

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Vztah CODA dětí k užívání českého jazyka

Bakalářská práce

Autor: Nikola Pešková

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Oponent práce: doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Nikola Pešková
Studium: P16P0167
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Vztah CODA dětí k užívání českého jazyka**

Název bakalářské práce AJ: The relationship of CODA children to the using of the czech language

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce s názvem Vztah CODA dětí k užívání českého jazyka se zabývá problematikou užívání českého jazyka u slyšících dětí neslyšících rodičů (CODA). Teoretická východiska práce shrnují základní pojmy a věnují se osvojování většinového jazyka u CODA dětí. Výzkumné šetření je realizováno kvalitativní formou a zaměřuje se na praktické užívání českého jazyka v běžné komunikaci a trvalost případných komplikací v jeho běžném používání u této skupiny. The bachelor thesis with name The Relationship of CODA children to the using of czech language deals with problems of using the czech language in families with children, that have no problem with hearing and have deaf parents (CODA). Theoretical part summarizes the basic concepts and studies the learning of the majority language in CODA children. Research is realized in a quality form and focused on the practical using of the czech language in normal communication and the permanence of possible complications in the normal using in this group.

REDLICH, Karel. CODA - slyšící děti neslyšících rodičů, opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-02-4 VÁGNEROVÁ, Marie. Úvod do psychologie. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 8071844217.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Oponent: doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

.....

podpis

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Tereze Koliášové, Ph.D. za všechny odborné rady a připomínky při tvorbě mé bakalářské práce.

Poděkování patří také všem mým respondentům, kteří mi věnovali svůj čas a tím mi pomohli ke zrealizování výzkumné části.

V neposlední řadě můj dík patří mé rodině za velkou psychickou podporu.

Anotace

PEŠKOVÁ, Nikola. *Vztah CODA dětí k užívání českého jazyka*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 56 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou běžného užívání českého jazyka u slyšících dětí neslyšících rodičů.

Práce je rozdělena do dvou částí. V první, teoretické části, se zabývá teoretickými hledisky týkající se narození a výchovy dítěte, specifík života CODA dětí a základních informací o dvou nejběžnějších organizacích. Dále jsou zde nastíněny základní způsoby osvojení jazyka u CODA dětí a problematika nástupu do školy.

V praktické části lze nalézt rozbor interview s šesti respondenty dané cílové skupiny. Drtivá většina tázaných má kladný vztah k praktickému užívání ČJ a subjektivně nepocítuje žádné větší komplikace související s jejich rodinným zázemím. Pokud však jsou uvedeny určité problémy, které se buď vyskytovaly během školní docházky nebo se s nimi CODA jedinci setkali, uvádějí neznalost významů některých slov, problémy s vyjadřováním a hledáním vhodných slov.

Klíčová slova: CODA, osvojení českého jazyka, vzdělávání, problémy s užíváním českého jazyka.

Anotation

PEŠKOVÁ, Nikola. *The relationship of CODA children to the using of the Czech language*. Hradec Králové: faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 56 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with problems of common use of Czech language of hearing children of their deaf parents.

The thesis is divided into two parts. The first, theoretical, part focuses on the theoretical aspects related to the birth and education of the child, the specifics of CODA children's life and basic information about the two most common organizations. Further, there are outlined the basic ways of acquiring language by CODA children and the issue of getting into educational facilities.

In the practical part can be found interviews with six respondents of target group. The most of the respondents have a positive relationship to the majority Czech language and not feel complications in common use. If CODA respondents were or still have some problems, they talked about complitations with knowledge of meaning words, with expression and search for suitable words.

Key words: CODA, acquiring of the Czech language, education, complications of the using of the Czech language.

Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Slyšící dítě neslyšících rodičů.....	10
1.1. Narození dítěte	10
1.2. Výchova dítěte	11
1.3. Tlumočení rodičům	12
1.4. Kultura Neslyšících.....	13
1.5. Specifika slyšících dětí neslyšících rodičů.....	14
1.5.1. Sdružení CODA.....	14
1.5.2. KODA organizace	15
2. Osvojování jazyka u CODA dětí	16
2.1. Komunikační zázemí v rodině	16
2.1.1. Audio-orální způsob komunikace.....	17
2.1.2. Smíšená komunikace	18
Společné znaky českého jazyka a českého znakového jazyka.....	18
Odlíšné znaky českého jazyka a českého znakového jazyka.....	19
2.1.3. Vizuálně-motorický způsob komunikace	20
2.2. Bilingvismus	21
3. Vzdělávání a odborná podpora u CODA dětí.....	24
3.1. Logopedická péče u CODA dětí	24
3.2. Nástup do školy.....	25
3.3. Vyučování, učení.....	29
3.4. Český jazyk	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST	33
1. Uvedení do praktické části.....	33
2. Použité metody	33
3. Průběh výzkumu	36
3.1. Charakteristika výzkumného souboru.....	38
4. Interpretace získaných dat	39
4.1. Respondent č. 1	39
4.2. Respondent č. 2	40
4.3. Respondent č. 3	42
4.4. Respondent č. 4	43

4.5. Respondent č. 5	44
4.6. Respondent č. 6	46
5. Shrnutí výsledků výzkumného šetření	48
Závěr	50
Seznam literatury a dalších pramenů	51
Odborná literatura	51
Články	53
Elektronické zdroje	54
Seznam příloh	56

Úvod

Narození dítěte je velkou událostí. V netrpělivém očekávání bývají celé rodiny. Naprosto stejně je tomu i u nastávajících neslyšících rodičů. V těchto rodinách ve vzduchu visí i jiné otázky, které se v běžných rodinách neřeší. Nejčastěji, zejména i díky špatnému mínění okolí, rodiče řeší správnou výchovu dítěte a zda-li jsou schopni ji sami zvládnout. Může nastat i situace, kdy do výchovy zasáhne další generace, obvykle prarodiče. Ovlivnění výchovy dítěte prarodiči není vždy subjektivní volbou rodičů. Tato pomoc mívá i negativní důsledky, vzniklé například působením na výchovu takovým způsobem, který sami rodiče nesdílejí. Může mít ale i svá pozitiva, jako je správný řečový vzor pro dítě či pomoc při přípravě do školy, s níž si mnohdy neslyšící rodiče nevědí rady.

Další oblastí, na které se musí neslyšící rodiče shodnout, je volba komunikace – a to, zda zvolí orální komunikaci i přes vědomé vlastní nedokonalosti, znakový jazyk jako primární komunikační systém v rodině, anebo zvolí kombinaci obou zmíněných možností. Která z nich bude pro dítě nejvhodnější? Existuje i možnost, že se dítě bude potýkat s komunikačními problémy v běžné společnosti nebo v běžné školní docházce, pokud rodiče zvolí primárně český znakový jazyk? To jsou otázky, jež řeší výhradně neslyšící rodiče slyšících dětí.

Ať už se rodiče shodnou na jakékoli formě komunikace v rodině, CODA jedinci se s majoritním českým jazykem budou často setkávat. To může být spojeno s jistými komplikacemi v běžném užívání českého jazyka. Tato problematika je nastíněna v méj bakalářské práci, nejprve v její teoretické části a následně v praktické rovině, kde situaci z vlastních zkušeností nastiňuje šest respondentů.

Důvodem, proč jsem se rozhodla právě pro výzkum této problematiky, je touha dozvědět se, zda i ostatní jedinci ze stejné cílové skupiny mají jisté problémy v užívání českého jazyka. Já sama jsem během školní docházky subjektivně pociťovala určité, dodnes přetrvávající, komplikace, které mohou podle mého názoru vzniknout u všech slyšících potomků neslyšících rodičů. Tyto nedostatky nepovažuji za až tak klíčové na běžné úrovni komunikace, přesto jsou určitou nepříjemností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Slyšící dítě neslyšících rodičů

Slyšící dítě neslyšících rodičů neboli CODA. Zkratka pochází z 80. let z anglického Children of Deaf Adults, označuje a sdružuje osoby, které mají podobné životní zkušenosti. Odlišují se jazykově, kulturně i sociálně.

Tito jedinci jsou zpravidla vychováváni bilingválně, tedy ovládají český jazyk, kterým se sdružují k majoritní slyšící společnosti, i český znakový jazyk, jenž je začleňuje do světa neslyšících. (Horáková, 2012) Český jazyk si obvykle osvojí od slyšících příbuzných či ve školských zařízeních a znakový jazyk se naučí od neslyšících rodičů. Také mívají povědomí o kultuře Neslyšících, o zvycích v této komunitě. Podle některých autorů se mohou cítit frustrovaně ve chvílích, kdy se jich slyšící okolí ptá, jak je možné, že oni nemají sluchovou vadu, zda jsou jejich rodiče negramotní nebo jak se naučili mluvit. (Horáková, 2012)

1.1. Narození dítěte

Stejně jako u slyšících rodičů mají i neslyšící rodiče obavy a otázky, zda jejich narozené dítě bude nebo nebude slyšet. Jak uvádí Sinecká (2003) v drtivé většině případů, v 90 %, se dítě narodí slyšící, a je tedy nutné dávat mu podněty k poslouchání, např. hlasy a zvuky.

Skorunková (2007) ve své publikaci vyzdvihuje důležitost rodičovských postojů, které se u obou partnerů vytváří ještě před početím dítěte, a základy těchto postojů se počínají formovat již v době jejich dětství. Tyto postoje určují, jak se rodiče budou chovat ke svému potomkovi. Drtivá většina rodičů dává svému dítěti lásku, čímž posiluje vzájemný vztah. Dítě si pomalu buduje rodičovskou důvěru, která pro něj znamená pocit bezpečí a třeba také vědomí, že jsou rodiče stále nablízku. To dokazuje fakt, že rodič přijde, když dítě začne plakat a nenechávají ho o samotě. (Sinecká, 2003)

Všechny matky, nehledě na jejich věk, kulturu, původ nebo zdravotní stav, mají přirozený mateřský pud. Nejen, že většina maminek se dotýká novorozenců od

prstů směrem do středu těla, ale v první řadě se snaží navázat oční kontakt. (Small, 2012) Umět navázat a udržet s dítětem oční kontakt je pro neslyšící maminku velice důležité. Je to základní předpoklad pro budoucí komunikaci ve znakovém jazyce. (Hronová, Motejzíkova, 2002)

1.2. Výchova dítěte

Vztah rodiče a dítěte často narušují prarodiče, kteří se podle Redlicha (2008, s. 13) „...obávají toho, že jejich vlastní neslyšící děti nebudou schopny své děti plnohodnotně vychovávat, a proto mají tendenci se svého vnuka nebo vnučky ujmout“. Smutným faktem je, že mnoho slyšících osob v okolí neslyšících rodičů, potažmo budoucích rodičů, si myslí, že tito rodiče nebudou schopni o své dítě plnohodnotně pečovat. Tudíž plně schvalují, aby se o nového člena rodiny staral slyšící prarodič. Problém nastává, pokud dítě navštěvuje prarodiče příliš často, čímž postupně mizí vztah mezi dítětem a rodičem. Navíc pokud prarodiče mají negativní postoj ke způsobu výchovy neslyšících rodičů, hrozí, že dítě tyto postoje začne přejímat. (Redlich, 2008) To potvrzuje i myšlenka autorky Small (2012), že každý nový vztah mezi dítětem a rodičem potřebuje čas, aby se upevnil. Spíše kritický názor na prarodičovskou výchovu má i Matějček (2013), který upozorňuje na odlišnost názorů a postojů ve výchově, kde prarodiče bývají úzkostnější a více rozmazlují děti. To vše je způsobeno jejich věkem, jelikož už nejsou v rodičovské fázi, a proto jsou jejich názory odlišné od těch rodičovských.

Gavelčíková ve svém článku (2003a, online) osvětluje otázku laické veřejnosti, která s výchovou dětí neslyšících rodičů má nejrůznější předsudky. Co se problematiky přivolání matky k plačícímu dítěti týká, je dnes na trhu nejrůznější řada moderních technických pomůcek pro přivolání rodičů. I přes odlišnosti v oblasti komunikace, myšlení anebo kultuře, se výchova slyšících a neslyšících rodičů nijak zvláště neodlišuje.

Co se týče psychického vývoje dítěte, ten má samozřejmě mnoho činitelů. Pokud bychom se zaměřili na socializační činitele, tak mezi nejvýznamnější musíme zařadit malou sociální skupinu, rodinu. Rodina je s dítětem v přímém kontaktu, má osobní význam všech členů a řadí se mezi primární socializační činitele. (Vágnerová, 1999)

„Osobnost rodičů, pokud mají funkci primárních vychovatelů dítěte, rozhodujícím způsobem přispívá k utváření sociálního a emocionálního klimatu v rodině.“ (Vránek, 2010, online)

Dítěti specifickým způsobem předává sociokulturní zkušenosti. Mezi ty spadají normy chování, sociální komunikaci, řeč jako taková, způsoby uvažování, hodnocení a podobně. To, jak rodina tuto funkci plní, hodnotíme ve dvou složkách. První lze vymezit jako úroveň jazykových schopností nebo způsob prezentování přejatých sociokulturních vzorců. Druhou složkou jsou specifické vztahy s ohledem na emoce. Díky těmto rodinným zkušenostem se u dítěte rozvíjí specifické vzorce chování, které jsou pro tuto rodinu, kulturu, společnost typické. (Vágnerová, 1999)

1.3. Tlumočení rodičům

Většina neslyšících rodičů automaticky vyžaduje, aby dítě, se kterým má určité dorozumívací návyky, tlumočilo při různých příležitostech. Z vlastní zkušenosti vím, že tlumočení kolikrát nebývá pouze při běžných denních situacích, jako je nákup u prodejce, ale jedná se i o závažnější případy, například řešení úředních záležitostí. O takových zkušenostech píše ve svém článku Dettman (2012, online), kde popisuje, jak na jedné straně mnoho takovýchto dětí musí čelit třeba už v deseti letech tlumočení v náročných situacích. Při jednání s lékaři či bankovními manažery se cítí frustrováni. Na druhé straně CODA děti jsou v útlém věku učeni k trpělivosti, empatii a nezávislosti. Obdobným způsobem, jakým vychováváme naše děti, budou později ony vychovávat ty své. To dokazuje experiment o Harlowových opičkách, které byly vychovávány bez mateřské lásky a následně i výchova jejich potomků byla nemateřská. Tento řetězec postupuje z generace na generaci. (Matějček, 2013) Komplikace mohou nastat, pokud neslyšící rodič klade na své dítě přespříliš velké nároky, které budou přirozeně kladeny i na následující potomky.

Velkou výhodou například je, že takový tlumočník je pro tuto profesi dobře vybaven. Zná typické vzorce chování obvyklé u členů malé komunity neslyšících, má hluboký vhled do jejich situace a problémů, se kterými se neslyšící lidé setkávají obecně. CODA tlumočník také snadno vycítí, kdy neslyšící klient nerozumí, protože to už od malička zná z rodiny. Oproti tomu, tlumočnickovi z slyšící rodiny, který se s komunitou neslyšících teprve seznamuje, instinkt v takové situaci nenapoví.

Nevýhodou však může být to, že CODA tlumočníci často nejsou schopni zůstat při tlumočení neutrální.

Vránek ve své práci shrnuje výhody i nevýhody CODA tlumočnicků. Za výhodu považuje dobrou vybavenost znakového jazyka, znalost chování komunity neslyšících a to, že „CODA tlumočnick také snadno vycítí, kdy neslyšící klient nerozumí, protože to už odmalička zná z rodiny.“ (Vránek, 2010, s.82, online) Na druhé straně nedokáže zůstat neutrální k průběhu. S tím se ztotožňuje Redlich (2008), který tvrdí, že dítě není jazykově ani psychicky zralé, navíc jeho tlumočení může být v rozhodujících okamžicích až zavádějící.

Většina dětí se chce zalíbit rodičům, snaží se splnit jejich očekávání a stejné je to u dětí CODA. Děti jsou vychovávány k pomáhání například v domácnosti. Tyto děti jsou vedeny k tomu, aby pomáhaly v komunikační rovině neslyšících rodičů s majoritní společností. Redlich (2008) uvádí, že děti si neuvědomují nepříjemnosti spojené s nutností tlumočení v dětství. Pro většinu, stejně jako pro mě, to bylo normální.

Redlich (2008) odlišuje telefonické tlumočení do specifické roviny. Upozorňuje, že pro dítě i pro druhého komunikátora je složité uvědomit si, jak a zda vůbec má určité věci řešit. Sama jsem se často setkávala s tím, že rodičům volal někdo z banky či pojišťovny, ale po zjištění, že rodič je neslyšící, volající nevěděly, jak na tuto skutečnost reagovat. Problémem také bývá, když volající potřebuje odpověď znát rychle. Občas se stává, že dítě přejímá zodpovědnost na sebe a rozhoduje v určitých momentech místo rodičů. (Redlich, 2008)

1.4. Kultura Neslyšících

Kultura Neslyšících se od neslyšících odlišuje v tom, že Neslyšící, s velkým N, zdůrazňují identitu neslyšícího jako člena této skupiny. Jak uvádí Horáková (2012), kultura Neslyšících, jako označení vznikla v průběhu šedesátých a sedmdesátých let minulého století v USA, kdy probíhaly výzkumy znakového jazyka. Základními rysy této komunity jsou hluchota, komunikace a vzájemná podpora. (Horáková, 2012) Neslyšící zpravidla ovládají český znakový jazyk a musí subjektivně vnímat členství v této komunitě. Zároveň však tuto osobu musí přijmout i ostatní příslušníci skupiny.

Jak uvádí Redlich (2008), existuje možnost, že se i slyšící člověk může stát členem, pokud splní určité podmínky. Naopak Horáková (2012) uvádí, že se lze

setkat i se striktním názorem na přijímání členů do komunity, kdy se příslušníkem Neslyšících může stát pouze osoba se ztrátou sluchu. Tím, že se neslyšící nebo slyšící dítě narodí neslyšícím rodičům, svým způsobem se automaticky stává členem této kultury. (Redlich, 2008) U slyšících potomků zůstává otázkou, zda i v dospělosti, kdy se více pohybují ve většinové společnosti, a tato komunita bude spíše okrajovým zájmem, se budou stále cítit jejími členy.

Mezi činnosti této kultury patří i volnočasové aktivity, společenské akce a jiné události – setkávání se v klubech a spolcích, pořádání plesů a přehlídek. Mezi mezinárodní akce patří Deaflympiády, divadelní festivaly a konference, na kterých mají účastníci příležitost pochopit, proč jejich vlastní kultura je pro ně tak důležitá. (Horáková, 2012)

1.5. Specifika slyšících dětí neslyšících rodičů

Slyšící děti sluchově postižených rodičů se od svých vrstevníků odlišují v mnoha rovinách. Žijí ve dvou světech, ve světě slyšících lidí, kde se dorozumívají mluvenou řečí, a ve světě neslyšících, kde komunikují znakovým jazykem.

Tyto děti vyrůstají tedy bilingválně a bikulturně, čímž se od majoritní společnosti odlišují. Stejné myšlení, zájmy a zkušenosti slyšící děti neslyšících rodičů navzájem spojuje.

Díky tomu, že existují i společná specifika mezi jednotlivými CODA jedinci, vznikly nejznámější organizace sdružení CODA a KODA organizace, které podporují potřebu setkávat se s ostatními jedinci ze stejné cílové skupiny. Tyto organizace se snaží CODA dětem ukázat, že nejsou jediní, kteří se stávají terčem pozornosti svojí odlišností.

1.5.1. Sdružení CODA

Název této organizace je zkratkou anglického spojení Children Of Deaf Adults, která v českém překladu zní děti neslyšících dospělých. Sdružení bylo založeno v roce 1983 v Kalifornii v USA dospělými slyšícími dětmi neslyšících rodičů. Od tohoto roku vznikaly další sdružení, spadající pod mezinárodní organizaci CODA, stejného charakteru i v dalších státech světa. Na mezinárodních konferencích jsou programy v jednotlivých státech prezentovány ostatním, navíc je to velkou

příležitostí k stýkání se s ostatními CODA jedinci. (Redlich, 2003) Důležité je zmínit, že tato organizace sdružuje osoby starší 18 let.

Organizace na své konference zve nejen slyšící osoby z neslyšících rodin, jejich neslyšící rodiče, ale i majoritní společnost, která se o tuto problematiku zajímá. Na konferencích se šíří osvěta a odborníci z různých odvětví se snaží svými příspěvky pomoci. Sdružení se snaží podporovat užívání znakového jazyka v těchto rodinách.

Další konference CODA členů se uskuteční 11. – 14. července 2019 ve Francii. Ceny registrace na tuto konferenci se pohybují mezi 550 € až 650 €, kdy v ceně je zahrnuto ubytování i strava po celý víkend. (CODA international 2018, online)

Samozřejmě i Česká republika má takovou svoji organizaci. Prvně se 14 českých účastníků setkalo v květnu 2008 v Praze. Všichni účastníci podpořili plán Karla Redlicha založit takovou organizaci i u nás. Občanské sdružení CODA o. s. bylo registrováno na Ministerstvu vnitra 13. 6. 2008. CODA o. s. chce pořádat setkávání dospělých slyšících s cílem sdílení svých zkušeností, prosazování zájmů a cílů, poznat i ostatní, kteří jsou stejní, pořádat besedy s neslyšícími rodiči, podporovat profesionální tlumočnický apod. (Horáková, 2009, online)

1.5.2. KODA organizace

S pojmem CODA je často zaměňován pojem KODA (z anglického Kids Of Deaf Adults). Hlavní odlišností je věk členů v organizaci. Zatímco členem CODA organizace se může stát osoba starší 18 let, KODA organizace je určena dětem a mladistvým do dovršení plnoletosti.

Nejčastějšími aktivitami této organizace pro děti i celé rodiny bývají různá setkání, pikniky ale i víkendové pobyty. Pro neslyšící rodiče jsou tyto akce přínosné hlavně v tom, aby si uvědomili, že i jejich děti bývají terčem pozornosti, zejména pro svoji odlišnost. (Horáková, 2009, online)

2. Osvojování jazyka u CODA dětí

Jazyk, v širším slova smyslu, jako soubor vyjadřovacích a sdělovacích prostředků, je pro nás všechny neodmyslitelný a závisí na něm myšlení. (Magincová, 2009)

Slova nejsou jen artikulované hlásky, které zachycuje naše ucho, ale jedná se o hodnotnou a účinnou zbraň nebo naopak o příjemné pohlazení. (Matějček, 2013)

Dítě začne svůj sluchový aparát využívat už jako šestiměsíční plod v těle matky, kde reaguje na zvuky lidské řeči, zejména řeč matky. Dítě samo obvykle začne mluvit okolo jednoho roku věku, pokud je sluch stimulován. Zpravidla opožděný vývoj řeči se vyskytuje u dětí neslyšících rodičů, kdy se sluchový aparát správně nepodněcuje. (Matějček, 2013)

Pokud bychom chtěli srovnávat vývojové mezníky v osvojování primárního jazyka, pak slyšící děti neslyšících rodičů procházejí stejnými vývojovými obdobími jako ostatní děti ze slyšících rodin. Ve stejném věku začínají CODA děti, stejně jako potomci slyšících rodičů, žvatlat, používat první slova a krátké věty. (Horáková, 2012)

Neslyšící rodiče mají před sebou velké rozhodnutí, jak budou s dítětem komunikovat. Mají tři základní možnosti výběru. Audio-orální způsob, tedy mluvený jazyk, vizuálně-motorický způsob neboli český znakový jazyk a v neposlední řadě možnost smíšené komunikace. (Redlich, 2008)

2.1. Komunikační zázemí v rodině

Před každou komunikací je nutné u dítěte zprvu upoutat jeho pozornost. U sluchově postižených, jak jsem již zmiňovala, se jedná nejčastěji o oční kontakt. Vedle zrakového kontaktu je základní jazykovou normou dotek, který se zpravidla odehrává formou poklepání, jemného zatřepání, uchopení části těla či pohlazení. Naopak u slyšících jedinců dominuje mluvený jazyk, který je samozřejmě doprovázen zrakovým, někdy i hmatovým podnětem. Velmi často se dítě oslovuje vlastním jménem s doplňující otázkou, např. Natálko, koukej, co to je? (Hronová, Motejzíkova, 2002)

Mnoho rodin řeší dilema – mluvit nebo znakovat na své dítě. V první řadě je důležité, aby dítě mělo po dobu svého největšího rozvoje, do šesti let věku, co

největší možnosti pochytit jazyk. Pro majoritní společnost je klíčová mluvená řeč. Lze soudit, že pro dítě v prelingválně neslyšící rodině je primární prostředek komunikace český znakový jazyk. Dítě se však bez problému naučí jakýkoliv jazyk, kterému je nejčastěji vystavován. Pokud se potomek setkává s oběma komunikačními typy, pak osvojení probíhá tímto způsobem. „Výzkumy z poslední doby prozrazují, že se dítě nejprve naučí znakový jazyk, komunikační kód rodičů, poté se naučí mluvenému jazyku, kódu ostatních lidí.“ (Gavelčíková, 2003b, online)

Redlich (2008) rozlišuje tři typy komunikace: mluvení, smíšené mluvení a znakování a znakování. Upozorňuje na typ vady u rodičů. Ne vždy jsou oba rodiče prelingválně neslyšící, ale může být jeden z rodičů například nedoslýchavý, a proto je pro něho jednoduché na dítě hlasitě mluvit. Tudíž si dítě velmi dobře osvojí český znakový jazyk od neslyšícího rodiče a mluvenou češtinu od nedoslýchavého. Prioritou by mělo být dát slyšícímu potomku možnost pochytit oba jazyky. S tím jednoznačně souhlasí i Sinecká (2003), která rodičům doporučuje před komunikační situací dítě upozornit dotykem a navázat s ním oční kontakt. Autorka navíc tvrdí, že by si osoby, které jsou s dítětem v kontaktu, měly udržet jeden způsob komunikace. Je-li pro rodiče snazší znakovat, neměli by na dítě i mluvit a osvojení mluveného jazyka přenechat na jiné, slyšící příbuzné.

2.1.1. Audio-orální způsob komunikace

Způsob preferenční komunikace mezi rodiči a dítětem souvisí na typu postižení obou rodičů. Jak už jsem psala výše, pokud je jeden z rodičů nedoslýchavý, je snazší na dítě hlasitě mluvit. Existují i prelingválně neslyšící, kteří mají strach z osvojení si mluvené češtiny u svého potomka, proto na něj mluví. Stává se, že neslyšící mluví až příliš nahlas, což je nepříjemné i ve společnosti. „Jindy zas dítě nabádá svého rodiče k tomu, aby mluvil trochu více nahlas.“ (Redlich, 2008, s. 20)

Častou komplikací v osvojování mluveného jazyka bývá přejímání vadných řečových vzorů svých rodičů. To ale může hravě odbourat včasný nástup do mateřské školy, kde se dítě bude stále setkávat s mluvenou řečí. Ještě před nástupem do mateřské školy je dítě vystavováno stykům se slyšícími prarodiči a ostatními členy rodiny. (Gavelčíková, 2003b, online)

Poněvadž drtivá většina neslyšících osob doprovází svůj projev i jinými výrazovými prostředky, jako jsou pohyby rukou, grimasy obličeje a očí, gesta či

postoje těla, lze tedy soudit, že tyto doplňkové projevy budou přejaty a naučeny jejich dětmi. Tyto prostředky neverbální komunikace poté CODA děti využívají během svého mluvního projevu. To může v každodenní komunikaci pro většinovou společnost působit zvláště. (Redlich, 2008)

2.1.2. Smíšená komunikace

Jedná se o zvláštní formu komunikace zahrnující mluvení a znakování současně. Komunikace je navíc odlišná nejen mezi jednotlivými rodinami ale i mezi jejími členy, potažmo sourozenci. Redlich (2008) se domnívá, že tato forma je neplnohodnotná a způsobuje nedostatečné osvojení znakového jazyka, i přes to, že rodiče mezi sebou běžně znakují. Může se stát, že dítě tuto směsici používá i v běžném životě a rozlišování mluvené češtiny s českým znakovým jazykem začne odlišovat až v dospělém věku. To potvrzuje i Morgensternová (2011, s. 48), která hovoří o „jazykové výpůjčce“. Vypůjčení si slova z druhého jazyka může být i nevědomé, může se jednat o slova, která jsou velmi často v jazyce využívána, autorka mluví převážně o spojkách.

Společné znaky českého jazyka a českého znakového jazyka

To, že oba jsou považovány za přirozené jazyky a slouží k mezilidské komunikaci v určité skupině, je zřejmé. Oba jazyky mají společné rysy přirozených jazyků a těmi jsou:

- dvojí artikulace;
- systémovost;
- znakovost;
- svébytnost;
- produktivnost;
- historický rozměr. (Servusová, 2008)

Dvojí artikulace znamená členění nejmenších jazykových jednotek určitého významu na další jednotky, které už vlastní význam nenesou. Jedná se o morfémy a fonémy, v českém znakovém jazyce jsou to znaky a fonémy. To, že každý jazyk má svůj systém jednotek a pravidel pro jejich tvorbu a užívání, se nazývá systémovost. Znakovost úzce souvisí se svébytností, která umožňuje každé sdělení

činit nezávislým k určité reálné situaci. Oba jazyky jsou produktivní a stále pojmenovávají nová slova a rozšiřují slovní zásoby. Co se týká historického rozměru, je pochopitelné, že oba jazyky se přizpůsobují dobře, v níž se používají. (Servusová, 2008)

Vlastnosti, které jsou společné pro všechny přirozené jazyky Čermák (1997) definuje jako jazykové univerzálie, pro které platí pět základních charakteristik. A těmi jsou:

- jazyk disponuje 10-70 fonémy;
- využívání prostředků deixe;
- schopnost vyjádřit množství;
- používání gramatických slov bez vlastního významu;
- dvoučlenná stavba všech vět.

Tato kritéria však splňuje i český znakový jazyk, odlišné jsou pouze prostředky, které oba jazyky, český jazyk a český znakový jazyk, využívají. (Servusová, 2008)

Odlišné znaky českého jazyka a českého znakového jazyka

Prvním znakem, který napadne i neoborníka, je hlasový projev. Ten se u českého znakového jazyka nevyskytuje. Znakový jazyk je tvořen obrazovými jednotkami, čemuž se říká bezprostřední komunikace a lze ji zachytit pouze na videozáznam. Tedy na rozdíl od mluveného jazyka jeho písemná forma není možná. (Servusová, 2008)

„Lingvistika znakových jazyků byla tedy od počátku nucena nějakým způsobem řešit absenci psané formy znakového jazyka, neboť bylo potřeba znaky do slovníku nějakým způsobem zachytit.“ (Slánská Bímová, Okrouhlíková, 2008, s. 115) Mezi nejběžnější metody, jak znaky zachytit patří:

- notační zápis;
- slovní popis znaku;
- kreslený obrázek doplněný šipkami;
- fotografie znaku doplněna šipkami;
- počítačová simulace;
- videonahrávka znaku. (Slánská Bímová, Okrouhlíková, 2008)

Dalším odlišujícím znakem je způsob produkce a recepce jazyka, kdy v mluvené řeči jsou jednotky řazeny lineárně (za sebou). A naopak ve znakovém

jazyce se nabízí možnosti simultánnímu principu, jenž umožňuje, aby se v jedné chvíli vrstvalo více informací naráz. (Servusová, 2008)

2.1.3. Vizuálně-motorický způsob komunikace

Poslední možností komunikace slyšících potomků s jejich neslyšícími rodiči je užívání, obvykle, českého znakového jazyka. Jak už jsem psala výše, český znakový jazyk je plnohodnotný a přirozený jazyk tvořený specifickým postavením rukou, tvary rukou a jejich pohyby, mimikou tváře, různými pozicemi hlavy a trupu. (Skákalová, 2011) Nezapomínejme ale, že existují i další možnosti komunikace, které nejsou až tak běžné, ale přesto je nutné je alespoň zmínit.

Veškeré komunikační systémy lze dohledat v zákoně č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. (Zákony pro lidi, online)

Jedná se o znakovou češtinu, která kombinuje klasickou gramatiku českého jazyka s ukazováním jednotlivých znaků z českého znakového jazyka. Je chápána jako umělý jazykový systém vytvořený slyšícími k dorozumění s neslyšící osobou. Díky doplnění znaků je pro neslyšícího jednodušší pochopení informací a často je spojována s odezíráním. Odezírání bývá velmi nepřesné, spíše se jedná o odhadování slov. Příčinou můžeme chápat stejné mluvní obrazy určitých hlásek, například hlásky P a M, které se prakticky odlišit nedají. I přes častý trénink, který schopnost odezírání může zlepšit, se doporučuje odezírání kombinovat s jiným komunikačním systémem. S odezíráním souvisí vizualizace mluvené češtiny, při které zřetelně artikuluje slova českého jazyka. Zde se očekává, že osoba ovládá odezírání na dobré úrovni a tento způsob upřednostňuje. Posledním je prstová abeceda, která postavením prstů a dlaní zobrazuje jednotlivá písmena české abecedy. V každé zemi se lze setkat s odlišnou. V České republice se vyskytují dva typy abecedy, jednoruční nebo dvouruční, a používá se zejména pro hláskování cizích slov nebo jmen. (Skákalová, 2011)

Podle Redlicha (2008) děti, které komunikují tímto způsobem, považují český znakový jazyk za svůj mateřský jazyk. Označují jej minimálně jako hlavní komunikační jazyk ve svém dětství, a někteří jedinci dokonce tvrdí, že ve znakovém jazyce dokáží snadněji vyjádřit své myšlenky a pocity. Pokud se rodiče rozhodnou pro tento způsob komunikace, nemusí se obávat, že by pro slyšícího potomka bylo

osvojení složitější. První znaky dítě začne používat už kolem sedmého měsíce věku. (Redlich, 2008)

Autoři článku se shodují v tom, aby neslyšící rodiče na své slyšící děti rozhodně znakovali. Pokud na ně budou více mluvit, je možné, že dítě si český znakový jazyk neosvojí, bude na své rodiče mluvit a ti budou nuceni být celý život odkázáni na odezírání. Pokud bude dítě používat více mluvený než znakový jazyk, rodiče budou mnohdy pouze odhadovat, co jim dítě chce říct, čímž se od sebe emocionálně oddálí a jejich dítě si bude hledat své autority u slyšících osob, pravděpodobně u prarodičů. (GONG, 4-6/2016)

2.2. Bilingvismus

„Termín bilingvismus je používán k označení jak dvojjazyčnosti, tak vícejazyčnosti jako takové. Pojem bilingvismus se tedy používá jako opozitum k pojmu monolingvismus (jednojazyčnost).“ (Morgensternová, 2011, s. 27)

Podle této definice lze soudit, že nejen jedince CODA, ale i jejich neslyšící rodiče, kteří ovládají český i český znakový jazyk, můžeme tímto pojmem označit. Naopak Redlich (2008), jehož názor se s tímto neshoduje, si myslí, že neslyšící osoby tímto způsobem nemohou být označovány, zejména pro nedokonalost psaného i mluveného českého jazyka. U jejich slyšících potomků lze mluvit o funkčním bilingvistu, protože mají osvojené vzorce komunikačních norem obou jazyků.

Bilingvismus má mnoho možností rozdělení. Mezi základní rozdělení Morgensternová (2011) uvádí dělení na individuální a společenský bilingvismus. Jako individuální považuje situaci, kdy jedinec užívá jiný jazyk než jeho okolí. Společenský bilingvismus, jiným termínem diglosie, je popisován jako užívání dvou jazyků existujících ve stejné geografické oblasti, avšak každý pro jinou příležitost. Obvykle minoritním jazykem se komunikuje doma a majoritním jazykem v zaměstnání či na úřadech. Jinými možnými kritérii mohou být například úroveň ovládnutí jazyka, způsoby osvojení jazyka nebo věk osvojení jazyka. Další nutnost, kterou je potřeba si uvědomit, je rozlišovat bilingvismus na všech čtyřech základních jazykových rovinách – mluvení, čtení, psaní a porozumění. (Gavelčíková, 2003c, online)

Redlich (2008) mluví o tzv. simultánním bilingvistu, pod kterým představuje situaci, kdy v rodině je ještě starší, slyšící sourozenec, který přirozeně

mění komunikační zázemí v rodině a mladší sourozenec tudíž získává další mluvní vzor.

Někteří autoři dvojjazyčnost českého jazyka a českého znakového jazyka nepovažují za klasický bilingvismus, nýbrž za unikátní. Unikátní bilingvismus je kombinací dvou odlišných jazyků, kde jedinec pružně reaguje na sluch a mluvení v případě českého jazyka. Na druhé straně u znakového jazyka pracuje se zrakem a znakováním. CODA jedinci skutečně mají toto přepínání zautomatizované a ani si jej neuvědomují. (GONG, 4-6/2016)

Komplikací pro rozvoj mluveného jazyka může být situace, kdy se dítě v neslyšící rodině běžně nesetkává s hlasitou mluvou slyšících osob. To může být v případě, pokud jsou i prarodiče neslyšící, anebo se slyšící dítě z neslyšící rodiny nesetkává s mluvou pravidelně. Redlich (2008) upozorňuje, že tato situace může způsobit značné problémy v běžné mateřské škole. Někteří autoři doporučují tuto situaci zmírnit zajištěním běžných zvuků. Tím je myšleno přehrávání namluvených pohádek nebo puštěné rádio. To ale nenahradí efekt běžné přímé komunikace.

I přes to, že jedinec oba jazyky používá, nemusí to znamenat, že oba také ovládá. To dokazuje i publikace (Morgansterová, 2011, s. 32), kde autorka uvádí: „Existují případy, kdy jedinec každodenně používá oba jazyky, přestože jeden z nich ovládá pouze nedokonale.“ Je zcela běžné, že vývoj, osvojení a preference jazyků se v průběhu života mění, proto je pravděpodobné, že s nástupem školní docházky se mluvený český jazyk stane pro dítě preferenčním. (Morgansterová, 2011)

Morgansterová (2011) uvádí různé strategie dvojjazyčné výchovy. Pro neslyšící rodiny, ovládající znakový jazyk, a slyšící dítě je vhodná metoda „Jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti“ (s. 100). Tuto metodu lze vysvětlit jako úspěšnou strategii, kdy členové rodiny komunikují jedním typem jazyka, v našem případě zpravidla českým znakovým jazykem, a jako druhý jazyk se užívá mluva společnosti. Tuto strategii mimo jiné využívají i rodiny imigrantů. Zajímavou strategií může být i poslední uvedená s názvem: „Určující je první věta“ (s. 101). Ta předpokládá, že dítě ovládá oba druhy komunikace. Dialog probíhá v tom jazyce, ve kterém padne první věta jednoho z účastníků komunikace.

Na vývoji dvojjazyčnosti se podílí mnoho faktorů. Mezi silnější faktor mající vliv na vývoj patří sociální vlivy, které lze rozlišit na mikrovlny a makrovlny. Mezi makrovlny patří například fakt, z jakého sociálního prostředí dítě pochází.

Tzv. sociálními mikrovlivy můžeme chápat vliv institucí, hlavně vzdělávacích, jako jsou mateřské školy, základní školy ale i dětské kluby. (Morgansterová, 2011)

3. Vzdělávání a odborná podpora u CODA dětí

Všechny děti mají zákonnou povinnost si splnit devítiletou školní docházku. Před nástupem, minimálně poslední předškolní rok, navštěvují mateřskou školu. Někteří rodiče se svými dětmi dochází i na logopedická sezení, aby se jejich mluvený jazyk lépe rozvinul a logopedická péče včas zachytila případné komplikace a začala s jejich nápravou. Dnes se v některých mateřských školách běžně vyskytuje vyškolený pedagog, který má na starost logopedickou péči a prevenci vzniku vad logopedického typu.

Občas se stává, že CODA děti se setkávají s různými úskalími týkajícími se společenského chování, a proto je potřeba docházet do mateřské a základní školy, kde na tyto nevhodnosti bude dítě upozorněno a bude dbáno na úpravě a zautomatizování správného vzorce chování. Jedná se například o špatné užívání koncovek sloves ženského nebo mužského rodu, špatnou volbu tykání a vykání v určitých situacích, ukazování prstem na osoby v okolí, potřebu fyzického doteku při navázání komunikace apod. (Vránek, 2010)

Veškeré informace týkající se vzdělávání, práv a povinností osob souvisejících s touto oblastí lze dohledat ve školském zákoně č. 26/2019 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (MŠMT, online)

3.1. Logopedická péče u CODA dětí

Slyšící děti neslyšících rodičů se u svých rodičů zpravidla setkávají se špatným řečovým vzorem. Ten správný si osvojují při setkávání se slyšící společností, prarodiči a jinými slyšícími příbuznými. Nejen správný řečový vzor ale i správnou artikulaci a vyvozování hlásek pohlídá logoped.

Logopedická péče je v České republice zaštiťována třemi resorty – MŠMT, MZ a MPSV. Návštěvu logopeda většinou doporučuje lékař nebo specialista (foniatr, neurolog apod.). Péči lze využívat v PPP, SPC, v logopedických poradnách, u klinického logopeda, u školního logopeda, u logopedického asistenta nebo u logopedického preventisty. Nejčastějšími formami bývá ambulantní péče, kdy rodina dochází ke specialistovi, anebo návštěvy pracovníků do rodinného prostředí dítěte. (Odstračilíková, 2018, online)

V mnoha mateřských školách bývá součástí i pedagog, který zajišťuje preventivní logopedickou péči. Ta se vyznačuje svou hravostí a bývá zařazena mezi denní program školky. Provádí se i dechová a fonační cvičení nebo přípravná artikulační cvičení. Tento pedagog by měl pracovat tak, aby předešel poruchám komunikačních schopností, rozvíjel slovní zásobu apod. (Pipeková, 1998) Tento typ logopedické péče bývá dostačující pro cílovou skupinu CODA dětí, pokud není doporučena rozsáhlejší péče či stanovená diagnóza. Je-li třeba, dítě může v logopedických sezeních pokračovat i během školní docházky.

3.2. Nástup do školy

S povinnou školní docházkou začíná dítě běžně v šesti letech. Někdy rodiče, na doporučení pedagogů v mateřské škole, lékaře nebo pracovníka v poradně, žádají o odklad povinné školní docházky, což je v dnešní době běžné a mnoho dětí nastupuje do první třídy v sedmi letech věku. Ve výjimečných případech dítě může nastoupit do základní školy o dva roky později, tedy v osmi letech. Občas se stává, že prvňáčkem se předčasným nástupem stávají děti pětileté.

3.2.1. Školní zralost

Nástup do školy je velkým životním krokem v životě dítěte i jeho rodiny. I kdybychom porovnali dvě na den stejně staré děti, přesto nalezneme odlišnosti ve vývoji. To, jestli je ten správný čas poslat svého potomka do školy je otázkou školní zralosti. Tu Bednářová definuje jako „dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí“. (Bednářová, 2011, s. 2)

Při posuzování školní zralosti se hodnotí:

1. tělesný a zdravotní stav;
2. úroveň kognitivních funkcí;
3. úroveň pracovních předpokladů a návyků;
4. emocionálně-sociální úroveň. (Bednářová, 2011)

Tělesný a zdravotní stav posuzuje praktický nebo odborný lékař. I přes to, že nesprávná tělesná váha a výška nejsou důvodem pro odklad školní docházky, neměly

by tyto parametry být podceňovány. Při nejasnostech lékař dítě pošle k odbornému lékaři, jako je psychiatr či neurolog. (Bednářová, 2011) Autorka Verecká (2002) upozorňuje, že by rodiče měli brát v potaz i časté nemoci. Ve školce díky delší nepřítomnosti dítě o nic víceméně nepříjde, zato ve škole by to mohl být problém.

Při posuzování úrovně kognitivních funkcí je nutné brát ohled na to, zda je dítě nezralé či opožděné ve všech nebo pouze v některých dílčích oblastech. Při zjištění celkového pomalejšího vývoje nebo zaostávání je obvyklé, že dítě nastoupí do školy o rok později a tento rok je mu věnována zvýšená péče. Dílčími oblastmi spadajícími do kognitivních funkcí jsou:

- vizuomotorika a grafomotorika;
- řeč;
- sluchové vnímání;
- zrakové vnímání;
- vnímání prostoru;
- vnímání času;
- základní matematické představy. (Bednářová, 2011)

Je nesporné, že ve školním vyučování je důležité se soustředit, umět využívat již získané schopnosti a dovednosti, mít chuť a zájem poznávat. Splňuje-li dítě tyto předpoklady a má navíc smysl pro povinnosti a zodpovědnost, pak o něm lze říci, že má patřičnou úroveň pracovních předpokladů a návyků, aby mohl nastoupit školní docházku. (Bednářová, 2011)

Úrovní emocionálně-sociální zralosti se přikládají velké nároky. Mezi dětmi jsou největší rozdíly právě v této oblasti. Očekává se od nich, přiměřeně k věku, emocionální stabilita, ovládání emocí a sebeovládání. V sociální vrstvě se hledí na sociální vyspělost, sociální dovednosti a adaptabilitu. Dítě by mělo mít um navázat vztah a komunikaci. Též by mělo ovládat základy slušného chování. (Bednářová, 2011)

Autorka píše i o dalším termínu, který souvisí s nástupem do školy a tou je školní připravenost. „Ta zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností“. (Bednářová, 2011, s. 2)

Při zkoumání školní připravenosti zjišťujeme úroveň jednotlivých aspektů souvisejících se znalostí dítěte, jak se učit:

- sebevědomí;
- zvědavost;
- schopnost jednat s určitým cílem;
- sebeovládání;
- schopnost spolupráce;
- schopnost komunikovat;
- schopnost pracovat s ostatními. (Bednářová, 2011)

Důležité je zmínit, že při práci a testování dětí musíme dbát na to, aby dítě plně spolupracovalo. Dítě bude špatně spolupracovat, pokud nebudou naplněny základní životní potřeby, jako jsou hlad, žízeň nebo únava. Dítě je potřeba pro práci správně motivovat.

Pokud se rodiče chtějí ještě více utvrdit v rozhodnutí o nástupu do školy, mohou se zaměřit na tzv. filipínskou míru. Jedná se o velmi jednoduchý test, jenž může vyzkoušet každý bez žádné nutnosti pomůcek či přípravy. Jestliže se dítě zvládne prsty na pravé ruce, která je ohnutá přes temeno hlavy, dotknout svého levého ušního boltce, pak lze konstatovat, že předškolák prošel vývojovou změnou proporcí těla a z období první tělesné plnosti se dostal do období první tělesné vytáhlosti. (Verecká, 2002)

3.2.2. Rodinná situace

To, že podpora rodiny, zvláště při velkém životním kroku, čímž je nástup do školy, je pro dítě velmi důležitá, o tom všichni víme. Lze všeobecně konstatovat, že dítě, které vyrůstá v nepříznivé rodinné situaci nebo neúplné rodině, je více odkázáno samo na sebe a může se tudíž cítit osamělé.

Pokud budeme brát v potaz Maslowovu pyramidu potřeb, jsme si vědomi toho, že každý člověk, bez ohledu na věk, má určité psychologické potřeby. Každý potřebuje mít jistotu, že se má o koho opřít, komu svěřit se svými problémy nebo pochlubit se svými úspěchy. (Vágnerová, 1999)

Pro rodiče, jejichž děti mají dobré rodinné zázemí, a i přesto se setkávají s určitými školními problémy, Verecká sepsala pět základních zásad.

Tyto zásady by rodiče měli svým dětem ve vhodných chvílích opakovat:

- „1. Milé dítě, netrap se;
2. Milé dítě, neber si to tak;
3. Milé dítě, neplaš se;
4. Milé dítě, nehleď na to;
5. Milé dítě, pusť to z hlavy.“ (Verecká, 2002, s. 60)

Často se stává, že si dítě připadá samo, zejména v neúspěšných situacích. Rodič mnohokrát neví, jak potomkovi pomoci, jak reagovat. Zároveň, pokud se pokusí zavzpomínat, určitě si vybaví momenty, kdy on sám potřeboval oporu. To, co dítě v neúspěších potřebuje, je vědomí, že jeho nejbližší, nejčastěji rodiče, stojí při jakékoliv situaci při něm, na jeho straně. (Verecká, 2002)

Rodič má být pro dítě autoritou a dítě by mělo plnit jejich očekávání. Může se však stát, že rodiče jsou zklamáni tím, že děti nesplnily jejich očekávání a zadané úkoly. Autorka Berneová (2003) ve spojení s touto situací upozorňuje na důležitost diskuze a nejpřesnější definice toho, co rodič očekává. I přesto se může stát, že očekávání není naplněno, a to nejspíš z toho důvodu, že pro dítě či dospívajícího není prostě a jednoduše reálné. Každý má o předpokládaném výsledku jinou představu. Rodiče by měli čas od času své limity přehodnotit, a hlavně se svými dětmi o těchto očekáváních mluvit a případně se s nimi shodnout na kompromisu. (Berneová, 2003)

V rodinách neslyšících rodičů mohou nastat různé komplikace spojené se školní docházkou, školním kolektivem, spolužáky. CODA děti bývají vystavovány různým poznámkám ze strany svých spolužáků. V těchto chvílích je důležité, aby rodiče stáli za svými dětmi a podpořili je. Je nezbytné své potomky ujistit, že nejsou horšími dětmi než jejich spolužáci, kteří to tak mohou vnímat. Pokud si rodiče neví rady, jak problémy svých dětí řešit, je možnost navštívit organizace zabývající se CODA dětmi, které se právě touto problematikou zabývají. Dětem je ukázáno, že nejsou na světě jediní, kteří tyto trable řeší a mohou svou situaci před ostatními naopak prezentovat jako přednost.

3.3. Vyučování, učení

Vyučování lze chápat jako základní realizační formu výchovy a vzdělávání, přičemž se nejčastěji odehrává ve škole. (Šimoník, 2005)

Mezi tři základní znaky vyučování řadíme:

1. možnost splynutí vzdělávání a výchovy;
2. jasné vytyčení výchovných a vzdělávacích cílů, obsahu a postupu;
3. proces vyučování vede pedagog. (Šimoník, 2005)

To, jak vyučující uspořádá vyučovací proces, prostředí a způsob práce žáka i vyučujícího, nazýváme organizačními formami výuky. Pro správnou volbu formy výuky bereme ohled na to, s kým a jak pracujeme, zda podporujeme individualitu a spolupráci s ostatními. Důležitým hlediskem je i prostředí, kde má výuka probíhat. (Kalhous, 2002) A protože rodiče mohou své dítě zapsat do kterékoli školy, je vhodné zvolit školu a formu výuky, která je pro jejich potomka nejvhodnější. Je nutné mít i na paměti, že školy při zápisech dávají přednost rodinám ze spádových oblastí, a proto existuje možnost, že rodina z jiné spádové oblasti bude z kapacitních důvodů odmítnuta (Verecká, 2002)

Po ujasnění si jednotlivých faktorů může vzdělavatel vybírat z těchto nejčastěji užívaných forem:

- hromadná a frontální výuka, kterou prosazoval J. A. Komenský, tzn. učit všechny a všemu; je nejběžněji využívána ve školských zařízeních;
- individuální výuka, která je považována za nejstarší organizační formu, dnes se využívá v umělecké výchově, při vrcholovém sportu nebo výuce cizích jazyků;
- individualizovaná výuka, jehož představitelkou je H. Parkhurstová se svým tzv. daltonským laboratorním plánem, přičemž škola je vnímána jako laboratoř a žáci samostatně pracují na předem stanovených úkolech;
- projektová výuka, při které má vzdělávaný pracovat na praktickém projektu;
- diferencovaná výuka, kde se žáci rozdělí na homogenní skupiny podle různých kritérií, čímž by se měla zvýšit efektivita výuky a individuální rozvoj jednotlivců;
- skupinová a kooperativní výuka, jež se vyznačuje tím, že se velká skupina (třída) rozdělí podle určitého hlediska do menších skupin, ve kterých se žáci

učí spolupracovat a komunikovat, zpravidla se tato forma využívá při procvičování a upevňování látky;

- týmová výuka spočívající ve spolupráci více učitelů při zachování stabilních skupin, tříd;
- otevřené vyučování, které se zcela odlišuje od tradičních forem výuky, ať už časově vymezenými bloky místo rozvrhů, vlastním vzdělávacím programem, jiným uspořádáním učebny a velkým vztahem s mimoškolním prostředím; výhodou je velká samostatnost vzdělávaných a možnost pružně ve výuce reagovat na aktuální dění. (Kalhous, 2002)

Učení je jakási cesta, která vede ke vzdělání. Jedná se o procesy, jež probíhají u žáka, a samotnou aktivitu žáka úzce související s psychologií a didaktikou. (Kalhous, 2002) Nutno podotknout, že učení probíhá celoživotně a není otázkou pouze školní docházky.

Učení, které je vědomým procesem, má jasně stanovené cíle a obsahy, probíhá organizovaně a je hodnoceno, se nazývá intencionálním učením. Naopak to, které probíhá nevědomě, neúmyslně a nesystematicky, pojmenováváme bezděčné učení, a právě to probíhá každodenně. (Šimoník, 2005)

Učení závisí na tom, co žák už ví. Existují čtyři způsoby, kterými může vzdělávaný zpracovat novou informaci. Zaprvé může novou informaci vyměnit za starou, kterou zapomene. Druhý způsob je, že novou informaci vůbec nepřijme a nevěnuje jí svou pozornost. Také ji může přijmout, ale upravit si ji, aby odpovídala staré informaci. Mezi poslední možnost řadíme přizpůsobení staré informace nové. (Kalhous, 2002)

3.4. Český jazyk

Čeština, jakožto přirozený, stále užívaný, národní, mateřský, slovanský a v neposlední řadě evropský jazyk, je tvořena spisovným jazykem a nářečím. Z historického hlediska náš jazyk můžeme rozdělit na:

1. češtinu starou, do konce 15. století, kdy byla díky lidovému kazatelství vytlačována latina a němčina;
2. češtinu střední, do 18. století, kdy se rozvíjelo školství a zájem o jazykovědu, upevňovaly se interdialekty a dialekty;
3. češtinu novou, za kterou lze považovat i současnou podobu českého jazyka.
(Magincová, 2009)

Slovní zásoba českého jazyka je velmi rozmanitá. Autorka zmiňuje Příruční slovník jazyka českého, který byl, největším tištěným slovníkem čítajícím čtvrt milionu slov. Základ našich slov je ovlivněn latinským, románskými, arabským, německým a ruským jazykem. (Magincová, 2009)

V českém jazyce se setkáváme se třemi způsoby tvoření slov:

1. odvozování;
2. skládání, které se dále rozlišuje na spřežky, což lze chápat jako spojení dvou slov v původním tvaru, nebo vlastní složeniny, ve kterých minimálně jeden základ je obměněn (Servusová, 2008);
3. zkracování.

V jazyce vymezujeme slovní druhy na základě kombinace tří hledisek:

1. morfologické hledisko, tedy gramatické hledisko;
2. syntaktické hledisko, čili jakou funkci slovo ve větě plní;
3. sémantické hledisko, neboli obecná významová charakteristika. (Servusová, 2008)

Čeština se rozděluje do deseti slovních druhů, které se dělí na ohebné (skloňují se nebo časují) a neohebné. Rozlišujeme jednotná a množná čísla. Dále vymezujeme tři jmenné rody, střední (to/ta), ženský (ta/ty) a mužský rod (ten/ti/ty), jenž se ještě rozlišuje na životný nebo neživotný. Pro správné skloňování podstatných a přídavných jmen, zájmen a číslovek užíváme sedm pádů v jednotném i množném čísle. U sloves nemluvíme o skloňování, ale o časování, kdy odlišujeme tři časy – minulý, přítomný a budoucí. Navíc určujeme, zda jsou slovesa ve vidu dokonavém nebo nedokonavém, v jakém jsou slovesném způsobu (oznamovací, podmiňovací

nebo rozkazovací) a zda jsou v činném nebo naopak v trpném rodě. Autorka Servusová (2008) uvádí, že běžné české sloveso má i více než dvě stě tvarů.

S písemnou formou jazyka se setkáváme vývojově později než s mluvenou formou. K realizování této formy slouží písmo. Česká abeceda se skládá z 42 písemných znaků z latinky, interpunkčních znamének a dalších grafických znaků, jako jsou číslice apod. Základními charakteristikami písemného jazyka jsou:

- dvojrozměrnost;
- přehlednutelnost;
- propracovanost;
- fixovanost;
- reprezentativnost;
- analytičnost;
- intelektualizovanost. (Magincová, 2009)

Písemnou formu můžeme využívat, pokud ovládáme určitá pravidla pro zápis neboli pravopis. Základními funkcemi pravopisu je zaznamenávací funkce, jež poskytuje možnost jednotně zaznamenávat jazykový projev, a funkce vybavovací, která čtenářům umožňuje rychle a jednoznačně pochopit text. (Magincová, 2009) I přes poměrně volný větný slovosled v českém jazyce, se řídíme základním slovosledným vzorcem: podmět – přísudek – předmět.

Druhou, nejběžnější a historicky nejstarší formou jazyka, je mluvená forma. Její realizace je zvuková. „Řeč byla vždycky pojímána jako něco mimořádného, vzácného, posvátného, božského.“ (Matějček, 2013, s. 94) Nicméně o mluveném způsobu komunikace jsem se více zmiňovala v jedné z předchozích kapitol této práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Uvedení do praktické části

V mé práci s názvem Vztah CODA dětí k užívání českého jazyka jsem se zaměřila na tento výzkumný cíl:

1. Popsat, jaký mají jedinci ze skupiny CODA dětí vztah k praktickému užívání ČJ a uvést jejich případné komplikace v běžném používání ČJ.

Jako mé dílčí výzkumné cíle jsem si vytyčila tyto čtyři okruhy:

1. Zjistit, jakým způsobem probíhalo osvojování českého jazyka v rodině.
2. Zjistit, zda tázaní měli během svého vzdělávání problémy, které vyplývaly z nedostatečné znalosti českého jazyka.
3. Popsat subjektivní vztah vybraných jedinců k českému jazyku.
4. Zjistit, jaké problémy v užívání českého jazyka přetrvávají u dotazovaných dodnes.

K těmto dílčím cílům jsou v příloze A vypsány použité otázky pro interview, se kterými jsem pracovala během výzkumu s mými respondenty. Jedná se o klíčové otázky k rozluštění dílčích cílů, pokud samozřejmě respondent odpověděl nejasně, příliš stručně nebo neporozuměl mé otázce, pak jsem se pružně doptala nebo otázku více specifikovala.

2. Použité metody

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu polostrukturovaného interview, rozhovoru. Gavora (2000) tuto metodu popisuje jako tu, která umožňuje zachycení nejen faktů, ale i pochopení hlubších postojů jednotlivých respondentů. Podle reakcí můžeme průběh šetření pohotově upravovat.

Běžně se užívají otevřené otázky, a to z toho důvodu, aby měl tázaný možnost se o tématu rozprávět. Za velkou výhodu lze považovat možnost okamžitých dodatečných otázek, pokud se nám odpověď zdá neuspokojivá či nepochopená. (Gavora, 2000)

Existují tři situace, kdy Gavora (2000) doporučuje použít raději interview před dotazníkem:

- pokud pátráme po osobních a důvěrných výpovědích;
- pokud předpokládáme, že dotazovaní mohou mít problémy s psaným projevem;
- pokud odhadujeme, že ochota respondentů při vyplňování dotazníků bude příliš nízká.

Bohužel i tato metoda má svá negativa, např. časovou náročnost, potřebu orientace v daném tématu nebo obtížnější zaznamenávání odpovědí. Skutil (2011) přidává jako zápornou charakteristiku i možnost ovlivnit respondenta vlastním postojem. Kvalita výsledků závisí na kvalitě vztahu mezi jednotlivými stranami výzkumu i na tom, že výpovědi mohou skrývat různé významy.

Většina autorů doporučuje zvolit klidné a tiché místo, pokud možno bez přítomnosti dalších osob, jež by mohly průběh rozhovoru narušovat. Důležité je správné navození atmosféry, při které obě strany získají vzájemnou důvěru.

Na začátku výzkumu by měl být vysvětlen záměr a uvedeny všeobecné informace. Tím se posílí důvěra respondenta a odstraní se případné obavy. Otázky by měly být seřazeny do okruhů a po vyčerpání otázek z jednoho okruhu se přejde do okruhu dalšího. Pro udržení plynulosti a pocitu pochopení ze strany tázaných se používají tyto prostředky:

- verbální či neverbální přitakání;
- prosba o dodatečné vysvětlení;
- krátké vyčkávací pauzy;
- užívání tzv. echa, opakování respondentových slov;
- shrnutí odpovědí do většího celku;
- zopakování původní otázky, pokud nastane situace odbočení od tématu.

(Gavora, 2000)

Při užití interview se záznam odpovědí realizuje buď průběžným písemným záznamem, kdy odpovědi výzkumník sepíše po skončení, nebo odpovědi nahrává technologické zařízení či zapisuje třetí osoba. (Gavora, 2000) Po skončení sběru dat od respondentů tazatel provádí kategorizaci nasbíraných informací nejprve do širokých kategorií, následně do menších celků. (Gavora, 2000)

Skutil (2011) ve své publikaci uvádí kroky, které jsou pro většinu základních výzkumných metod v kvalitativních výzkumech zásadní:

- přepis, převod dat do lépe zpracovatelného materiálu, většinou psaný text;
- zpracování nasbíraných dat, oddělení nepodstatných informací;
- kódování, kategorizování materiálu;
- psaní poznámek, které výzkumníka aktuálně napadají;
- hledání vztahů mezi kategoriemi;
- tvorba grafů, schémat a tabulek, které nám usnadní přehlednost;
- vytvoření pevné kostry, sjednocení dosud samostatných okruhů;
- interpretace dat, zodpovězení otázek (např. O čem data vypovídají?)

V praxi tyto kroky často probíhají současně. Je však vhodné, alespoň na začátku zpracovávání dat, si jednotlivé kroky uvědomit. (Skutil, 2011)

3. Průběh výzkumu

Pro tuto práci jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu, kdy jsem oslovila šest respondentů, zaměřila se na množství informací o jednotlivcích, a ne na množství dat, jako je tomu u kvantitativního výzkumu. „Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis.“ (Gavora, 2000, s. 142) Skutil (2011) upozorňuje na důležitost flexibility a pohotovosti při sběru dat, dobrou orientaci v tématu a též na vědomí toho, že pro tento typ výzkumu je vyžadována větší časová náročnost při sběru a zpracování dat.

Výzkumník vede záznamy o všem, co se v dané situaci odehrává. Zapisovat může během zkoumání, anebo krátce po něm. Může pořizovat i audio či video nahrávky, u nichž však musí brát zřetel na aktuální legislativu. Během tohoto výzkumu jsem si poznámky psala současně či bezprostředně po skončení interview. Podle Gavory (2000) by se pozorovatel měl na situace dívat objektivně, očima jednotlivých respondentů, a ne na základě svých očekávání. Samozřejmě má také průběžně sledovat rozdíly na dané téma mezi jednotlivci. (Skutil, 2011)

Počet respondentů bývá různý. Počet respondentů bývá různý – od jednoho až po desítky. Ideální je, pokud se opakují zjištěné vzorce, ze kterých vzniká teorie. Tomuto postupu říkáme „nasycení teorie“. (Skutil, 2011) Výběr jedinců je záměrný a je nutné vybrat ty, kteří mají vhodné vědomosti a zkušenosti pro dané šetření. (Gavora, 2000) Což je v tomto výzkumu klíčové stejně jako to, že jsou všichni z cílové skupiny CODA dětí. Naopak Skutil (2011) píše i o jiných možnostech výběru respondentů. A to postupný výběr nebo výběr postavený na ochotě zúčastnit se šetření. Bohužel je tomu tak, že ne všichni oslovení jsou ochotní se výzkumu zúčastnit.

Časový průběh výzkumu byl následující:

- září 2018 – příprava výzkumného šetření;
- říjen a listopad 2018 – tvorba struktury interview a oslovování respondentů;
- prosinec 2018 – realizace interview;
- prosinec a leden 2019 – třídění a zpracování získaných informací;
- leden a únor 2019 – vyhodnocení výsledků šetření;
- únor 2019 – zpracování výzkumu do finální podoby.

Na začátku setkání jsem se jednotlivců zeptala, zda si v průběhu našeho rozhovoru mohu dělat písemné poznámky a upozornila je na to, že jejich jméno nebude nikde v mé práci zveřejněno. Jednotlivce jsem také upozornila, že pokud jim daná otázka nebude příjemná nebo na ni nebudou chtít z jakéhokoli důvodu odpovídat, nemusí. Dále jsem je poprosila, aby se mi snažili odpovídat pravdivě a pokusili se vzpomenout na co nejvíce podrobností.

Prvně jsem respondentům sdělila něco málo o sobě, tedy to, že jsem studentkou speciální pedagogiky na UHK, kde se připravuji na závěr mého tříletého studia, a tudíž oni jsou jedním z krůčků pro úspěšné dokončení mého studia. Dále jsem uvedla, že já sama pocházím z neslyšící rodiny stejně jako oni a sama dobře vím, že některé okamžiky nebyly jednoduché. Poté jsem poskytla prostor pro to, aby mi druhá osoba řekla něco o sobě. Většinou jsem se dozvěděla to, zda pochází z úplné rodiny, zda vyrůstali ve vícegenerační domácnosti, co vystudovali nebo stále studují, a jaké mají sny a cíle. Dalším mým krokem bylo přejít již k tématu mého výzkumu. To jsem učinila tak, že jsem o sobě řekla, jak jsem já sama dříve pociťovala, i dnes občas cítím, že mé češtinářské schopnosti nejsou tak uspokojivé, jak bych si přála. Rozhodla jsem se tedy zjistit, zda i ostatní potomci neslyšících rodičů měli nebo mají problémy s českým jazykem.

Těmito kroky jsem obě strany interview připravila na výzkum.

3.1. Charakteristika výzkumného souboru

Jako výzkumný soubor jsem zvolila celkem 6 respondentů, z nichž je pět žen a jeden muž. Všichni oslovení byli nebo stále jsou vychováváni neslyšícími rodiči. Jejich věk je v rozmezí 17 až 24 let. Dvě ženy ze zkoumaného vzorku v současné době již trvale nežijí v jedné domácnosti se svými rodiči.

Základní informace o jednotlivcích jsou pro lepší přehlednost uvedeny v následující tabulce.

Tabulka č. 1:

číslo respondenta	pohlaví	věk	dosažené vzdělání	aktuální status
č. 1	žena	24	SŠ s maturitou	zaměstnankyně
č. 2	žena	24	SOU	zaměstnankyně
č. 3	muž	17	ZŠ	student gymnázia
č. 4	žena	22	SŠ s maturitou	studentka VŠ
č. 5	žena	21	SŠ s maturitou	zaměstnankyně
č. 6	žena	21	SŠ s maturitou	studentka VOŠ

4. Interpretace získaných dat

Tato kapitola interpretuje data získaná při interview s jednotlivými respondenty. Data jsem se rozhodla interpretovat odděleně v rámci každého respondenta proto, aby zůstalo zachováno prolínání otázek a odpovědí. Druhým důvodem je to, aby práce zachovala souvislosti o dětství a rodině jednotlivců. Kompletní seznam otázek k rozhovorům je uveden na konci celé práce, v příloze A.

4.1. Respondent č. 1

Čtyřicetiletá respondentka vystudovala humanitní obor na střední odborné škole s maturitní zkouškou. Na další studium na VŠ nebyla přijata pro neúspěšné přijímací zkoušky. Nyní je zaměstnaná v call centru. Protože tuto respondentku znám od dětství, kdy jsme obě rodiny společně trávily čas, tak interview probíhalo velmi uvolněně a příjemně.

Na otázky, zda na ni rodiče znakovali nebo hlasitě mluvili a jak rodiče podporovali osvojování ČJ, odpověděla, že rodiče na ni znakovali minimálně, upřednostňovali mluvený jazyk a ve směru rozvoje většinového jazyka se nepodíleli téměř vůbec. Rozvoj ovlivnili prarodiče, kteří s rodinou žili v jednom domě a byli s ní v každodenním styku. Na titulky v televizi si občas vzpomene, ale nevěnovala jim velkou pozornost.

V druhém oddíle otázek týkajících se školního prostředí odpověděla na první otázku, zda cítila potřebu pomoci i z jiné strany tak, že žádnou potřebu nepocítovala. Na základní škole prospívala s vyznamenáním a nikdy ani v dalším studiu žádné doučování nad rámec výuky nenavštěvovala. S domácími úkoly jí na prvním stupni pomáhala babička, později to zvládala obvykle sama a když si nevěděla rady, kontaktovala kamarádku. K další otázce, jaký byl školní prospěch v ČJ, řekla: *„Většinou jedna, párkrát jsem měla i dvojku, ale z gramatiky a slohu jsem měla vždy jedničky. Z literatury to byly i trojky. Horší známky jsem měla, protože to se člověk musel naučit a na to já jsem nebyla. Pokud se to dalo odvodit selským rozumem byla jsem mezi nejlepšími.“* S tím souvisí i odpovědi na další otázky. Se slohem problémy nikdy neměla a češtinu, kromě literatury, měla ráda.

Odjakživa za svůj mateřský jazyk považuje český jazyk. Prý to je asi tím, že opravdu byla více v kontaktu s prarodiči. Nelibost ke čtení se od školních let nezměnila. Stále nerada čte. Pokud už se rozhodne něco si přečíst, pak se jedná o text

v angličtině, anebo o to, co přečíst musí (odborné texty při školení v zaměstnání apod.). Problémy s porozuměním textu nikdy nepocítovala. Na otázku, jak se změnil vztah k ČJ, odpověděla: „*Myslím, že vůbec. Vnímám češtinu jako krásný jazyk a beru ho stejně důležitě jako před lety.*“

V poslední části otázek respondentka odpovídala více méně záporně. Subjektivně žádné nedostatky v užívání ČJ nepozoruje. Tvrdí, že dnes by samozřejmě s určitým mluvnickým cvičením problémy měla, ale jako příčinu obtížností dává paměť, lépe řečeno zapomínání. Věří však, že až přijde doba psaní úkolů se svými dětmi, zapomenuté učivo si připomene a hlava si hravě vzpomene. Problémy s mluvnicí, slohem a čtením, kromě již zmiňovaného, neměla a je ráda, že žádné větší obtíže řešit nemusí ani dnes. U následující otázky, na kterou neodpovídala, protože komplikace nemá, jsme se přesto zastavily. Řekla, že věří v možnou častější chybovost u jiných dětí z neslyšících rodin, pokud nebyly v kontaktu se slyšícími tak často, jako ona. Cítí, že většina neslyšících často neovládá slovosled a gramatiku. Její rodiče, téměř neustále, tvoří věty v infinitivu, což mohou následně špatně převzít děti, a to vnímá jako velký možný problém na jakékoli úrovni komunikace. Co se týká pracovní komunikace, upřednostňuje telefon, přeci jen v jejím zaměstnání (call centrum) to ani jinak nejde.

Na závěr jsem respondentce dala prostor, zda mi chce sdělit něco navíc k tématu. „*V rámci výchovy a edukace pro mě rodiče nehráli výraznou roli. Spíš to bylo vždy naopak a já pomáhala jim. Dodnes to ale beru v dobrém a dělala jsem to ráda a stále, pokud potřebují pomoc, jim s radostí pomůžu.*“

4.2. Respondent č. 2

Respondentka č. 2 vystudovala střední odborné učiliště, obor týkající se gastronomie. V dnešních 24 letech pracuje jako servírka v restauračním zařízení a je v každodenním styku s lidmi.

Rodiče na ni vždy a všude znakovali a téměř vůbec nemluvili. Osvojování většinového jazyka podporovali, nejspíše nevědomky, skrytými titulky, které respondentka vždy četla. Knížky, i přes to, že jich doma měla spoustu, jí rodiče nečetli, vzpomíná si, že ještě v předškolním věku si s maminkou prohlížela obrázky, které maminka komentovala ve znakovém jazyce. Četla jí vždy jen babička, u které trávila víkendy a prázdniny. Na další otázku, jak často byla ve styku s prarodiči a

zdali to bylo za účelem zlepšení ČJ, si slečna s úsměvem vzpomněla, že za babičkou jezdila velice často a vždy jí dlouze vyprávěla, co se stalo za dobu, kdy se neviděly. Údajně jí velice bavilo povídat a vyprávět.

Žádnou další pomoc nevyhledali, žádná doučování nenavštěvovala. S domácími úkoly jí pomáhali rodiče, a pokud na to nestačili, tak prarodiče. Na otázky, jaký byl prospěch v ČJ a jaké byly školní slohové práce a didaktické testy, odpověděla, že prospěch byl na nižším stupni výborný, poté se postupně zhoršoval, ale vždy to byly průměrné známky. Při slohových a didaktických testech měla obvyklé chyby. Nejednalo se prý o nic zvláštního, co by ostatní spolužáci neměli.

Následoval okruh otázek, které se týkají subjektivního vztahu k ČJ. Odpověď na otázku, jak moc byl ČJ oblíbený předmět, byla následující: *„Měla jsem i oblíbenější předměty, třeba tělocvik (smích), ale nijak jsem se mu nevyhýbala a nevadil mi. Nejradši jsem měla asi sloh, kde jsem mohla sdílet svoje pocity a vzpomínky. Moc ráda jsem psala vypravování, kde jsem se mohla opravdu vypovídat.“* Pro mě byla velmi zajímavá odpověď na otázku, jaký jazyk (ČJ, ČZJ) považuje za svůj mateřský. Respondentka pár vteřin přemýšlela nad odpovědí a pak řekla: *„Nad tím jsem nikdy nepřemýšlela, ale asi jako mateřský jazyk беру český jazyk. Nedokážu říct, jestli bych před deseti lety odpověděla stejně, ale asi ano.“* Čtení má ráda, ale prý nemá čas číst, takže poslední dobou čte pouze internetové články. Na poslední otázku v tomto okruhu, jak se změnil její pohled a vztah k ČJ, odpověděla, že nikdy větší problémy neměla a vždy ho brala jako součást svého života.

Dnes žádné nedostatky v užívání ČJ nepocítuje. Dříve, pokud nějaké byly, tak je řešila s prarodiči, dnes, co si vzpomíná, tak žádné řešit nemusí. Tvrdí, že pokud si neví rady, podívá se na internet, ale zatím se vždy jednalo pouze o utvrzení se ve správném psaní velkých a malých písmen nebo psaní mě/mně. Na otázku, zda raději vyřizuje potřebné informace telefonicky nebo e-mailem, odpověděla: *„I když tak ráda mluvím, pokud něco musím řešit a nejde to vyřešit osobně z očí do očí, tak radši napíšu e-mail. Rodiče mě pořád nutili za ně telefonovat a něco řešit i přes to, že jsem se styděla a nechtěla. Asi se mi k telefonování vytvořil odpor.“*

4.3. Respondent č. 3

Jediný muž a nejmladší respondent je sedmnáctiletý student všeobecného osmiletého gymnázia, kde je aktuálně v ročníku sexty. Jeho studijním cílem je vystudování managementu sportu nebo trenérství. Jelikož je stále studentem střední školy a nemá žádné zkušenosti se zaměstnáním, kromě letních prázdninových brigád, neodpovídal na veškeré otázky.

Rodiče na chlapce spíše hlasitě mluvili. Český znakový jazyk ovládá pasivně, rodiče zpravidla odezírají z jeho úst, přičemž komunikace je doplněna občasnými znaky ze znakového jazyka. Osvojování českého jazyka rodiče podporovali puštěnými titulky v televizi, kdy je četl a zároveň slyšel výslovnost z daného programu. Maminka mu občas večer před spaním četla z dětských knížek, ale to subjektivně nebere jako takový přínos. Se svými prarodiči byl velmi často v kontaktu, údajně téměř každý víkend a prázdniny. Jelikož má starší slyšící sestru, tak ona byla největší hnací silou, která mu umožnila velmi snadné pochycení mluveného jazyka a velice mu pomáhala s přípravou do školy.

O žádné další pomoci či doučování nikdy rodina neuvažovala. Jak jsem již zmiňovala, se školní přípravou respondentovi pomáhala jeho starší sestra. Pokud si ona nevěděla rady, pak poradili prarodiče. Prospěch v českém jazyce byl vždy dobrý, na vysvědčení nejhůře za tři a to zejména až v posledních letech studia, na vyšším stupni. Na otázku, jaké byly reakce češtináře na slohové, případně didaktické testy, respondent odpověděl, že v jeho slohových pracích se vyskytovaly běžné chyby. Většinou šlo o klasické pravopisné chyby, stejné, jaké se vyskytovaly u ostatních studentů.

Český jazyk nepatří a nikdy nepatřil k jeho oblíbeným, ale zatím se to nijak zvlášť neprojevovalo v prospěchu. Na otázku týkající se problémů s porozuměním textu, odpověděl: *„Občas jsem problémy cítil, hlavně, pokud jsem byl v časové tísně a věděl jsem, že nemám čas si text přečíst vícekrát. Čím víc jsem se snažil text na poprvé pochopit, tím míň jsem ho chápal. Nejčastěji se to stává, pokud se jedná o odbornější text nebo úryvek z historického díla.“* Za svůj mateřský jazyk rozhodně považuje majoritní mluvený český jazyk. Znakový jazyk považuje za první cizí jazyk, který pasivně ovládá. Co se týče čtení, tak tázaný odpověděl: *„Mám to tak půl na půl. Záleží, co čtu a jestli mě to baví. S chutí si přečtu dobrodružnou literaturu.“*

V posledním okruhu otázek odpověděl, že subjektivně nepocítuje nedostatky v užívání češtiny a nikdy žádné větší komplikace řešit nemusel. Údajně je to díky staršímu sourozenci, který velmi přispěl ke správnému osvojení řečových vzorů. Mladík ke komunikaci neupřednostňuje ani telefonní, ani e-mailovou možnost komunikace. Každá má své plusy a mínusy. Psanou, e-mailovou verzi, vidí kladně v tom směru, že si konverzaci může kdykoli znovu přečíst a rozmyslet si odpověď. U mluvené komunikace musí reagovat ihned, výhodu však cítí v jejím rychlém vyřízení.

Závěrem našeho rozhovoru respondent poznamenal: *„Asi si nedokážu představit, jak by všechno probíhalo nebýt ségry. Jsem jí vděčný, že mi se vším pomáhala. Ona vlastně většinou všechno, co rodiče potřebovali, řešila s okolím. Já byl ten malý bráška, co je na tohle ještě moc malý. Vím, že ona musela různé situace řešit ve velmi mladém věku, já se kolikrát ještě dnes, když rodiče chtějí s něčím pomoci, vymluvím a hodím to na sestru, protože ona je už zvyklá. Navíc ovládá znakový jazyk, takže jí rodiče rychleji a lépe porozumí. Ale jo, jsem rád, že ji mám...“*

4.4. Respondent č. 4

Dvaadvacetiletá studentka ekonomického oboru na vysoké škole je reprezentantkou naší republiky v aerobiku. Sportu se věnuje již od dětství. Vyrůstala v rodinném domě, který sousedil s domem prarodičů, takže se nevyhnula společnému kontaktu.

Rodiče na respondentku v domácím prostředí mluvili a na veřejnosti zásadně jenom znakovali. Podporu v osvojování si údajně vůbec nevybavuje. Rodiče knížky nečetli a třeba na titulky v televizi si vůbec nevzpomíná. Avšak ona sama, od doby, co se naučila číst, stále četla. S prarodiči byla v každodenním kontaktu a s úsměvem říká, že návštěvy než za účelem zlepšení českého jazyka a mluveného projevu, tak měly spíše kontrolní účel.

Na otázky týkající se školního prostředí odpovídala tak, že nikdy žádné doučování nepotřebovala a jedinou pomocí byla babička. Dotazovaná byla velmi snaživá a chtěla úkoly dělat sama. Úkoly ale vypracovávala pod dozorem prarodičů, zejména babičky. Školní prospěch z českého jazyka byl vynikající. *„Až do maturity*

jsem měla vždy vyznamenání a z češtiny jedničky, nejhůře dvojky.“ Žádné problémy se slohovými útvary neměla.

Český jazyk považovala za předmět jako všechny ostatní. Netěšila se na něj, ale ani ho nenáviděla. Literaturu miluje od dětství. Na otázku, zda cítila problémy s porozuměním textu, odpověděla: *„Ne, nikdy jsem s porozuměním problémy neměla, vždy jsem dokázala i vyčíst informace mezi řádky a předvídat, co se asi stane na další stránce. Asi je to díky tomu, že odmala čtu.“* Za svůj mateřský jazyk považuje spíše většinový, český jazyk. Znakový jazyk však miluje a moc ráda jím s rodiči komunikuje. Na otázku týkající se záliby ve čtení se opakovala. Čtení miluje a čte si každý večer před spaním, pokud má možnost. Poslední dobou, se studiem VŠ tolik volného času nemá, ale stále je pro ni dobrá knížka nejlepším dárkem. Pohled na český jazyk jako školní předmět se nezměnil. Stále ho akceptuje stejným způsobem jako na ZŠ či SŠ.

Co se týče subjektivního pocitu nedostatků, tak žádné nepocituje, ani nad tím nikdy neuvažovala, proto negativně odpověděla i na další otázku, jak tyto problémy řeší. Pokud musí oficiálně něco vyřizovat, upřednostňuje telefonní komunikaci. Je to rychlejší a pokud je potřeba, může se okamžitě doptat na podrobnosti.

4.5. Respondent č. 5

Pátou respondentkou mi byla upovídáná pracující jednadvacetiletá slečna. Je zaměstnaná v obchodním řetězci, kde pracuje od složení maturitní zkoušky na obchodní akademii. Práce ji baví, ale už teď ví, že její celoživotní povolání toto nebude.

Na první otázku, zda na ni rodiče znakovali nebo hlasitě mluvili, odpověděla, že maminka mluvila, ale otec, který mluvený projev neměl osvojený tak dobře jako matka, na ni znakoval. Ovládá tudíž oba jazyky. Rodiče respondentku velmi podporovali ve čtení, až ji do něj téměř nutili, což mělo spíše opačný efekt. Skryté titulky v televizi běžely téměř pořád, ona s mladší sestrou si samy pouštěly zvuk, který rodiče automaticky vypínali, aby děti nerušili. S blízkými slyšícími se rodina stýkala neustále. *„Jsme velká, rozvětvená rodina a každou chvíli slaví někdo narozeniny. Máme takovou tradici, že se vždycky setkáme celá rodina, slavíme a povídáme si. Pravidelně jsme se se sestrou setkávaly s našimi sestřenicemi, které bydlely kousek od nás.“*

Doučování ani pomoc nikdy nepotřebovala, byla velmi cílevědomá a snaživá. „Říkávala jsem si, že to musím zvládnout sama, musím to dokázat sama. I když mi nebylo tolik let, přesto jsem v sobě měla tu myšlenku, kterou jsem si přála splnit, postavit se na svoje nohy. Ale když už jsem si opravdu nevěděla rady, pak tu vždycky byla prababička, která mi pomohla. Dodnes vzpomínám, jak se se mnou trápila nad násobilkou.“ Prospěch celkově měla velmi dobrý, z češtiny to byly jedničky. Na otázku, jak reagoval češtinář na slohové práce, odpověděla, že občas jí vytkl časté opakování slov, ale v pozdějším věku se tomu snažila vyvarovat.

Oblíbenost českého jazyka jako školního předmětu přišla až na střední škole, zásluhou paní učitelky, ze které sálalo nadšení. Své nadšení přenesla na studenty, kteří se stali literárními fanoušky. Na otázku, zda subjektivně cítila problémy s porozuměním textu, odpověděla: „Někdy mi to opravdu dělalo problém. Mnohokrát, když se nás učitelka zeptala, co jsme z daného článku pochopili, nevěděla jsem. Když jsem si úryvek přečetla podruhé nebo potřetí, pochopila jsem.“ Za mateřský jazyk respondentka považuje český jazyk a bylo tomu tak vždy. Na otázku ohledně záliby ve čtení reagovala takto: „Stejně, jak nadšení s novou učitelkou přišlo, tak po ukončení školy odešlo. Bohužel čtu jen internetové články nebo občas časopisy.“ Pohled na český jazyk je stejný. Považuje ho za krásný předmět. Ohledně změny pohledu k literatuře a čtení jsem se zmiňovala již výše.

Sama cítí jisté nedostatky v užívání ČJ. Mnohdy se údajně nedokáže správně vyjádřit, čas od času dlouze hledá správná slova v komunikaci. Občas ji trápí neznalost významů některých slov. Problémy nikdy nijak odlišně od ostatních neřešila a zatím se respondentce nestalo, že by si nedokázala sama poradit nebo nevěděla, na koho se s prosbou o pomoc obrátit. Oficiality řeší zásadně telefonicky, hlavně z časové úspornosti. Psanou formu považuje za neosobní a přeci jen každému prý zvedne náladu, když z osoby na druhé straně telefonu cítíte optimismus a dobrou náladu.

Závěr interview jsme ukončily veselou historkou: „Když jsem ještě byla ve školce, byla školní besídka, na kterou samozřejmě přijela nejbližší rodina. Doma jsem rodičům vyprávěla, jak se učíme básničky a písničky a že já je všechny umím. Když začala besídka a já viděla všechny ty rodiče a prarodiče s foťáky a videokamerami, stála jsem s otevřenou pusou jako kůl v plotě. Při druhé písničce jsem viděla podivné výrazy mojí rodiny, jenže slova písničky jsem si nevybavila.“

Takže jsem otvírala pusy a modlila se, že mi to všichni uvěří. Vlastně dodnes nevím, jestli to mamka s tatškou poznali...“

4.6. Respondent č. 6

Poslední respondentkou je jednadvacetiletá studentka zdravotnického oboru na vyšší odborné škole.

Rodiče na ni odjakživa znakovali a osvojení majoritního jazyka podporovali skrytými titulky se zvukem, jednoduchými knížkami a docházením do třídy mateřské školy, do níž docházela logopedka. S prarodiči z jedné strany se nikdy nesetkala a doma to bylo tabuizované téma. Prarodiče z druhé strany bydleli daleko, tudíž se s nimi rodina stýkala párkrát do roka. Často respondentku hlídala teta, sestra maminky, se kterou si hodně povídaly. Vliv tety a její rodiny na mluvení a vyjadřování považuje za velký.

Na otázku, zda cítila potřebu pomoci i z jiné strany, odpověděla: *„Setkávání s logopedkou bylo velmi důležité a potřebné. Hodně mi pomohla se správnou výslovností a často jsme si povídaly i jen tak o mně. Myslím, že rodičům pomáhaly i návštěvy v klubu neslyšících, zejména sociální komunita.“* S domácími úkoly jí pomáhala teta, později, když měla své dítě, tak si musela respondentka poradit s přípravou sama. Školní prospěch v ČJ byl tak napůl. Pravopis, psaní měkkých a tvrdých souhlásek byl perfektní. Problém byl ve psaní slohových prací, zejména kvůli špatnému vyjadřování. Reakce vyučujícího na slohové práce se stále opakovaly. *„Pořád dokola jsem chybovala ve slovosledu a výběru vhodných slov, dál přetrvávaly problémy vyjádřit myšlenku. A když už jsem ji zvládla napsat, pak jsem ji nedokázala udržet a skákala jsem z jednoho do druhého.“*

Neoblíbenost předmětu byla veliká. Zejména ze slohu mívala obavy i několik dní dopředu. Problémy s porozuměním textu byly obvyklé. Za příčinu dotazovaná považuje neznalost slov vyskytujících se v textu, což ji znemožnilo soustředit se na text jako celek. Myšlenky se totiž soustředily na vymyšlení významu neznalých slov. Na otázku, jaký jazyk považuje za svůj mateřský, odpověděla: *„Jako dítě, asi do 12 let jsem považovala za svou primární, přirozenou řeč znakový jazyk a český jazyk byl nenáviděný, pekelný jazyk. Dnes se dorozumím jak v ČJ, tak v ČZJ a oba dva považuji za své mateřské.“* Pokud je čas, na dovolené nebo v ošklivém počasí, si ráda čte válečnou literaturu nebo romány, ať už od našich nebo od světových autorů. Při

cestování ráda listuje v časopisech. Od školních let se vztah příliš nezměnil. Považuje ho za zrádný jazyk. Nemá ráda dvojsmysly, vícevýznamová slova nebo to, že člověk změní jedno jediné písmenko a hned má zcela jiné slovo.

V posledním okruhu otázek na první dotaz odpověděla kladně. Subjektivně zcela jistě cítí nedostatky, jako jsou neznalost slov či skloňování málo používaných slov. Tyto problémy řešila častým procvičováním a úkoly navíc. Dnes se málokdy stane, že si neví rady a když už taková situace nastane, podívá se na internet. Na poslední otázku odpověděla: *„Pokud si mám sjednat schůzku, na které budu řešit to, co potřebuji, volím e-mail, protože telefonování pro mě není přirozené. Když ale musím něco řešit hned, pak samozřejmě překousnu nepohodlí a řeším situaci telefonicky.“*

Závěr našeho setkání byl vzpomínkový. *„Když mi byly asi čtyři nebo pět let, tak jsem se ve školce od ostatních dětí naučila sprostá slova a doma jsem je říkala suverénně nahlas. Myslela jsem si, že mě nikdo nemůže slyšet, takže ani potrestat. Ale to jsem se pěkně spletla. Rodiče umí velmi dobře odezírat a hned jsem dostala přes zadek.“*

5. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Tato kapitola je věnována shrnutí výsledků z jednotlivých interview a zejména zodpovězení na předem stanovený hlavní výzkumný cíl i dílčí cíle.

I přes to, s jak nízkým procentem z populace CODA dětí jsem se rozhodla setkat a mluvit ohledně problematiky běžného užívání českého jazyka, lze u některých vyčíst obdobné problémy.

První dílčí výzkumný cíl, **zjistit, jakým způsobem probíhalo osvojování českého jazyka v rodině**, lze shrnout tak, že ve všech případech se dotazovaní v dětství setkávali s dalšími slyšícími příbuznými, většinou prarodiči, kteří jim pomáhali s osvojením majoritního jazyka, s předáním správného řečového vzoru a s rozvojem mluveného jazyka. Ať už na respondenty rodiče znakovali nebo mluvili, v pěti případech potvrdili spuštěné skryté titulky v televizi, které přispívaly k rozvoji českého jazyka.

Na druhý dílčí cíl, **zjistit, zda tázaní měli během svého vzdělávání problémy, které vyplývaly z nedostatečné znalosti českého jazyka**, nelze za všechny respondenty jednotně odpovědět. Všichni tázaní byli ve škole kladně hodnoceni, nikdo nenavštěvoval doučovací hodiny nad rámec školních hodin. Pouze jedna respondentka potvrdila logopedickou péči, kterou sama subjektivně cítí jako potřebnou. Všem respondentům s přípravou do školy pomáhali prarodiče či jiní slyšící příbuzní. Ve slohových pracích se pouze ve dvou případech vyskytovaly chyby týkající se špatného tvarosloví, slovosledu či problémů s vyjadřováním se. V ostatních případech se častější problémy nevyskytovaly vůbec, anebo se jednalo o běžné chybování.

Výsledkem dalšího dílčího cíle, **popsat subjektivní vztah vybraných jedinců k českému jazyku**, jsou neutrální odpovědi. Pouze v jednom případě se vyskytla téměř nesnášenlivost k ČJ plynoucí z problémů nedostatečné znalosti, zejména významu slov. Pět respondentů uvedlo jako svůj mateřský jazyk český jazyk, v jednom případě respondentka nedokázala určit a považuje ČJ i ČZJ za své mateřské jazyky. Pouze jedna respondentka uvedla přetrvávající velkou zálibu ve čtení. Myslím si, že tento výsledek ale více než s CODA problematikou, souvisí spíše s dnešní dobou a stále se snižující oblibou ke čtení literatury. Problémy s porozuměním textu udávají čtyři respondenti, což je spojeno s problematikou neznalosti méně běžných slov.

Na poslední dílčí cíl, **zjistit, jaké problémy v užívání českého jazyka přetrvávají u dotazovaných dodnes**, většina (čtyři dotazovaní) odpověděla negativně. Dvě respondentky dodnes subjektivně cítí problémy zejména s neznalostí významu slov, se skloňováním méně užívaných slov či neschopností se správně vyjádřit. Pokud si dnes nevědí rady, vyhledají pomoc na internetu. Tři respondentky oficiálně raději řeší telefonicky, což umožňuje rychlý zisk informací a pružné reakce, a dvě uvedly e-mailovou formou, která jim umožňuje si text rozmyslet, aby byl smysluplný, a jen jeden neupřednostňuje ani jednu z variant.

Odpovědí na hlavní výzkumný cíl, **popsat, jaký mají jedinci ze skupiny CODA dětí vztah k praktickému užívání ČJ a popsat případné komplikace v běžném používání českého jazyka**, je kladný vztah výzkumného vzorku. Kromě jedné respondenty (respondent č. 5), která ho považuje za zrádný jazyk, všichni ČJ mají rádi a při komunikaci na běžné úrovni nepocítují žádné obtíže. Ve školních letech nebo při oficiálních mohou někteří jedinci subjektivně cítit jisté obtíže, jako je volba vhodných slov nebo již několikrát zmiňovaná problematika s neznalostí významu slov. Tázání jsou od útlého dětství jsou ve styku se slyšící společností a nemají problémy s komunikací, někteří ČJ a zejména mluvu, dokonce milují (např. respondent č. 2 a č. 5) a upovídánost a schopnost dlouze vyprávět jim zůstala od dětství.

Závěr

Cílem bakalářské práce s názvem Vztah CODA dětí k užívání českého jazyka bylo zjistit, zda vybraní jedinci z této cílové skupiny mají specifické problémy v běžném užívání většinového jazyka a případně tyto problémy popsat.

V teoretické části je nastíněna teoretická stránka problematiky výchovy a vzdělávání slyšících dětí z neslyšících rodin, způsoby osvojování jazyků v rodinách a základní informace o organizacích zabývajících se CODA jedinci.

Výsledkem hlavního výzkumného cíle, popsat, jaký mají jedinci ze skupiny CODA dětí vztah k praktickému užívání českého jazyka a popsat případné komplikace v běžném používání českého jazyka je pozitivní vztah k českému jazyku bez žádných větších komplikací. Pokud někteří ze zkoumaného vzorku potvrdili určité problémy a chyby, které subjektivně vnímají, pak se ale nejedná o problémy mající fatální následky v komunikaci na běžné úrovni. Respondenti nejčastěji uváděli problémy s porozuměním textu, neznalost významu slov nebo problémy s jasným vyjadřováním svých pocitů a myšlenek. Tyto komplikace ale velmi jednoduše řeší díky moderním technologiím, jež jim neznámá slova vysvětlí. Problémy s neporozuměním textu či hledání vhodných slov při vyjadřování se, může vyřešit čas. Mám tím na mysli čas navíc, který jedincům umožní opětovné přečtení textu. Lze tedy usoudit, že slyšící děti neslyšících rodičů mají stejný předpoklad pro životní cestu jako většinová společnost. Jejich komunikační schopnosti jim absolutně nebrání ve studiu na VŠ nebo v získání ideálního zaměstnání. Navíc všichni tázaní uvedli jako svůj primární mateřský jazyk český jazyk, což je důsledkem častého styku se slyšící společností v dětském věku. Možná i díky tomu nepozorují žádné komplikace na běžné úrovni dorozumívání.

Tato práce nastiňuje situace běžné komunikace a školní docházky u vybraných slyšících jedinců neslyšících rodičů a může být jakýmsi vodítkem pro případně podrobnější zkoumání problematiky nebo pro výzkum většího vzorku CODA dětí a jejich problémů s běžným užíváním většinového jazyka.

Seznam literatury a dalších pramenů

Odborná literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Dotisk 1. vydání. Brno: Computer Press, 2011.

Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BERNEOVÁ, Patricia H. a Louis M. SAVARY. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. 2. vydání. Přeložil Zdeňka DOSTÁLOVÁ. Praha: Portál, 2003.

Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-855-4.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. 2. vydání. Praha: Pražská imaginace, 1997. ISBN 80-7110-183-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRONOVÁ, Anna Cícha a Jitka MOTEJZÍKOVÁ. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem: neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem : slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2002. ISBN není uvedeno.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

MAGINCOVÁ, Dagmar. *Jazyková kultura pro nefilologické obory*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-671-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 6. vydání. Praha: Portál, 2013. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0398-8.

- MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL.
Bilingvismus a interkulturní komunikace. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer
Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
- Naše dítě je tu!: průvodce pro neslyšící rodiče*. Přeložil SINECKÁ, Jitka. 1.
vydání. Praha: Scientia, 2003. ISBN 80-86792-01-3.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vydání. Brno: Paido,
1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
- REDLICH, Karel. *CODA - slyšící děti neslyšících rodičů*. 2. opr. vydání. Praha:
Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87153-97-0.
- SERVUSOVÁ, Jana. *Kontrastivní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*.
2., opr. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN
978-80-87218-30-3.
- SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební
text pro studenty speciální pedagogiky*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus,
2011. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. vydání. Univerzita
Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-704-956-4.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty
učitelství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, Petra a Lenka OKROUHLÍKOVÁ. *Rysy přirozených
jazyků: český znakový jazyk jako přirozený jazyk ; Lexikografie : slovníky
českého znakového jazyka*. 2. opr. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků
znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87153-91-8.
- SMALL, Meredith F. *Naše děti, naše světy: jak biologie a kultura ovlivňují naše
rodičovství*. 1. vydání. Praha: DharmaGaia, 2012. Šťastné dítě (DharmaGaia).
ISBN 978-80-7436-028-2.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. 1. vydání. Brno: MSD,
2005. ISBN 80-86633-33-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese : variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

Články

REDLICH, BOHÁČKOVÁ, KOTVOVÁ, MYSLIVCOVÁ a BORYSEWICZOVÁ. *Mateřský jazyk CODA. GONG*. 2016, 2016(4-6), s. 34-35.

Elektronické zdroje

- DETTMAN, Karli: *Interpreting for deaf parents* [online]. 2012, [cit. 2018-11-02]. Dostupné z: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.divine.vic.gov.au/lifestyle/relationships/interpreting-deaf-parents>
- GAVELČÍKOVÁ, Simona: *Mýty a předsudky o rodičovství Neslyšících* [online]. 2003a, [cit. 2018-11-02]. Dostupné z: <http://www.ticho.cz/clanky.php?key=654&kkk=94c532d820d39127e604ca9f0c0caea6&lim%20n=1589&limc=0&sclkat=novinky&cclaut=&cclka>
- GAVELČÍKOVÁ, Simona: *Vývoj mluvené řeči u slyšících dětí z neslyšících rodin* [online]. 2003b, [cit. 2018-11-13]. Dostupné z: <http://www.ticho.cz/clanky.php?key=515&kkk=fe6ec7332e561b998b31e2278ce43df>
- GAVELČÍKOVÁ, Simona: *Bilingvismus slyšících dětí neslyšících rodičů* [online]. 2003c, [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <http://www.ticho.cz/clanky.php?key=504>
- HOLUBOVÁ, M.: *Problémy výchovy neslyšícího dítěte ve slyšící rodině* [online]. 2006, [cit. 2018-10-31]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/57-problemy-vychovy-neslysiciho-ditete-ve-slysici-rodine>
- HORÁKOVÁ, Radka: *Slyšící děti neslyšících rodičů – CODA organizace* [online]. 2009 [cit. 2018-11-05]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/579-slysici-deti-neslysicich-rodicu-coda-organizace>
- ODSTRČILÍKOVÁ Yveta: *Logopedie a systém logopedické péče v ČR* [online]. 2018 [cit. 2019-02-27]. Dostupné z: <https://prezi.com/ekbaaupu32hi/logopedie-a-system-logopedicke-pece-v-cr/>
- VRÁNEK, Roman: *Slyšící potomci neslyšících rodičů jako tlumočníci* [online]. 2010 [cit. 2018-11-02]. Diplomová práce. PF MU Brno. Dostupné z: <https://docplayer.cz/4422031-Masarykova-univerzita.html>

Zákon č. 26/2019 Sb. [online]. 2019 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Zákon č. 384/2008 Sb. [online]. 2014 [cit. 2019-01-11]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

Seznam příloh

Příloha A: Otázky použité při interview

Příloha A

Otázky pro interview

Rodiče na Vás v dětství znakovali nebo hlasitě mluvili?

Jak Vás rodiče podporovali v osvojování většinového jazyka?

Jak často jste byli v kontaktu se svými prarodiči (jinými slyšícími příbuznými)?

Cítili jste potřebu pomoci i z jiné strany než od rodičů (organizace, doučování...)?

Kdo Vám pomáhal s psaním domácích úkolů?

Jaký byl váš školní prospěch v ČJ?

Jaké byly reakce Vašeho češtináře na slohové práce/didaktické testy? Jaké byly nejčastější chyby?

Jak moc byl ČJ Vaším oblíbeným školním předmětem? Bavila Vás nejvíce mluvnice, sloh nebo čtení?

Cítíte subjektivně, že jste měl/a, případně stále máte problémy s porozuměním textu při čtení?

Považujete za svůj mateřský jazyk ČJ nebo ČZJ?

Máte zálibu ve čtení literatury?

Jak se změnil Váš pohled a vztah k ČJ?

Cítíte subjektivně, že stále máte nedostatky v užívání ČJ? Jaké?

Jakým způsobem jste řešil/a problémy spojené se mluvnicí, slohem, čtením?
A jak tyto problémy řešíte dnes?

Považujete tyto komplikace za klíčové (v zaměstnání)?

Pokud pracovní (oficiálně) něco řešíte, upřednostňujete telefon či e-mail?