

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Veronika Mužná

**VÝUKOVÉ MATERIÁLY PRO DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM PRO
ZLEPŠENÍ JAZYKOVÉ KOMPETENCE V ČESKÉM JAZYCE**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci 10.března 2014

.....

Ráda bych zde poděkovala doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D za vstřícný přístup, trpělivost a čas, který věnovala vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji Mgr. Lucii Pokorné za cenné rady při tvorbě pomůcky v praktické části bakalářské práce. Velký dík patří také mé rodině, a to především za nekonečnou trpělivost a podporu.

„Cožpak záleží na hluchotě ucha, když slyší duše? Jediná skutečná a neléčitelná hluchota je hluchota ducha.“

Viktor Hugo

Obsah

Úvod	5
Teoretická část	7
1 Lingvistika	7
1.1 Lingvistika a její dělení	7
1.2 William C. Stokoe	7
1.3 Lingvistika znakových jazyků v Evropě	8
2 Řeč, jazyk, mluva	10
2.1 Řeč jako schopnost	10
2.1.1 Vývoj řeči	10
2.2 Jazyk jako systém znaků	11
2.2.1 Osvojování jazyka	13
2.3 Mluva (parole)	14
3 Komunikace	15
3.1 Definice a složky komunikace	15
3.2 Neverbální komunikace	16
3.3 Komunikace a sluchové postižení	16
4 Vzdělávání	20
4.1 Vzdělávání v kontextu komunikačního procesu	20
4.2 Problémy s výukou českého jazyka u osob se sluchovým postižením	22
4.3 Učebnice a výukové materiály osob se sluchovým postižením	23
Praktická část	25
5 Cíle a současný stav zkoumání problematiky v ČR	25
6 Metodika práce	26
7 Postup zpracování pomůcky	29
7.2 Pohádka O veliké řepě	30
7.3 Pohádka o Zlatovlásce	34
8 Závěr	38
9 Souhrn	39
Použitá literatura a zdroje	41
Seznam zkratk	45
Seznam příloh	46

Úvod

Ne všichni lidé se sluchovým postižením jsou stejní. Disponují rozdílnými osobními zkušenostmi, liší se typem postižení, věkem, pohlavím, sexuální orientací. Každý z nich si utváří svou osobní identitu, ale zároveň je spojují dvě základní skutečnosti: jejich kontakt s prostředím je tvořen ve větší či menší míře vizuálními aspekty a v jejich každodenním životě existují jisté bariéry v komunikaci.

V rámci mé bakalářské práce jsem se rozhodla používat pro osoby s poškozením sluchu označení „*osoby se sluchovým postižením*“, které je dle mého názoru nejobecnější, zahrnuje totiž všechny typy sluchových vad od nejlehčích po nejhlubší a vztahuje se tak jak k neslyšícím osobám, tak k osobám s méně vážnějším sluchovým deficitem. Zároveň vyjadřuje také sociální dimenzi postižení.

Skupina takto postižených lidí je velmi rozmanitá i v rámci skupiny samotné, můžeme v ní nalézt jedince, kteří trpí úplnou ztrátou sluchu; osoby prelingválně nebo postlingválně neslyšící; osoby se sluchadly, s kochleárnými implantáty nebo bez nich; osoby, které se naučily znakový jazyk v kruhu rodiny, osoby, které se jej naučily ve školním prostředí, atd.

Pojem „hluchoněmý“ je označení, jehož prostřednictvím společnost tradičně, ale chybně, odkazovala na všechny neslyšící; zmíněný termín odpovídá spíše patologickému pohledu na osoby se sluchovým postižením a může v mnohých vyvolávat pejorativní konotace, jakoby tito lidé neměli žádné komunikační schopnosti, ačkoliv ve skutečnosti mohou používat jak znakový jazyk, tak i český, a to v jeho písemné i mluvené podobě.

Právě na český jazyk se zaměřím v mé bakalářské práci, konkrétněji potom na vytvoření didaktické pomůcky, která by měla žákům a pedagogům na prvním stupni ZŠ pomoci při výuce.

Vzhledem k mému dalšímu studijnímu zaměření, jímž je španělská filologie, jsem se rozhodla teoretickou část práce věnovat oblasti jazykovědy a komunikace, která je u osob se sluchovým postižením nejvíce ovlivněna. V textu často upozorňuji na shodné vlastnosti mezi zvukovou formou jazyka a znakovým jazykem, a to i přesto, že vím, že znakový jazyk již není zpochybňován jako jazyk. Myslím si však a sama se setkávám s tím, že většina laické

populace nemá hlubší náhled do problematiky jak zvukové podoby jazyka, tak jazyka znakového a proto považuji za vhodné zdůraznit informace potvrzující identitu znakového jazyka.

Problematika jazyka a jeho učení je pro mě velice zajímavá, proto jsem si vybrala takové téma, kde uplatním znalosti z obou oborů. I když by se mohlo zdát, že španělština je zde „mimo mísu“, je to pro nás cizí jazyk stejně jako je pro osoby se sluchovým postižením český jazyk, tudíž její učení probíhá částečně na podobném principu.

Teoretická část

1 Lingvistika

V mé bakalářské práci se v teoretické části budu zabývat lingvistikou a jejími složkami především ze strukturalistického pohledu, který je mi nejbližší. Jsem si vědoma existence mnoha dalších teorií o jazyku, většina z nich však navazuje právě na strukturalistu Ferdinanda de Saussure, zakladatele moderní lingvistiky, a jeho „*Kurs obecné lingvistiky*“.

1.1 Lingvistika a její dělení

Lingvistika je věda zabývající se studiem řeči a jazyků, česky také jazykověda. Mezi tři základní složky jazyka patří jeho zvuková podoba, gramatika a slovní zásoba. Jazyk tedy můžeme studovat z mnoha různých úhlů pohledu, dle kterých se lingvistika dělí do více disciplín. Fonetika a fonologie se zabývá zvukovou stránkou jazyka, lexikologie a lexikografie zkoumají slovní zásobu a morfologie a syntax se zaměřují na studium gramatiky.

Lingvistika je velmi obsáhlou vědou, nejen co se jejich hlavních složek týče, ale řadí se k ní také mnoho pomezích disciplín jako je psycholingvistika, sociolingvistika, neurolingvistika... (Černý, 1998). V neposlední řadě se v 70. letech v USA začala formovat lingvistika zaměřená na znakový jazyk. Prvním zásadním krokem k podrobnějšímu zkoumání znakového jazyka bylo založení *Jazykové výzkumné laboratoře na Gallaudetově univerzitě* Stokoem (Macurová, 2008).

1.2 William C. Stokoe

Přínos Williama C. Stokoeho v oblasti rozvoje znakového jazyka, a z toho vyplývajícího upevnění kultury Neslyšících, je nezpochybnitelný. Nepřímo kladně změnil

nahlížení na komunitu Neslyšících, následkem čehož začali sami sebe vnímat jako kulturní a jazykovou menšinu, nikoliv jako handicapované (Macurová, 2008).

William C. Stokoe byl americký lingvista; v roce 1955 nastoupil na Gaullaudetovu univerzitu, kde začínal jako učitel angličtiny pro studenty se sluchovým postižením. Stokoeho fascinovala nejen bohatost znakového jazyka, ale i skutečnost, že existence tohoto jazyka byla v učebních pomůckách totálně opomíjena. V té době byly národní znakové jazyky silně potlačovány ve prospěch vzdělávacích programů pro osoby se sluchovým postižením, zaměřených především na odezírání a správnou artikulaci. Stokoe tedy začal rozvíjet deskriptivní metodu, ve které blíže popsal lingvistické struktury ve znakovém jazyce. Toto jeho úsilí vyvrcholilo prvním zpracováním monografie titulované *Sign Language Structure* vydané v roce 1960. Tato monografie byla v roce 1965 následována prvním slovníkem amerického znakového jazyka (ASL) zvaným *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Tento slovník Stokoe vytvořil za podpory dvou kolegů se sluchovým postižením, Cronebergem Carlem a Casterline Dorothy. V roce 1971 byla založena výše zmíněná *Jazyková výzkumná laboratoř*. V roce 1972 poprvé vyšel časopis s názvem *Sign Language studies*, který posloužil jako prostředek pro zveřejnění vědecké práce o ASL a dalších jazycích. Stokoe redigoval časopis až do roku 1996. Spolu s manželkou Ruth Palmeter po mnoho let vlastnili a provozovali malé vydavatelství *Linstok Press*. Publikoval řadu knih a článků o tématech souvisejících se znakovým jazykem, o původu a evoluci jazyka obecně. Tyto a další publikovaná díla si získaly široké přijetí lingvistické komunity i učitelů osob se sluchovým postižením, a to natolik, že ASL je dnes uznávaný jako vhodný vyučovací jazyk pro studenty se sluchovým postižením a dokonce jako druhý jazyk pro slyšící studenty, kteří si jej mohou zvolit na středních a vysokých školách ve spojených státech (<http://gupress.gallaudet.edu>).

1.3 Lingvistika znakových jazyků v Evropě

Jak uvádí Macurová (2008), v Evropě se počátek výzkumů znakových jazyků mírně opozdil a jeho průběh byl odlišný. Vzhledem k ekonomickému, politickému a sociálnímu uspořádání jednotlivých zemí tehdejší doby se značně lišily způsoby, metody a cíle zkoumání. Podle Battisona (in Macurová 2008) byl obecně výzkum v Evropě zaměřen hlavně na aplikaci jazyka ve vzdělávání, pojmenovává ho jako „*vzdělávací přístup*“. V USA se odborníci

věnovali především popisu a teoretické části znakového jazyka, aplikovali spíše tzv. „*akademický přístup*“.

Vývoj lingvistiky a z toho vyplývající prohloubení znalostí o jazyku významně přispěly k prolomení bariér, kterými byly osoby se sluchovým postižením obklopeny.

2 Řeč, jazyk, mluva

2.1 Řeč jako schopnost

„Řeč je forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace“ (Dvořák 2001, s.223). Je to specificky lidská schopnost určená k dorozumívání se prostřednictvím systému znaků (jazykem) sdílených určitým společenstvím. V případě znakové řeči máme na mysli pojmy *znakový jazyk* a *znakovaná čeština* (<http://ruce.cz>).

Řeč ve smyslu „*langage*“ byla definována již mnoha autory a lingvisty, kteří se však neshodují v odpovědi na otázku, zda se jedná o přirozenou schopnost. Podle Whitneyho (in Saussure, 2007) je možné, že hlasové ústrojí je určeno k mluvení pouze sekundárně a lidé by si bez problémů mohli určit jinou formu komunikace, např. vizuální obrazy či používání gest. Tato teorie by podporovala znakový jazyk jako přirozený komunikační prostředek.

2.1.1 Vývoj řeči

Význam preverbální komunikace a její vliv na osvojování jazyka je nezpochybnitelný. V prvních měsících života probíhá komunikace mezi dítětem a dospělým na úrovni předřečových a neverbálních produktů, vzájemně regulují své chování (Vitásková, 2008). Tímto způsobem se vytváří základní sociální vztah mezi dítětem a dospělým, ve kterém oba přizpůsobují vzájemně své chování, začíná mezi nimi elementární komunikace.

Vývoj řeči u dětí s typickými znaky charakterizujícími standardní populaci je založen především na vnímání hlasového projevu a zvuků. Problematikou vývoje řeči v období do jednoho roku života se zabýval ve svých výzkumech např. Příhoda (1967) nebo Vágnerová (2000). Podle zmíněných autorů rozlišujeme dvě roviny vývoje řeči, *receptivní* a *produktivní*. *Receptivním vývojem* rozumíme úroveň porozumění komunikačním aktům ze strany mluvčího, *produktivní vývoj* označuje aktivní vyjadřování potřeb a emocí mluvčího (Průcha, 2011).

Rozdíly mezi dětmi se sluchovým postižením a slyšícími dětmi se začínají projevovat už v prvních měsících života. Pláč, křik a uspávání kojenců v prvních čtyřech měsících života probíhá téměř identicky u dětí slyšících i u těch se sluchovým postižením. S přibývajícými měsíci se však tyto hlasové projevy u kojenců s velkými ztrátami sluchu postupně výrazně zeslabují. Absence auditivní zpětné vazby jejich vlastních hlasových projevů je jednou z hlavních příčin tohoto jevu. Slyšící děti již ve věku šesti měsíců začínají napodobovat zvukové formy mluveného jazyka, který slyší kolem sebe, odpovídají různými způsoby na tuto intonaci a vnímají vztah mezi zvukem a tím, co vidí. Děti se sluchovým postižením se tímto způsobem neprojevují (Pilar, 1995).

Jak poukazuje Pilar, anticipační hry, ve kterých se matka a potomek učí roli, která se opakuje, dovolují dítěti uskutečnit různé předvídatelné reakce a střídání rolí s matkou. Tímto způsobem se formuje určitá interaktivní struktura, podobná takové, která se vytvoří později jazykovými výměnami. Tyto hry jsou doprovázeny a posilovány slovními vyjádřeními.

Další potíží u dětí se sluchovým postižením je problém dělené pozornosti. Dítě není schopno zároveň věnovat pozornost obličeji dospělého a vnímat jeho komunikační záměry a zároveň sledovat objekt, ke kterému se dotyčná osoba vztahuje. Zatímco slyšící dítě vnímá simultánně oba děje, dítě se sluchovým postižením informace přijímá sekvenčně. Tyto obtíže někdy vedou k poklesu slovního vyjadřování a k postupnému nabývání větší kontrolovanosti komunikativního aktu v oblasti mimiky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

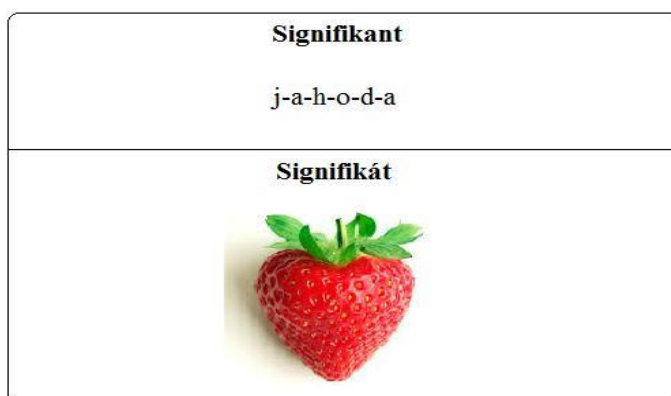
Receptivní vývoj řeči dětí se sluchovým postižením je tedy ovlivněn tímto omezením, stejně jako i vývoj produktivní.

2.2 Jazyk jako systém znaků

Uvědomuji si hojně užívání pojmu „jazyk“ v následujících bodech, pojem je však nenahraditelný, jedná se o odborné označení.

Jazyk z pohledu strukturalistů považujeme za systém znaků a pravidel, jehož prostřednictvím popisujeme věci, akce, myšlenky a stavy. Slouží tedy především k dorozumívání. Znak je tedy základní složkou jazyka. Podle Saussureho je lingvistický znak

charakterizován sjednocením pojmu a akustického obrazu, přičemž akustickým obrazem nerozumíme materiální zvuk, ale psychickou povahu vlastní řeči, tzv. „mluvení v duchu“. Lingvistický znak je tedy v lidské mysli neoddělitelnou kombinací dvou složek – *označovaného* (signifikát) a *označujícího* (signifikant). *Označující* je vyjadřováno pomocí pojmu, tedy mluveného či psaného projevu; *označovaný* charakterizuje ideu či koncept, který v nás *označující* vyvolá (Černý 1998). Pro upřesnění přikládám obrázek.



Obrázek č. 1.: Lingvistický znak

Znak je charakteristický několika základními vlastnostmi, mezi které patří **arbitrárnost** neboli libovolný charakter mezi dvěma složkami znaku. Vztah je tedy nemotivovaný a neexistuje zde žádná přirozená vazba. Přesto existují výjimky ve formě onomatopéi, tzv. zvukomalebných slov, kde se objevuje určitá fonetická podobnost slova se zvukem. Další vlastností je **lineárnost**, znaky tvoří jakýsi řetězec, zvuky či písemné zobrazení lingvistických znaků je postupné, v jedné linii. Znak je pro mluvčího **neměnitelný**, což znamená, že si nemůže libovolně měnit pojem označující (signifikant) k označovanému (signifikát). Zároveň je ale **proměnlivý** z hlediska času, protože jazyk se neustále vyvíjí. **Artikulace** je další přirozenou vlastností znaku, větší jazykové jednotky jsou dělitelné na menší části, které se mohou různě kombinovat (Saussure 1972). V případě poslední zmíněné vlastnosti mluvíme o tzv. *dvojí artikulaci*, což znamená, že můžeme znak rozdělit na monémy, nejmenší jazykové jednotky, které nesou význam. Druhé členění umožňuje dělení na fonémy, jednotky menší než monémy a již nedělitelné, které však mají distinktivní charakter – záměnou jednoho fonému slovo nabývá nového významu (Černý, 1998). Funkce jazyka popisují v kapitole „Komunikace“.

Právě i znakový jazyk, dorozumívací prostředek osob se sluchovým postižením, je považován za plnohodnotný jazykový systém se svou lexikologickou a syntaktickou složkou. První základy takového smýšlení položil již zmiňovaný Američan Williem C. Stokoe v USA v 60. letech, přičemž vycházel z realizovaného výzkumu. Bylo zjištěno, že znakový jazyk je založen na stejných principech jako kterýkoliv jiný mluvený jazyk. Stokoe však odmítá pojem lineárnost, který je u znakového jazyka nelogický, a nahrazuje jej simultánností. Simultánní rozložení znamená, že je souběžně přítomno 5 parametrů znaku: **TAB** (tabula - umístění znaku v prostoru), **DEZ** (designator - konfigurace rukou - tvar rukou), **SIG** (signator - pohyb rukou v prostoru), **ORI** (orientace prstů, orientace dlaně) a **HA** (hand arrangement - vztah ruky k ruce) (<http://ruce.cz>).

U znakového jazyka také dochází např. k dělení znaků na menší jednotky, obdobný jev spatřujeme u mluveného jazyka při dělení slov na fonémy, což je jednou z jeho výše zmíněných základních vlastností. Problematikou členění znaků se poprvé zabýval již zmíněný otec moderní lingvistiky, Švýcar Ferdinand de Saussure, jehož lingvistické poznatky Stokoe aplikoval v rámci svého výzkumu na znakový jazyk. Závěry výzkumu byly zveřejněny v díle *SignLanguageStructure* v roce 1960, blíže se Stokoe zabývá zmiňovanou problematikou v knize *A Dictionary of American Sing Language on Linguistic Principles*.

2.2.1 Osvojování jazyka

Teorie vývoje a vzniku dětské řeči byly až do 50. let minulého století založeny na koncepci, podle které bylo pro děti stěžejní učení se reagováním na verbální a neverbální podněty. Pro tento druh učení, nazývaný *operantní podmiňování*, je základním principem tzv. posilování ze strany dospělých, které vzniká v případě, kdy určité chování zapříčiňuje pozitivní důsledky. Dítě bude mít tendence chování opakovat (Skinner in Průcha 2011). Tyto teorie byly však příliš nejasné, což přispělo ke vzniku psycholingvistiky, nového vědeckého oboru, a zároveň dalo průchod novým teoriím Noama Chomského (Průcha, 2011). V této souvislosti pokládám za důležité zmínit především Chomského teorii vrozeného mechanismu osvojování si jazyka – *univerzální gramatiku*, která je aplikovatelná na mluvený i znakový jazyk, což poukazuje na další paralelu mezi těmito jazyky.

Univerzální gramatika je součástí genetické výbavy jedince, je to základní gramatická šablona, kterou lze aplikovat na jakýkoliv světový jazyk. Pojem univerzální gramatiky je často zmiňován ve spojitosti s teoriemi o vzniku zcela nových jazyků. Pinker podporuje teorii, že jazyky mohou vzniknout prostřednictvím *pidžinu*, což je označení pro dorozumívací jazyk vzniklý spojením dvou nebo více různých etnik, která spolu potřebovala komunikovat. *Pidžin* se však nestává zcela jazykem (nemá typické gramatické jevy, časy, výrazy lze chápat v mnoha směrech, není moc přesný, atd. ...), dokud se nenarodí potomci, pro které se stane mateřštinou (Pinker, 2009).

Podobně je tomu ve znakovém jazyce. Je zdokumentován případ dítěte, které mělo neslyšící rodiče, ti se ale nikdy nenaučili dobře znakový jazyk, používali pouze *pidžin*. Přestože byl syn v kontaktu pouze se svými rodiči, zvládl znakový jazyk velmi dobře v celé jeho šíři. Podobnými případy lze alespoň částečně prokázat existenci fenoménu, který můžeme nazvat *univerzální gramatikou* (Pinker 2009).

2.3 Mluva (parole)

Podle strukturalistických teorií je mluvou označována konkrétní promluva jedince, jedná se o realizaci *langue*. Nejedná se o kolektivní akt, její projevy jsou individuální a momentální. Jazyk a mluva jsou na sobě vzájemně závislé (Saussure, 2007).

Podle mého názoru, stejně jako zvuková forma jazyka, má i znakový jazyk svoji formu *parole*, jen bez akustické podoby.

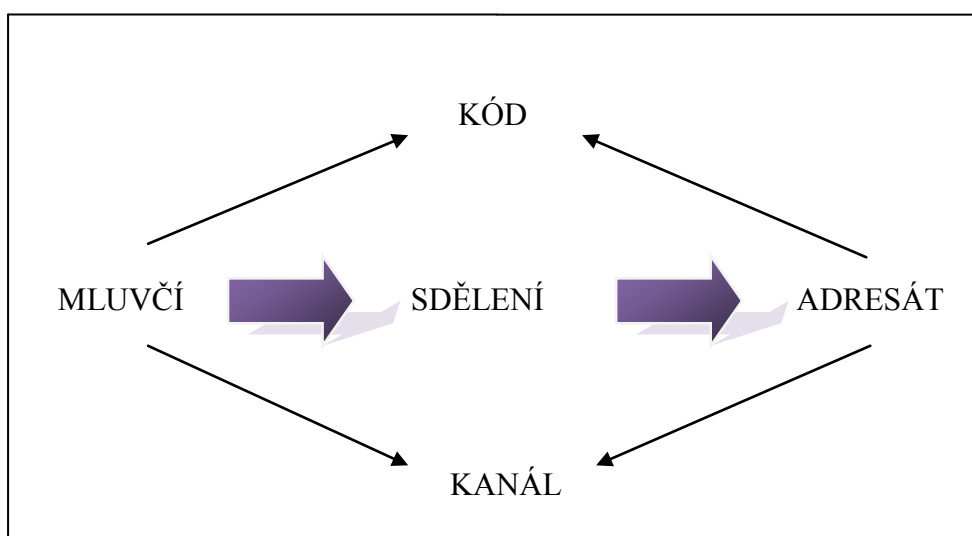
Řeč je tedy schopnost společná všem lidem naučit se systém znaků neboli jazyk. Jazyk pak můžeme připodobnit ke slovníku uloženému v mozku každého člověka a mluvou označujeme aktivní užívání jazyka jednotlivými lidmi.

3 Komunikace

3.1 Definice a složky komunikace

Je nesnadné pojem komunikace vymezit jednotně, v literatuře nacházíme mnoho různých definic. Nejobecnější vysvětlení podává např. Černý (1998), který definuje komunikaci jako proces, který slouží především k dorozumívání a sdělování či předávání informací.

Problematika komunikace je předmětem zkoumání odborníků z mnoha různých odvětví, z nichž mezi významné patří např. ruský lingvista a představitel strukturalismu Roman Jakobson, který se také podílel na činnostech v Pražském lingvistickém kroužku, založeným v roce 1926. Pražský lingvistický kroužek byl stěžejním bodem Pražské školy, což byla jedna z nejvýznamnějších strukturalistických škol v období před druhou světovou válkou (<http://praguelinguistics.org>). Jakobson rozlišuje základní prvky komunikačního procesu, na které navazují jednotlivé jazykové funkce. Patří zde *kontext* (referenční funkce), *vlastní sdělení* (poetická funkce), *mluvčí* (expresivní funkce), *adresát* (konativní funkce), *kanál* (fatická funkce), *kód* (metalingvistická funkce). Komunikační akt probíhá následovně: mluvčí má v úmyslu sdělit nějakou informaci adresátovi prostřednictvím kanálu (např. vzduch, telefon) ve formě kódu (např. jazyk) a vše probíhá v určitém kontextu.



KONTEXT

Obrázek č. 2: Komunikační proces

V komunikaci hrají důležitou roli také neverbální projevy, které doplňují běžnou konverzaci, a které podávají mnohdy autentičtější výpověď o sdělení mluvčího.

3.2 Neverbální komunikace

Hovoříme-li o komunikaci, nemáme na mysli pouze mluvenou formu jazyka. Velmi bohatý zdroj informací nám poskytuje také řeč těla, která je jednou z hlavních oblastí neverbální komunikace. Oldřich Tegze řadí do neverbální komunikace dalších několik oblastí, a to *komunikaci činy, oblast vlastních produktů člověka, oblast konzumace cizích produktů a kulturu*. Řeč těla je také jedním ze základních nástrojů v terapii, slouží nejen jako terapeutický prostředek, ale i jako podklad pro pozorování klientů a interpretaci jejich chování (Tegze, 2003). Müller zdůrazňuje několik dimenzí neverbality, které jsou důležité pro správnou interpretaci sdělení. Jedna z těchto dimenzí zahrnuje umění rozpoznat komunikační specifika různých sociálních skupin, zvláštnosti dané pohlavím, jinou kulturou, atd. (Müller, 2007). Jak totiž popisuje Martinková, měli bychom brát ohled na specifické podmínky neverbální komunikace, která je ovlivněná sluchovým postižením. Zejména laická společnost si často nemusí uvědomovat význam očního kontaktu, který je potřeba udržovat nepřetržitě, protože jeho ztráta způsobuje zastavení příjmu informací. Neméně důležitá je rovněž výraznější mimika, která má sdělovací charakter stejně jako znaky, doprovází je. Osoby se sluchovým postižením jsou svým omezením nuceny též k vyšší frekvenci doteků, mnohdy tak zahajují rozhovor či poutají pozornost. Aniž by si to uvědomovaly, mohou tím narušovat osobní zónu druhého člověka. Současně existují tzv. nepovolené doteky, např. na ruce, kdy je člověku odkázanému na znakový jazyk bráněno v komunikaci, která je pro něj přirozenou. Mezi nevhodné doteky řadíme též doteky zezadu, kdy osoba se sluchovým postižením nečeká náš příchod a může jí to být značně nepříjemné (Martinková, 2010).

3.3 Komunikace a sluchové postižení

Osoby se sluchovým postižením mají omezenou nebo žádnou schopnost sluchového vnímání, která je intaktní společností považována za zcela přirozenou a automatickou.

Vytváří se u nich komunikační bariéra, mnohdy nemají možnost dorozumívat se komunikačním prostředkem majoritní společnosti, mluveným jazykem. Důležitým bodem je proto přístup rodičů k dítěti, kdy za optimálních podmínek může rozumový i sociální vývoj dítěte probíhat běžně jako u slyšící populace (Potměšil, 2012).

Martinková rozlišuje několik základních komunikačních prostředků pro takto postiženou populaci (Martinková, 2010):

- *Mluvená řeč a písmo.* Hlavním cílem nápravy je reedukace sluchu, tzn. je kladen důraz na posílení postižené funkce. Základem je co největší přiblížení se formě komunikace majoritní společnosti a tak předejít sociální izolaci. Tento důraz na zvukovou podobu jazyka je však podle Hrubého (2007) doprovázen devalvací a odmítáním znakového jazyka, který je pro osoby se sluchovým postižením přirozený. Tyto postupy také mohou způsobovat opoždění ve vývoji komunikace. Hlavní potíží je téměř nulová zpětná sluchová kontrola, která zapříčiňuje ovlivnění produkce řeči ve všech jejích rovinách (respirace, fonace a artikulace). Logicky je pro takto ovlivněnou populaci náročnější i schopnost písemného projevu, která je i pro slyšící děti z počátku nelehká. Písemný projev v českém jazyce není úplně přirozený pro znakový jazyk, o to je jeho naučení složitější (Janotová, 1996).

- *Odezírání.* Jedním z nejrozšířenějších omylů je, že většina osob se sluchovým postižením umí odezírat. Zdánlivě snadné pozorování mluvidel a mimiky mluvčího je ve skutečnosti náročnou psychickou činností vyžadující obrovské soustředění (Strnadová, 1998). Mluvený jazyk je navržen tak, aby se přenášel sluchovým kanálem a je jen částečně odezíratelný. Odezírání českého jazyka je náročné také proto, že v naší abecedě nacházíme více hlásek, které mají na pohled stejnou výslovnost a sluchově se liší pouze v jednom znaku. Jako příklad můžeme uvést dvě dvojice fonémů v privativní opozici *-b/-p* fonémy jsou *bilabiální okluzívy*, v případě *-f/-v* se jedná *frikativní labiodentály*, oba páry se v rámci jich samotných liší pouze ve znělosti. Pro účely práce je zbytečné v této souvislosti fonémy hlouběji zmiňovat, více viz Černý (1998). Strnadová zdůrazňuje několik podmínek, které ovlivňují správnost vnímání receptora: mezi vnější podmínky patří například intenzita a směr světla, vzdálenost emisora a receptora, výška účastníků komunikačního aktu, atd. Mezi vnitřní podmínky

řadíme psychický stav odezírajícího, sociální podmínky odezírajícího, aj. Nemůžeme ale říci, že ztráta sluchu je zárukou ke schopnosti odezírání, přičemž neschopnost odezírat není známkou nízké inteligence. (Strnadová, 2008)

- *Daktyl*, známější jako prstová abeceda, je další formou dorozumívání osob se sluchovým postižením. Jak uvádí Martinková, tato abeceda nebyla původně stvořena za účelem komunikace mezi sluchově postiženými, nýbrž sloužila jako dorozumívací prostředek mnichům, kteří byli vázáni slibem mlčení. Podle informací uvedených na internetové stránce ruce.cz byla tato abeceda stvořena ve Španělsku v 16. století jako tajná mluva a v roce 1579 byla poprvé použita pro výuku osob se sluchovým postižením (Martinková, 2010). Je založena na vizuálně motorickém postavení prstů, její produkce je lineární. Abychom mohli ruční abecedu používat, je potřeba znát mluvený jazyk v jeho písemné podobě. V České republice existuje abeceda jednoruční i dvouruční, původní španělská verze prstové abecedy byla jednoruční a za mezinárodní je od roku 1963 považována jednoruční americká prstová abeceda (<http://ruce.cz>).

- *Znakový jazyk* je přirozeným jazykem neslyšících. Není univerzální, každá země má svůj vlastní jazyk. Česká republika používá český znakový jazyk (ČZJ). Důvodem rozlišnosti je, že různé komunity Neslyšících vytvořily své vlastní znaky k označení různých konceptů stejně jako vlastních gramatických struktur. Podobně se tak děje u všech mluvených jazyků. Jak jsem již zmínila v první kapitole, lingvistické výzkumy dokazují, že znakový jazyk má všechny vlastnosti mluveného jazyka včetně stejné funkce pro myšlení, komunikaci a schopnosti zpracovat jakýkoliv koncept. Proto je nesprávné užití spojení „znaková řeč“, viz novelizovaný zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, 384/2008 Sb. (Souralová, Langer, 2005).

Dnes se již odborníci převážně shodují v pohledu na problematiku komunikace osob se sluchovým postižením. Jak jsem zmínila na začátku kapitoly, důraz na oralismus, který byl v minulosti preferovaný, je zpětně vnímán spíše jako neadekvátní, a to nejen v rámci České republiky, ale i ve většině vyspělých zemích světa. Jak uvádí James C. MacDougall (1971)

ve svém článku o neslyšících osobách v Kanadě, oralisté vždy upozorňovali na méně přívětivý důsledek znakového jazyka, a to možné odloučení se od většinové společnosti.

Dnes je již odborníky obhajován názor, že by osoby se sluchovým postižením měly přijmout skutečnost, že jsou odlišné a naučit se zvládat běžné životní situace rozdílným způsobem (<http://web.ebscohost.com>).

Přesto je třeba mít na paměti, že každý člověk je individuum a tudíž má rozdílné potřeby, na které bychom měli brát ohled. Můžeme se setkat s jedinci se sluchovým postižením, kteří sami upřednostňují komunikaci českým mluveným jazykem. V ideálním případě bychom tedy neměli vnucovat zvenčí jeden konkrétní druh komunikace, ale především se snažit neodepírat možnost volby a vyvarovat se diskriminace jednoho ze dvou nejběžnějších způsobů komunikace.

4 Vzdělávání

4.1 Vzdělávání v kontextu komunikačního procesu

Jak jsem již uvedla v předchozích kapitolách, oblast, která je nejhluběji zasažena nedostatkem sluchového vnímání, je oblast komunikace. Verbální komunikace je realizována užíváním jazyka, mluvením. Také učení a vzdělávání uskutečňujeme převážně prostřednictvím jazyka, který je pro nás srozumitelný. Bez znalosti jazyka by tedy nebylo vzdělávání možné.

Osoby se sluchovým postižením mají odlišné podmínky týkající se recepce a produkce jak mluvené řeči, tak psaných textů. Podle Komorné existuje několik podmínek, které předurčují úspěšnost procesu recepce mluvení i psaní. Zahrnuje zde *jazykové znalosti a jazykovou kompetenci, věcné a encyklopedické znalosti, znalosti světa, znalosti interakční, znalosti strategické spojené s produkcí textu, znalosti speciální využívané při recepci a interpretaci textu.* (Komorná, 2008)

Znalosti jazykové a jazyková kompetence jsou nepostradatelné z toho důvodu, aby byl *mluvčí (emisor)* schopen formulovat myšlenku, sdělení, které chce komunikovat *adresátovi (recipientovi)*. Řadíme sem také metalingvistické a neverbální prostředky.

Znalosti věcné a encyklopedické, znalosti světa, jsou založeny především na vlastní individuální zkušenosti *mluvčího (emisor) / adresáta (recipient)* aneb úroveň komunikačního a sdělovacího procesu se odvíjí od znalosti daného tématu.

Znalosti interakční se zakládají na vzájemném porozumění obou komunikačních partnerů. Jedná se o zvolení adekvátních komunikačních prostředků (lingvistických, metakomunikačních) ve vztahu k *adresátovi (recipientovi)*, tak aby rozuměl.

Znalosti strategické spojené s produkcí textu se víceméně prolínají se znalostmi interakčními, máme na mysli schopnost *mluvčího (emisor)* reagovat s ohledem na vývoj situace.

Znalosti speciální využívané při recepci a interpretaci textu jsou důležité pro naplnění smyslu komunikačního procesu. Oba komunikační partneři jsou schopni nepřetržitě aktualizovat své myšlenkové pochody, které se rozšiřují simultánně s komunikačním aktem.

Výše uvedený výčet znalostí potřebných ke správné a efektivní komunikaci je možné aplikovat na Jakobsonovo schéma o komunikaci.

Každý *mluvčí (emisor)* má jiné *jazykové znalosti a jazykovou kompetenci, věcné a encyklopedické znalosti, znalosti světa, znalosti interakční, znalosti strategické spojené s produkcí textu, znalosti speciální využívané při recepci a interpretaci textu*. *Mluvčí* je také determinován svou osobností, momentálním rozpoložením, atd.

Každý *adresát (recipient)* disponuje rozdílnými *jazykovými znalostmi a jazykovou kompetencí, věcnými a encyklopedickými znalostmi, znalostmi světa, znalostmi interakčními, znalostmi strategickými spojenými s produkcí textu, znalostmi speciálními využívanými při recepci a interpretaci textu*. Stejně jako *mluvčí*, *adresát* disponuje určitými vlastnostmi a temperamentem, které také ovlivňují komunikační akt.

Nedílnou součástí je konkrétní jazykový systém, nazývaný *kód*, který musí být oběma účastníkům komunikačního aktu společný.

Kanáal je hmotný prostředek, který umožňuje komunikaci.

Vlastní sdělení se váže k určitému *kontextu*, kterému by oba komunikanti měli rozumět. *Kontext* se v konkrétní komunikační situaci odvíjí od *věcných a encyklopedických znalostí, znalostí světa* příslušného *mluvčího a adresáta*.

Vlastní sdělení je de facto vyústěním *emisorova* komunikačního záměru vycházejícího z jeho *znalostí, kontextu* situace a formulované konkrétním jazykovým systémem (*kódem*).

Současným působením všech vnějších i vnitřních prvků tedy dochází ke komunikačnímu aktu, kdy každý tento akt je nezaměnitelný a jedinečný. Jednotlivé jeho prvky jsou konkretizovány účastníky komunikace – kódované konkrétní sdělení produkované *emisorem* bychom vlastně mohli nazvat *mluvou (parole)*, o které jsem psala ve druhé kapitole.

U osob se sluchovým postižením se můžeme setkat hned se dvěma zádrhly v komunikačním procesu mluvící x znakující, a to v *kanálu* a v *kódu*. Jedním z hlavních nepřátel efektivní komunikace jsou tzv. *komunikační bariéry*. Tyto bariéry se však nemusí utvářet pouze mezi osobami se sluchovým postižením, které se ve vztahu k intaktní populaci mohou lišit používáním jiného *kódu* (znakový jazyk) a tím pádem *kanálu* (vzduch-zrak), a tudíž vzájemná komunikace může být problematická, ale mnohdy se můžeme setkat

s jedinci, kteří používají stejný *kód*, kdy *kanál* není negativně ovlivněn žádným *komunikačním šumem*, a přesto je efektivita sdělení nulová (Winkler, 1998).

4.2 Problémy s výukou českého jazyka u osob se sluchovým postižením

Jak uvádí Hrubý, vzdělávání neslyšících se začalo rozvíjet počátkem 16. století ve Španělsku. Za prvního učitele osob se sluchovým postižením je považován španělský benediktinský mnich Pedro Ponce de Leon (Hrubý, 2010). Jako první oficiálně využíval metodu, kterou dnes nazýváme *oralismus*, kladl tedy důraz na naučení se mluvené řeči. O jeho stylu učení se můžeme blíže dovědět v dílech Juana Pabla Boneta a Johana Konrada Ammana. Největší přínose de Leona spočíval v prokázání skutečnosti, že osoby se sluchovým postižením mají schopnost učit se a dokonce se mohou naučit mluvit i přes značné potíže způsobené jejich postižením. O těchto potížích, v tomto případě týkajících se českého jazyka, se zmíním níže.

Osoby se sluchovým postižením trpí ztíženou komunikací už z toho důvodu, že jejich předpoklady pro recepci a percepci jazyka jsou sniženy. Jsou buďto částečně nebo úplně ochuzeni o jeden důležitý smysl, který slouží k nabývání informací a jazykových znalostí. Např. podle Škody a Doulíka žáky charakterizují různé učební styly, které jsou úzce spjaty se strategiemi učení a několika dalšími prvky ovlivňujícími tento proces. Tyto styly se mohou odvíjet např. od dominance mozkových hemisfér, ale také od preferovaných smyslových podnětů (Škoda, Doulík, 2011). Žáci se sluchovým postižením jsou tedy uměle předurčeni preferovat zrak a tím možná přicházejí o jednu možnost přirozeného výběru stylu učení.

Komorná řadí mezi konkrétní problémy týkající se jazykových dovedností osob se sluchovým postižením malou slovní zásobu, omezené možnosti k zapamatování si nových pojmů, dále upozorňuje na často chybné spojení signifikantu a signifikátu, které mají dohromady tvořit znak; slovní zásoba osob se sluchovým postižením je nestálá, užívání abstraktních pojmů je problematické. Další obtíže nastávají se synonymy a homonymy, foneticky a vizuálně podobným slovům často zaměňují významy. Přítomna je také omezená znalost gramatiky, nedostatečná znalost frazeologie a z těchto potíží vyplývající nechuť ke čtení (Komorná, 2008).

Strnadová (in Daňová, 2008) vidí jako hlavní příčinu chudé slovní zásoby především málo časté užívání řeči. Daňová zdůrazňuje, že řeč je postižením ovlivněna jak kvalitativně tak kvantitativně a za jeden z hlavních problémů označuje nedostatečnou znalost homonym, kdy člověk se sluchovým postižením většinou zná jeden nejčastěji užívaný význam daného slova (Daňová, 2008).

Podle Krauhulcové (in Daňová, 2008) je dalším problémem nadužívání podstatných jmen, v menší míře sloves. Velkou potíž představují zájmena a předložky a nejméně užívaným slovním druhem je příslovce.

Veškeré učební materiály používané pro výuku žáků se sluchovým postižením by tedy měly být tvořeny s ohledem na tuto skutečnost.

4.3 Učebnice a výukové materiály osob se sluchovým postižením

Velmi zajímavou diplomovou práci zaměřenou na učebnice napsala Mgr. Marta Bečicová, konkrétně se jedná o výzkum realizovaný formou dotazníků na několika speciálních základních školách v České Republice.

K výzkumu byly použity dva dotazníky, ze kterých vyplynulo následující:

- ✓ Nejoblíbenějšími vydavateli se u učitelů žáků se sluchovým postižením stávají nakladatelství Septima, Parta a Fortuna. Osobně považují za nejdostupnější materiály určené žákům se sluchovým postižením učebnice od nakladatelství Septima, které např. konkrétně do českého jazyka publikovalo 6 učebnic, čítanky a učebnice ČJ od první až po druhý stupeň.
- ✓ Důležitým kritériem, kterému učitelé při výběru učebnice věnují pozornost je přehlednost textu. 17% respondentů odpovědělo, že učebnice jsou jim automaticky přiděleny školou. Mezi důležitá měřítka patří rovněž cena, cenová dostupnost a výstižnost studijního textu.
- ✓ Učebnice jsou nejčastěji využívány pro práci v hodině, pro řešení úkolů a pro zadávání domácích úkolů, 11% respondentů považuje učebnici za stěžejní materiál pro výuku.

- ✓ 68% učitelů pracuje s učebnicí každou vyučovací hodinu. Největší nedostatek vidí pedagogové v absenci pracovního sešitu, dále by uvítali více názornosti a více slovní zásoby k vysvětlení učiva pro žáky.
- ✓ Učebnice slouží nejčastěji jako hlavní zdroj informací pro výuku, ve většině případů je využívána při výkladu a slouží pro zadávání domácích úkolů.
- ✓ Většina z dotazovaných pedagogů nejprve vysvětlí z učebnice neznámá nebo nová slova (75%), 48% pedagogů občas žáky nejprve seznámí s tématem hodiny, aby věděli, co se bude odehrávat v textu učebnice. 73% pedagogů vždy pokládá kontrolní otázky k textu během jeho čtení. 70% pedagogů vždy po přečtení textu učí žáky rozpoznat a oddělit důležité informace od méně významných, 67% dotazovaných pomáhá žákům se zpracováním zápisu.

Ze závěrů výzkumu plyne, že učebnice je jednou ze základních a důležitých součástí vyučovacího procesu. Jak uvádí Bečicová, učitelé sluchově postižených žáků mají jen minimální možnost volby, a to především z důvodu nízkého počtu kvalitních a existujících takto zaměřených učebnic – nehledě na fakt, že v mnoha případech jsou učebnice jednotně voleny vedením školy a sám pedagog nemá možnost výběru (Bečicová, 2013).

Podrobnější informace o této problematice jsou rozpracovány ve zmíněné diplomové práci Mgr. Marty Bečicové – *Tvorba učebnic pro žáky se sluchovým postižením* (2013).

Praktická část

5 Cíle a současný stav zkoumání problematiky v ČR

Cílem mé bakalářské práce bylo vytvoření pomocného výukového materiálu do českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. V současnosti v ČR vznikají závěrečné práce zaměřené především na rozvinutí čtenářské gramotnosti osob se sluchovým postižením, příkladem můžeme uvést závěrečnou práci Mgr. Moniky Bečicové s názvem *„Úprava beletrie koncipovaná pro žáky se sluchovým postižením na 2. stupni základních škol“*, dále např. práce Mgr. Magdalény Mikové zabývající se problematikou úpravy textu a čtení: *„Práce s literárním textem na 2. stupni základní školy pro žáky se sluchovým postižením“*. Mgr. et Mgr. Zuzana Pulcová publikovala závěrečnou práci na téma *„Úprava literárních textů a čtení s porozuměním u studentů se sluchovým postižením“*. Četbou a porozuměním textu u osob se sluchovým postižením se též zabývala Mgr. Jana Lukáčová ve své diplomové práci *„Čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením“*.

Z výše uvedeného je zřejmé, že se většinou jedná o práce zaměřené na zlepšení čtenářských dovedností. Nevýhodou komplikující zpracování zmíněných témat mohou být nedostatečné praktické zkušenosti nás studentů s výukou žáků se sluchovým postižením, což jsem si sama uvědomila v průběhu zpracovávání mé pomůcky. Tvořit takto zaměřenou práci na základě převážně teoretických poznatků je značně složité, ne však nemožné. Přestože výběr tématu závěrečných prací zaměřených přímo na tvorbu pomůcky do českého jazyka u osob se sluchovým postižením není častý, zabývala se jím Mgr. Monika Bečicová ve své bakalářské práci s názvem *„Český jazyk v komunikaci osob se sluchovým postižením – slovtvorba – předpony“*. Učebnicím a pomůckám obecně se ve svých pracích *„Vývoj vyučovacích pomůcek pro výuku českému jazyku (v letech 1984-2009)“* a *„Interaktivní učebnice ve výuce českého jazyka“* věnovaly také Mgr. Nela Hantáková a Mgr. Petra Chvatíková.

6 Metodika práce

Pro účely této práce jsem zvolila obrázkovou formu pomůcky, inspirovala mě vyučující, se kterou jsem se setkala při praxi na základní škole pro sluchově postižené v Olomouci. Všimla jsem si, že učitelé věnují značnou energii výrobě pomocných materiálů, které jsou pro výuku nezbytné, a jak jsem již zmínila v teoretické části, je těchto oficiálně vydaných materiálů nedostatek. Pedagogové tak tráví tak mnoho času prací na těchto materiálech i mimo pracovní dobu, což se může odrážet na jejich psychické pohodě. Přesto spatřuji určité výhody takto vyrobených pomůcek, a to především v možnosti zpracovat konkrétní problematiku pro konkrétní skupinu žáků – zkušený učitel své žáky zná, má zažitě efektivní způsoby spolupráce, ví, čím je zaujme a jakým způsobem nejlépe pomůcku zpracovat. Nicméně zastávám názor, že občas prožitá zkušenosti a dlouholetá praxe mohou učitele naopak v jistém ohledu omezovat, aniž by si to uvědomoval, v čemž vidím výhodu nás, praxí dosud příliš nezatížených, studentů.

Fakt, že jsem nepracovala s konkrétní skupinou žáků pro mě však nebyl příznivým, tuto skutečnost jsem si uvědomila až během psaní bakalářské práce. Je pro mě přirozené brát ohled na individualitu žáka, popř. skupiny, při kontaktu s žáky jedním z velké části intuitivně a nejzdařilejší metody a postupy v mém případě vznikají až „za pochodu“, proto pro mě bylo těžší tvořit pomůcku pro anonymní skupinku žáků.

Při vytváření pomůcky jsem se nechala inspirovat knihou „*Efektivní učení ve škole*“, která byla napsána kolektivem odborníků, vysokoškolských učitelů a výzkumníků, zabývá se tématem z psychologického i pedagogického hlediska, vychází z výzkumných zjištění, která jsou v knize popsána, a poskytuje praktické rady ohledně výuky. Sama jsem se už v minulosti některé z popisovaných principů snažila aplikovat, a proto jsem si tuto knihu zvolila jako jeden z vhodných podkladů a podpůrných děl pro tvorbu mé pomůcky.

Podle Stelly Vasniadou (in *Efektivní učení ve škole*, 2005) se za poslední dobu vyprofilovaly tři základní principy, na kterých bychom měli postavit výuku tak, aby byla efektivní. Řadí mezi ně aktivní zapojení, sociální participaci a smysluplné činnosti. V průběhu zpracovávání mé pomůcky jsem se snažila dbát na dodržování těchto principů, se kterými mám sama osobně dobrou zkušenost.

U pomůcky, kterou jsem vytvořila, je možnost **vymalování obrázků**. Jak uvádí Potměšil (2012), u dětí se sluchovým postižením se často setkáváme s nedostatky v oblasti jemné motoriky, a proto je žádoucí ji rozvíjet. Obrázky mohou sloužit nejen k procvičení a posílení grafomotoriky, ale také jako spolehlivý diagnostický materiál. Pomůcka tedy bude podporovat snesitelnou formou také rozvoj jemné motoriky. Pedagog si může sám zvolit nebo nechat rozhodnutí na žácích, zda si chtějí obrázky nejprve vybarvit a potom procvičit nebo naopak. Výhodou první varianty je, že žáci nezůstanou pasivní a mohou se již předpřipravit na děj, který se v pohádce odehrává. Obrázky také mohou být vymalovány až po realizaci cvičení, v tomto případě to žáci mohou vnímat jako malé odměnění a odměnu.

Pomůcka také podporuje další bod teorie Vasniadou, a to **sociální participaci**. Ta je podle mnohých odborníků jednou ze stěžejních činností vedoucí k procesu učení. Podle Vygotského (in Efektivní učení ve škole, 2005) se děti učí především „zvnitřňováním“. Zvnitřňují si zvyky a činnosti komunity, v níž vyrůstají. Za takovou komunitu by se tedy dala považovat i třída, která také splňuje charakteristiky sociální skupiny.

Na základní škole více než jinde pocházejí děti z rozličných sociálních prostředí, v kolektivu zastupují určitou sociální roli, postupně si budují své postavení ve třídě, a to v interakci s ostatními spolužáky. Část práce s obrázky, které jsem navrhla, může být realizována jak ve skupince, tak jednotlivci. Spoluprací více dětí ve skupině se trénují také kognitivní funkce, žáci na sebe vzájemně reagují, obhajují své názory, argumentují, hodnotí.

Nakolik je přímá přítomnost pedagoga při těchto aktivitách vhodná či nevhodná, je otázkou k zamyšlení. Osobně vnímám prezenci učitele trochu jako „dvousečnou zbraň“, na jedné straně může žáky určitým způsobem brzdit a částečně tak v našem konkrétním případě omezovat celý proces. Méně komunikativní žáci se pak mohou stát ještě mnohem méně komunikativními a celkový efekt práce bude slabší, neobohacující. Na straně druhé – dle mého názoru v ideálním případě – může přítomný učitel skupinku jemně korigovat a vést bez hlubšího zasahování. Měl by předcházet výměnám názorů, které by hraničily s fyzickým napadením nebo by byly nekonstruktivní. Rovněž by měl přiměřeně podporovat aktivitu submisivnějších jedinců, kteří mohou být utlačováni dominantnějšími spolužáky a nejsou dost sebevědomí na to, aby prosadili či jen přednesli svá stanoviska. Zároveň by takové směřování mělo mít pozitivní dopad i na aktivnější a dominantnější jedince, kteří by se tak učili pokoře a naslouchání. Na pozadí celého procesu je kromě osobnosti žáků důležitým bodem také osobnost učitele, jeho liberálnost či konzervatismus, jeho zkušenosti...V každém případě

pokud bude mít žák výuku spojenou s pozitivními emocemi, nevědomě bude rád situaci opakovat a vracet se k ní.

V případě škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je standardní nižší počet dětí v jedné třídě, takže může pracovat celá třída dohromady, popř. být rozdělena na dvě skupiny dle učitelova uvážení.

7 Postup zpracování pomůcky

Nejprve jsem volila pohádky, které jsem použila jako základ pomůcky. Pohádka O veliké řepě byla jasnou volbou z důvodu posloupnosti děje, který umožňuje procvičení předložek. Zároveň se jedná o velmi jednoduchý příběh, proto je vhodnější pro mladší děti z 1. - 3. tříd, dle nadanosti konkrétních skupin. Pohádka o Zlatovlásce má složitější dějovou linku, zároveň se dle mého názoru stává atraktivnější pro starší žáky, 3. – 5. třídu. Data uvádím pouze orientačně, vhodnost pomůcky vzhledem k věku žáků ponechávám na zvážení učitelů.

Po zvolení pohádek jsem začala s kreslením, rozdělila jsem si papír velikosti A3 na šest částí a nejprve tužkou nakreslila obrázky k ději pohádky. Snažila jsem se o atraktivnost a propracovanost jednotlivých obrázků, které by nejen lahodily dětskému oku, ale také poskytovaly prostor pro vytvoření různých cvičení. Po konzultaci pomůcky s paní učitelkou ze ZŠ pro sluchově postižené mi bylo doporučeno obrázky nechat zvětšit, aby se s nimi mohlo pracovat např. i z dálky od tabule.

Následovalo vymalovávání obrázků pastelkami, což byla jedna z časově nejnáročnějších částí mé práce. Na základě této zkušenosti bych příště nevolila pastelky, ale akrylové barvy, kdy se kvalitním štětcem dají jednoduše propracovat i detailnější části obrázku a souběžně se stráví méně času s vybarvováním větších ploch. Nicméně i mezi pastelkami jsem našla příjemné a syté barvy, které jsem volila tak, aby žáky, kteří jsou především dětmi, zaujaly. Po vybarvení jsem nechala obrázky pokrýt fólií za účelem prodloužení jejich životnosti.

V další etapě práce jsem upravovala texty jednotlivých pohádek, řídila jsem se radami vedoucí mé bakalářské práce a také přečtenou literaturou na dané téma. Snažila jsem se, aby byl text srozumitelný, pokusila jsem se vyhnout používání méně známých výrazů, homonym, omezila jsem nadužívání zdvořilých a abstraktních pojmů či frazeologií. Text je upravený dvakrát, jedna verze slouží k přečtení pohádky s porozuměním a druhá je přímou součástí cvičení. Text, který je součástí pomůcky je napsán větším písmem a je pokryt fólií stejně jako obrázky. Dále se věnuji detailnějšímu popisu úpravy textu u obou pohádek a vytvořeným cvičením.

7.2 Pohádka O veliké řepě

Pohádka O veliké řepě má vcelku jednoduchý a přímý děj, který nabývá rychlý spád. To se projevuje i na textu, který nebyl na úpravu jinak příliš náročný. Originální text k pohádce jsem vyhledala na internetu. Pro představu popíši na úryvku provedené úpravy.

Originální text:

„Byli jeden dědeček a babička a měli malou vnučku. Hospodařili na svém malém políčku a chovali několik domácích zvířátek. Každý den vnučka Evička pomáhala svým prarodičům krmit husy, slepice a dobroty také nosila pejskovi, který měl před domkem svou misku. Pejsek nebyl lakomý a pokaždé schoval něco na zub pro kočičku. Ta pak odsypala ze svého pár drobtů k myši komůrce na půdě. Nakrmená myška si pak s kočičkou hrála na honěnou třeba celou noc. A tak tu spolu hezky žili.“

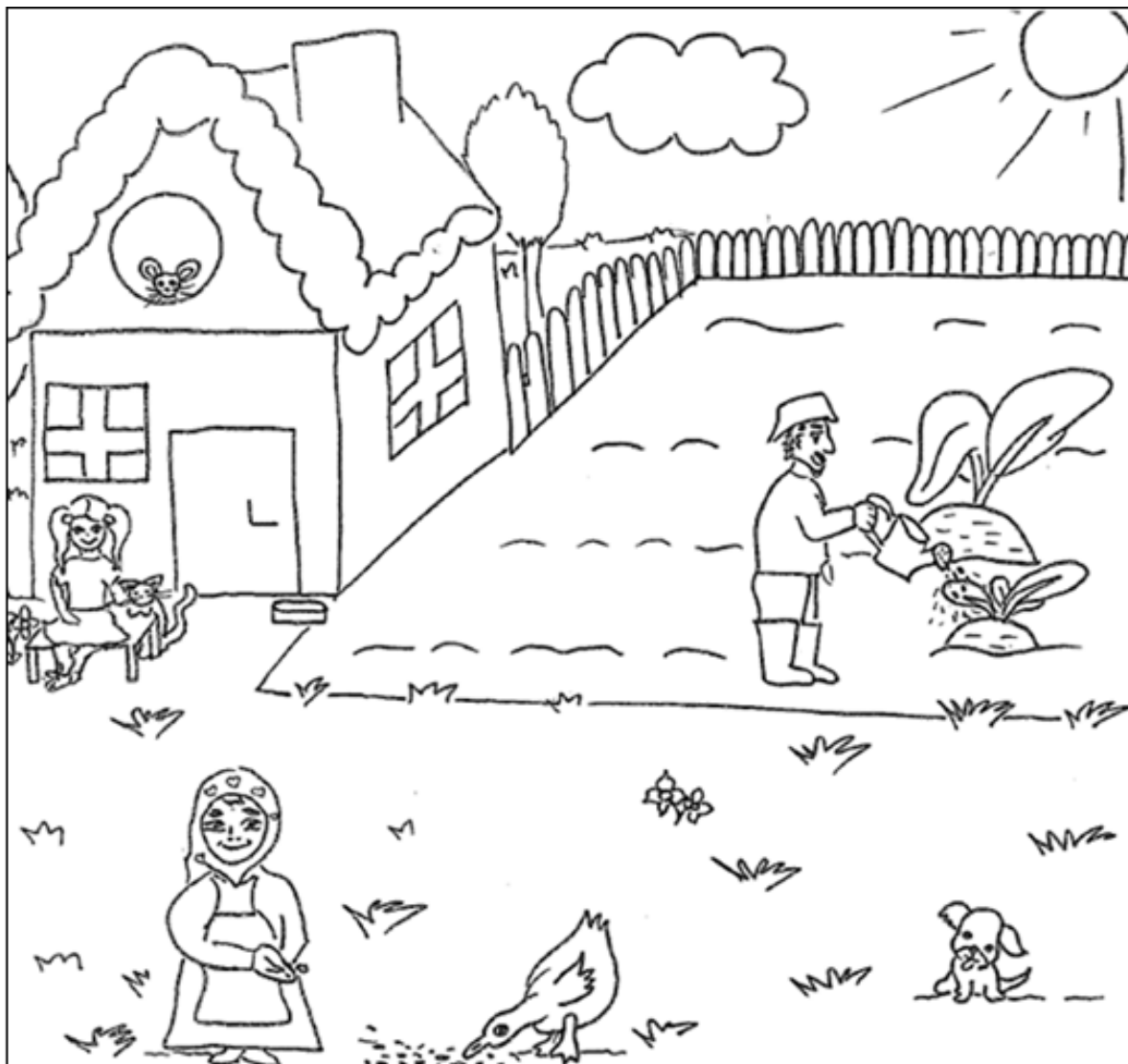
Upravený text:

„Dědeček a babička měli malou vnučku. Měli malé pole a chovali několik domácích zvířat, husu, psa a kočku. Každý den vnučka pomáhala babičce a dědovi krmit husy. Nosila jídlo i pejskovi. Pejsek nebyl lakomý a pokaždé schoval trochu jídla i pro kočičku. Kočička zase nechávala jídlo pro myš.“

- Text jsem zredukovala o nepotřebné informace a frazeologismy (*něco na zub*), v případě uvedeného úryvku se jedná i o celé věty. (*Nakrmená myška si pak s kočičkou hrála na honěnou třeba celou noc. A tak tu spolu hezky žili.*)
- Snížila jsem počet zdvojnásobení v textu (*políčko, zvířátka, myška*)
- Na jednu a týž věc/člověka/zvíře se vždy odkazují jednou a stejnou formou (*babička* a *dědeček* jsou v originálním textu později zmíněni jako *prarodiče*, v upraveném textu je označení „*prarodiče*“ vypuštěno)

Pro účely cvičení byl text upraven ještě jednou, tentokrát odkazuje přímo na vytvořený obrázek a redukce textu byla z praktických důvodů výraznější:

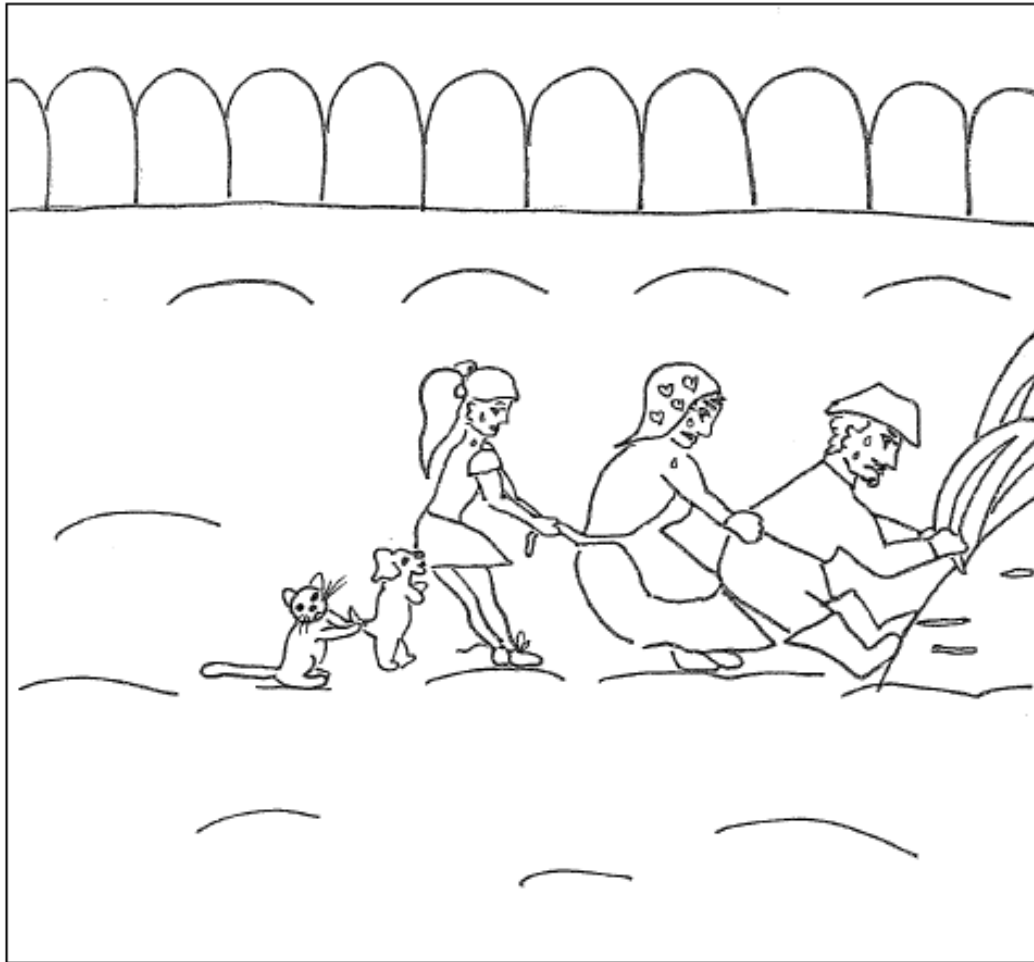
„Vnučka sedí na lavičce, babička krmit husu, děda zalévá řepu.“



Obrázek č. 3: O veliké řepě (1.)

Cvičení k pohádce jsem se rozhodla vytvořit formou pracovních listů. Na první strany sešitu jsem umístila text pohádky, který jsem obohatila o obrázky nahrazující některá slova (např. kočička, pejsek ...). Na následující straně se nacházejí první tři cvičení, která se sice vztahují k příběhu, ale nesouvisí bezprostředně s obrázkem. První cvičení spočívá v práci se zafóliovanými obrázky a s úryvky textu – žáci mají za úkol seřadit jednotlivé obrázky chronologicky za sebou, což slouží k procvičení posloupnosti děje. Poté mají za úkol přiřadit příslušný text k obrázkům pro ověření srozumitelnosti textu a obrázků. Tématem dalšího

cvičení je přirovnávání, jež slouží k procvičení představivosti a slovní zásoby, stejně jako třetí cvičení. Cvičení na dalších stranách jsou již spjata s obrázky, svým obsahem jsou zaměřena na podstatná jména, přídavná jména, číslovky, slovesa a předložky. Nad každým cvičením se nachází obrázek, který ve čtyřech ze šesti případů souvisí s daným úkolem a je možno si ho vybarvit. Příklad si můžete prohlédnout na následující straně.



Obrázek č. 4: O veliké řepě (5.)

Doplň předložky.

- a. Př.: Babička je *za* dědou.
- b. Babička je dědou a vnučkou.
- c. Pejsek je kočičkou.
- d. Děda je..... babičkou.
- e. Kočička drží pejska ocas.

7.3 Pohádka o Zlatovlásce

U této pohádky jsem jako první úkol po přečtení zařadila chronologické seřazování obrázků za sebou spolu s příkládáním odpovídajících úryvků textu. Text pohádky jsem doplnila ilustracemi, aby připoutal pozornost a žáci se tak s větší chutí pustili do čtení. Úprava textu zde byla o něco náročnější, pohádka je delší a má složitější syntax. Originální text, jehož autorem je Karel Jaromír Erben, jsem vyhledala na internetu ve dvou verzích. Téměř celý text jsem upravovala v originálním podání s výjimkou jedné pasáže, ve které Jiřík neváhal zabít svého koně s cílem nakrmit masem malé krkavce – upřednostnila jsem verzi, kdy Jiřík krkavce nakrmil lesními plody.

Originální text:

Verze 1.: *„Potom jel tím lesem a přijel k vysoké jedli. Navrchu na jedli bylo krkavčí hnízdo a dole na zemi dvě krkavčata pištěla a naříkala: „Otec i matka nám uletěli; máme si sami potravu hledat, a my ubohá písklata ještě lítat neumíme! Och pomoz, Jiříku, pomoz, nasyť nás, sic umřeme hladem.“*

Jiřík se dlouho nerozmýšlel, skočil z koně a vrazil mu do boku meč, aby krkavčata měla co žrát.

*„Až budeš potřebovat,“ krákorala vesele, „vzpomeň si na nás, a taky ti pomůžem.“
Potom dál už musil Jiřík pěšky.“*

Verze 2.: *„Potom jel tím lesem a přijel k vysoké jedli. Navrchu na jedli bylo krkavčí hnízdo a dole na zemi dvě krkavčata pištěla a naříkala: „Otec i matka nám uletěli; máme si sami potravu hledat, a my ubohá písklata ještě lítat neumíme! Och pomoz, Jiříku, pomoz, nasyť nás, sic umřeme hladem.“*

Jiřík se dlouho nerozmýšlel, skočil z koně, nasbíral kořínky a lesní plody, aby měla krkavčata co žrát.

*„Až budeš potřebovat,“ krákorala vesele, „vzpomeň si na nás, a taky ti pomůžeme.“
Potom dál už musel Jiřík pěšky, protože kůň by úzkou cestou neprošel.*

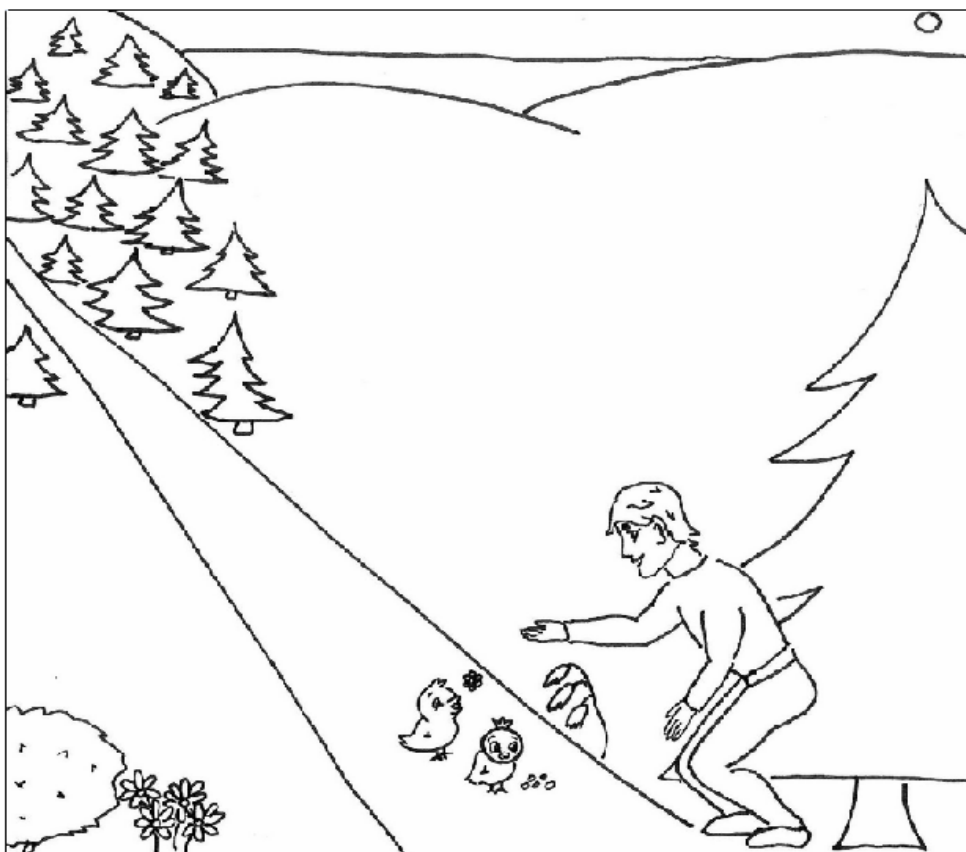
Upravený text:

„Jiřík jel lesem a potkal dva malé opuštěné ptáčky. Neuměli létat a měli hlad. Jiřík nasbíral jahody a ostružiny a ptáčky nakrmil. Ptáčci děkovali a řekli mu: „Až budeš potřebovat, my ti taky pomůžeme!“

- text je redukován o nepotřebné informace (*...přijel k vysoké jedli...; Potom dál už musel Jiřík pěšky, protože kůň by úzkou cestou neprošel;...*)
- upřednostnila jsem konkrétní pojmy (lesní plody – jahody a ostružiny)
- přímá řeč je použita souvisle (*„Až budeš potřebovat,“ krákorala vesele, „vzpomeň si na nás, a taky ti pomůžeme.“ - „Až budeš potřebovat, my ti taky pomůžeme!“*)

Text upravený pro potřeby cvičení s pomůckou je upraven následovně:

„Jiřík nakrmil ptáčky.“



Obrázek č. 5: Zlatovláska (5.)

Cvičení ke Zlatovlásce jsou taktéž spolu s textem obsahem pracovních listů, na rozdíl od úkolů vytvořených k předchozí pohádce se týkají spíše porozumění děje a tvoření slov. Následující cvičení se zabývá otázkami vztahujícími se k ději, slouží pro ověření porozumění textu:

2. Otázky na děj:
 - a. Co se stane, když někdo ochutná hada?
 - b. Jak král poznal, že Jiřík ochutnal hada?
 - c. Koho musel přivést Jiřík králi?
 - d. Před čím zachránil Jiřík mravence?
 - e. Jak pomohl Jiřík ptáčkům?
 - f. Jaká další zvířátka ještě Jiřík zachránil?
 - g. Kolik dostal Jiřík úkolů od krále?
 - h. Kdo pomohl Jiříkovi najít perly/prsten/mrtvou a živou vodu
 - i. Jak pomohla Jiříkovi moucha?
 - j. V čem král Jiříkovi lhal?
 - k. Jak Zlatovláska oživila Jiříka?
 - l. Jak to, že umřel král?

Další cvičení jsou zaměřena na tvoření slov a tím pádem obohacování slovní zásoby:

3.
 - a. Z jakých dvou slov se skládá jméno Zlatovláska?

 - b. Jak by se jmenovala princezna kdyby:
 - i. Měla černé vlasy?
 - ii. Měla hnědé vlasy?
 - iii. Měla bílé vlasy?
 - iv. Měla zrzavé vlasy?
 - v. Měla hnědé oči?
 - vi. Měla černé oči?
 - vii. Měla modré oči?

- viii. Měla zelené oči?
- ix. Měla šedé oči?

Cvičení vytvořená k této pohádce jsou stručnější vzhledem k časové náročnosti samotného čtení, avšak jejich realizace a případné obohacení o další procvičování různých problémových jevů týkajících se gramatiky nebo porozumění textu je možné.

8 Závěr

Hlavním kritériem při volbě tématu mé bakalářské práce byla pro mě její užitečnost. Zároveň jsem chtěla psát o něčem, co pro mě zatím není úplně prozkoumaná oblast, abych obohatila i sama sebe. Avšak neuvědomila jsem si do všech důsledků náročnost této bakalářské práce nebo spíše mou náročnost ve vztahu k tématu. Neovládám znakový jazyk, což jsem postupně vnímala jako čím dál tím větší handicap - nedokážu vnímat svět kolem sebe z pohledu osoby se sluchovým postižením a tudíž jí efektivně pomáhat v orientaci ve světě slyšících osob. Prozkoumáváním světa osob se sluchovým postižením především prostřednictvím studia odborné literatury jsem strávila mnoho času, což u mě vedlo ke zjištění, že osobní kontakt a vlastní zkušenost jsou opravdu nenahraditelné. O to více si nyní uvědomuji nezbytnost pedagogů, kteří ovládají znakový jazyk. Pokud je učitelem sám člověk se sluchovým postižením, pravděpodobně si u žáků získá snadněji důvěru, protože pochází z jejich světa, je jedním z nich. Vztah k učiteli považuji za velmi důležitý bod vzdělávacího procesu a dělám tak na základě vlastní zkušenosti.

Nedávno jsem četla článek, který visel na nástěnce Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UP v Olomouci. Psalo se v něm, že neslyšící lidé často působí nevychovaně a neumějí se chovat slušně ve společnosti. Ztotožňuji se s názorem autora článku, který zdánlivou nevychovanost označil spíše za přímost, kterou si sami neslyšící ve většině případů nemusí vůbec uvědomovat. S podobnými, možná stejnými atributy mnohdy obohacenými o bezprostřednost a spontaneitu jsem se setkala téměř u všech dětí a naopak jsou pro mě známkou jakési čistoty jednání, které je v naprostém souladu s myšlením.

Přesto chápu, že v určitých situacích mohou neslyšící zůstat nepochopeni a svou přímostí ublížit či urazit, aniž by si to uvědomili. Toto poznání mne vede k myšlence, že bychom se my dospělí a vážní lidé měli občas vnímat s větší lehkostí a humorem nebo se o to alespoň pokusit. Ráda jsem věnovala čas a úsilí zpracovávání pomůcky právě pro tyto budoucí dospělé.

9 Souhrn

V teoretické části práce jsem se zabývala lingvistikou, především jazykem a komunikací, v jednotlivých kapitolách se odkazuji na danou problematiku nejprve obecně a dále se zaměřením na znakový jazyk.

První kapitola osvětluje problematiku lingvistiky, jejího dělení a pomezích disciplín, přibližuje lingvistiku znakového jazyka. V této souvislosti je jedna podkapitola věnována C. W. Stokoemu, který výrazně ovlivnil pohled na kulturu Neslyšících a napsal několik významných děl věnovaných znakovému jazyku.

Další kapitola se věnuje řeči, jazyku a mluvě s ohledem na strukturalistické teorie Ferdinanda Saussureho, jednoho z nejvýznamnějších lingvistů vůbec. Srovnala jsem vývoj řeči u slyšícího a neslyšícího dítěte, popsala jsem potíže, se kterými se sluchově postižené dítě setkává v průběhu osvojování mluveného jazyka. Ve stejné kapitole popisují lingvistický znak mluveného jazyka spolu s jeho vlastnostmi, které se výrazně neliší od charakteristik znakového jazyka.

Následující kapitola je věnována komunikaci, uvádím jednotlivé složky komunikace a schéma komunikačního procesu. Podkapitoly pojednávají též o neverbální komunikaci, zmiňují se o specifických podmínkách, které by se měly dodržovat v komunikaci s osobou se sluchovým postižením. V poslední podkapitole jsou popsány čtyři základní komunikační prostředky osob se sluchovým postižením.

Práce na čtvrté kapitole teoretické části zabývající se vzděláváním byla pro mě velmi zajímavá. V podkapitole s názvem „Vzdělávání v kontextu komunikačního procesu“ jsem se pokusila o propojení dvou teorií, zaujala mě publikace Marie Komorné, „*Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*“, kde popisuje v jedné z kapitol několik podmínek, které předurčují úspěšnost procesu recepce mluvení i psaní a tím tedy úspěšnost komunikačního procesu. Prostudováním těchto jednotlivých podmínek a jejich aplikací na schéma komunikačního procesu jsem si uvědomila s jakými komplikacemi se komunikanti, kteří jsou členy různých sociálních nebo kulturních skupin, pravděpodobně nejčastěji setkávají. Zároveň jsem upřesnila, kde vzniká, s ohledem na Jakobsonovu teorii, komunikační bariéra mezi člověkem znakujícím a člověkem mluvícím - v rozdílném *kanálu* a *kódu*. Ovšem podobná bariéra může vzniknout mezi dvěma lidmi mluvícími různými jazyky, kdy se *kód*

stává nesrozumitelným, popř. i mezi dvěma lidmi mluvícími stejným jazykem, ale osobnostně diametrálně odlišnými. Dále se v podkapitole věnuji výčtu nejčastěji se vyskytujících problémů v českém jazyce, se kterými se osoby se sluchovým postižením setkávají. Znalosti nabyté během zpracovávání této podkapitoly jsem využila v praktické části při přetváření textů. Poslední menší podkapitolou je text věnující se učebnicím a materiálům, které se v současnosti při výuce osob se sluchovým postižením využívají.

V praktické části sděluji hlavní cíl bakalářské práce, jímž je vytvoření pomocného výukového materiálu do českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením a uvádím některé bakalářské nebo diplomové práce, které byly na podobné téma dosud napsány. Dále odůvodňuji zvolenou metodiku práce s pomůckou, podkladem mi sloužila publikace „*Efektivní učení ve škole*“. Nakonec popisuji krok za krokem postup zpracovávání pomůcky, jak po technické tak obsahové stránce.

Základem pomůcky jsou zafóliované obrázky doprovázející text dvou pohádek, Zlatovlásku a pohádku O veliké řepě. Součástí jsou také dva sešity, každý z nich věnovaný zmíněným pohádkám. Pracovní listy k pohádce o Zlatovlásce obsahují upravený text pohádky, cvičení pro ověření porozumění ději, úkoly pro rozvíjení představivosti a k procvičení, popřípadě obohacení slovní zásoby. Pracovní listy věnované pohádce O veliké řepě taktéž obsahují upravený text a dále cvičení zaměřená na slovní druhy.

Přestože se mi bohužel nepodařilo vytvořenou pomůcku ověřit v praxi, dovoluji si tvrdit, že její nespornou výhodou je flexibilita, díky které jednotlivé obrázky mohou sloužit jako podklad a inspirace pro mnohá další cvičení. Skutečnost, že pomůcka nebyla ověřena ve škole, může být zároveň impulsem pro rozšíření této bakalářské práce v diplomovou, kde bych na základě zkušeností mohla doplnit další cvičení a obohatit ji o nejrůznější poznatky získané praxí.

Použitá literatura a zdroje

LITERATURA:

CORNETT, R, Mary Elsie DAISEY a Dona FOUNTOUKIDIS. 1992. *The cued speech resource book for parents of deaf children*. 1st ed. Raleigh, N.C.: National Cued Speech Association, 820 s. ISBN 09-633-1640-0.

. 1998. . 1. vyd. Olomouc, 248 p. ISBN 80-858-3924-5.

DVOŘÁK, Josef. 2001. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 223 s. Logopaedia clinica. ISBN 80-902-5362-8.

El seminario para profesores de lenguaje de signos: 25. bis 27. April 1991 in Madrid. Madrid: C.N.S.E, 1991. ISBN 84-873-8401-3.

EVANS, Lionel. 2001. *Totální komunikace: struktura a strategie*. 1. vyd. Hradec Králové: Pedagogické centrum Hradec Králové, 89 s. ISBN 80-238-7915

HRUBÝ, Jaroslav. 1997. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 235 s. ISBN 80-7216-006-0

JABŮREK, Josef. 1998. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 43 s. ISBN 80-721-6052-4.

JANOTOVÁ, Naděžda. 1996. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. 1. vyd. Praha: Septima, 16 s. ISBN 80-858-0190-6.

Kolektiv. 2005. *Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Editor Dominik Dvořák. Praha: Portál. ISBN 80-717-8556-3.

KOMORNÁ, Marie. 2008. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-808-7218-297.

KYLE, Jim a Bencie WOLL. 1985. *Sign language: the study of deaf people and their language*. New York: Cambridge University Press, 318 s. ISBN 05-212-6075-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MACUROVÁ, Alena. 2008. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Vyd. 1. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 77 s., sv. 12. ISBN 978-808-7153-055.

MARTINKOVÁ, Eva, Adéla HANÁKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ. 2010. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. 1. vyd. Editor Petra Jurkovičová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 94 s. ISBN 978-80-244-2649-5.

MÜLLER, Oldřich. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 295 s., sv. 12. ISBN 80-244-1075-3.

PEŠKOVÁ, Kateřina. 2008. *Neslyšící tlumočníci v pracovním týmu*. 1. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 69 s. ISBN 978-808-7153-215.

PINKER, Steven. 2009. *Jazykový instinkt: jak mysl vytváří jazyk*. Vyd. 1. Překlad Markéta Hofmeisterová. Praha: Dybbuk, 550 s. ISBN 978-807-4380-068.

POTMĚŠIL, Miloň. 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 125 s. ISBN 978-80-244-3053-9.

POTMĚŠIL, Miloň. 2010. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 197 s. ISBN 978-802-1051-843.

PILAR, Alonso. 1995. *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva: Interacción comunicativa padres-hijos*. 1. vyd. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, 89 s. ISBN 9788436926392.

PRŮCHA, Jan. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PŘÍHODA, V. 1967. *Ontogeneze lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 234 s.

- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 313 s. Učebnice (UP Olomouc). ISBN 80-244-1475-9.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 2007. Vyd. 3., upr., V nakl. Academia 2. Překlad František Čermák. Praha: Academia, 487 s. Europa, sv. 12. ISBN 978-802-0015-686
- SCHALLER, Susan. 1993. Prólogo de Oliver SACKS a Traducido del inglés por José Manuel Álvarez Flórez y Ángela PÉREZ. *Un hombre sin palabras*. 1. vyd. Madrid: Anaya, 89 s. ISBN 978-847-9790-516.
- SOURALOVÁ, Eva, Jiří LANGER. 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 46 s. ISBN 80-244-1084-2.
- STRNADOVÁ, Věra. 1998. *Hádej, co říkám, aneb, Odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 158 s. Knihovna časopisu Gong, sv. 20.
- TEGZE, Oldřich. 2003. *Neverbální komunikace: co vám prozradí lidské chování a jednání, a jak toho využít*. Vyd. 1. Praha: Computer Press, 2003, ix, 482 s. ISBN 80-722-6429-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.
- VAŇKOVÁ, A. 2007. *Sluchové postižení a komunikační techniky v České republice a USA*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- VIADER, Maria del Pilar Fernández. 1996. Prólogo de Oliver SACKS. *La comunicación de los niños sordos: Interacción comunicativa padres-hijos*. 1. vyd. Barcelona: PPU, 89 s. ISBN 978-844-7705-603.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. 2007. Variabilita preverbálních řečových projevů a jejich diagnostická hodnota In VIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a III. Dramaterapeutická konference Olomouc 20.–21.3. 2007. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. ISBN 978-80-244-1911-4. [CD-rom].
- WINKLER, Jiří. 1998. *Komunikace v organizacích*. Brno: Ekonomicko-správní fakulta Masarykovy univerzity.

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

INTERNETOVÉ ZDROJE:

<http://www.cist.cz/Pohadky/zlatovla.htm>

<http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>

<http://www.jarodic.cz/cz/pohadka-o-zlatovlasce.php>

<http://ruce.cz/clanky/3-prstova-abeceda>

<http://ruce.cz/clanky/188-co-je-znakovy-jazyk-znakovana-cestina>

<http://ruce.cz/clanky/15-proc-a-jak-zapisovat-znaky-ceskeho-znakoveho-jazyka>

<http://theses.cz/id/ujv1kp/00179330-424661621.pdf>

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0e2db082-d605-468f-98461b5a6851d2d2%40sessionmgr110&vid=1&hid=103>

Seznam zkratk

č.

např.

popř.

tzv.

atd.

Seznam příloh

Příloha č.1: Obrázky a text k pohádce O veliké řepě

Příloha č.2: Pracovní sešit k pohádce O veliké řepě

Příloha č.3: Obrázky a text k pohádce Zlatovláska

Příloha č.4: Pracovní sešit k pohádce Zlatovláska

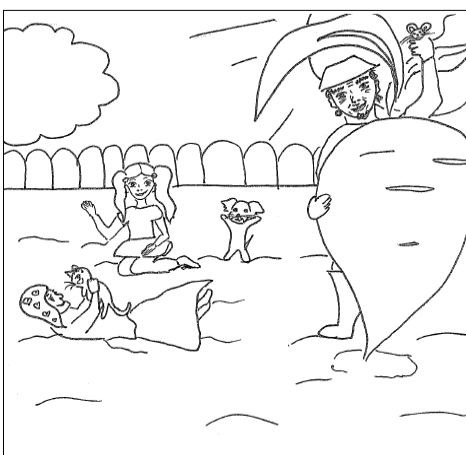
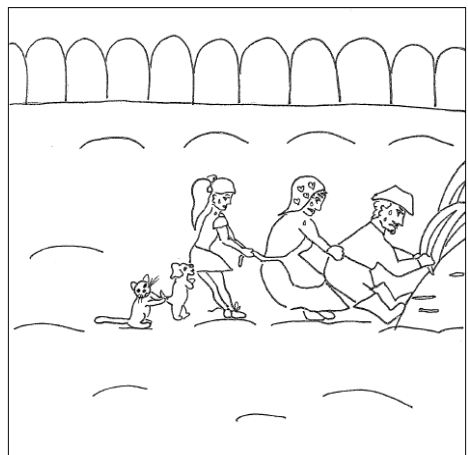
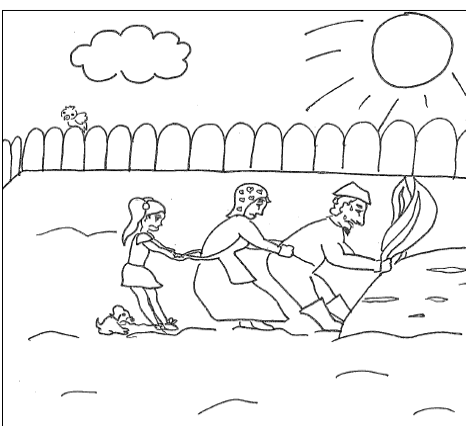
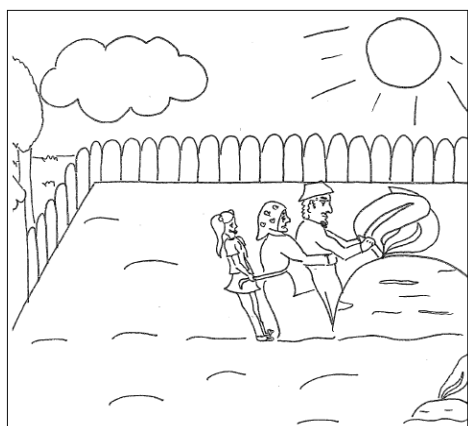
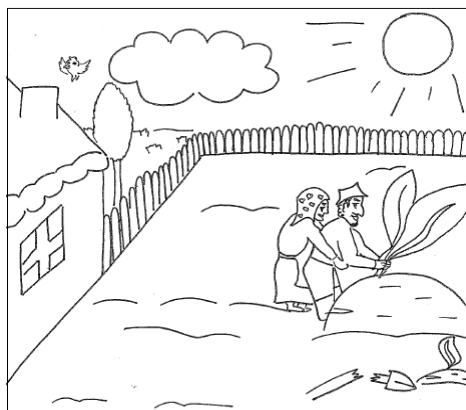
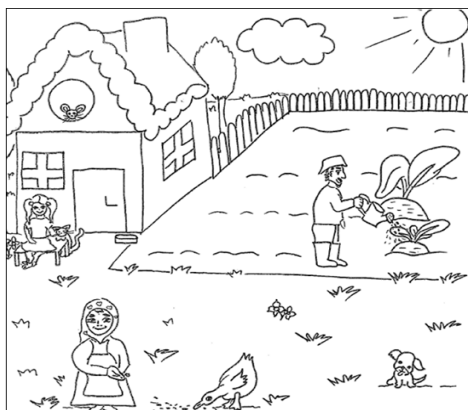
ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Mužná
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Výukové materiály pro děti se sluchovým postižením pro zlepšení jazykové kompetence v českém jazyce
Název v angličtině:	Educational materials for children with hearing impairment for a language competence development in the Czech language.
Anotace práce:	<p>Teoretická část práce se zabývá lingvistikou, řečí, jazykem a mlouvou, komunikací a vzděláváním. Jednotlivé kapitoly nastiňují zmíněné oblasti nejprve obecně a dále specifičtěji se zaměřením na osoby se sluchovým postižením. V poslední kapitole teoretické části je nastíněna situace vzdělávání sluchově postižených osob v České republice, téma obsahuje vstupní informace pro praktickou část práce. Hlavním bodem praktické části bylo vytvoření pomůcky do českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. V jednotlivých kapitolách je popsán postup zpracovávání této pomůcky. Stručný popis obsahu bakalářské práce je součástí souhrnu, který je zároveň její poslední kapitolou.</p>
Klíčová slova:	sluchové postižení, osoby se sluchovým postižením, učební pomůcky, lingvistika, komunikace
Anotace v angličtině:	The theoretical part of thesis deals with linguistics, language, language and speech, communication and education. Individual chapters outline the areas mentioned first in general and later specifically focusing on people with hearing

	<p>disabilities. In the last chapter of the theoretical part I speak about the situation of education of hearing impaired people in the Czech republic, the theme contains input for the practical part of the work. The main point was to create a Czech language learning tool for pupils with hearing impairment. Individual chapters describe the procedure of processing these tools. Brief description of the bachelor thesis is part of the summary, which is also its last chapter.</p>
Klíčová slova v angličtině:	hearing impairment, people with hearing impairment, teaching tools, linguistics, communication
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	46 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Příloha č. 1



Vnučka sedí na lavičce, babička krmí husu, děda zalévá řepu.

Dědeček a babička tahají řepu.

Dědeček, babička a vnučka tahají řepu.

Dědeček, babička, vnučka a pejsek tahají řepu.

Dědeček, babička, vnučka, pejsek a kočička tahají řepu.

Řepa už je venku, děda drží myš, babička drží kočku, všichni mají radost.

Příloha č. 2

O VELIKÉ ŘEPĚ

Dědeček a babička měli malou vnučku. Měli malé pole a chovali několik domácích zvířat, husu, psa a kočičku. Každý den vnučka pomáhala babičce a dědovi krmit husy. Nosila jídlo i pejskovi. Pejsek nebyl lakomý a pokaždé schoval trochu jídla i pro kočku. Kočička zase nechávala jídlo pro myšku.

Vnučka krmila kočku, pejska a husu a babička vařila jídlo v kuchyni. Děda zaléval a okopával rostliny na poli. Vypěstoval velkou řepu, na kterou se chodili dívat i lidé z vedlejší vesnice. Řepa byla obrovská a stále rostla a rostla. Řepa byla moc veliká a pole bylo na takovou řepu moc malé. Děda musel řepu vykopat. Vzal si rýč a začal řepu vykopávat. Řepa ale byla moc veliká a rýč se zlomil.

Děda si zavolal na pomoc babičku. Spolu táhli, táhli, ale řepu nevytáhli.

Babička zavolala vnučku. Vnučka se chytla babičky, babička se chytla dědy a táhli, táhli, ale řepu nevytáhli.

Vnučka běžela pro pejska. Pes chytil vnučku, vnučka babičku, dědečka, dědeček řepu a táhli, táhli, ale řepu nevytáhli.

"Haf, haf, sami nic nezmůžeme. Kočičko, pojd' nám na pomoc!" přivolal pejsek kočičku. Ta chytila pejska, ten vnučku, ta babičku, ta dědu, ten řepu a táhli, táhli, ale nakonec ji nevytáhli. „Na takovou velikou řepu nemáme dost sil," vzdychal zklamaně děda.

"A co já?", ozval se pisklavý hlásek. To přišla na pomoc malá myška.

"Ty myško? Jsi taková maličká. Jak bys mohla pomoci?" Nevěřila babička. Děda se jen smál a taky nevěřil. Ale myška už se chytila pevně kočičky, kočka pejska, pejsek vnučky, vnučka babičky, babička dědečka, dědeček chytil řepu - táhli, tááhli, táááhli a najednou rup! A řepu vytáhli. Zůstala po ní v zemi obrovská díra. Jak řepu vytáhli, svalili se všichni na jednu hromadu, smáli se a smáli. Všichni dohromady měli velkou sílu a řepu vytáhli.

1. Seřad' obrázky chronologicky za sebou a přiřad' k nim text.

2. Doplň vhodně do věty následující slova: ~~sníh~~, Herkules, žárovka, obr, vody, jahoda

a. Př.: Obláček je bílý jako *sníh*.

b. Řepa je veliká jako

c. Děda je silný jako

d. Střecha je červená jako

e. Slunce září jako

f. Řepa roste jako z

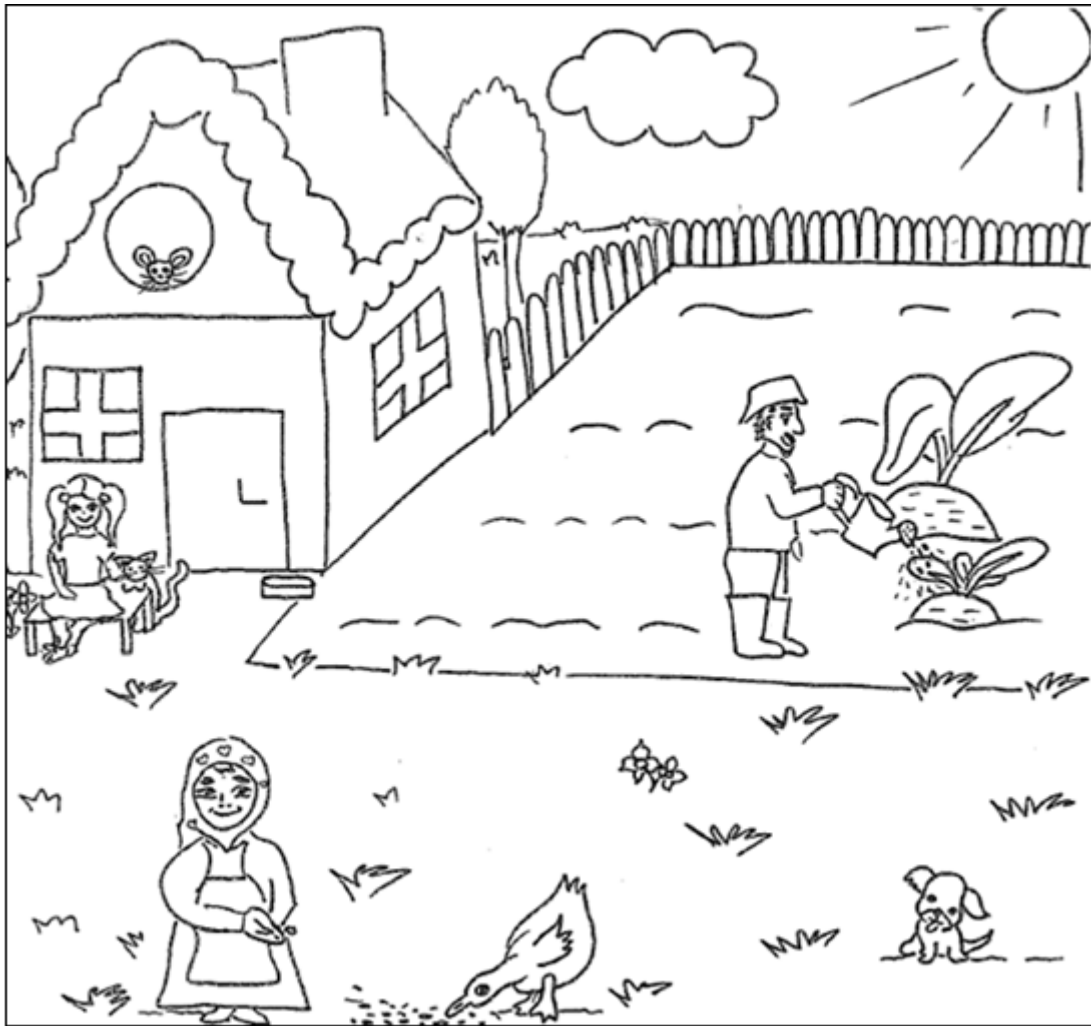
3. Napadají tě nějaké jiné pohádky, kde vystupuje:

a. Kocour?

b. Ptáčci?

c. Pejsek?

d. Myš?



4. Podle obrázku doplň vhodná slovesa do věty:

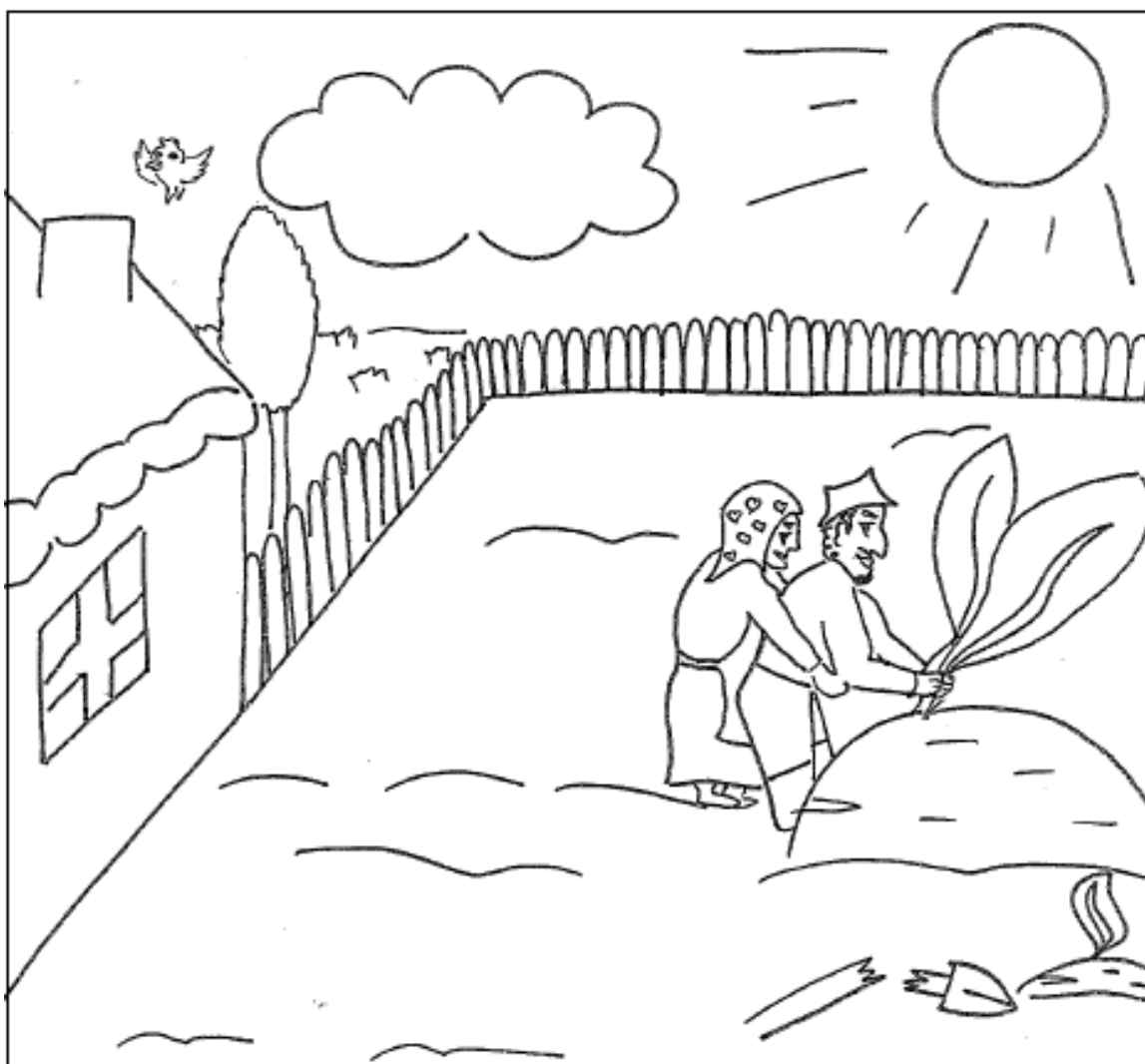
- a. Př.: Myška *se dívá* z okna.

- b. Vnučka na lavičce.

- c. Děda řepu.

- d. Babička husu.

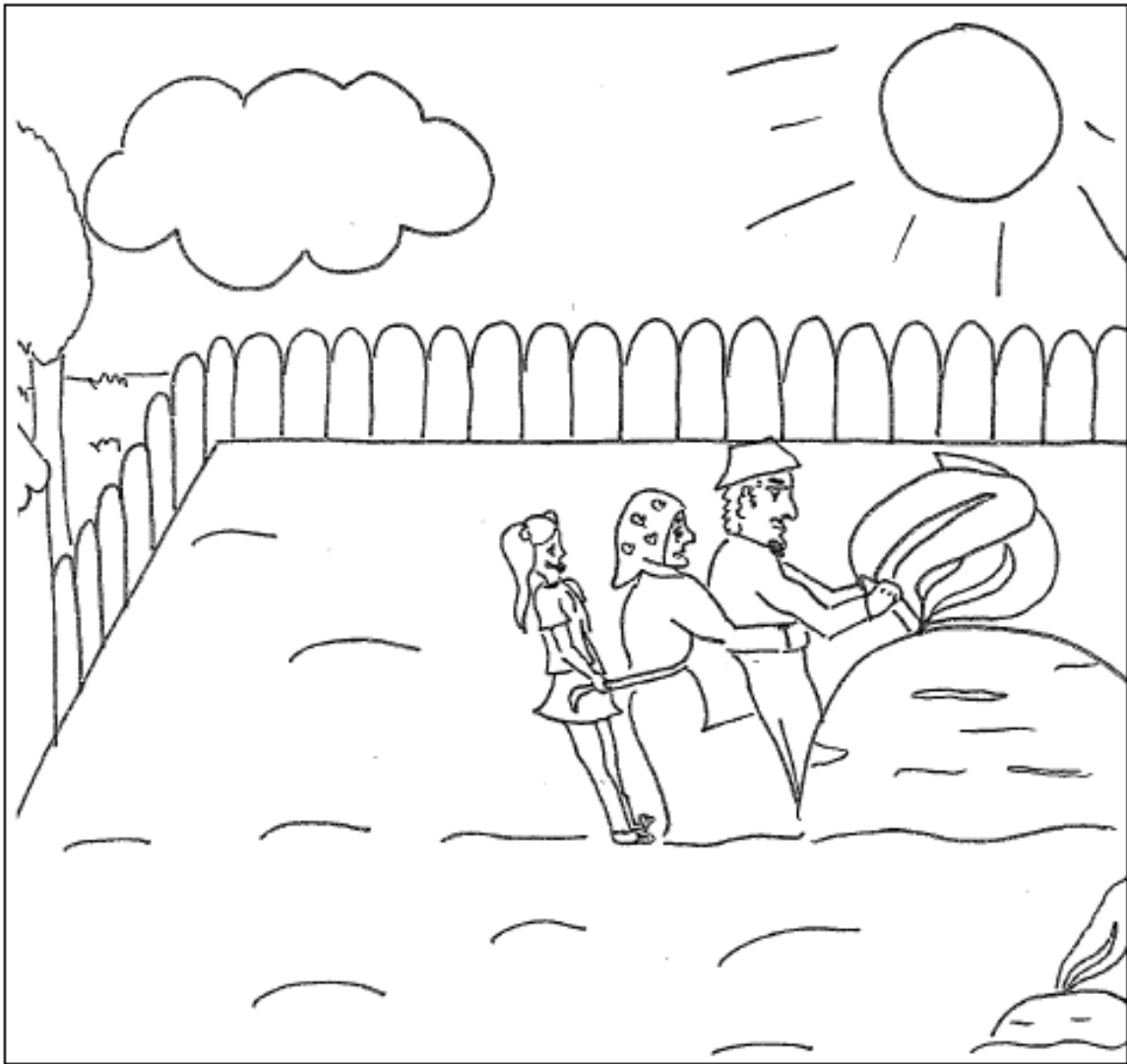
- e. Pejsek jazyk.



5. Podtrhej podstatná jména v textu:

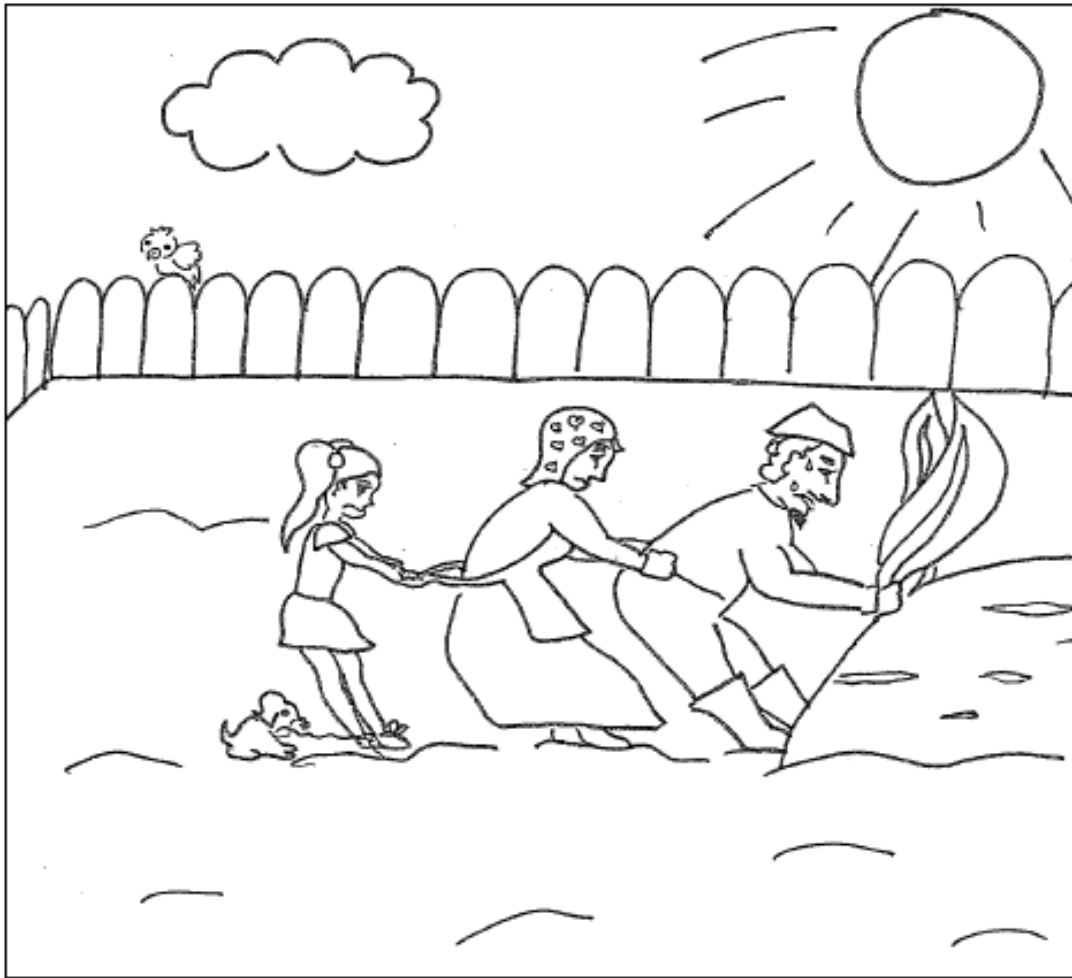
- a. Děda zavolal na pomoc babičku. Ta uchopila dědu v pase a táhli, táhli, ale řepu nevytáhli.

- b. Babička zavolala vnučku. Vnučka se chytla babičky, babička se chytla dědy a táhli, táhli, ale řepu nevytáhli.



6. Urči slovní druhy u jednotlivých slov:

- a. Př.: Děda - *podstatné jméno*
- b. Velká -
- c. Ona -
- d. Za -
- e. Tři -



7. Podle obrázku doplň číslovky.

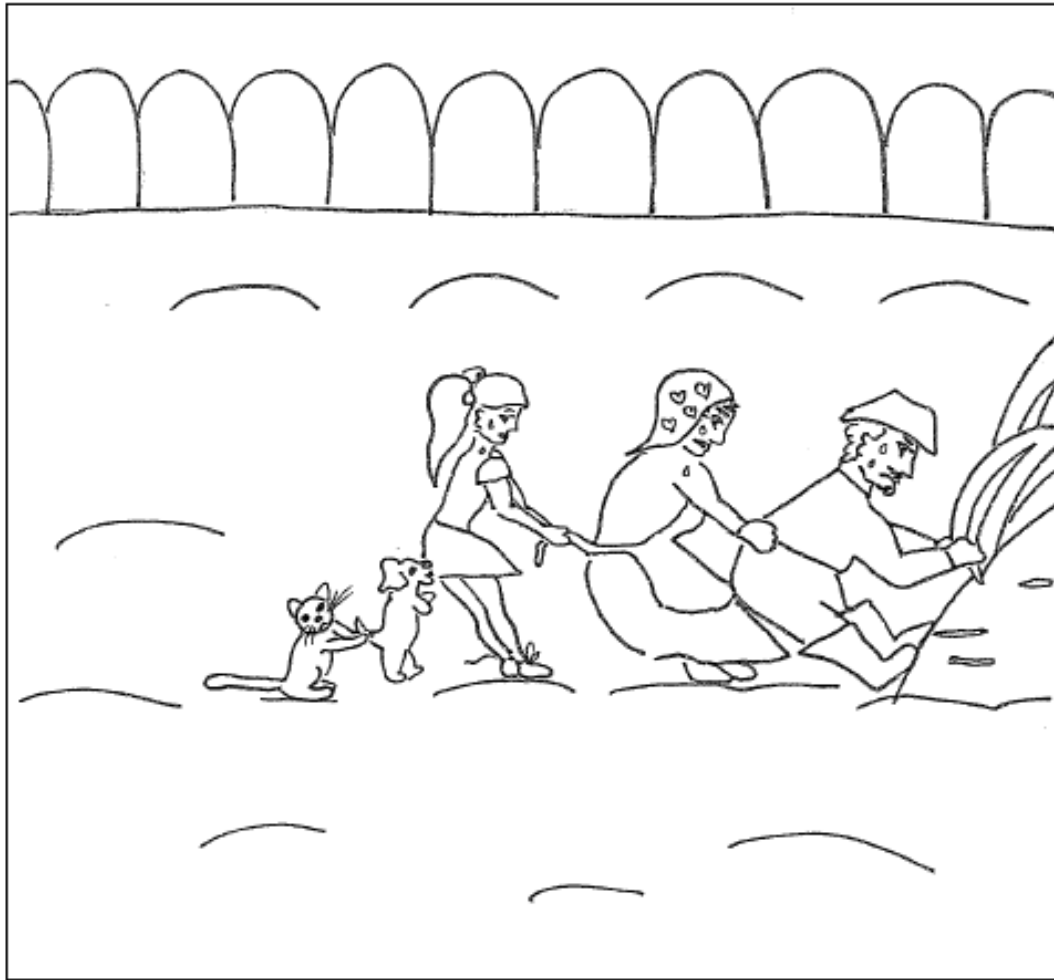
- a. Př.: Na obrázku je *jeden* ptáček.

- b. Babička má na šátku srdíček.

- c. lidé a pejsek pomáhají vytáhnout řepu.

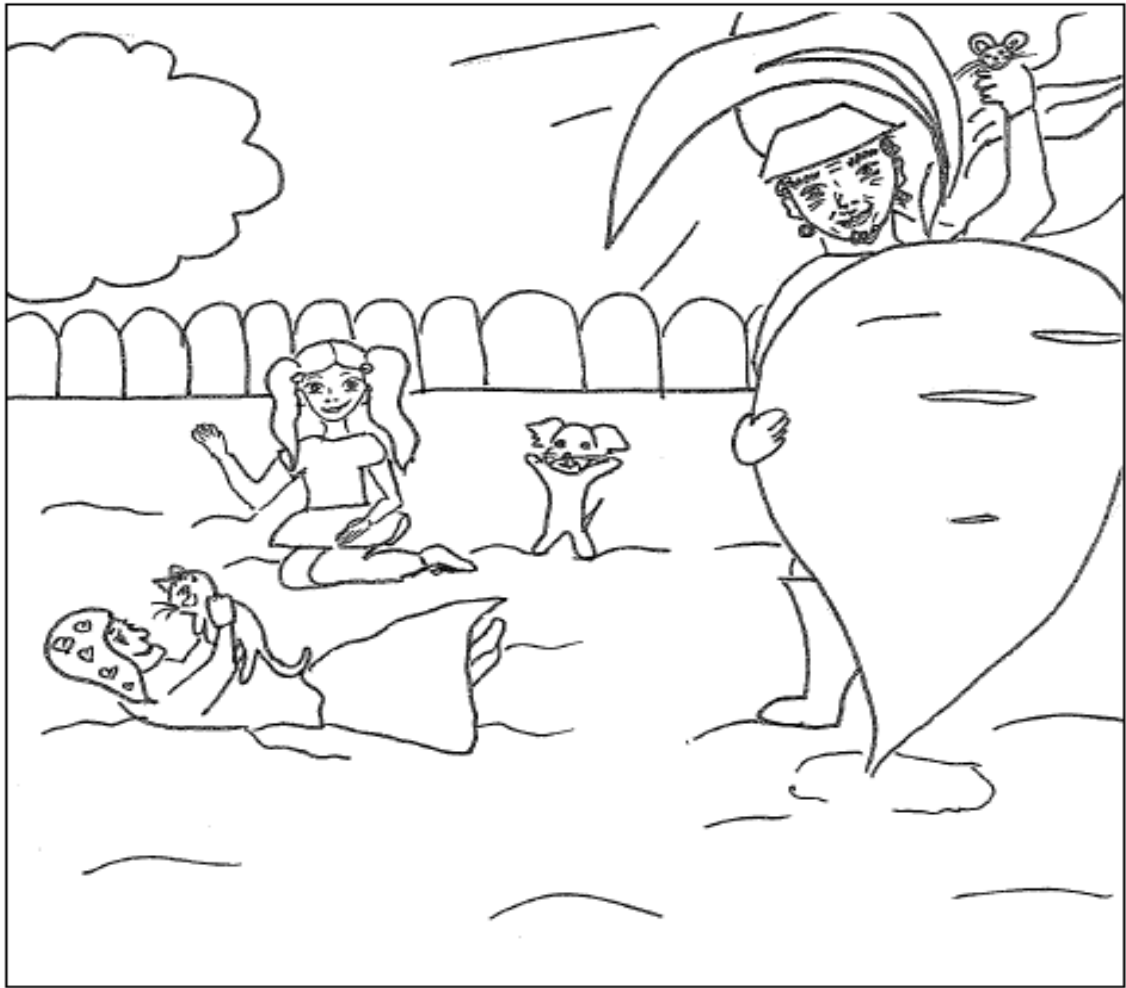
- d. Děda má na tváři kapky potu.

- e. Kolem slunce je paprsků.



8. Podle obrázku doplň předložky.

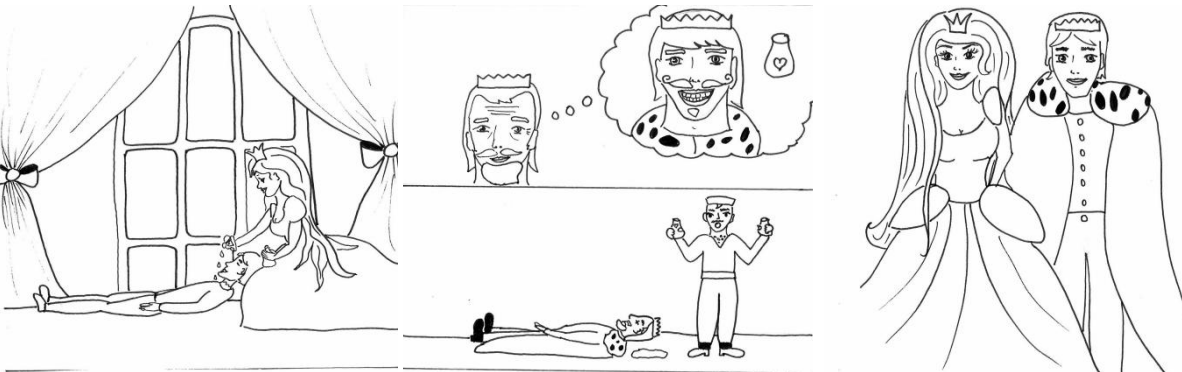
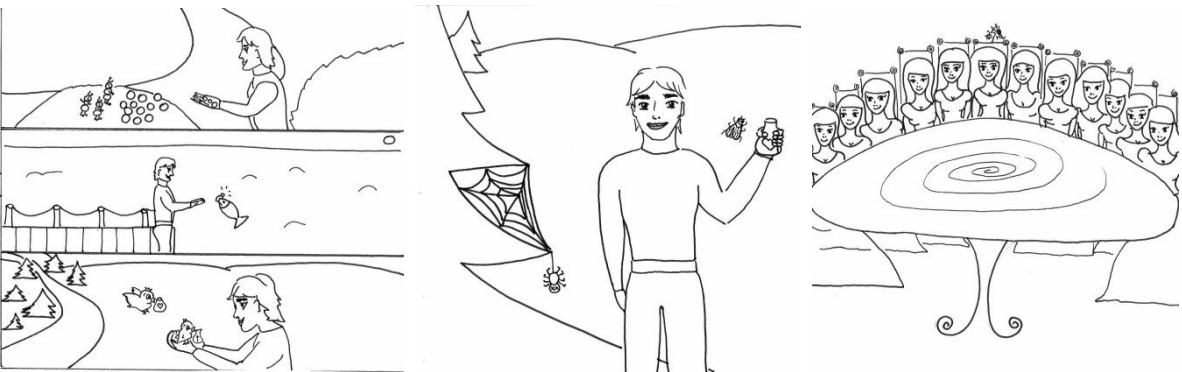
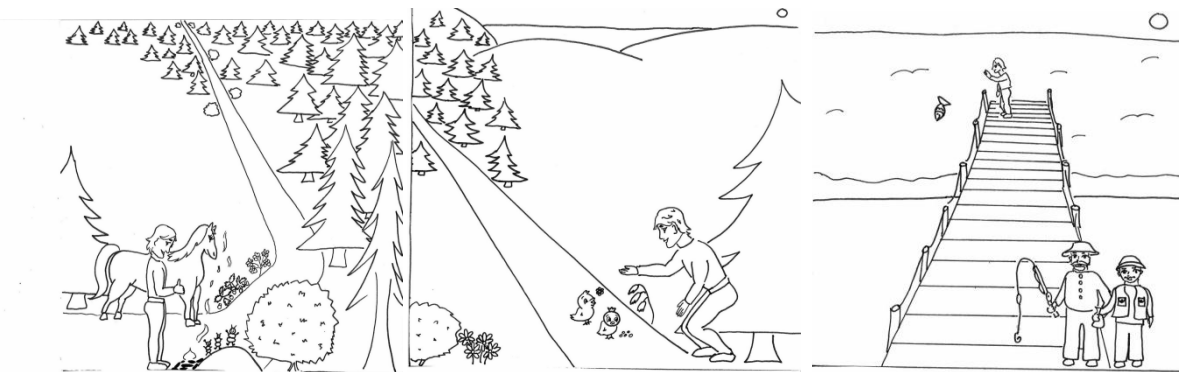
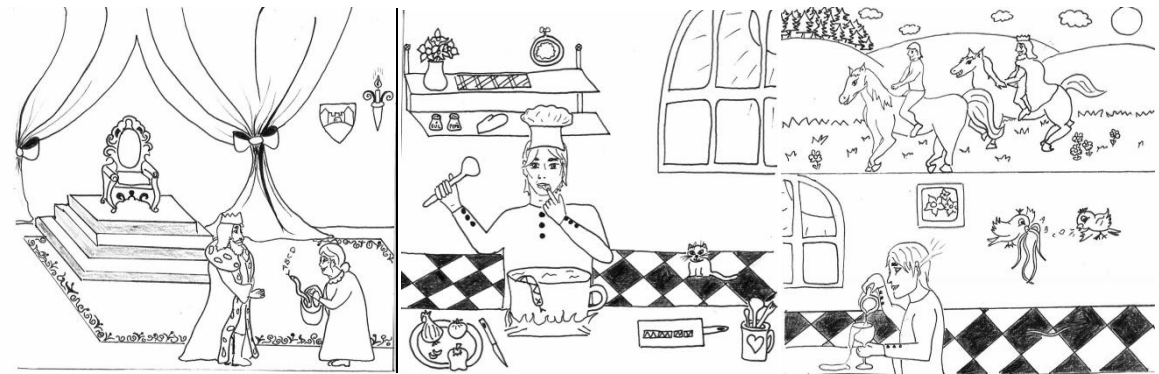
- a. Př.: Babička je *za* dědou.
- b. Babička je dědou a vnučkou.
- c. Pejsek je kočičkou.
- d. Děda je..... babičkou
- e. Kočička drží pejska ocas.



9. Podle obrázku doplň následující přídavná jména do věty: *velký, krásné, malou, srdíčkový, veselý*

- a. Př.: Děda drží *malou* myšku.
- b. Babička má na hlavě šátek.
- c. Vnučka má oči.
- d. Pejsek je.....
- e. Na obloze je mrak.

Příloha č. 3



Stará babička přinesla královi hada v košíku.

Jiřík vařil v kuchyni a ochutnal hada.

Jiřík a král se jeli projet na koních.

Jiřík přelil sklenku s vínem a ptáčci přinesli tři vlasy od Zlatovlásky.

Jiřík uhasil oheň v mraveništi.

Jiřík nakrmil ptáčky.

Jiřík pustil zlatou rybu do moře.

Jiřík oživil mouchu živou vodou a zabil pavouka mrtvou vodou.

Mravenci pomohli Jiříkovi najít perly.

Zlatá ryba pomohla Jiříkovi najít prsten.

Ptáčci pomohli Jiříkovi najít mrtvou a živou vodu.

Dvanáct princezen sedělo u kulatého stolu.

Zlatovláska polila Jiříka živou vodou.

Král si představoval, jak je mladý a krásný.

Královi nepřiřostla hlava k tělu a umřel.

Jiřík se stal králem a Zlatovláska královnou.

Příloha č. 4

ZLATOVLÁSKA

Bylo jedno království, kde žil starý král. Jednou ke králi přišla stará babička a přinesla mu v košíku hada. Řekla mu: „Králi, když hada sníš, budeš rozumět všemu, co si zvířátka povídají.“

Král přikázal svému sluhovi Jiříkovi: uvař mi toho hada, ale nesmíš ho ochutnat!“ Jiřík hada uvařil, ale byl moc zvědavý a kousek hada snědl. Vtom uslyšel mouchy, jak povídají: „Dej nám taky něco, dej nám taky něco!“ Jiřík si uvědomil, že po ochutnání hada rozuměl řeči zvířat.

Po obědě se jeli král s Jiříkem projet na koni. Koně si spolu povídali a posmívali se králi. Jiříkův kůň zařehotal: „Rád bych skákal, ale nemůžu, sedí na mně starý král. Je moc starý, spadl by. Jiřík to slyšel a usmál se. Král se zeptal Jiříka: „Čemu se směješ?“ Jiřík odpověděl: „Ničemu, jenom tak“. Král ale pochopil, že Jiřík snědl kousek hada a rozumí řeči zvířat.

Král a Jiřík se vrátili na zámek. Král přikázal Jiříkovi: „Nalij mi sklenku vína, ale nesmíš přelít!“ Jiřík naléval víno. Přiletěli dva ptáčci a povídali si o princezně Zlatovlásce. Jiřík ptáčky poslouchal a sklenku přelil.

Král se na Jiříka rozzlobil a přikázal mu: „Přiveď mi Zlatovlásku za manželku. Když Zlatovlásku nepřivedeš, tak ti useknu hlavu.“

Jiřík odjel hledat princeznu Zlatovlásku. Přijel k lesu a uviděl oheň. Hořelo mraveniště. Mravenci pobíhali všude kolem a volali: „Jiříku, pomoz nám prosím, pomoz!“ Jiřík uhasil oheň. Mravenci mu děkovali: „Až budeš potřebovat, my ti taky pomůžeme!“

Jiřík jel dál lesem a potkal dva malé opuštěné ptáčky. Neuměli létat a měli hlad. Jiřík nasbíral jahody a ostružiny a ptáčky nakrmil. Ptáčci děkovali a řekli mu: „Až budeš potřebovat, my ti taky pomůžeme!“

Jiřík jel dál lesem a dojel k moři. Uviděl dva rybáře. Rybáři se hádali o zlatou rybu. Jiřík rybu koupil a rybářům dal za zlatou rybu peníze. Potom Jiřík pustil zlatou rybu do moře. Ryba poděkovala a řekla: „Až budeš potřebovat, já ti taky pomůžu!“

Jiřík nevěděl, kde bydlí Zlatovláska. Rybáři Jiříkovi poradili: „Princezna Zlatovláska bydlí na ostrově, zavezeme tě tam.“ Jiřík odplul s rybáři na ostrov. Přišel do zámku a poprosil

krále, aby mu dal Zlatovlásku pro jeho pana krále za ženu. Král souhlasil: „Dám ti svou dceru, ale musíš splnit tři úkoly.“

Král dal Jiříkovi první úkol: „Princezna Zlatovláška ztratila perly na louce. Musíš je všechny najít.“ Jiřík šel na louku, hledal perly, ale žádnou nenašel. Vtom se objevili mravenci, které zachránil před ohněm. Mravenci pomohli Jiříkovi najít všechny perly.

Jiřík odevzdal perly králi a ten mu dal druhý úkol: „Najdi zlatý prsten, který princezna Zlatovláška ztratila v moři. Jiřík šel k moři a byl smutný. Báł se, že prsten nenajde. Připlavala zlatá ryba a zeptala se: „Co potřebuješ Jiříku? Pomůžu ti.“ Jiřík jí vše řekl a zlatá ryba mu pomohla v moři najít zlatý prsten.

Jiřík donesl prsten králi a ten mu dal třetí úkol: „Jiříku, najdi živou a mrtvou vodu a přines mi ji.“ Jiřík odešel hledat do lesa. Letěli kolem ptáčci a ptali se: „Jiříku, potřebuješ pomoc?“ Jiřík pověděl: „Ano, hledám mrtvou a živou vodu.“ Ptáčci odletěli a za chvíli se vrátili s mrtvou a živou vodou.

Jiřík nesl živou a mrtvou vodu králi. Po cestě uviděl pavouka zamotávat mouchu do pavučiny. Polil pavouka mrtvou vodou a pavouk umřel. Polil mouchu živou vodou a moucha ožila. Moucha děkovala: „Je dobře, že jsi mě zachránil. Pomůžu ti, až budeš potřebovat.“

Jiřík došel do zámku a řekl králi: „Splnil jsem i třetí úkol, můžu si odvést princeznu Zlatovlásku?“ Král odpověděl: „Můžeš Jiříku, ale musíš si ji sám vybrat.“

Král odvedl Jiříka do veliké místnosti. V místnosti byl kulatý stůl a dokola sedělo dvanáct princezen. Všechny měly na hlavě šátky. Jiřík přes šátky neviděl, která princezna má zlaté vlasy.

Král řekl Jiříkovi: „Můžeš si Zlatovlásku odvést, pokud ji poznáš.“ Jiřík chodil kolem stolu, ale nemohl princeznu Zlatovlásku poznat. Vtom přiletěla moucha a zabzučela: „Já ti povím, která to je!“ Byla to moucha, kterou polil živou vodou a zachránil ji před pavoukem. Moucha přiletěla k jedné z princezen a řekla: „Tahle je Zlatovláška!“ Jiřík pověděl králi: „Tuto dceru mi dej!“ Král řekl: „Ano, uhodl jsi, to je Zlatovláška.“

Jiřík a Zlatovláška se vydali na cestu za starým králem. Když přijeli, starý král měl obrovskou radost. Hned připravoval svatbu. Zlatovláška však byla smutná. Líbil se jí mladý a krásný Jiřík, starého a ošklivého krále nechtěla. Králi se to nelíbilo, a protože byl zlý, nechal Jiříkovi useknout hlavu.

Princezna Zlatovláška prosila krále, aby si mrtvého Jiříka mohla nechat. Král souhlasil. Princezna spojila Jiříkovu hlavu s tělem a polila ho mrtvou vodou. Hlava přirostla zpět k tělu. Potom Jiříka polila živou vodou. Jiřík vstal a byl mladší a krásnější než předtím.

Král Jiříka uviděl, tak chtěl být také tak krásný a mladý. Prikázal, aby ho také zabili a potom oživili. Jenže sluhové se spletli. Nejprve pokropili krále živou vodou a až potom polili krále mrtvou vodou. Hlava se spojila s tělem, ale nezbyla už živá voda. A tak král zůstal mrtvý.

A protože království nemůže být bez krále, králem se stal Jiřík a Zlatovláska královnou.

1. Seřad' obrázky chronologicky za sebou a přiřad' k nim text.

2. Otázky na děj:

- a. Co se stane, když někdo ochutná hada?
- b. Jak král poznal, že Jiřík ochutnal hada?
- c. Koho musel přivést Jiřík králi?
- d. Před čím zachránil Jiřík mravence?
- e. Jak pomohl Jiřík ptáčkům?
- f. Jaká další zvířátka ještě Jiřík zachránil?
- g. Kolik dostal Jiřík úkolů od krále?
- h. Kdo pomohl Jiříkovi najít perly/prsten/mrtvou a živou vodu
- i. Jak pomohla Jiříkovi moucha?
- j. V čem král Jiříkovi lhal?
- k. Jak Zlatovláska oživila Jiříka?
- l. Jak to, že umřel král?

3.

a. Z jakých dvou slov se skládá jméno Zlatovláska?

b. Jak by se jmenovala princezna kdyby:

- a. Měla černé vlasy?
- b. Měla hnědé vlasy?
- c. Měla bílé vlasy?
- d. Měla zrzavé vlasy?
- e. Měla hnědé oči?
- f. Měla černé oči?
- g. Měla modré oči?
- h. Měla zelené oči?
- i. Měla šedé oči?

4. **Vypiš co nejvíce slov, která obsahují písmena slova *Zlatovláska*:**

Př.: Vlas

