostmi a znalostmi). (Souralová, 2002)

Intaktní děti se učí psát v období vstupu do školy, tedy v šesti až sedmi letech. V tomto období má slyšící dítě vytvořen mentální slovník prostřednictvím akustickokinetické formy řeči. Nejdříve se tedy učí mluvit a až později si osvojuje čtení a psaní. Psaný text pak pro slyšící děti představuje pouze jinou formu sdělení. Je předpoklad, že v tomto období je již u těchto dětí dostatečně vyvážená centrální nervová soustava, kdy má dítě vytvořen výchozí vzor vztahů, jeho eventuálních kombinací a asociačních struktur, které jsou zakotveny v dlouhodobé paměti, která je důležitá pro zpracování informací. (Souralová, 2002)

Neslyšící dítě se setká s psanou podobou jazyka mnohem dříve, mnohdy kolem třetího roku dítěte. Nejdříve si tedy neslyšící děti osvojují optickou formu jazyka, naopak od dětí slyšících, které se nejdříve setkají s formou akustickokinetickou. Toto tvrzení lze shrnout, že neslyšící děti nejdříve čtou a až poté mluví. Schopnost recepce psaného textu je však podmíněna existencí základů mentálního slovníku, který je vytvořen jen u mála dětí, u kterých byl již v raném věku položen prostřednictvím znakového jazyka. Mentální slovník je chápán jako část předpokladových struktur umožňující vzájemnou komunikaci. Základní pevnou součástí mentálního slovníku se stávají slova nesoucí lexikální význam, zvláště vyskytují-li se v základním tvaru. Složitěji jsou neslyšícími jedinci přijímány gramatické významy slov. (Souralová, 2002)

Nyní se budeme věnovat metodám čtení, které se využívají u dětí se sluchovým postižením, které většinou vycházejí z metod používaných u dětí slyšících. V první etapě výuky čtení je využívána globální metoda, která vychází z tvarové psychologie. Děti se učí rozpoznávat psaná slova jako celek. (Souralová, 2002) Při práci s dětmi jsou využívány tabulky, lístky a kartičky s napsanými jednoduchými slovy a frazeologií každodenního použití, které doplňují komunikaci v různých situacích a činnostech. Tato metoda a postup práce s dětmi má několik výhod. Mezi výhody patří snadnější vnímání napsaného slova jako celku, poznávání slova jako prostředku pojmenování a používání napsaných slov jako signálu ještě před naučením jejich hláskové podoby. Umožňuje rozlišovat slova podle významu, určovat jejich vztahy a vytváří základ pro další etapu výcviku čtení. (Krahulcová, 2002)

V další etapě je využívána metoda analyticko-syntetického způsobu čtení. Cílem výuky čtení, jak u slyšících, tak i neslyšících dětí je osvojit si techniku čtení a pochopit obsah čteného textu, tedy číst s porozuměním. Tohoto cíle je ovšem u mnoha jedinců se sluchovým postižením těžko až nemožno dosáhnout. Krauhlová (2002, s. 214) uvádí důvody tohoto stavu: „*Všechny volby metodiky i komunikační formy ve vztahu k čtení jsou ovlivněny jak kladně, tak záporně nedostatky mluvené řeči neslyšících a nedostatky znakového jazyka vzhledem k syntaxi a morfologii národního jazyka.*“ U vzdělávacích přístupů jako jsou totální komunikace či bilingvální model vzdělávání bude metodika přizpůsobena nejpoužívanějšímu přenosu informací, a hlavně individuálním schopnostem žáků. (Krauhlová, 2002) Velkým problémem pro neslyšící žáky při čtení analyticko-syntetickou metodou je komplikovanost flexe českého jazyka a rozdílnost českého znakového jazyka a českého jazyka, která bude přiblížena v následující kapitole. Tato metoda bývá často doplňována a podporována daktylem. Další možnou podporou a také motivací ve výcviku čtení neslyšících je upravení textů tak, aby obtížnost textu byla adekvátní k aktuální úrovni jazykových kompetencí žáků. (Souralová, 2002)

Čtení neslyšící provází mnoho obtíží. Komorná (2008a) dělí problémové oblasti při recepci psaného textu neslyšícími na dvě hlavní skupiny. První skupinou jsou nedostatečně rozvinuté znalosti českého jazyka, kam řadí malou slovní zásobu, omezené znalosti gramatické stavby jazykových projevů a omezené znalosti obrazného vyjadřování neboli frazeologie. Druhou skupinou jsou problémy související s nedostatečnou úrovní znalostí vztahujících se k obsahu textu. Tato skupina problémů je způsobena buď neschopností pracovat s informacemi z textu nebo deficitem potřebných znalostí a zkušeností v různých oblastech. Tyto dvě skupiny doplňuje souvisejícími potížemi, mezi které zahrnuje minimální motivaci k četbě a nezáměr až nechť číst. Tento negativní postoj je způsoben velkou námahou, marným úsilím a neúspěchem při čtení.

Pro doplnění problematiky uvádíme přehled strategií používaných neslyšícími při čtení. V případech, kdy neslyšící při testování čtení s porozuměním nerozumí textu či otázkám, využívají specifických strategií pro skrytí problému s neporozuměním textu a pro dosažení, co nejlepších výsledků v testech. Je pravděpodobné, že podobných strategií využívají neslyšící i při běžném čtení a pomocí nich si konstruují význam textu. První z nich je strategie slovně-myšlenkových asociací, která je založena na principu výběru odpovědí na otázky dle asociačních vztahů. Druhá je strategie vizuálního porovnávání, která spočívá v hledání opticky podobných slov v textu, otázkách a odpovědích a jejich porovnávání. Neslyšící většinou vybere

odpověď, která obsahuje stejné či podobné slovo jako v textu nebo v otázce. Podobně postupují neslyšící i při tvoření vlastní odpovědi a to tak, že opíší část textu, ve které se objevují stejná či podobná slova. Třetí je strategie využívání vlastních zkušeností, kdy neslyšící nevycházejí z informací z textu, ale opírají se o vlastní zkušenosti. (Komorná, 2008a)

### **5.2.2 Psaní neslyšících**

V některých publikacích (např. Komorná, 2008a) lze najít tvrzení o tom, že u neslyšících jsou problémy v psaní ještě závažnější než při čtení. Odůvodněním je teze, že při čtení lze využít náhradních strategií k porozumění textu, kdežto při stejných omezeních např. malé slovní zásobě a omezených znalostech gramatiky je pro neslyšící mnohem těžší vyjádřit se jasně a srozumitelně prostřednictvím psaní. Typickým rysem psaných textů neslyšících je jednorodost textů, i když texty vznikají v různých situacích, za různým účelem a jsou určeny odlišným adresátům. Dalším rysem je přítomnost takzvaných citací z češtiny, kdy neslyšící pisatel zkopíruje část textu ze zdroje, který považuje za správný, avšak text jako celek poté působí nepatřičně. Další specifika vycházejí z porovnání textů produkováných slyšícími a neslyšícími. Neslyšící často využívají jen věty jednoduché, které jsou za sebe bez návazností skládány. Texty bývají kratší. Neslyšící vybírají nevhodná slova, komolí slova, chybují v gramatických rodech a tím i ve shodě podmětu s přísudkem či ve shodě podstatných a přídavných jmen. Další potíže pramení z pronikání znakového jazyka do psaného českého jazyka. Mezi tyto chyby patří například záměna sloves být a mít, lexikální vyjadřování času, specifický slovosled, vypouštění či přidávání slov apod. (Komorná, 2008a)

### **5.3 Vývoj znakového jazyka u dětí neslyšících**

Pro popis vývoje znakového jazyka se nejdříve zaměříme na neslyšící děti, které se narodili neslyšícím rodičům, a tak si znakový jazyk osvojují jako první jazyk. Poté popíšeme situaci získávání jazykových dovedností prostřednictvím znakového jazyka u neslyšících dětí slyšících rodičů. Z výzkumů, které se věnují osvojování znakového jazyka dětmi se sluchovým postižením, lze vyčíst, že u dětí, které si osvojují znakový jazyk od neslyšících rodičů, se objevují podobná stadia v jazykovém vývoji jako u slyšících dětí osvojujících si mluvený jazyk. Například v období jednoho roku věku dítěte, kdy slyšící děti vyslovují první skutečná slova, neslyšící děti vytvářejí první opravdové znaky. Vývoj pokračuje kombinováním dvou a více různých znaků, projevy se prodlužují a osvojují si používání gramatických pravidel znakového jazyka, podobně jako u slyšících dětí, které si osvojují mluvený jazyk. Také znaková zásoba neslyšících dětí se obsahově příliš neliší od slovní zásoby slyšících dětí. Co se týká používaných

znaků, v raném období jsou využívány jak znaky ikonické, které přímo odkazují na znázorňovaný předmět, tak znaky arbitrární, u kterých neexistuje spojitost se znázorňovaným předmětem. Při tvoření znaků dělají neslyšící děti chyby, které většinou plynou z nedostatečně vyvinuté jemné motoriky. (Motejzíkova, 2006)

Znakový jazyk má kromě složky manuální, jejíž vývoj jsme specifikovali v předchozím odstavci a zahrnuje používání rukou, také složku nemanuální, která obsahuje pohyby horní části těla a obličeje. Již od jednoho roku jsou neslyšící děti schopné používat výrazy obličeje k vyjádření emocí či rozumět výrazům obličejem u jiných lidí. Během druhého roku používají neslyšící děti výrazy obličeje spolu se znaky, které nemají emocionální význam a napodobují tak chování rodičů. Po druhém roce si neslyšící děti začínají osvojovat gramatické rysy znakového jazyka a uvědomí si, že ruce a obličej, jakožto složka manuální a nemanuální, jsou dvě různé součásti znakového jazyka. (Motejzíkova, 2006)

Děti se sluchovým postižením se však ve většině případů, někteří autoři uvádějí 90 – 95 %, rodí slyšícím rodičům. Slyšící rodiče se tak dostávají do situace, kdy se znakový jazyk teprve učí a často bývá u této skupiny dětí vývoj jazykových dovedností pomalejší než v předchozích případech. To je způsobeno nedostatečnými zkušenostmi slyšících rodičů nejen se znakovým jazykem jako takovým, ale i aspekty, které ho doprovázejí. Například opakované poukazování na předmět, o kterém hovoří, načasování projevu, udržování zrakového kontaktu apod. (Motejzíkova, 2006)

## **6 Výuka českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením**

V současné době nejpropagovanějším přístupem ke vzdělávání na školách pro žáky se sluchovým postižením je již dříve zmiňovaný bilingvální přístup. Tento moderní přístup přináší nový pohled na jazykovou výchovu neslyšících žáků, která je specifická tím, že je při vyučování využíván znakový jazyk a zároveň je znakový jazyk vyučován jako samostatný předmět. Nejdříve se tedy žáci vzdělávají ve znakovém jazyce a výuka českého jazyka je uskutečňována prostřednictvím znakového jazyka jako jazyk druhý. Podmínkou pro možnost vzdělávání v rámci tohoto přístupu bylo uznání práva neslyšících na používání znakového jazyka, vzdělávání s využitím znakového jazyka a samotnou výuku znakového jazyka. Tuto podmínku splnil zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči, který byl později nahrazen zákonem č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. (Petráňová, 2011)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v paragrafu 6 odstavci 2 umožňuje vzdělávat žáky se sluchovým postižením v českém znakovém jazyce a zároveň v psaném českém jazyce. Dále vyhláška určuje metody používané při výuce psaného českého jazyce, kterými jsou metody používané při výuce českého jazyka jako cizího jazyka. Komorná (2008a) uvádí dvě hlavní skupiny metod výuky cizích jazyků. Tyto metody jsou rozděleny podle toho, jakou roli v učení zastává první jazyk. Metody přímé snižují vliv prvního jazyka či ho plně vynechávají a výuka probíhá v cizím jazyce. Metody nepřímé naopak využívají první jazyk pro pochopení a učení se cizímu jazyku. Nejčastěji se však při výuce cizích jazyků tyto metody vzájemně střídají a kombinují.

### **6.1 Český znakový jazyk jako východisko k dalšímu vzdělávání**

Český znakový jazyk je mateřským jazykem pouze pro část neslyšících, uvádí se okolo 5 – 10 %, a přesto je znakový jazyk volen jako jazyk učební komunikace. Hlavním důvodem je bezpochyby lepší fyziologická vybavenost k vizuomotorické komunikaci než ke komunikaci probíhající na auditivním základě. Jako jazyk učební komunikace umožňuje znakový jazyk předat neslyšícím znalosti, které jsou obsahově na podobné či stejné úrovni jako u slyšících vrstevníků. Používáním znakového jazyka jako jazyka učební komunikace již od začátku školní docházky lze předejít kognitivnímu zaostávání neslyšícího dítěte. Pro neslyšící je znakový jazyk prostředkem ke kognitivnímu, sociálnímu a vzdělávacímu rozvoji. Znalost znakového jazyka se pro neslyšící děti stává prostředkem pro osvojení si českého jazyka. Důležitým bodem

pro úspěšné bilingvální vzdělávání je oddělené užívání obou jazyků, které by mělo zamezit mísení jejich gramatik. (Petráňová, 2011)

Znakový jazyk může být na školách pro žáky se sluchovým postižením zařazen do vzdělávání jako samostatný předmět, přesněji jako předmět speciálně pedagogické péče. Vymezení cílů a obsahu tohoto předmětu je úkolem ŠVP jednotlivých škol pro žáky se sluchovým postižením. (Petráňová, 2011)

## 6.2 Český jazyk jako cizí jazyk

V této podkapitole nejdříve uvedeme největší překážky při učení se českého jazyka jako cizího jazyka obecně a poté popíšeme český jazyk jako cizí jazyk z pohledu neslyšících. Z pohledu cizince má český jazyk řadu překážek, které musí překonávat. Někteří cizinci spatřují problém již při základech učení se českému jazyku. Na úrovni grafické roviny je pro některé cizince problémem psaní zleva doprava nebo používání latinky. Fonetická neboli zvuková rovina českého jazyka způsobuje cizincům problémy nejen skrze specificky českou souhláskou *ř*, ale i sykavkami, souhláskami *d', r', ň, r, l* nebo *ch*. Cizinci mohou mít potíže i se slovy, které obsahují shluky souhlásek nebo s asimilací znělosti na konci slov. Z hlediska fonologické roviny je důležité rozlišovat hlásky na ty, které mění význam slov a které nikoli. Význam slova může změnit i kvantita samohlásek, tedy změna krátké samohlásky na dlouhou či naopak. Obtížnost naučení se gramatickému systému českého jazyka závisí na podobnosti a příbuznosti obou jazyků. Největší obtíže z gramatické roviny dělá cizincům nejčastěji pádový systém češtiny a časování sloves. (Komorná, 2008a)

U českých neslyšících je učení se českému jazyku ještě komplikovanější, a to z důvodu velké odlišnosti českého jazyka a českého znakového jazyka. Proto je důležité porovnávat tyto jazyky a určit jevy, které mohou neslyšícím dělat problémy. Na tyto problematické oblasti by se měli zaměřit samotní neslyšící, jejich učitelé a i osoby, které participují na tvorbě vzdělávacích plánů, učebnic a materiálů pro výuku češtiny. (Komorná, 2008a) Pokud má být výuka českého jazyka jako cizího jazyka úspěšná je nutné využívat materiály a učebnice, které byly vytvořeny pro učení se českému jazyku jako cizímu jazyku. V příloze č. 1 uvádíme přehled učebnic, které jsou vhodné pro výuku českého jazyka jako cizího jazyka pro sluchově postižené.

## 6.3 Kontrastivní výuka českého jazyka v porovnání se znakovým jazykem

Kontrastivní lingvistika porovnává systémy dvou nebo více jazyků z pohledu strukturních podobností a rozdílů. Studium rozdílů či podobností dvou jazyků je často přímo vztaženo k výuce druhého jazyka. Porovnávání jazyků probíhá na různých úrovních, z hlediska jazykových rovin, kulturních aspektů a zdrojů možných obtíží. Přístupy kontrastivní lingvistiky jsou užitečné i při výuce českého jazyka pro neslyšící, kdy je jako jazyk výchozí brán český znakový jazyk a jako cílový je brán český jazyk. Důležité je zmínit, že z recepčních a produkčních dovedností, mezi které patří mluvení, psaní, naslouchání a čtení, je vyzdvižováno psaní a čtení, tedy ty dovednosti, které jsou neslyšícím lépe přístupné. (Macurová, 2011)

V ideálním případě je tedy prvním jazykem neslyšících český znakový jazyk a druhým jazykem je psaná forma českého jazyka. Pro využívání kontrastivní lingvistiky je však nutné, aby byl českému znakovému jazyku přiznán status přirozeného jazyka českých neslyšících. (Macurová, 2011) Aby mohl být jazyk považován za jazyk přirozený, musí splňovat několik kritérií. Servusová (2008) uvádí, že se musí jednat o jazyk vzniklý přirozeným vývojem a musí být využíván v běžné komunikaci. Dále přidává základní rysy, kterými jsou dvojí artikulace, systémovost, znakovost, svébytnost, produktivnost a historický rozměr. Dvojí artikulace označuje možnost dělit nejmenší jazykové jednotky, které nesou význam, na jednotky, které význam nenesou. Systémovost jazyka znamená, že přirozený jazyk je systémem jednotek a pravidel pro jejich správné používání a znakovost označuje schopnost jednotek komunikace zastupovat něco jiného, například reálné předměty. S tím souvisí svébytnost, díky které je každé sdělení potenciaálně nezávislé na realitě. Produktivnost je schopnost jazyka vytvářet kombinováním z omezeného množství prostředků nekonečné množství spojení. Posledním rysem je historický rozměr, který popisuje, že každý přirozený jazyk prochází vývojem, kdy se přizpůsobuje časovému období.

Nyní se budeme zabývat základními rozdíly a shodami mezi českým jazyka a českým znakovým jazykem. Servusová (2011, s. 15) uvádí hlavní rozdíl mezi těmito jazyky: „*Čeština, stejně jako ostatní mluvené jazyky, je jazykem audio-orálním, to znamená, že je produkována hlasovým ústrojím mluvčího a výsledný zvuk je přijímán recipientem pomocí sluchového ústrojí. Český znakový jazyk, stejně jako ostatní znakové jazyky, je jazykem vizuálně-motorickým, protože je produkován pohyby rukou, těla a úst mluvčího a přijímán zrakem recipienta.*“ Dalším

rozdílem je, způsob písemného zachycení obou jazyků. Zatímco český jazyk lze zapsat pomocí písmen, znakový jazyk lze zapsat pomocí speciálního systému s názvem SignWriting. Jedná se o poměrně nový systém grafických symbolů, pomocí kterého mohou neslyšící zapisovat a číst jednotlivé znaky. (Fikejs, 2006) Další výrazný rozdíl mezi oběma jazyky je ve výstavbě jazykové jednotky. V mluveném jazyce jsou jednotky řazeny hlavně lineárně, tedy za sebou, znakovému jazyku dává prostor možnost využít simultánní produkce. Simultánnost znakového jazyka umožňuje vyjadřovat ve stejném okamžiku více informací najednou. U simultánnosti je důležité zmínit termín inkorporace, což je proces, při němž se do základního znaku vmísí jiný znak, takže ze dvou samostatných znaků vznikne pouze jeden. (Servusová, 2011)

I když jsou oba jazyky tak odlišné, dokáží vyjádřit shodné obsahy. Například dokáží vyjádřit, že něco je, bylo a bude, že něco neplatí, že nějaká aktivita směřuje od někoho k někomu jinému, dokáží také vyjádřit podmínku apod. Při obecném porovnávání lze vycházet z otázek, které se týkají prostředků a postupů těchto jazyků. Lze srovnávat prostředky a postupy, kterými disponují oba jazyky, které obsahuje český jazyk, ale ve znakovém jazyce chybí či naopak. Schopnosti uvědomovat si tyto rozdíly a neplést oba jazyky dohromady se dá považovat za jeden z hlavních cílů kontrastivní výuky. (Macurová, 2011)

Ke kontrastivní výuce přidáme poznámku z příspěvku Lacinové (2011), která uvádí, že předpokladem pro kontrastivní výuku je dobrá znalost znakového jazyka a přiměřená jazyková vyzrálость. Proto doporučuje začít s kontrastivní výukou až ve vyšších ročnících základní školy, přesněji uvádí čtvrtý ročník.

## **6.4 Neslyšící pedagog ve výuce českého jazyka**

V rámci bilingválního modelu vzdělávání se doporučuje přítomnost neslyšícího pedagoga ve vyučování. Ten může zastávat pozici druhého učitele nebo asistenta pedagoga. Neslyšící pedagog, který komunikuje znakovým jazykem, je pro žáky přirozeným jazykovým a identifikačním vzorem a motivací. Neslyšící děti mívají k neslyšícímu učiteli bližší vztah. Dobrým příkladem je neslyšící pedagog pro žáky i ve vztahu k českému jazyku, kdy je pro děti důkazem potřeby českého jazyka a vzdělání jako takového. Neslyšící pedagog se dokáže dobře přizpůsobit komunikaci jednotlivých žáků, aktuální situaci a potřebám výuky. Dobrý vliv má výuka slyšícího a neslyšícího pedagoga také z hlediska fungující spolupráce, která dětem předává poznatky o spolupráci a komunikaci dvou lidí, a navíc osoby slyšící a neslyšící. Pro dobrou spolupráci je nutná velmi dobrá úroveň obou jazyků u obou pedagogů, jak pro funkční vzájemné dorozumívání, tak pro úspěšnou výuku českého jazyka pomocí kontrastivního



přístupu. Další výhody souvisí přímo s vyučováním. Spolupráce dvou učitelů přináší více možností do výuky, zajisté mezi ně patří práce v menších skupinách, individuální práce s dětmi, možnost rozdělení třídy dle způsobu preferované komunikace, úrovně znalostí apod. Důležitým aspektem je také možnost pracovat s oběma jazyky zároveň, např. při překladu či vysvětlování gramatických jevů. (Zbořilová, 2011)

Spolupráce a rozdělení práce mezi oba pedagogy vždy záleží na konkrétní situaci a domluvě. Základní podmínkou dobré spolupráce je bezesporu stejný náhled na vzdělávání, hlavně z hlediska používání znakového a českého jazyka při vzdělávání. Důležité je vytvořit si ve společné práci systém a být k sobě dostatečně otevření a přístupní novým nápadům. Obvyklé rozdělení činností v hodinách českého jazyka je následující. Slyšící učitel se většinou věnuje například zápisu a gramatické části slovní zásoby, přípravě textů ke čtení, procvičování gramatiky českého jazyka a kontrole překladu ze znakového jazyka do českého jazyka. Mezi činnostmi prováděné neslyšícím učitelem převážně patří výklad gramatických jevů, významová stránka slovní zásoby, tvoření otázek k přečtenému textu a kontrola překladu z českého jazyka do znakového jazyka. U dalších činností záleží na domluvě nebo situaci. (Zbořilová, 2011)

## **7 Průzkum rozšíření výuky českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením**

V této kapitole se budeme věnovat průzkumu rozšíření výuky českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. Nejdříve bude prezentován cíl šetření a uvedeme zvolené výzkumné otázky a hypotézy. Dále se budeme věnovat metodě sběru dat, konkrétně metodě dotazníku. Bude popsán zkoumaný vzorek respondentů a průběh průzkumného šetření. Nejdůležitější částí však bude podkapitola věnující se prezentaci výsledků šetření, kde budou uvedeny a popsány odpovědi respondentů a podkapitola týkající se vyhodnocení průzkumu. Následovat bude kapitola, která uvede doporučení pro praxi týkající se výuky českého jazyka jako cizího jazyka.

### **7.1 Cíl šetření, výzkumné otázky, hypotézy**

Stanovení cíle šetření předcházelo studium odborné literatury věnující se výuce českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. Jako cíl průzkumu jsme zvolili prozkoumání rozšíření prvků výuky českého jazyka jako cizího jazyka na českých základních školách pro žáky se sluchovým postižením. Cíle šetření bude dosahováno pomocí kvantitativních metod testování, přesněji pomocí dotazníkové metody získávání dat prostřednictvím učitelů českého jazyka na těchto školách coby respondentů. Při tvoření hypotéz jsme se více zaměřili na školy, využívající bilingvální přístup vzdělávání, kde lze předpokládat vyšší míru rozšíření výuky českého jazyka jako cizího jazyka. Avšak školy využívající jiný přístup ke vzdělávání jsme z průzkumu nevyloučili, ale naopak se snažíme u těchto škol hledat prvky, které splňují specifika výuky českého jazyka jako cizího jazyka. Také jsme se více zaměřili na pedagogy vyučující český jazyk ve čtvrtých a vyšších třídách základní školy pro sluchově postižené. Učinili jsme tak dle tvrzení Lacinové (2011), která uvádí, že předpokladem pro kontrastivní výuku českého jazyka je nutná dobrá znalost českého znakového jazyka a určitá jazyková vyzrálost, a proto doporučuje začít s touto výukou až ve vyšších ročnících a přesněji uvádí čtvrtý ročník. Kontrastivní výuka je důležitou součástí výuky českého jazyka jako cizího jazyka, a proto jsme se rozhodli brát toto tvrzení v potaz.

Punch (2008) uvádí, že z obecně určeného cíle je nutné vyvodit specifičtější a konkrétnější podoby cílů, které označuje jako výzkumné otázky. Tyto výzkumné otázky poskytují orientační přehled požadovaných dat a jsou východiskem pro tvoření dotazníku. Zvolené výzkumné otázky uvádíme v následující tabulce.

Tabulka č. 1 – Přehled výzkumných otázek

Označení výzkumné otázky	Znění výzkumné otázky
1	Jaké vzdělávací přístupy k žákům se sluchovým postižením jsou v současnosti nejvíce využívány?
2	Jaké jsou kompetence slyšících pedagogů ve znakovém jazyce?
3	Jaké jsou kompetence neslyšících pedagogů v českém jazyce?
4	Jaké způsoby komunikace jsou v současnosti nejvíce využívány na českých základních školách pro žáky se sluchovým postižením?
5	V jaké míře je rozšířena výuka českého znakového jazyka jako samostatného předmětu na českých základních školách pro sluchově postižené?
6	Je na základních školách pro žáky se sluchovým postižením využívána spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga při výuce českého jazyka?
7	Používají pedagogové na základních školách pro sluchově postižené český znakový jazyk při vysvětlování gramatických jevů českého jazyka?
8	Jsou na základních školách pro sluchově postižené využívány učebnice českého jazyka založené na metodice výuky cizích jazyků?
9	Využívají pedagogové při výuce českého jazyka kontrastivního přístupu v porovnání s českým znakovým jazykem?

Za základ kvantitativních výzkumů jsou považovány hypotézy. Při jejich formulaci je třeba dodržovat určitá pravidla. Prvním z nich je, že hypotéza je tvrzení, které musí být vyjádřeno oznamovací větou. Dále musí hypotéza vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými a posledním pravidlem je, že musí být možné hypotézu ověřit, jinak řečeno proměnné, které hypotéza obsahuje, musí být měřitelné. V následující tabulce uvádíme námi vytvořené hypotézy. (Chráska, 2007)

Tabulka č. 2 – Přehled hypotéz

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H1	Předpokládáme, že ve školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude četnost výskytu spolupráce dvou učitelů (slyšící – neslyšící) při výuce vyšší než četnost výskytu výuky jednoho učitele.
H2	Předpokládáme, že četnost výskytu slyšících učitelů vysvětlující gramatické jevy českého jazyka prostřednictvím českého znakového jazyka, jejichž kompetence ve znakovém jazyce jsou velmi dobré nebo výborné, bude vyšší než četnost výskytu slyšících učitelů vysvětlující gramatické jevy českého jazyka prostřednictvím znakového jazyka, jejichž úroveň kompetencí ve znakovém jazyce je nižší než velmi dobrá.
H3	Předpokládáme, že na školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude vyšší četnost výskytu výuky znakového jazyka jako samostatného předmětu než u škol využívající jiný vzdělávací přístup.
H4	Předpokládáme, že na školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude vyšší četnost využívání kontrastivního přístupu výuky českého jazyka než na školách využívající jiný vzdělávací přístup.

## 7.2 Metoda sběru dat

Pro sběr dat v rámci průzkumu byla zvolena metoda dotazníku. Jako cílovou skupinu pro dotazování jsme zvolili učitele českého jazyka na základních školách pro žáky se sluchovým postižením se zaměřením na učitele vzdělávající žáky ve čtvrtých a vyšších ročnících základní školy. Přesné znění dotazníku lze nalézt v příloze č. 2. Náš dotazník jsme vytvořili pomocí bezplatného internetového portálu [survio.com](https://www.surveymonkey.com).

Dotazník bývá vymezován jako metoda písemného pokládání otázek a získávání taktéž písemných odpovědí. Dotazník patří mezi nejčastěji využívané výzkumné metody. Je složen z jednotlivých položek neboli otázek, které lze klasifikovat podle různých hledisek. Prvním hlediskem klasifikace je cíl, pro který je položka určena. Cíl dělí položky na obsahové a funkcionální. Obsahové položky zjišťují údaje nezbytné pro výzkum a položky funkcionální pomáhají optimalizovat průběh dotazování. Funkcionální položky lze dále rozdělit na položky kontaktní, které napomáhají k vytvoření kontaktu mezi výzkumníkem a respondentem, položky funkcionálně psychologické, napomáhající k odstranění napětí v průběhu dotazování, položky kontrolní, jež prověřují věrohodnost údajů, a položky filtrační, které se využívají za účelem vyřazení jedinců, které nesplňují požadované parametry zkoumání. Další klasifikace položek dotazníku zohledňuje obsah, který položka zjišťuje. Zde se položky dělí na položky zjišťující

fakta, položky zjišťující znalosti nebo vědomosti a položky zjišťující mínění, postoje a motivy. (Chráska, 2007; Čábalová, 2011)

Poslední dělení položek dotazníku je založeno na formě požadované odpovědi, záleží tedy na tom, jakou formou má respondent odpovědět. Toto hledisko dělí položky dotazníku na otevřené a uzavřené. Otevřené položky nenabízejí žádné hotové odpovědi, ale pouze podněcují respondenta k vyjádření se k nějakému tématu či problému. Uzavřené položky nabízejí již vytvořené odpovědi a lze je dále dělit na dichotomické a polytomické. Dichotomické položky nabízejí pouze vzájemně se vylučující odpovědi, například ano – ne, kdežto polytomické položky předkládají více odpovědí než dvě a dále se člení na výběrové, výčtové a stupnicové. V případě výběrových položek se respondentům předkládá několik odpovědí, z kterých mají jednu zvolit. Lze využít i odpovědi „jiné“, pomocí které se vyhneme riziku, že respondentovi nebude žádná odpověď vyhovovat, takovéto položky se označují polouzavřené. Samostatným druhem výběrových položek jsou škálové položky, kdy respondent odpovídá tak, že vybere určitý bod na předložené škále. Výčtové položky jsou charakteristické možností vybrat více odpovědí současně. Posledními jsou stupnicové položky, kdy se respondentům nabízí určitý počet odpovědí a mají za úkol je podle určeného kritéria seřadit. (Chráska, 2007)

V následující tabulce uvádíme přehled položek námi vytvořeného dotazníku rozčleněných do kategorií na základě klasifikace položek dle formy odpovědi.

*Tabulka č. 3 – Přehled položek dotazníku dle formy odpovědi*

---	Otevřené položky	Uzavřené položky			
		dichotomické	polytomické		
			výběrové	výčtové	stupnicové
Číslo položky	8, 10, 11	1, 4, 6, 7, 9, 12	2, 3, 4a, 4b,	5	---

Z této tabulky je patrné, že se dotazník skládá z celkem 12 položek, z čehož pouze 3 tvoří položky otevřené. Činili jsme tak hlavně proto, aby dotazník nebyl moc časově náročný a také abychom tím docílili většího počtu respondentů. Cílovou skupinu dotazování tvoří učitelé českého jazyka na základních školách pro sluchově postižené, kteří jsou jistě i tak velice zaneprázdněni a prosbám o vyplnění dotazníku čelí často, proto jsme se snažili o menší časovou náročnost.

### 7.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

V této podkapitole je důležité vymežit dva důležité pojmy, které uvádí Chráska (2007). Jsou jimi pojmy základní soubor a výběrový soubor. Základním souborem jsou myšleny všechny prvky patřící do skupiny, kterou zkoumáme. Výběrovým souborem rozumíme prvky vybrané ze základního souboru, které mají základní soubor reprezentovat. Výběr jedinců musí být objektivní a lze ho provést několika způsoby. Mezi možnosti výběru jedinců pro výzkumné šetření patří prostý náhodný výběr, skupinový výběr, stratifikovaný výběr, kontrolovaný výběr, vícenásobný výběr, záměrný výběr, mechanický výběr a výběry spárované. (Chráska, 2007)

Prvním z uvedených je prostý náhodný výběr, který již podle názvu vypovídá, že je založen na náhodě. Charakteristický je u tohoto výběru fakt, že všechny prvky souboru mají stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány. Skupinový výběr je využíván v případech, kdy jsou prvky souboru uspořádány do skupin. Další výběr se provádí u souborů, které se skládají z určitých podskupin a nazývá se stratifikovaný. Největší míry reprezentativnosti lze tedy dosáhnout tak, že z každé podskupiny náhodně vybereme určitý počet prvků. Kontrolovaný výběr je podobný stratifikovanému výběru, ale odlišují se v počtu vybraných prvků z podskupin. U kontrolovaného výběru je tento počet úměrný skutečnému výskytu prvků v základním souboru na rozdíl od stratifikovaného, kde je počet stejný u všech podskupin. Vícenásobný výběr se vyznačuje víceúrovňovým výběrem, kdy se nejdříve začíná od výběru skupin nejvyššího řádu a poté se postupuje ve dvou až třech stupních, až dospějeme k základním jednotkám. Záměrný výběr je odlišný od předchozích výběrů. U tohoto výběru nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka, například při výběru typického případu, nebo zkoumané osoby, například při anketě, kdy se jedinci sami rozhodují o účasti. Mechanický výběr je vhodný při zkoumání určitého procenta prvků ze základního souboru a spárované výběry jsou specifickým druhem kontrolovaných výběrů, kde se ze základního souboru získávají dva nebo více kontrolovaných výběrů. (Chráska, 2007)

Při našem výzkumu jsme nepoužili žádnou z uvedených metod výběru. Vzhledem k malému počtu základních škol pro žáky se sluchovým postižením, a tedy i učitelů na těchto školách, jsme se rozhodli oslovit všechny školy zaměřené na tuto specifickou skupinu žáků. Základní soubor tedy tvoří všichni učitelé českého jazyka na školách pro sluchově postižené, kteří učí ve čtvrtých a vyšších ročnících. Bohužel není v našich možnostech zjistit přesný počet učitelů českého jazyka na základních školách pro sluchově postižené vyučující žáky čtvrtých a vyšších tříd. Proto jsme provedli kvalifikovaný odhad, který vychází z prozkoumání

webových stránek jednotlivých škol. Na webových stránkách některých škol nejsou přehledy tříd zveřejněny, a tak jsme vycházeli z kapacity školy či přehledu jmen učitelů. Odhadli jsme přibližný počet tříd pro žáky se sluchovým postižením na jednotlivých školách a z tohoto zjištění odvodili počet učitelů českého jazyka. Z tohoto počtu jsme vyřadili první, druhé a třetí třídy, které nejsou pro náš průzkum významné. Tímto postupem jsme se dostali k přibližnému počtu učitelů vyučující český jazyk na základních školách pro sluchově postižené ve čtvrtých a vyšších třídách. Kvalifikovaný odhad je tedy 75 učitelů.

Pomocí elektronické pošty jsme kontaktovali ředitele a zástupce ředitelů na všech dvanácti školách, kde jsme je žádali o přeposlání dotazníku učitelům českého jazyka na základních školách vyučující čtvrtý a vyšší ročník základní školy. Přímé odpovědi na tuto žádost přišly pouze ze dvou škol. Tyto odpovědi byly kladné. Avšak vzhledem k počtu odpovědí a jejich lokalizaci v různých krajích, víme, že s námi spolupracovali pedagogové alespoň z 6 krajů, tedy minimálně z 6 škol pro žáky se sluchovým postižením. Otázka týkající se na kraj, v kterém leží škola, na které pedagogové vyučují, byla připojena k dotazníku jako nepovinná položka, ale i tak na ni všichni respondenti odpověděli. V rámci anonymity nebudeme uvádět, které školy se šetření zúčastnili. Celkem jsme získali odpovědi od 17 respondentů (učitelů českého jazyka) minimálně z 6 základních škol pro žáky se sluchovým postižením, kteří tvoří výběrový soubor.

## **7.4 Průběh šetření**

Před hlavním šetřením byl proveden zkušební průzkum, kterým jsme zjišťovali, zda jsou položky dotazníku srozumitelné a vhodné. Tento zkušební průzkum byl proveden v listopadu 2016 na nejmenované škole pro sluchově postižené. Měli jsme možnost ověřit dotazník u 4 pedagogů, z toho u jednoho neslyšícího. Po konzultaci s pedagogy jsme upravili formulaci jedné z položek a jinak nebyly provedeny žádné změny.

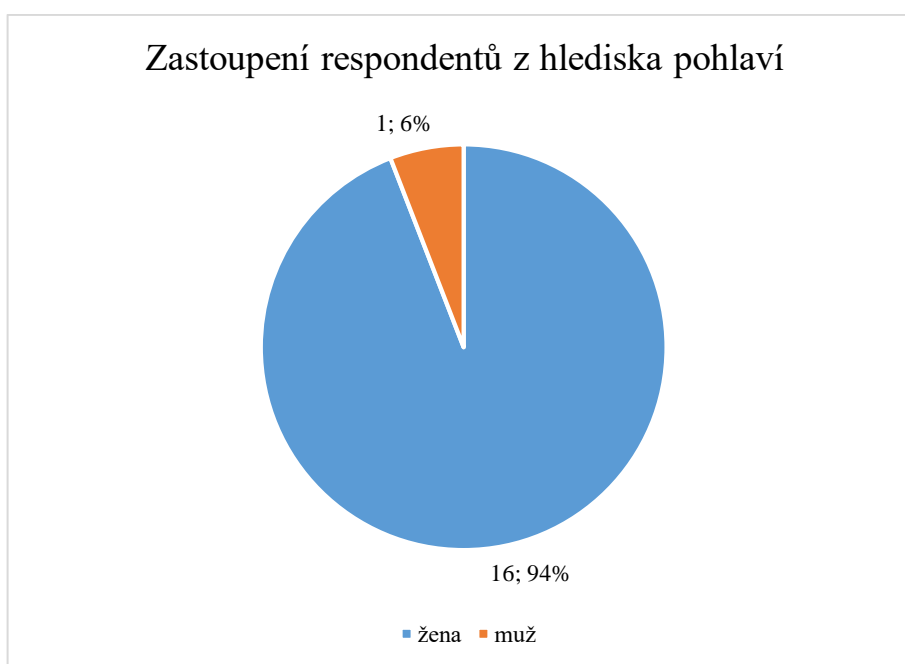
Samotný průzkum probíhal v období od začátku prosince 2016 do konce ledna 2017. Jak jsme již zmiňovali dotazník byl vytvořen pomocí bezplatného webového portálu survio.com. Odkaz na dotazník s prosbou a slíbením prezentace zjištěných výsledků jsme elektronicky odeslali ředitelům a zástupcům ředitelů na všechny základní školy pro sluchově postižené v České republice, tedy na 12 škol. Odpovědi, a to kladné, jsme získali ze 2 z 12 škol. Z ostatních škol jsme nedostali žádnou odpověď, i přesto však víme, že s námi spolupracovali učitelé z 6 krajů České republiky, tedy minimálně z 6 základních škol pro sluchově postižené.

Tedy víme, že naši žádosti vyhovělo minimálně 6 ředitelů či zástupců ředitelů, avšak bez písemné odpovědi na naši žádost.

## 7.5 Výsledky šetření

V této podkapitole budou prezentovány výsledky dotazníkového šetření. I přes naši snahu se nám podařilo získat odpovědi pouze od 17 respondentů z celkového odhadovaného počtu 75 učitelů. Jsme si vědomi nízkého počtu respondentů, avšak si myslíme, že i tak si lze o situaci výuky českého jazyka jako cizího jazyka na českých základních školách pro sluchově postižené udělat přehled. V následujícím textu uvádíme přehled jednotlivých odpovědí z dotazníků a jejich stručné zhodnocení.

### Položka dotazníku č. 1

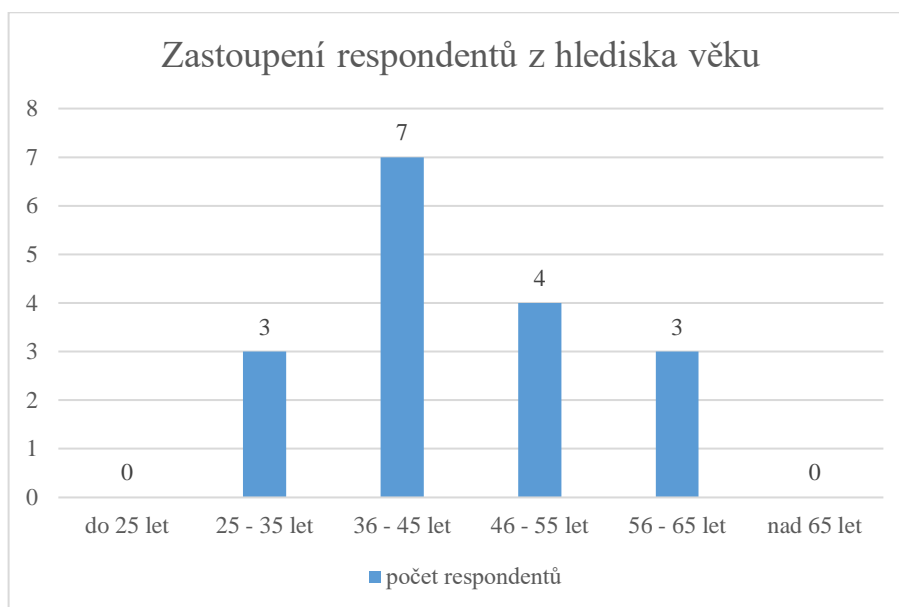


*Graf č. 1 - Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví (dotazníková položka č. 1)*

Z celkové počtu 17 respondentů byl 1 respondent muž a 16 respondentů byly ženy. Tento výsledek odpovídá obecnému trendu základního školství, kdy je ve školství zaměstnáváno diametrálně více žen než mužů.



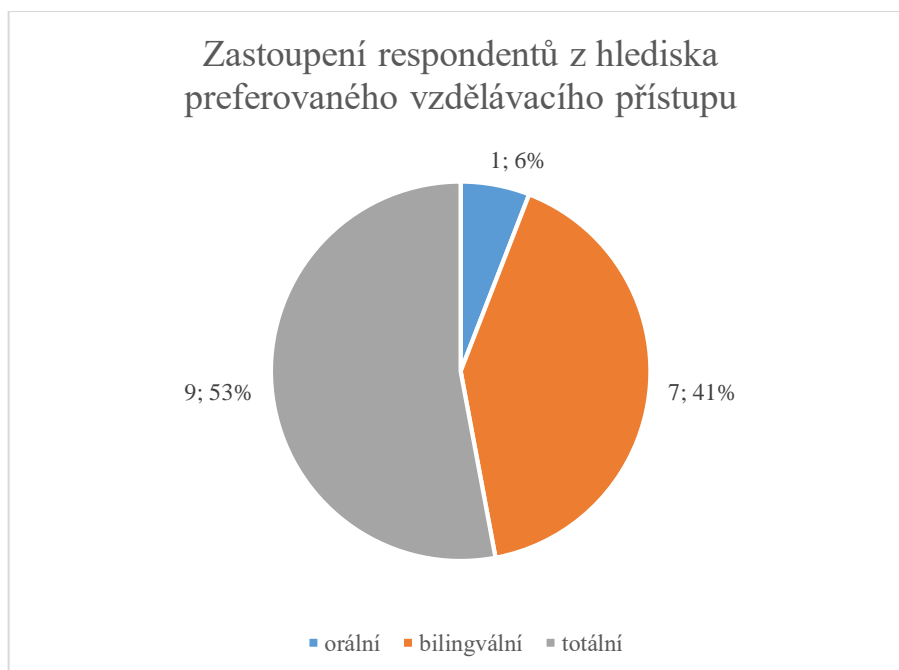
## Položka dotazníku č. 2



Graf č. 2 - Zastoupení respondentů z hlediska věku (dotazníková položka č. 2)

Nejčastěji zastoupenou věkovou skupinou respondentů byla skupina 36 až 45 let věku s počtem 7 respondentů. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou, se 4 respondenty, byla skupina 46 až 55 let věku a s počtem 3 respondentů byly zastoupeny dvě skupiny, 25 až 35 let věku a 56 až 65 let věku. Skupiny do 25 let a nad 65 let nebyly zastoupeny.

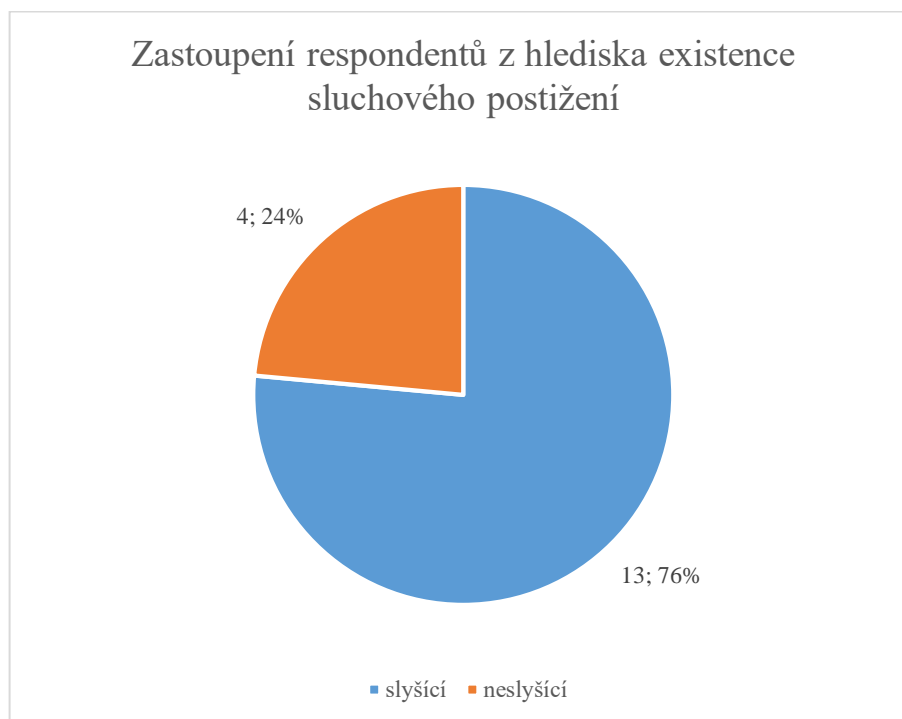
## Položka dotazníku č. 3



Graf č. 3 - Zastoupení respondentů z hlediska preferovaného vzdělávacího přístupu (dotazníková položka č. 3)

Tato dotazníková položka nám poskytuje odpověď na výzkumnou otázku číslo 1. Nejčastěji zvoleným vzdělávacím přístupem byl totální přístup se zastoupením 9 respondentů. Druhým nejčastějším byl přístup bilingvální zvolený 7 respondenty. Odpověď orální přístup zvolil pouze 1 respondent. Pro náš průzkum výuky českého jazyka jako cizího jazyka považujeme bilingvální přístup jako primární, avšak i v ostatních přístupech, zejména v totálním, můžeme najít prvky výuky českého jazyka jako cizího jazyka.

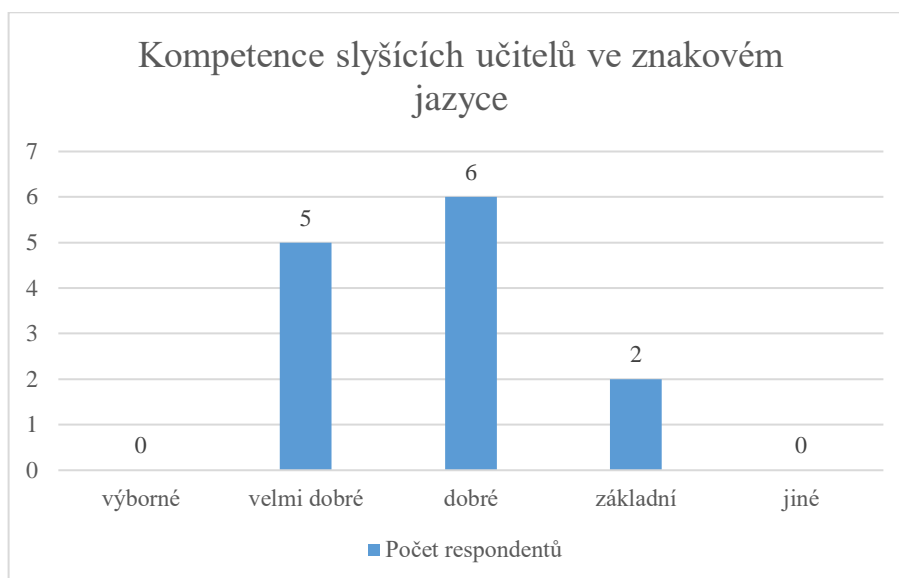
#### **Položka dotazníku č. 4**



*Graf č. 4 - Zastoupení respondentů z hlediska existence sluchového postižení (dotazníková položka č. 4)*

Z celkového počtu 17 respondentů bylo 13 pedagogů slyšících a 4 neslyšících. Téměř čtvrtinové zastoupení neslyšících pedagogů považujeme za přiměřené vzhledem k průzkumu výuky českého jazyka jako cizího jazyka, kde je vyžadována přítomnost a participace neslyšícího pedagoga.

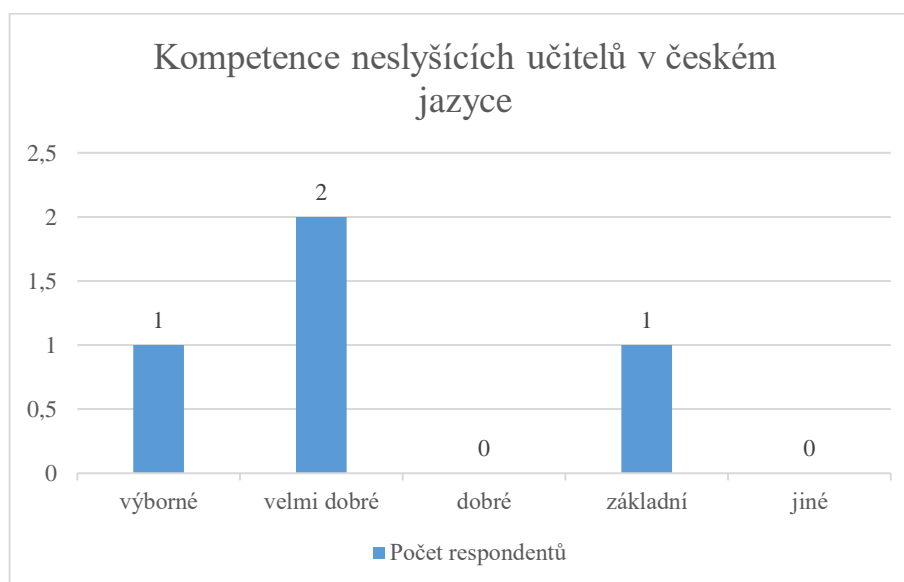
#### Položka dotazníku č. 4a



Graf č. 5 - Kompetence slyšících učitelů ve znakovém jazyce (dotazníková položka č. 4a)

Tato dotazníková položka odpovídá na výzkumnou otázku č. 2. Ze 13 slyšících pedagogů 5 uvedlo své kompetence ve znakovém jazyce jako velmi dobré, které byly v rámci dotazníku popisovány jako kompetence na úrovni tlumočnicka znakového jazyka. 6 pedagogů uvedlo své kompetence ve znakovém jazyce jako dobré, které jsme přirovnaly ke kompetencím návštěvníků kurzů znakového jazyka a 2 pedagogové označili své kompetence jako základní. Odpověď 'výborné' kompetence, které by odpovídaly rodilým mluvčím znakového jazyka, a jiné neuvedl žádný z pedagogů.

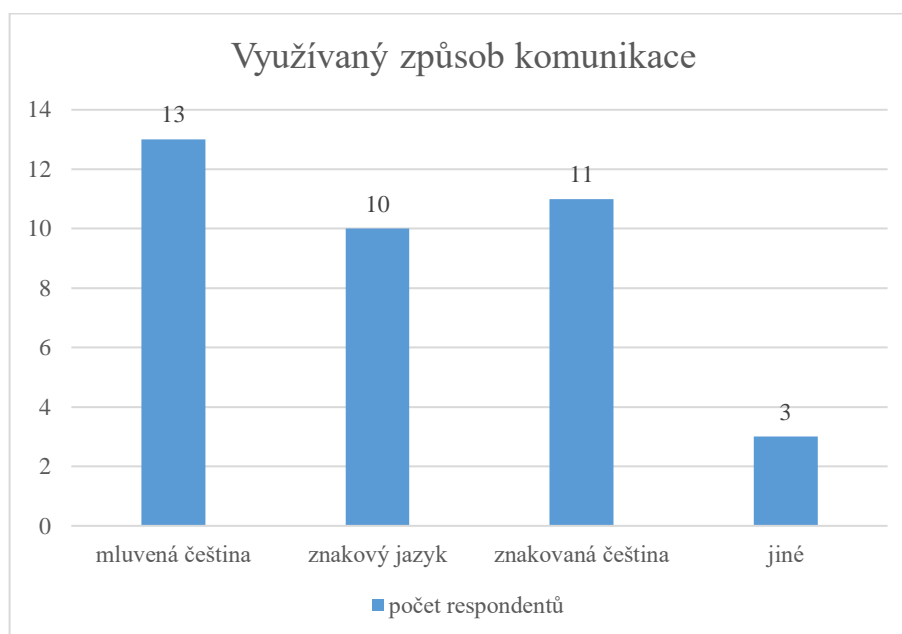
#### Položka dotazníku č. 4b



Graf č. 6 - Kompetence neslyšících učitelů v českém jazyce (dotazníková položka č. 4b)

V této dotazníkové položce lze nalézt odpověď na výzkumnou otázku č. 3. Ze 4 neslyšících pedagogů uvedl 1 své kompetence v českém jazyce jako výborné, srovnatelné s rodilými uživateli českého jazyka ve formě mluvené či psané. 2 neslyšící pedagogové uvedli velmi dobré kompetence v českém jazyce, odpovídající absolventům maturitní zkoušky z českého jazyka. Další pedagog uvedl své kompetence v českém jazyce jako základní. Odpověď dobré nebo jiné kompetence neuvedl žádný z pedagogů.

#### **Položka dotazníku č. 5**



*Graf č. 7 - Využívaný způsob komunikace (dotazníková položka č. 5)*

V této položce dotazníku byla možnost vícečetné odpovědi a nalezneme v ní odpověď na dotazníkovou položku č. 4. Z celkového počtu 17 respondentů uvedlo 13 respondentů jako využívaný způsob komunikace mluvenou češtinu. Dále ze 17 respondentů uvedlo 10 respondentů jako používaný způsob komunikace znakový jazyk a 11 respondentů znakovou češtinu. Z grafu je patrné, že část pedagogů využívá mluvenou češtinu, znakovou češtinu i znakový jazyk. Dále 3 respondenti zvolili také odpověď jiné, kde uvádějí tyto odpovědi:

*Tabulka č. 4 – Doplnující odpovědi (dotazníková položka č. 5)*

Číslo odpovědi	Znění odpovědi
1	Učím žáky orální metodou na přání rodičů, mám ve třídě 2 slyšící a 5 nedoslýchavých žáků.
2	Dramatizace, obrázky, videa.
3	Písemná forma českého jazyka.

Z jiných odpovědí je pro nás důležité zmínění písemné formy českého jazyka jako komunikačního prostředku, kterou uvedl 1 respondent.

#### **Položka dotazníku č. 6**



*Graf č. 8 - Výskyt znakového jazyka jako samostatného předmětu (dotazníková položka č. 6)*

Dotazníková položka týkající se na výuku znakového jazyka jako samostatného předmětu zjišťuje odpověď na výzkumnou otázku č. 5. Z celkového počtu 17 respondentů, zvolilo odpověď ano, tedy že mají na škole znakový jazyk jako samostatný předmět, 7 respondentů. Odpověď ne uvedlo 10 respondentů. Převyšuje tedy záporná odpověď.

### Položka dotazníku č. 7



*Graf č. 9 - Výskyt vyučování českého jazyka ve spolupráci slyšícího a neslyšícího učitele (dotazníková položka č. 7)*

Tato dotazníková položka zjišťuje odpověď na výzkumnou otázku č. 6. Z celkového počtu 17 respondentů vyučuje ve spolupráci slyšícího či neslyšícího pedagoga 11 z nich. Odpověď ne zvolilo 6 respondentů. Ti, kteří odpověděli ano, měli možnost se dále rozepsat a popsat tento způsob vyučování v další dotazníkové položce.

## Dotazníková položka č. 8

Tabulka č. 5 – Jednotlivé odpovědi (dotazníková položka č. 8)

Číslo odpovědi	Znění odpovědi
1	Vysvětluji nové učivo, probrané učivo s dětmi procvičuji, prohlubuji. Asistentka pedagoga (sluchově postižená) následně individuálně pracuje s dítětem, které má v jazyce českém potíže a potřebuje něco zopakovat či opakovaně vysvětlit – a to podle potřeby orálně s poslechem a odezíráním nebo ve znakovém jazyce.
2	Jednou za týden se sejdeme nad materiály, které budeme vyučovat a společně materiály připravujeme.
3	Nerozumím.
4	Nejvíce využívám neslyšícího asistenta při literatuře – čtení ukázek autorů – pro pochopení textu (básně) a občas pro vysvětlení některého gramatického jevu (ale mnoho žáků nerozumí českému znakovému jazyku, protože v rodinách se nepoužívá – rodiče se snaží domluvit znakem, ale není to ryzí jazyk, protože oni sami se to učí).
5	Práce obou učitelek není striktně rozdělena, ale slyšící učitelka se zaměřuje více na výklad mluvnice, nácvik artikulace a odezírání, neslyšící učitelka více na vyprávění ve znakovém jazyce. Učitelky spolupracují při dlouhodobém plánování i přípravě na jednotlivé hodiny. Pokud není ve třídě asistent pedagoga, je někdy potřeba, aby jedna z učitelek pracovala se zaostávajícím žákem nebo žáky. V tom případě se snažíme o tuto roli střídát.
6	Téma hodiny a materiály připravuje především slyšící pedagog. Výklad vede většinou neslyšící pedagog. Ve třídě máme kromě žáků neslyšících, i nedoslýchavé a s Kl, kteří komunikují spíše v ČJ – pokud je práce rozdělena (např. při procvičování učiva), s těmito žáky často pracuje slyšící pedagog, který komunikuje v mluvené češtině za podpory znaků, neslyšící pedagog pracuje s neslyšícími žáky, komunikuje v českém znakovém jazyce.

Žádná z uvedených odpovědí neodpovídá ideální situaci výuky českého jazyka jako cizího jazyka, kterou jsme popsali již dříve v podkapitole 7.4. Avšak lze v některých odpovědích nalézt prvky, které korespondují se specifiky výuky českého jazyka jako cizího jazyka. V odpovědi číslo 2 lze vyzdvihnout společné připravování materiálů, které je pro funkční spolupráci obou učitelů nezbytné. V odpovědi číslo 2 naplňují specifika výuky českého jazyka jako cizího jazyka některé části odpovědi. Například fakt, kdy neslyšící pedagog vysvětluje některé gramatické jevy českého jazyka, který je pro zmíněný způsob výuky důležitý. V odpovědi číslo 3 lze znovu vyzdvihnout společnou přípravu na vyučování a dále rozdělení činností mezi oba pedagogy, kdy se slyšící učitelka více zaměřuje na mluvnici českého jazyka a neslyšící učitelka na znakový jazyk. Odpověď číslo 6 vyhovuje především tím, že neslyšící pedagog vede výklad.

### Dotazníková položka č. 9



*Graf č. 10 - Výskyt vysvětlování gramatických jevů českého jazyka s použitím českého znakového jazyka (dotazníková položka č. 9)*

Na využívání znakového jazyka jako prostředku pro vysvětlování gramatických jevů českého jazyka se táže výzkumná otázka č. 7. Z celkového počtu 17 respondentů využívá 13 respondentů k vysvětlování gramatických jevů českého jazyka znakový jazyk. 4 respondenti tohoto postupu nevyužívají.

U dotazníkové položky věnující se používaným učebnicím odpovídali respondenti různorodě. Uvádíme přehled kategorií, do kterého jsme shrnuly učebnice, které respondenti uváděli.



## Dotazníková položka č. 10

Tabulka č. 6 – Přehled učebnic, zpracované odpovědi (dotazníková položka č. 10)

Číslo kategorie	Obsah kategorie
1	Učebnice, čítanky a slabikáře pro slyšící žáky (uváděno obecně)
2	Učebnice, čítanky, slabikáře a pracovní sešity pro žáky se sluchovým postižením, jmenovitě respondenti uvedli tyto publikace: <ul style="list-style-type: none"><li>• Ottová Radka – <b>Začínáme číst</b>: čtení pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené (Septima)</li><li>• Holá Lída – <b>Česky krok za krokem 1</b> (Akropolis)</li><li>• Cícha Hronová Anna, Štindlová Barbora – <b>Učíme se (nejen) česky</b>: učebnice češtiny pro sluchově postižené (SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita)</li><li>• Macurová Alena, Hudáková Andrea – <b>Rozumíme česky</b>: učebnice pro neslyšící (Divus)</li><li>• Macurová Alena a kol. – <b>Umíme číst a psát česky</b>: učebnici češtiny pro neslyšící (Divus)</li><li>• Fišerová Eva – <b>Pracovní listy k videoprogramům pro 1. ročník základní školy pro sluchově postižené</b> (Pedagogické centrum Plzeň)</li><li>• Chuchmová Kateřina, Chudomelová Eva – <b>Slabikář pro žáky se sluchovým postižením</b> (Fortuna)</li><li>• Ditmarová Drahomíra – <b>Čítanka I</b>: pro sluchově postižené (Septima)</li><li>• Suralová Eva – <b>Veselé čtení</b>: čítanka pro sluchově postižené (Fortuna)</li></ul>
3	Jiné učebnice: <ul style="list-style-type: none"><li>• Matula Ondřej – <b>Český den</b>: kurz českého jazyka pro azylanty navazující na manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky (Člověk v tísni)</li></ul>
4	Vlastní materiály (pracovní listy, vlastní čítanky)

Pro výuku českého jazyka jako cizího jazyka jsou vhodné učebnice, které se shodují s přehledem učebnic v příloze č. 1. Do této skupiny patří učebnice od Holé s názvem Česky krok za krokem, kterou zmínili 2 respondenti a učebnice od Cíchy Hronové a Štindlové s názvem Učíme se (nejen) česky, která byla v odpovědích zmíněna 4 respondenty. Navíc lze k těmto učebnicím přidat publikaci od Matuly s názvem Český den, která využívá metodiku výuky českého jazyka jako cizího jazyka, ale není určena primárně pro žáky se sluchovým postižením. Tuto publikaci ve svých odpovědích zmínili 2 respondenti. Z ostatních učebnic pro žáky se sluchovým postižením lze pro výuku českého jazyka jako cizího jazyka jistě také čerpat, jen je nutné vybírat správné úlohy a popřípadě je modifikovat. Je na pováženou, zda je vhodné, v jakékoli míře, čerpat z učebnic určených pro slyšící žáky. Tvoření vlastních materiálů

je velice přínosné a v některých případech se bez nich výuka neobejde. Tato dotazníková položka odpověděla na výzkumnou otázku č. 8.

### Dotazníková položka č. 11

Další dotazníková položka se týkala dalších využívaných materiálů používaných při výuce českého jazyka, uvádíme jejich přehled, který jsme rozřadili do specifických kategorií:

*Tabulka č. 7 – Přehled dalších materiálů, zpracované odpovědi (dotazníková položka č. 11)*

Číslo kategorie	Obsah kategorie
1	<p>Tištěné materiály:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• klasická literatura</li> <li>• slovníky českého jazyka (klasické, obrázkové)</li> <li>• pravidla českého pravopisu</li> <li>• encyklopedie</li> <li>• publikace s logopedickou tematikou (např. pro rozvoj slovní zásoby)</li> <li>• upravené literární texty pro sluchově postižené</li> <li>• pracovní listy, pracovní sešity</li> </ul>
2	<p>Elektronické materiály:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počítačové programy, internet (např. DUMy, inkluzivniskola.cz, Čeština online, Luštěnky)</li> <li>• materiály pro interaktivní tabule, tablety, čtečky, dataprojektory</li> <li>• CD (např. Alena Macurová a kol - Čeština pro neslyšící, pohádky ve znakovém jazyce, videoprogramy)</li> </ul>
3	Vlastní materiály a pomůcky (pracovní listy, obrázky, karty se slovy, tabulky, přehledy)

Další používané materiály uvedeny v odpovědích respondentů jsou z části stejné jako u výuky českého jazyka u slyšících dětí. Objevují se však materiály, které jsou typické a nepostradatelné pro výuku českého jazyka u žáků se sluchovým postižením. Mezi tyto materiály bychom zařadili materiály pro rozvoj slovní zásoby, upravené literární texty pro sluchově postižené a bezpochyby také elektronické materiály zachycující český znakový jazyk nebo CD s názvem Čeština pro neslyšící od Aleny Macurové a kol., které se zaměřuje na zvýšení kompetenci neslyšících v psaném českém jazyce.

## Dotazníková položka č. 12



*Graf č. 11 - Výskyt využívání kontrastivního přístupu při výuce českého jazyka (dotazníková položka č. 12)*

Odpověď na výzkumnou otázku č. 9 jsme získali v poslední dotazníkové položce. Z celkového počtu 17 respondentů uvedlo 6 respondentů, že využívají kontrastivní přístup při výuce českého jazyka. Ostatních 11 respondentů uvedlo zápornou odpověď.

## 7.6 Vyhodnocení průzkumu

V následujícím textu se budeme zabývat ověřováním hypotéz. U každé hypotézy bude nejdříve představeno její znění a také znění nulové hypotézy, poté uvedeme dotazníkové položky, které se k dané hypotéze vztahují a přehled odpovědí jednotlivých respondentů. Dále budou tyto odpovědi porovnány, vyhodnoceny a popsány.

### Hypotéza H1

*Tabulka č. 8 – Hypotéza H1*

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H1	Předpokládáme, že ve školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude četnost výskytu spolupráce dvou učitelů (slyšící – neslyšící) při výuce vyšší než četnost výskytu jednoho učitele.
H0	Předpokládáme, že ve školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude četnost výskytu spolupráce dvou učitelů (slyšící – neslyšící) při výuce nižší než četnost výskytu jednoho učitele.

V rámci této hypotézy nás zajímají odpovědi na dotazníkové položky č. 3 a 7. Za celkovou četnost  $n$  jsou považováni respondenti, kteří v dotazníkové položce č. 3 zvolili odpověď bilingvální. Četnost výskytu spolupráce dvou učitel (slyšícího – neslyšícího) při výuce označujeme jako  $n_1$  a toto označení zahrnuje respondenty, kteří v dotazníku zvolili odpověď ano na otázku č. 7. Četnost výskytu jednoho učitele při výuce označujeme jako  $n_2$ , které pojímá respondenty, kteří v položce č. 7 zvolili odpověď ne. V následující tabulce uvádíme odpovědi na otázku č. 3 a 7 u jednotlivých respondentů.

Tabulka č. 9 – Porovnání odpovědí v rámci hypotézy H1

Respondent	Otázka č. 3 (Jaký vzdělávací přístup je na Vaší škole preferován?)	Otázka č. 7 (Vyučujete český jazyk tzv. „v tandemu“?)
1	bilingvální	ano
2	totální	ne
3	bilingvální	ano
4	totální	ne
5	bilingvální	ano
6	bilingvální	ano
7	bilingvální	ano
8	totální	ne
9	bilingvální	ano
10	totální	ne
11	totální	ne
12	bilingvální	ne
13	totální	ne
14	totální	ne
15	totální	ne
16	totální	ne
17	orální	ne

Bilingvální přístup jako preferovaný vzdělávací přístup uvedlo 7 respondentů. Celková četnost  $n$  je tedy 7 ( $n = 7$ ). Ze 7 respondentů, kteří uvedli bilingvální přístup, na otázku č. 7 kladně odpovědělo 6 z nich. Četnost  $n_1$  je tedy 6 ( $n_1 = 6$ ). 1 respondent využívající bilingvální přístup odpověděl záporně, četnost  $n_2$  tvoří pouze 1 respondent ( $n_2 = 1$ ). Z těchto výsledků vyplývá, že je větší výskyt vyučování dvou pedagogů na školách využívající bilingvální přístup ke vzdělávání než na školách využívající jiný přístup ke vzdělávání. Četnost  $n_1$  je větší než  $n_2$  ( $n_1 > n_2$ ) a tím se potvrdila hypotéza H1.

Je tedy zřejmé, že většině respondentů využívající bilingvální přístup vzdělávání je umožněno vyučovat ve spolupráci s druhým pedagogem. Z hlediska specifik bilingválního vzdělávání, které je jednou z podmínek vyučování českému jazyku jako cizímu jazyku, považujeme přítomnost obou pedagogů, jak slyšícího, tak neslyšícího za zásadní. Pouze 1 respondent využívající bilingvální přístup vzdělávání nemá možnost vyučovat v tandemu. Z výsledků lze tedy vyčíst, že výuka založená na spolupráci slyšícího a neslyšícího pedagoga v rámci bilingválního přístupu poměrně rozšířená. U ostatních respondentů využívající totální nebo orální přístup vzdělávání jsme nezaznamenali jediný výskyt výuky za přítomnosti dvou učitelů.

## Hypotéza H2

Tabulka č. 10 – Hypotéza H2

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H2	Předpokládáme, že četnost výskytu slyšících učitelů vysvětlující gramatické jevy českého jazyka prostřednictvím českého znakového jazyka, jejichž kompetence ve znakovém jazyce jsou velmi dobré nebo výborné, bude vyšší než četnost výskytu slyšících učitelů vysvětlující gramatické jevy českého jazyka prostřednictvím znakového jazyka, jejichž úroveň kompetencí ve znakovém jazyce je nižší než velmi dobrá.
H0	Předpokládáme, že četnost výskytu slyšících učitelů vysvětlující gramatické jevy českého jazyka prostřednictvím českého znakového jazyka, jejichž kompetence ve znakovém jazyce jsou velmi dobré nebo výborné, bude nižší než četnost výskytu slyšících učitelů vysvětlující gramatické jevy českého jazyka prostřednictvím znakového jazyka, jejichž úroveň kompetencí ve znakovém jazyce je nižší než velmi dobrá.

Hypotézu H2 budeme ověřovat pomocí odpovědí na dotazníkové položky č. 4, 9 a 4a. Celková četnost  $n$  zahrnuje ty respondenty, kteří v otázce č. 4 zvolili odpověď slyšící a zároveň v otázce č. 9 zvolili odpověď ano. Četnost  $n_1$  pojímá respondenty, kteří v dotazníkové položce č. 4a vybrali odpověď výborné nebo velmi dobré. Četnost  $n_2$  zahrnuje respondenty, kteří uvedli své kompetence jako nižší než velmi dobré, a tedy vybrali odpověď dobré nebo základní. Následující tabulka poskytuje přehled odpovědí jednotlivých respondentů.

Tabulka č. 11 – Porovnání odpovědí v rámci hypotézy H2

Respondent	Otázka č. 4 (Jste učitel:)	Otázka č. 9 (Vysvětlujete žákům gramatické jevy českého jazyka s použitím znakového jazyka)	Otázka č. 4a (Pro slyšícího učitele – Jaké máte kompetence ve znakovém jazyce?)
1	slyšící	ne	dobré
2	neslyšící	---	---
3	neslyšící	---	---
4	slyšící	ano	velmi dobré
5	slyšící	ano	velmi dobré
6	slyšící	ano	velmi dobré
7	neslyšící	---	---
8	slyšící	ano	dobré
9	slyšící	ano	dobré
10	slyšící	ano	dobré
11	slyšící	ano	velmi dobré
12	neslyšící	---	---
13	slyšící	ano	dobré
14	slyšící	ne	základní
15	slyšící	ano	velmi dobré
16	slyšící	ne	dobré
17	slyšící	ne	základní

Celková četnost  $n$ , kterou tvoří respondenti, kteří na otázku č. 4 zvolili odpověď slyšící a zároveň na otázku č. 9 zvolili kladnou odpověď, je zastoupena 9 respondenty. Celková četnost  $n$  je tedy 9 ( $n = 9$ ). Četnost  $n_1$  tedy respondenti, kteří zvolili své kompetence ve znakovém jazyce jako výborné nebo velmi dobré, obsahuje 5 zastoupení ( $n_1 = 5$ ). Četnost  $n_2$  zastupuje respondenty, kteří uvedli své kompetence jako horší než velmi dobré, a tedy zvolili odpověď dobré nebo základní. Četnost  $n_2$  skýtá zastoupení 4 respondenty ( $n_2 = 4$ ). Platí tedy, že je vyšší počet výskytu učitelů s výbornými nebo velmi dobrými kompetencemi ve znakovém jazyce vysvětlující pomocí něho gramatické jevy českého jazyka než výskyt učitelů s kompetencemi ve znakovém jazyce dobrými či základními. Četnost  $n_1$  je vyšší než  $n_2$  ( $n_1 > n_2$ ) a lze potvrdit hypotézu H2.

Potvrdilo se nám tvrzení, že v případě, kdy slyšící učitelé vysvětlují české gramatické jevy pomocí českého znakového jazyka, měli by disponovat výbornými či velmi dobrými kompetencemi v českém znakovém jazyce. Toto tvrzení vychází z obtížnosti gramatického systému českého jazyka a odlišnosti gramatických systémů obou jazyků, kdy je nutné pro

vysvětlování jednotlivých jevů mít dosti rozšířenou znakovou zásobu ve znakovém jazyce a také disponovat schopnostmi pro vysvětlování těchto jevů pomocí jiného jazyka.

### Hypotéza H3

Tabulka č. 12 – Hypotéza H3

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H3	Předpokládáme, že na školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude vyšší četnost výskytu výuky znakového jazyka jako samostatného předmětu než u škol využívající jiný vzdělávací přístup
H0	Předpokládáme, že na školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude nižší četnost výskytu výuky znakového jazyka jako samostatného předmětu než u škol využívající jiný vzdělávací přístup

Hypotézu H3 ověříme z odpovědí dotazníkové položky č. 6 a 3. Celkovou četnost této hypotézy tvoří respondenti, kteří odpověděli kladně na otázku č. 6. Respondenti, kteří zvolili v dotazníkové položce č. 3 bilingvální přístup vzdělávání tvoří četnost n1 a respondenti, kteří ve stejné položce zvolili totální nebo orální přístup vzdělávání tvoří četnost n2.

Tabulka č. 13 - Porovnání odpovědí v rámci hypotézy H3

Respondent	Otázka č. 6 (Je na Vaší škole zařazen znakový jazyk jako samostatný předmět?)	Otázka č. 3 (Jaký vzdělávací přístup je na Vaší škole preferován?)
1	ano	bilingvální
2	ano	totální
3	ne	bilingvální
4	ano	totální
5	ano	bilingvální
6	ano	bilingvální
7	ano	bilingvální
8	ne	totální
9	ne	bilingvální
10	ne	totální
11	ne	totální
12	ne	bilingvální
13	ano	totální
14	ne	totální
15	ne	totální
16	ne	totální
17	ne	orální



Celková četnost  $n$ , kterou zastupují respondenti, kteří uvedli kladnou odpověď na otázku č. 6, je 7 ( $n = 7$ ). Četnost  $n_1$ , která označuje respondenty, kteří v dotazníkové položce č. 3 označili odpověď bilingvální, je tvořena 4 respondenty ( $n_1 = 4$ ). Četnost  $n_2$  zastupuje respondenty, kteří označili v dotazníkové položce č. 3 jinou odpověď než bilingvální, a to konkrétně totální nebo orální. Četnost  $n_2$  je 3 ( $n_2 = 3$ ). Četnost  $n_1$  je vyšší než četnost  $n_2$  ( $n_1 > n_2$ ) a lze tedy potvrdit hypotézu H3.

Znakový jazyk jako samostatný předmět se podle našeho průzkumu nevyskytuje tak často, jak je podle teoretických podkladů nutné. Potvrdila se nám teze, že největší výskyt znakového jazyka jako samostatného předmětu bude na školách využívající bilingvální přístup. Avšak výskyt znakového jazyka jako samostatného předmětu jsme zaznamenali také u 3 škol využívající totální přístup ke vzdělávání.

#### Hypotéza H4

*Tabulka č. 14 – Hypotéza H4*

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H4	Předpokládáme, že na školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude vyšší četnost využívání kontrastivního přístupu výuky českého jazyka než na školách využívající jiný vzdělávací přístup.
H0	Předpokládáme, že na školách využívající bilingvální přístup vzdělávání bude nižší četnost využívání kontrastivního přístupu výuky českého jazyka než na školách využívající jiný vzdělávací přístup.

Ověření této hypotézy vychází z odpovědí dotazníkových položek č. 12 a 3. U čtvrté hypotézy hledáme respondenty, kteří odpověděli na otázku č. 12 kladně. Tito respondenti tvoří celkovou četnost  $n$ . Četnost  $n_1$  zahrnuje respondenty, kteří na otázku č. 3 zvolili odpověď bilingvální a četnost  $n_2$  zahrnuje respondenty, kteří zvolili jinou odpověď než bilingvální, tedy orální nebo totální.

Tabulka č. 15 - Porovnání odpovědí v rámci hypotézy H3

<b>Respondent</b>	<b>Otázka č. 12 (Využíváte při výuce českého jazyka kontrastivního přístupu?)</b>	<b>Otázka č. 3 (Jaký vzdělávací přístup je na Vaší škole preferován?)</b>
1	ne	bilingvální
2	ne	totální
3	ano	bilingvální
4	ano	totální
5	ano	bilingvální
6	ano	bilingvální
7	ano	bilingvální
8	ne	totální
9	ne	bilingvální
10	ne	totální
11	ne	totální
12	ano	bilingvální
13	ne	totální
14	ne	totální
15	ne	totální
16	ne	totální
17	ne	orální

Celková četnost n, tedy respondenti, kteří na otázku č. 12 odpověděli ano, je ve výši 6 (n = 6). Dotazníková položka č. 3 se dotazovala na preferovaný vzdělávací přístup, 5 respondentů uvedlo odpověď bilingvální (n1 = 5) a 1 respondent uvedl odpověď totální (n2 = 1). Četnost n1 je vyšší než četnost n2 (n1 > n2) a hypotéza H4 se potvrdila.

Kontrastivní výuka je důležitou součástí výuky českého jazyka jako cizího jazyka, a proto jsme předpokládali její největší rozšíření ve školách využívající bilingvální způsob vzdělávání, což se nám potvrdilo. Využití kontrastivního přístupu jsme také zaznamenali u jednoho respondenta využívající vzdělávací přístup totální komunikace.

## 7.7 Závěry kvantitativního šetření a diskuze

Je důležité se zmínit, že jsme si vědomi nízkého počtu respondentů a nelze tedy výsledky průzkumu považovat za všeobecně platné. I tak si však myslíme, že získané výsledky jsou přínosné a lze z nich čerpat užitečné informace. Dobrým aspektem je, že respondenti, ačkoli jich nebylo mnoho, pochází minimálně z 6 základních škol pro sluchově postižené v České republice, což z celkového počtu 12 škol považujeme za dobré zastoupení. Cíl šetření, ve znění prozkoumání prvků výuky českého jazyka jako cizího jazyka na českých základních školách pro žáky se sluchovým postižením, tedy považujeme za splněný. Jednotlivé výzkumné otázky byly zmiňovány v rámci popisu odpovědí u dotazníkových položek, kde na ně lze také nalézt odpověď. Všechny zvolené hypotézy se nám podařilo potvrdit. Dále uvádíme shrnutí průběhu ověřování jednotlivých hypotéz a jejich komentář.

V rámci první hypotézy H1 jsme ověřovali předpoklad vyššího výskytu výuky ve spolupráci dvou učitelů než samostatné výuky na školách využívající bilingvální přístup ke vzdělávání. Ze všech respondentů, kteří uvedli bilingvální přístup jako preferovaný, tedy u 7 respondentů, 1 uvedl, že nevyučuje tzv. v tandemu. Můžeme tedy říci, že dle našeho průzkumu je výuka ve spolupráci slyšícího a neslyšícího pedagoga na školách využívající bilingvální přístup ke vzdělávání rozšířená. Avšak dle slov Langera (in Valenta, 2014) zmiňovaného v podkapitole 4.2, který udává přítomnost neslyšícího pedagoga ve vyučování jako nutný předpoklad pro efektivní bilingvální vzdělávání, by měla být výuka za přítomnosti slyšícího a neslyšícího pedagoga využívána na všech školách hlásících se k bilingválnímu systému vzdělávání. Objevuje se tedy otázka, proč tomu tak není. Na školách využívající jiný přístup ke vzdělávání jsme tento způsob výuky nezaznamenali.

Hypotéza H2 se věnovala slyšícím učitelům, kteří vysvětlují gramatické jevy českého jazyka pomocí českého znakového jazyka. Snažili jsme se zjistit, jaké jsou kompetence těchto učitelů v českém znakovém jazyce. V případě, že slyšící učitelé vysvětlují gramatické jevy českého jazyka pomocí českého znakového jazyka, předpokládali jsme u těchto učitelů výborné nebo velmi dobré kompetence v českém znakovém jazyce. Z 9 respondentů, kteří vyhovovali podmínkám hypotézy uvedlo 5 respondentů velmi dobré kompetence a 4 respondenti dobré kompetence v českém znakovém jazyce. Převyšoval tedy výskyt velmi dobrých kompetencí ve znakovém jazyce a hypotéza H2 se tedy potvrdila. Tyto výsledky jsou však vcelku překvapující. Zvláště v ohledu, kdy i učitelé, kteří nedisponují výbornými či velmi dobrými kompetencemi v českém znakovém jazyce, se jeho prostřednictvím snaží vysvětlovat gramatické

jevy českého jazyka. Je na zvážení každého učitele, zda je tento postup funkční a vede ke zvýšení úrovně výuky českého jazyka nebo je naopak kontraproduktivní. Velmi dobré kompetence ve znakovém jazyce jsou taktéž nutné k úspěšné spolupráci slyšícího a neslyšícího pedagoga a také k využívání kontrastivního přístupu při výuce českého jazyka.

Další hypotéza s označením H3 se věnovala výskytu znakového jazyka jako samostatného předmětu na základních školách pro sluchově postižené. Předpokládali jsme, nejvyšší výskyt tohoto předmětu na školách využívající bilingvální přístup ke vzdělávání. Ze 7 respondentů, kteří odpověděli kladně na existenci samostatného předmětu znakového jazyka, byli 4 ze škol využívající bilingvální přístup a 3 ze škol využívající totální přístup ke vzdělávání. Hypotéza H3 se potvrdila, avšak je viditelné, že dle našeho průzkumu není výuka znakového jazyka jako samostatného předmětu příliš rozšířená. Také je možné, že učitelé uvádějící kladnou odpověď jsou ze stejné školy, a tak se počet škol, které poskytují český znakový jazyk jako samostatný předmět může snížit. V době, kdy je český znakový jazyk uznán jako plnohodnotný jazyk a v legislativě je uznáno právo na jeho použití neslyšícími při vzdělávání, čemuž se věnujeme v podkapitolách 1.1 a 1.2 a kapitole 6, je tento výsledek poněkud nedostačující. Situace je tedy kontroverzní, sice je na školách pro sluchově postižené uznáno právo na vzdělávání v českém znakovém jazyce, ale jako samostatný předmět se u většiny případů nevyskytuje.

Výskyt využívání kontrastivního přístupu na školách využívající bilingvální přístup vzdělávání a jiné přístupy ke vzdělávání porovnávala hypotéza H4. Využívání kontrastivního přístupu v hodinách českého jazyka uvedlo pouze 6 respondentů. Z toho 5 z nich bylo ze škol využívající bilingvální přístup ke vzdělávání a 1 respondent ze školy využívající totální přístup ke vzdělávání. Z tohoto zjištění se dá usoudit, že kontrastivní přístup je rozšířen na většině škol využívající bilingvální přístup vzdělávání a okrajově na školách využívající totální přístup ke vzdělávání. Tato skutečnost je mimo jiné ovlivněna výskytem znakového jazyka jako samostatného předmětu. Jak uvádíme v podkapitole 6.3, při kontrastivní výuce českého jazyka se vychází z českého znakového jazyka, z čehož vyplývá, že úroveň jazykových dovedností znakového jazyka musí být na velmi dobré úrovni, aby bylo možné přejít k porovnávání dvou jazykových systémů v rámci kontrastivního přístupu. A aby žáci disponovali dostatečnými znalostmi a dovednostmi v českém znakovém jazyce, je potřebné je tento jazyk samostatně vyučovat, a nejen v rámci jiných vyučovacích předmětů, ale v rámci samostatného předmětu.

## 7.8 Doporučení pro praxi

V této podkapitole uvedeme doporučení toho, jak by měla výuka českého jazyka jako cizího jazyka pro žáky se sluchovým postižením ideálně vypadat. Podmínkou pro tento způsob vzdělávání je bezpochyby určitá úroveň znalostí znakového jazyka. Bez dostatečných znalostí znakového jazyka jakožto prvního jazyka není možné vyučovat druhý jazyk. Proto je důležité, aby měli žáci se sluchovým postižením možnost, učit se gramatiku znakového jazyka a rozšiřovat si v něm znalosti, tedy mít možnost učit se znakový jazyk jako plnohodnotný jazyk, jinak řečeno učit se znakový jazyk jako samostatný předmět. Bezpochyby není tento způsob výuky českého jazyka vhodný pro každého žáka se sluchovým postižením, vždy je důležité zhodnotit stupeň sluchového postižení, a to v jaké míře se dá spoléhat alespoň na částečné naučení se českému jazyku sluchovou cestou, znalosti znakového jazyka a zda dítě žije ve slyšící či neslyšící rodině. Všechny tyto aspekty, a ještě některé další ovlivňují osvojování jazykových dovedností a v návaznosti také výběr preferovaného komunikačního modu pro vzdělávání.

V případě, že je neslyšící žák dostatečně kompetentní ve znakovém jazyce, tedy zvládá jeho gramatiku a má dostatečnou znakovou zásobu, lze započít s promyšlenou výukou českého jazyka v jeho psané podobě, kdy bude použito metod výuky cizích jazyků. S touto výukou úzce souvisí nutnost přítomnosti dvou učitelů, a to slyšícího a neslyšícího. Spolupráce dvou učitelů může mít více podob, avšak jsou určitá specifika či zásady, které by se měla dodržovat. Například je při výuce důležité oddělovat oba jazyky, tedy znakový jazyk a český jazyk, aby nedocházelo k mísení gramatik obou jazyků. Nejlepším přístupem k oddělení dvou jazyků je, že ve výuce českého jazyka využívá znakový jazyk pouze neslyšící pedagog a slyšící pedagog využívá pouze český jazyk. Žáci si tak nejlépe uvědomí rozdíly mezi oběma jazyky a lze tak dobře využít kontrastivní výuku českého jazyka v porovnání se znakovým jazykem. I tak je velice důležité, aby oba učitelé disponovali velmi dobrými kompetencemi v obou jazycích. Je to podstatné, jak z hlediska funkční spolupráce a dorozumívání, tak z hlediska využívání kontrastivního přístupu. Co se týká náplně hodiny českého jazyka, Zbořilová (2011) uvádí rozdělení činností mezi oba pedagogy následovně. Neslyšící pedagog se většinou věnuje výkladu gramatických pravidel českého jazyka, významové stránce slovní zásoby a kontrole překladu z českého jazyka do znakového jazyka, tedy ty činnosti, které zahrnují znakový jazyk. Slyšící pedagog se více zabývá zápisem a gramatickou částí slovní zásoby, přípravou textů, procvičováním gramatiky českého jazyka a kontrole překladu ze znakového jazyka do českého jazyka, tedy ty činnosti, které zahrnují psaný český jazyk.

Dalším důležitým prvkem je využívání vhodných učebnic a materiálů. Jak již bylo zmíněno, v příloze č. 1 uvádíme přehled učebnic, které využívají metodiku výuky českého jazyka jako cizího jazyka. V přehledu jsou uvedeny, jak učebnice pro české žáky se sluchovým postižením využívající metod výuky cizího jazyka, tak učebnice pro cizince, tedy slyšící žáky jiné národnosti. Například učebnice s názvem Český den od Ondřeje Matuly je určena pro cizince, ale lze v ní nalézt mnoho textů a cvičení vhodných pro starší žáky se sluchovým postižením. Český jazyk je zde podáván zábavnou formou s pěknými ilustracemi. Nutné je také zmínit zpracování učebnice dle témat, která lze dobře propojit s ostatními předměty. Můžeme zde nalézt texty, obrázky a cvičení na téma zdraví, město a okolí, dům a domácnost, cestování, silniční provoz, zdravotnická zařízení, koníčky, počasí apod. U této učebnice však není uveden seznam probíraných gramatických jevů, což ztěžuje pedagogům orientaci při hledání určitého gramatického jevu. Naopak učebnice s názvem Učíme se (nejen) česky od Hronové a Štindlové je určena pro neslyšící žáky a je koncipována do lekcí. Na začátku učebnice jsou tyto lekce představeny a je uveden základní přehled učiva v každé lekci, který je rozdělen na část gramatickou, část slovní zásoby a sociokulturní kompetence. V této učebnici je tedy lepší orientace v případě, že pedagog hledá cvičení na procvičení určitého gramatického jevu.

## Závěr

Tato diplomová práce se věnovala výuce českého jazyka jako cizího jazyka pro žáky se sluchovým postižením. První část práce se zabývala legislativou zastřešující vzdělávání a péči o osoby se sluchovým postižením, terminologickým vymezením osoby se sluchovým postižením, dále možnostmi jejich vzdělávání a využívanými přístupy při vzdělávání. Také bylo popsáno osvojování jazykových dovedností jedinci se sluchovým postižením. A konečně byl prostor věnován samotné výuce českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením.

Druhá část práce se zabývala průzkumem rozšíření výuky českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. Průzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření, pro které byli cílovou skupinou učitelé českého jazyka na základních školách pro sluchově postižené. Tuto cílovou skupinu jsme zúžili na učitele čtvrtých a vyšších ročníků základních škol pro sluchově postižené. Učinili jsme kvalifikovaný odhad základního souboru a dostali jsme se k 75 učitelům. Odpovědi jsme získali pouze od 17 z nich. Kladem je, že těchto 17 respondentů pochází z minimálně 6 základních škol pro sluchově postižené. Byl zvolen cíl šetření, výzkumné otázky a hypotézy. Při průzkumném šetření byla největší pozornost věnována školám využívající bilingvální přístup ke vzdělávání. Zaměřili jsme se na prvky výuky českého jazyka jako cizího jazyka. Mezi ně bezpochyby patřila výuka za přítomnosti a spolupráce dvou pedagogů, a to slyšícího a neslyšícího, využití možnosti zřízení znakového jazyka jako samostatného předmětu, vysvětlování gramatických jevů českého jazyka pomocí znakového jazyka a s tím související kompetence znakového jazyka u slyšících pedagogů a využívání kontrastivního přístupu.

Výsledky průzkumu ukazují největší rozšíření společné výuky dvou učitelů na školách využívající bilingvální přístup ke vzdělávání, avšak ne ve všech případech, což je vzhledem k vymezení bilingválního způsobu vzdělávání, které předpokládá či doporučuje přítomnost neslyšícího pedagoga, nedostačující. Kompetence slyšících pedagogů ve znakovém jazyce, vysvětlující pomocí něho gramatické jevy českého jazyka, se ve většině ukázaly jako dostačující. Nicméně část pedagogů i přes nedostačující kompetence v českém znakovém jazyce pomocí něho vysvětluje gramatické jevy českého jazyka. Je na uvážení, zda není tento postup při ne zcela dostačujících kompetencích ve znakovém jazyce kontraproduktivní. Výskyt znakového jazyka jako samostatného předmětu byl nízký. Nejvyšší výskyt byl zaznamenán u bilingválního přístupu ke vzdělávání, následovaný přístupem totální komunikace, avšak

s malým počtem zastoupení. Tato skutečnost je tedy zčásti v rozporu se současnou legislativou. Podobné je to u využívání kontrastivní výuky, kde měl bilingvální přístup význačné postavení, avšak ne u všech respondentů využívající tento přístup. Kontrastivní přístup staví své základy na dobrých znalostech znakového jazyka, vzhledem k neuspokojivým výsledkům týkající se kompetencí slyšících pedagogů ve znakovém jazyce je možné předpokládat, že fakta týkající se znakového jazyka ovlivňují i tyto výsledky. Jako doplnění k průzkumu lze uvést také nízký počet respondentů, jež využívají učebnice českého jazyka využívající metodiky cizích jazyků. V průzkumu byly zaznamenány pouze 3 tituly, které lze považovat za učebnice využívající metodiky cizích jazyků.

Jednotlivé prvky výuky českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením lze nalézt zejména u respondentů upřednostňující bilingvální přístup vzdělávání, u ostatních přístupů lze tyto prvky nalézt minimálně. Jako o celku tedy nelze hovořit o velkém rozšíření výuky českého jazyka jako cizího jazyka na základních školách pro sluchově postižené. Vzhledem ke školskému zákonu, který upravuje právo neslyšících na vyučování českého jazyka pomocí metod používaných při výuce českého jazyka jako cizího jazyka, jsou tyto výsledky znepokojující.

Ačkoli nebyl průzkum z hlediska zastoupení respondentů příliš rozsáhlý, i tak věříme, že si lze z těchto výsledků odnést cenné informace. Věříme, že vše, co bylo v této práci uvedeno, popsáno anebo jen nastíněno bude jen ku pomoci rozšíření výuky českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením.



## Seznam literatury

CÍCHA HRONOVÁ, Anna, Klára ČÍŽKOVÁ a Martina HUDEČKOVÁ. Přehled učebnic češtiny pro cizince. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011, ISBN 978-80-87526-05-7.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, ISBN 978-80-247-2993-0.

HUNT, Nancy and Kathleen MARSHALL. *Exceptional Children and Youth*. 5th ed. Wadsworth: Cengage Learning, 2012, ISBN 978-1-133-30742-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.

JABŮREK, Josef. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Vyd. 1. Praha: Septima, 1998, 44 s. ISBN 80-7216-052-4.

JANOTOVÁ, Naděžda a Karla SVOBODOVÁ. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Vyd. 1. Praha: Septima, 1998, 62 s. ISBN 80-7216-050-8.

KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Vyd. 2. Praha: Česká komora tlumočnicků českého znakového jazyka, 2008a, ISBN 978-80-87218-29-7.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Vyd. 2. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008b, 87 s. ISBN 978-80-87218-18-1.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002, 303 s. ISBN 80-246-0329-2.

KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016, 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.

KUČEROVÁ, Anna a Jitka VÍTOVÁ. *Surdopedie*. In: BENDO VÁ, Petra. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, ISBN 978-80-7435-422-9.

LACINOVÁ, Anna. Možnosti využití českého znakového jazyka ve výuce češtiny pro neslyšící. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011, ISBN 978-80-87526-05-7.

LANGER, Jiří. *Speciální pedagogika osob se sluchovým postižením*. In: VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011, 190 s. ISBN 978-80-7367-977-4.

MACUROVÁ, Alena. Na výuku češtiny pro neslyšící (i) kontrastivně? In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011, ISBN 978-80-87526-05-7.

MARSCHARK, Marc. *Raising and Educating a Deaf Child*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2007, ISBN 978-0-19-537615-9.

MARSCHARK, Marc and Peter C. HAUSER. *How Deaf Children Learn: What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press, 2012. ISBN 978-0-19-538975-3.

PETRÁŇOVÁ, Romana. Výuka českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené jako východisko k dalšímu jazykovému vzdělávání neslyšících dětí. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011, ISBN 978-80-87526-05-7.

POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 217 s. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠIL, Miloň. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1999, 72 s. ISBN 80-7168-744-8.

PUNCH, Keith F. *Základy kvantitativního šetření*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 152 s., ISBN 978-80-7367-381-9.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, ISBN 978-80-7435-424-3.

SERVUSOVÁ, Jana. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. Vyd. 2. opr. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, ISBN 978-80-87218-30-3.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, ISBN 80-244-0433-8.

VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

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

Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

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

ZBOŘILOVÁ, Radka. Role neslyšícího pedagoga ve výuce neslyšících dětí, spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011, ISBN 978-80-87526-05-7.

## Seznam elektronických zdrojů

FIKEJS, Jan. SignWriting – Číst a psát znakový jazyk. In: *Ruce.cz* [online] 5. 8. 2006 [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/80-signwriting-cist-a-psat-znakovy-jazyk>

HORVÁTHOVÁ, Ivana. Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením. In: *Šance dětem* [online]. 29. 8. 2014 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí. In: *Ruce.cz* [online] 5. 2. 2006 [cit. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/127-vyvoj-znakoveho-jazyka-u-neslysicich-deti>

## **Seznam zkratk**

SVP – speciální vzdělávací potřeby

PO – podpůrná opatření

IVP – individuální vzdělávací program

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

RVP – rámcový vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 – Přehled výzkumných otázek

Tabulka č. 2 – Přehled hypotéz

Tabulka č. 3 – Přehled položek dotazníku dle formy odpovědi

Tabulka č. 4 – Doplnující odpovědi (dotazníková položka č. 5)

Tabulka č. 5 – Jednotlivé odpovědi (dotazníková položka č. 8)

Tabulka č. 6 – Přehled učebnic, zpracované odpovědi (dotazníková položka č. 10)

Tabulka č. 7 – Přehled dalších materiálů, zpracované odpovědi (dotazníková položka č. 11)

Tabulka č. 8 – Hypotéza H1

Tabulka č. 9 – Porovnání odpovědí v rámci hypotézy H1

Tabulka č. 10 – Hypotéza H2

Tabulka č. 11 – Porovnání odpovědí v rámci hypotézy H2

Tabulka č. 12 – Hypotéza H3

Tabulka č. 13 – Porovnání odpovědí v rámci hypotézy H3

Tabulka č. 14 – Hypotéza H4

Tabulka č. 15 – Porovnání odpovědí v rámci hypotézy H3

## Seznam grafů

Graf č. 1 – Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví (dotazníková položka č. 1)

Graf č. 2 – Zastoupení respondentů z hlediska věku (dotazníková položka č. 2)

Graf č. 3 – Zastoupení respondentů z hlediska preferovaného vzdělávacího přístupu (dotazníková položka č. 3)

Graf č. 4 – Zastoupení respondentů z hlediska existence sluchového postižení (dotazníková položka č. 4)

Graf č. 5 – Kompetence slyšících učitelů ve znakovém jazyce (dotazníková položka č. 4a)

Graf č. 6 – Kompetence neslyšících učitelů v českém jazyce (dotazníková položka č. 4b)

Graf č. 7 – Využívaný způsob komunikace (dotazníková položka č. 5)

Graf č. 8 – Výskyt znakového jazyka jako samostatného předmětu (dotazníková položka č. 6)

Graf č. 9 – Výskyt vyučování českého jazyka ve spolupráci slyšícího a neslyšícího učitele (dotazníková položka č. 7)

Graf č. 10 – Výskyt vysvětlování gramatických jevů českého jazyka s použitím českého znakového jazyka (dotazníková položka č. 9)

Graf č. 11 – Výskyt využívání kontrastivního přístupu při výuce českého jazyka (dotazníková položka č. 12)

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Úvod dotazníku

Obrázek č. 2 – Dotazníková položka č. 1

Obrázek č. 3 – Dotazníková položka č. 2

Obrázek č. 4 – Dotazníková položka č. 3

Obrázek č. 5 – Dotazníková položka č. 4

Obrázek č. 6 – Dotazníková položka č. 4a

Obrázek č. 7 – Dotazníková položka č. 4b

Obrázek č. 8 – Dotazníková položka č. 5

Obrázek č. 9 – Dotazníková položka č. 6

Obrázek č. 10 – Dotazníková položka č. 7

Obrázek č. 11 – Dotazníková položka č. 8

Obrázek č. 12 – Dotazníková položka č. 9

Obrázek č. 13 – Dotazníková položka č. 10

Obrázek č. 14 – Dotazníková položka č. 11

Obrázek č. 15 – Dotazníková položka č. 12

Obrázek č. 16 - Poděkování



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Přehled učebnic českého jazyka využívající metodiku výuky českého jazyka jako cizího jazyka

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele českého jazyka na základních školách pro žáky se sluchovým postižením

## **Příloha č. 1 – Přehled učebnic českého jazyka využívající metodiku výuky českého jazyka jako cizího jazyka**

Přehled učebnic českého jazyka využívající metodiku výuky českého jazyka jako cizího jazyka, které metodicky vyhovují a lze je využít při výuce českého jazyka jako cizího jazyka pro sluchově postižené (Cícha Hronová, Čížková a Hudečková, 2011):

- HOLÁ, Lída. *Česky krok za krokem 1*. Praha: Akropolis, 2016, ISBN 978-80-7470-129-0.
- ŠTINDLOVÁ, Barbora. *Česky v česku*. Praha: Akropolis, 2008, ISBN 978-80-86903-60-3.
- HRONOVÁ, Karla a Milada TURZÍKOVÁ. *Čeština pro cizince*. Plzeň: Fraus, 1998.
- BISCHOFOVÁ, Jana a Milan HRDLIČKA. *Čeština pro cizince a azylanty*. Brno: SOZE, 2005.
- MACUROVÁ, Alena, Markéta OTHOVÁ a kol. *Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině*. [CD-ROM] Praha: FRPSP, 2007, ISBN 978-80-86792-24-8.
- ŠTINDL, Ondřej. *Easy Czech Elementary*. Praha: Akropolis, 2008, ISBN 978-80-254-1060-8.
- ANTOŠOVÁ, Jarmila a kol. *Třesky plesky, uč se česky!* Dresden: Sächsisches Staatministerium für Kulturs, 2007.
- CÍCHA HRONOVÁ, Anna, Barbora ŠTINDLOVÁ a kol. *Učíme se (nejen) česky*. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011, ISBN 978-80-87526-02-6.

Dále doplňujeme o další publikace, které mohou být při výuce českého jazyka jako cizího jazyka přínosem. Řadíme mezi ně např.:

- GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-837-1.
- ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010, ISBN 978-80-7357-582-3.

- CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky prosím I: učebnice češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1557-6-

## Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele českého jazyka na základních školách pro žáky se sluchovým postižením

### Dotazník pro učitele českého jazyka na základních školách pro žáky se sluchovým postižením

Dobrý den,

dovolte abych se Vám představila, jmenuji se Lucie Berešová a jsem studentkou 5. ročníku pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku pro mou diplomovou práci.

Cílem mé diplomové práce s názvem Výuka českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením je zmapovat situaci výuky českého jazyka jako cizího jazyka na českých školách pro žáky se sluchovým postižením. Prosím Vás tedy o chvíli Vašeho času a trpělivosti při vyplňování dotazníku.

Předem mockrát děkuji za ochotu a spolupráci.

*Obrázek č. 1 - Úvod dotazníku*

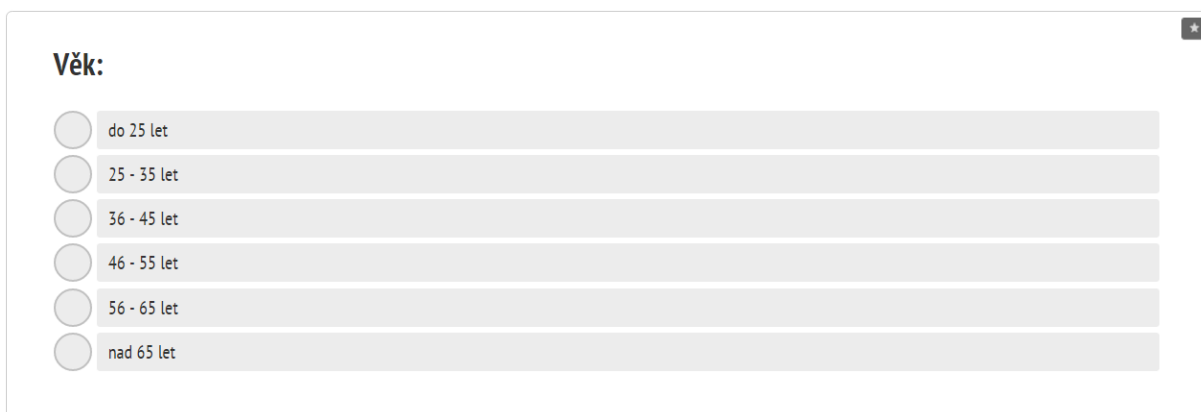


**Pohlaví:**

žena

muž

*Obrázek č. 2 - Dotazníková položka č. 1*



**Věk:**

do 25 let

25 - 35 let

36 - 45 let

46 - 55 let

56 - 65 let

nad 65 let

*Obrázek č. 3 - Dotazníková položka č. 2*

**Jaký vzdělávací přístup je na Vaší škole preferován?**

orální

bilingvální

totální

Obrázek č. 4 - Dotazníková položka č. 3

**Jste učitel:**

slyšící

neslyšící

Obrázek č. 5 - Dotazníková položka č. 4

**Pro slyšícího učitele - Jaké máte kompetence ve znakovém jazyce? (prosím označte jednu odpověď)**

výborné (srovnatelné s rodilými uživateli znakového jazyka)

velmi dobré (na úrovni tlumočnicka znakového jazyka)

dobré (návštěvník kurzů znakového jazyka)

základní

Jiné (prosím doplňte):

Napište odpověď

Zbývá 100 znaků

Obrázek č. 6 - Dotazníková položka č. 4a

**Pro neslyšícího učitele - Jaké máte kompetence v českém jazyce? (prosím označte jednu odpověď)**

výborné (srovnatelné s rodilými uživateli českého jazyka - v písemné podobě)

velmi dobré (absolvent maturitní zkoušky z českého jazyka)

dobré (domluví se v běžných tématech)

základní

Jiné (prosím doplňte):

Napište odpověď

Zbývá 100 znaků

Obrázek č. 7 - Dotazníková položka č. 4b

**Jaký způsob komunikace využíváte při výuce? (označte jednu nebo více odpovědí)**

mluvená čeština

znakový jazyk

znakovaná čeština

Jiné (prosím doplňte):

Napište odpověď

Zbývá 100 znaků

Obrázek č. 8 - Dotazníková položka č. 5

**Je na Vaší škole zařazen znakový jazyk jako samostatný předmět? (předmět speciálněpedagogické péče)**

ano

ne

Obrázek č. 9 - Dotazníková položka č. 6


**Vyučujete český jazyk tzv. v tandemu? (ve spolupráci slyšícího a neslyšícího učitele/asistenta pedagoga)**

ano

ne

*Obrázek č. 10 - Dotazníková položka č. 7*

**Pokud ano, jak tato výuka probíhá? (z hlediska rozdělení práce mezi oba pedagogy, z hlediska práce s cílovou skupinou a rozdělení fází vyučovací hodiny) - prosím rozepište se:**

 Napište odstavec

Zbývá 1500 znaků

*Obrázek č. 11 - Dotazníková položka č. 8*


**Vysvětľujete žákům gramatické jevy českého jazyka s použitím znakového jazyka?**

ano

ne

*Obrázek č. 12 - Dotazníková položka č. 9*


**Jaké učebnice českého jazyka při výuce používáte?**

 Napište odstavec

Zbývá 1500 znaků

*Obrázek č. 13 - Dotazníková položka č. 10*

**Jaké další materiály při výuce používáte? (popř. odkud čerpáte?)**

 Napište odstavec

Zbývá 1500 znaků

*Obrázek č. 14 - Dotazníková položka č. 11*

**Využíváte při výuce českého jazyka kontrastivního přístupu? (porovnávání gramatiky ČJ a ČZJ)**

ano

ne

*Obrázek č. 15 - Dotazníková položka č. 12*

Mockrát děkuji za vyplnění.

*Obrázek č. 16 - Poděkování*



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lucie Berešová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Kateřina Jeřábková Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Výuka českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením
<b>Název v angličtině:</b>	Teaching of czech language as foreign language for students with hearing impairment
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá výukou českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. Nejdříve je nastíněna problematika legislativy věnující se osobám se sluchovým postižením, specifikace osob se sluchovým postižením, možnosti jejich vzdělávání a vzdělávací přístupy využívané na školách pro žáky se sluchovým postižením. Další část tvoří popis osvojování jazykových dovedností jedinci se sluchovým postižením a nejdůležitějším úsekem teoretické části je kapitola věnující se přímo výuce českého jazyka jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. Praktická část se zabývá průzkumem rozšíření prvků výuky českého jazyka jako cizího jazyka na českých základních školách pro sluchově postižené, který je realizován pomocí dotazníkového šetření. Toto šetření je určené učitelům českého jazyka na základních školách pro sluchově postižené.
<b>Klíčová slova:</b>	bilingvální přístup, osvojování jazykových dovedností, český jazyk, cizí jazyk, znakový jazyk, kontrastivní výuka, spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with teaching of czech language as foreign language for students with hearing impairment. The first part of these thesis contains legislation, description of the person with hearing impairment, options of education and educational attitudes. After that follows acquisition of language skills of child with hearing impairment. The last chapter of theoretical part includes teaching of czech language as a foreign language itself. The practical part deals with the survey of elements of teaching czech language as a foreign language at czech elementary schools for students with hearing impairment. The survey is conducted by using a questionnaire for teachers of czech language at czech elementary schools for students with hearing impairment.

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	bilingual education, acquisition of language skills, czech language, foreign language, sign language, contrastive education, cooperation of hearing and deaf teacher
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Přehled učebnic českého jazyka využívající metodiku výuky českého jazyka jako cizího jazyka Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele českého jazyka na základních školách pro žáky se sluchovým postižením
<b>Rozsah práce:</b>	81 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český jazyk