

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Diplomová práce

Bc. et Bc. Michaela Voskárová

Tvorba pracovních listů do anglického jazyka pro žáky druhého stupně na Střední škole,
základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci

Olomouc 2015

vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené
prameny a literaturu.

V Olomouci dne 22. 4. 2015

.....
Bc. et Bc. Michaela Voskářová

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytování cenných rad, literatury a konzultací, PaedDr. Kamile Říkové za spolupráci, rady a poskytování učebnic při tvorbě pracovních listů a žákům druhého stupně základní školy ze Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Olomouci za ochotu při vyplňování pracovních listů.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Sluchové postižení	9
1.1 Základní pojmy	9
1.2 Klasifikace sluchového postižení.....	10
1.2.1 Klasifikace sluchového postižení z hlediska hloubky postižení	10
1.2.2 Klasifikace sluchového postižení z hlediska doby vzniku	11
1.2.3 Klasifikace sluchového postižení z hlediska místa vzniku.....	12
1.3 Kompenzační pomůcky	12
1.3.1 Kompenzační pomůcka a řeč	13
1.4 Důsledky sluchového postižení.....	14
1.5 Komunikace	15
1.5.1 Druhy komunikace	16
1.6 Specifikace komunikace žáka se sluchovým postižením	20
1.7 Zásady pro vzdělání žáků se sluchovým postižením	21
2 Vzdělávání osob se sluchovým postižením.....	23
2.1 Historie vzdělávání osob se sluchovým postižením.....	23
2.2 První ústavy	24
2.3 Současný systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	26
2.3.1 Individuální vzdělávací plán.....	27
2.3.2 Školy pro sluchově postižené	28
2.3.3 Výchovně vzdělávací proces	29
2.3.4 Osobnost pedagoga	29
2.3.5 Asistent pedagoga	31
2.4 Přístupy ke vzdělávání sluchově postižených.....	32
2.4.1 Orání a auditivní přístup.....	32
2.4.2 Totální komunikace.....	33
2.4.3 Bilingvální přístup.....	34
3 Rámcový vzdělávací program.....	35
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	35
3.2 Klíčové kompetence	37
3.3 Anglický jazyk v rámci RVP ZV	38

3.3.1	Vzdělávací obsah cizího jazyka druhého stupně základních škol	38
3.3.2	Vzdělávací oblasti z cizího jazyka druhého stupně základních škol.....	39
3.4	Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	40
4	Anglický jazyk ve výchovně vzdělávacím procesu	41
4.1	Společný evropský referenční rámec pro jazyky	41
4.2	Společné referenční úrovně	41
4.3	Gramatika anglického jazyka.....	43
4.3.1	Gramatická cvičení.....	43
4.4	Anglický jazyk u žáků se sluchovým postižením	44
4.4.1	Význam anglického jazyka u žáků se sluchovým postižením.....	46
4.5	Metody výuky anglického jazyka	46
4.5.1	The Grammar Translation Method.....	46
4.5.2	The Reading Method.....	47
4.5.3	The Audio-Lingual Method	48
4.5.4	Cognitive Code Teaching	48
4.5.5	Total Physical Response.....	49
4.5.6	Natural approach – přirozený přístup.....	49
4.5.7	Communicative Language Teaching.....	50
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
5	Uvedení do problematiky	52
5.1	Charakteristika školy	52
5.2	Charakteristika žáků	53
5.2.1	Charakteristika žáků vyplňující pilotní pracovní listy.....	53
5.3	Charakteristika školního vzdělávacího programu	54
5.4	Charakteristika vyučovacího předmětu anglický jazyk dle ŠVP	54
5.5	Učivo anglického jazyka	55
5.6	Učebnice	56
5.7	Metodika zpracování pracovního listu	57
6	Diskuze.....	68
	ZÁVĚR.....	70
	SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ	71
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Ať již chceme či nikoliv, světové jazyky bezpodmínečně pronikly do života každého z nás. Běžně se setkáváme s cizími názvy obchodů, kaváren a barů, s převzatými výrazy. Cizí slova slyšíme z televize, vidíme v novinách nebo časopisech. Domníváme se, že nejvíce rozšířeným jazykem je angličtina, která je povinně vyučována v systému českého školství. Ovládat cizí jazyky je výhodou, ovšem ne všichni jedinci mají takové schopnosti a dovednosti, aby se je dokázali naučit. Jelikož se v této práci zabýváme osobami se sluchovým postižením, lze předpokládat, že pro tuto cílovou skupinu je pochopení a naučení dalšího jazyka složité z důvodu absence spontánního akustického vnímání.

V současné době je výuka cizího jazyka povinná i v oblasti speciálního vzdělávání. Názory na tuto skutečnost se odlišují, existují pozitivní i stinné stránky. Obecně lze říci, že žáci se sluchovým postižením mají proces osvojování cizího jazyka ztížený, proto jim a pedagogům vyučujícím anglický jazyk nabízíme pomoc ve formě pracovních listů do hodin anglického jazyka zaměřených především na gramatiku.

Tato problematika je mi blízká, jelikož studuji speciální pedagogiku zaměřenou na surdopedii a psychopedii v kombinaci s učitelstvím anglického jazyka. Jelikož jsem během absolvované praxe vyučovala hodiny anglického jazyka na základní škole pro sluchově postižené, vím, jak jsou přípravy na hodiny náročné, a také jsem měla možnost vidět těžkosti, které žákům výuka anglického jazyka způsobuje.

V teoretické části této diplomové práce se zabýváme problematikou sluchového postižení, popisujeme potíže žáků se sluchovým postižením v oblasti komunikace a získávání informací. Dále popisujeme historický i současný systém vzdělávání, legislativní ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve třetí kapitole jmenujeme výstupy a učivo anglického jazyka popsané v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V poslední kapitole se věnujeme anglickému jazyku – metodám jeho výuky, které jsou uplatitelné i u výuky anglického jazyka u žáků se sluchovým postižením, specifickým problémům žáků v hodinách angličtiny a návrhu práce v hodinách s těmito žáky.

V praktické části popisujeme, jak jsme postupovali při tvorbě pracovního listu, jeho strukturu, změny i konečnou podobu, se kterou nám pomáhala základní škola pro sluchově postižené.

Součástí diplomové práce jsou přílohy, které tvoří samotné pracovní listy.

Cílem této práce je vytvořit soubor pracovních listů do anglického jazyka z oblasti gramatiky pro žáky se sluchovým postižením.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sluchové postižení

Cílem této kapitoly je uvést základní informace o vzniku, podobách, důsledcích sluchového postižení. Také se budeme věnovat kompenzačním pomůckám, komunikaci osob se sluchovým postižením a jejím jednotlivým složkám a přístupu k žákům se sluchovým postižením.

1.1 Základní pojmy

V běžném hovoru i v literatuře se setkáváme s několika pojmy týkající se sluchového postižení. Proto by bylo vhodné si vysvětlit jejich význam.

Jako první si uvedeme termín postižení. To je dle Slowíka (in Jeřábková a kol., 2013a, s. 13) „*omezení nebo ztráta schopnosti vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální*“. Sluchové postižení definuje Langer (in Valenta a kol., s. 65) jako: „*sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka*“. Dále označuje za osoby se sluchovým postižením všechny osoby s nějakou sluchovou ztrátou, a to bez ohledu na její stupeň nebo jiná kritéria.

Namísto je třeba vymezit termín znevýhodnění (handicap), které je podle Slowíka (in Jeřábková a kol., 2013, s. 13a) „*omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnili roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální*“.

Dále definujeme vadu dle Slowíka (in Jeřábková a kol., 2013a, s. 12) jako „*narušení psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce*“. Jeřábková a kol. (2013a) uvádí pojmy vada a porucha na stejné úrovni, lze je tedy chápat jako synonyma¹. Vady mohou být reverzibilní nebo ireverzibilní, tedy vratné nebo nevratné, reparabilní i ireparabilní – zda je možná její náprava, nebo progresivní. Progresivita vyjadřuje možné zhoršování vady.

¹Renotiérová (in Renotiérová, Ludíková, 2003, 2004) uváděla rozdíl mezi vadou a poruchou dle Sováka. Rozdíly spatřoval právě v charakteristikách reverzibility a reparability.

Dále se v této práci se můžeme setkat s označením neslyšící, Neslyšící nebo nedoslýchavý. Souralová (2010) řadí do skupiny osob nedoslýchavých ty osoby, které mají lehké i těžké sluchové postižení. Osoby, které nejsou schopny vnímat řeč, jsou neslyšící. Ovšem zákon 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob pro své účely definuje neslyšící jako: „osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.“ Za Neslyšící se považuje skupina sluchově postižených, která má svou kulturu, jazyk i zvyky (Souralová, 2010).

V této práci užíváme pojmy osoba, jedinec, žák a dítě se sluchovým postižením vzhledem ke kontextu.

1.2 Klasifikace sluchového postižení

Sluchové postižení lze klasifikovat z několika hledisek.

1.2.1 Klasifikace sluchového postižení z hlediska hloubky postižení

Sluchové ztráty se udávají v decibelech – dB – a pohybují se v rozmezí 0 – 81 dB a výše. Tohle dělení nám může napovědět, jakou míru podpory bude člověk se sluchovým postižením potřebovat.

Dle klasifikace WHO má člověk se ztrátou 0 – 25 dB malé problémy se sluchem. Můžeme se tedy domnívat, že tato osoba bude vzdělávána v běžné škole, stejně jako osoba se ztrátou 26 – 40 dB, která je označovaná jako lehká sluchová vada. V tomto případě už ale jedinec může potřebovat kompenzační pomůcku (www.who.int). Řeč žáka s lehkým sluchovým postižením je srozumitelná, i když se v ní mohou objevovat vady výslovnosti u sykavek. Lidé mluvící na něj by měli dodržovat určité podmínky přístupu k žákům se sluchovým postižením (přistoupit blíže, při hovoru se dívat na něj, posadit jej do přední lavice tak, aby viděl na obličej učitele) (Pulda in Potměšil a kol., 2012b).

Žákovi se středním (ztráty 41 – 60 dB) a středně těžkým sluchovým postižením (ztráty 61 – 80 dB) je doporučováno užívat kompenzační pomůcky a ke komunikaci využívat znakový jazyk i odezírání. Do této hranice je člověk se sluchovým postižením

označován jako nedoslýchavý (www.who.int). Žáka se středním sluchovým postižením je možné zařadit do běžné základní školy, jestliže bude splňovat určité podmínky pro integraci, pro žáka s těžkým sluchovým postižením by bylo vhodné navštěvovat základní školu pro sluchově postižené. U těchto dětí je komunikace velice problémová (Pulda in Potměšil a kol., 2012b).

Ztráta nad 81 dB se označuje jako úplná nebo hluboká sluchová vada a zahrnuje hluchotu (www.who.int). Osoba vnímá pouze velmi hlasité zvuky. V některých případech lze i u žáků s těžkým sluchovým postižením využít jejich zbytky sluchu k výuce řeči (Pulda in Potměšil a kol., 2012b).

O tom, jestli bude žák se sluchovým postižením vzděláván v běžné škole nebo ve škole pro sluchově postižené, rozhoduje hloubka postižení, jestli je postižení binaurální, míra stimulace dítěte, přístup rodiny a její rozhodnutí, nebo i přítomnost dalšího přidruženého postižení.

1.2.2 Klasifikace sluchového postižení z hlediska doby vzniku

Podle doby vzniku rozlišujeme sluchovou vadu vrozenou a získanou. Vrozená je ta, se kterou se dítě narodí a vzniká v průběhu gravidity z několika příčin²(Hrubý, 1998).

Vady získané vznikají v průběhu života a dají se dále dělit na prelingvální a postlingvální opět dle období vzniku. Prelingvální sluchová vada se vyskytuje v době před ukončením vývoje řeči, tzn. mezi 4. – 7. rokem. Tento typ je příčinou těžkostí s osvojováním mluveného jazyka přirozenou cestou, a také důvodem vzniku komunikačních nesnází se slyšící společností (Langer in Valenta a kol., 2014). Dle Hrubého (1999) by bylo vhodné, kdyby se společně s dítětem se sluchovým postižením také začali rodiče a příbuzní učit znakový jazyk z důvodu rozvoje jeho slovní a pojmové zásoby.

Postlingvální sluchová vada se objevuje po ukončení vývoje řeči, kolem 7. roku věku.

²Dle WHO dědičné i nedědičné genetické faktory nebo komplikace během těhotenství a porodu, např. různé nemoci matky – zarděnky, infekce nebo žloutenka, která může vyvolat poškození sluchového nervu. Dále může být příčina v užívání nesprávných léků, v přidušení dítěte nebo jeho nízké porodní váze (<http://www.who.int>)

Příčinou získaných sluchových vad je dle WHO několik a projevují se v každém věku³.

1.2.3 Klasifikace sluchového postižení z hlediska místa vzniku

Z hlediska místa vzniku rozděluje Hložek (2012) tři typy sluchového postižení – tři typy nedoslýchavosti:

- Převodní nedoslýchavost

Tento typ nedoslýchavosti je způsoben poškozením vnější nebo střední části ucha, kdy je narušen systém převádění mechanické energie, nezpůsobuje úplnou hluchotu. Jedinec se sluchovým postižením má zachovanou percepci kostním vedením zvuku. Často je původ v akutním zánětu zevního nebo středního ucha nebo dysfunkcích Eustachovy trubice.

- Percepční nedoslýchavost (senzoneurální)

Percepční nedoslýchavost lze rozdělit na centrální a periferní. Rovněž uvádí, že je možné setkat se s názvy kochleární – v okolí Cortiho orgánu (vždy periferní) a suprakochleární – v oblasti sluchové dráhy (dle místa periferní nebo centrální). Hrubý (1998) dodává, že tato vada může způsobovat úplnou hluchotu.

- Smíšená nedoslýchavost

Kombinací nedoslýchavosti percepční a převodní vzniká nedoslýchavost smíšená. Původcem tohoto typu bývá otoskleróza nebo opakované záněty středního ucha (Hložek, 2012).

1.3 Kompenzační pomůcky

Pro osoby se sluchovým postižením existují kompenzační pomůcky, které jim pomáhají využívat jejich sluch v maximální možné míře.

³Škodlivě působí meningitida, spalničky nebo příušnice, také jsou u dětí časté opakované záněty středního ucha, ke sluchovému postižení může vést i úraz ucha, vystavování se nadměrnému hluku na diskotékách nebo i jednorázově při výbuchu. Ve stáří lidem odumírají sluchové buňky, což se projevuje stařeckou nedoslýchavostí (<http://www.who.int>)

Hložek (2012, s. 103) uvádí sluchadla, jejichž funkce je „*zmenšit komunikační potíže a sociální izolaci sluchově postiženého jedince*“. Sluchadla existují analogová nebo digitální, která se diferencují dle mechanismu zpracování a zesílení zvuku. Podle velikosti a provedení se dále dělí na brýlová sluchadla, která jsou výhodná pro osoby, které nosí brýle celý den, ale dnes jsou považována za zastaralá. Kapesní sluchadla byla nahrazena závěsnými sluchadly a jsou vhodné i pro děti s těžkými sluchovým postižením. Lze zmínit sluchadla vkládaná do zvukovodu, kotvená do kosti (BAHA) nebo s odděleným reproduktorem. Další možností je kochleární implantát, který se zavádí osobám, které nemají funkční Cortiho orgán. Skládá se z vnitřní a vnější části a kandidát je vždy posuzován na základě speciálních vyšetření (Hložek, 2012).

Uvedli jsme zde základní kompenzační pomůcky. Existují další pomůcky, které pomáhají osobám se sluchovým postižením vnímat zvuky z okolí. Vyjmenovávat je zde ale není cílem naší práce.

1.3.1 Kompenzační pomůcka a řeč

Slyšící dítě se učí reagovat na zvuky kolem sebe i slova od narození, dítě se sluchovým postižením se zdroje zvuků a jejich význam musí naučit. „*Význam slova „sluch“ a „slyšení“ se netýká jen výkonu našeho sluchového orgánu, ale také duševního zpracování vnímaných zvuků, to znamená uvědomění si jejich významu, rozumové a citové hodnocení, přemýšlení, rozhodování, zaujetí stanoviska a případné programování odpovědi*“ (Pulda, Lejska, 1996, s. 16).

Potměšil a kol. (2012a) uvádí, že veřejnost si ne zcela uvědomuje rozdíl mezi slovy „slyšet“ a „rozumět“. Není pravda, že v okamžiku, kdy dítě dostane kompenzační pomůcku, tak slyší a všemu rozumí. V první řadě se musí naučit poznávat zvuky kolem sebe a pamatovat si, co znamenají. Teprve potom se může začít učit rozpoznávat mluvenou řeč. V současné době existuje na trhu spousta výkonných sluchadel, která by dokázala kompenzovat i těžkou sluchovou vadu, ale vzhledem k vysoké pořizovací ceně a stanovisku pojišťoven si její většina rodin nemůže dovolit pořídit. V tomto případě sluchadla nedokáží zprostředkovat těžce sluchově postiženému všechny zvuky a v mluvené řeči může přeslechnout některé hlásky (Potměšil a kol, 2012a).

Holmanová (2002) vysvětluje, jak probíhá rehabilitace sluchu po implantování kochleáru. Je to složitý proces, který započne ještě před samotnou operací posuzováním

vhodnosti kandidáta. Samotná rehabilitace se skládá ze 4 kroků – detekce, diskriminace, identifikace a rozumění. V prvním kroku – detekci – se dítě učí reagovat na zvuky, uvědomit si je a reagovat na ně. Později také hledá zdroje zvuku a snaží se identifikovat zvuky svých hraček a hlasů nejbližších. V další fázi – diskriminaci – se sluchově postižený věnuje rozlišování dvou nebo více zvuků, hlasitých, tichých, krátkých, dlouhých, dle slabik, koncovky nebo délky. U identifikace dítě se sluchovým postižením se vybírá z těch slov, které zná. Určuje názvy věcí, které zná, přiřazuje k sobě obrázky, které spolu nějak souvisejí, poznává hlasy podle pohlaví, slova dle slabik. V závěrečné etapě odpovídá na jednoduché otázky, učí se porozumět, provádět pokyny, vyprávět o obrázku. Jak Holmanová (2002) podotýká, celý tento proces může trvat i několik let.

Holmanová (2002) také jmenuje problémy, které mohou nastat, jestliže rehabilitace nebyla zahájena včas. Děti se sluchovým postižením mohou mít problémy s dýcháním, hospodařením s dechem, a proto jejich řeč může znít nepřírozně. Jako další problém uvádí chybné postavení mluvidel při artikulaci a nesprávné napětí svalů rtů a jazyka. Také podotýká, že osoby se sluchovým postižením mohou mít zhoršenou paměť, a tak je na místě ji procvičovat, aby nedocházelo k problémům v odezírání a mluvení. Holmanová (2002) rozebírá i hlas, který sluchově postižení neumí zcela užívat. Musí si uvědomit, kdy jej má užívat, a to je možno trénovat při každodenních situacích doma i ve škole a dávat k tomu správný mluvní vzor.

1.4 Důsledky sluchového postižení

Ve společnosti panuje názor, že neslyšet je lepší než nevidět. Lidé si nedokáží představit skutečnost, že by neviděli, ale nedomýšlí už důsledky, které s sebou sluchové postižení nese. Může za to neinformovanost veřejnosti o této vadě, také snad to, že jedinec se sluchovým postižením není na první pohled tak odlišný, jako člověk s postižením zrakovým. Samozřejmě, že zrakové postižení s sebou nese své negativní důsledky.

Sluchové postižení neznamena jen to, že člověk přichází o zvukové podněty a komunikuje vizuálně-motorickým komunikačním systémem. Má mnohem širší záběr problémů a bariér, se kterými se lidé se sluchovým postižením každý den setkávají.

I když osoba se sluchovým postižením umí odezírat nebo má zbytky sluchu, nezachytí paralingvistické jevy jako ironii v hlase mluvčího nebo jeho intonaci, nepochopí kontext, vtip. To vše může mít vliv na jeho vnímání světa kolem něj (Kisvetrová, 2014).

Mohou se u něj objevovat pocity nejistoty a nebezpečí, jeho komunikační neúspěchy mohou vést ke sníženému sebevědomí, pocitům méněcennosti. Jestliže má člověk se sluchovým postižením problémy v komunikaci a stydí se hovořit, je zde možnost, že se to odrazí v jeho sociálním životě, omezením styků s okolím, a tím narušením jeho vztahů s ním (Spurný, 1997).

Z důvodu chybění sluchové kontroly se u osob se sluchovým postižením objevuje zhoršená orientace v prostoru. Mohou přeslechnout jedoucí auto, sanitku, jestliže na ně někdo volá nebo mluví zezadu. Tyto komplikace se objevují i doma nebo v práci – jedinec se sluchovým postižením neslyší zvonit zvonek, telefon, někoho klepat nebo v některých případech poplašný alarm. Většina lidí si také neuvědomuje, že sluchové postižení znemožňuje přístup k informacím. Intaktní populace získává zprávy poslechem radia nebo televize. Osoby se sluchovým postižením jsou odkázány pouze na zrakový příjem informací (Kisvetrová, 2014).

Důsledky sluchového postižení lze nejvíce spatřovat v oblasti komunikace, dorozumívání, získávání informací, proto se dále budeme věnovat této problematice.

1.5 Komunikace

Komunikaci definuje Trobbs (in Vybíral, 2009, s. 27) jako „*proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi*“. Maturana, Varela (in Vybíral, 2009, s. 27) vidí komunikaci v „*koordinovaném chování, jež se spouští navzájem mezi členy sociální jednotky*“.

Člověk je sociální bytostí, která potřebuje navazovat kontakty s druhými lidmi. Fakt, že je komunikace signifikantní, vysvětluje DeVito (2001, s. 15): „*ze všech vašich znalostí a dovedností patří mezi nejdůležitější a nejužitečnější ty, které se týkají komunikace*.“ Komunikace je nepostradatelný způsob výměny informací, který každého provází po celý život, ve všech oblastech – zaměstnání, vzdělávání, volný čas, osobní život. Pomocí komunikace vyjadřujeme své myšlenky, postoje, hodnoty, názory a totéž přijímáme od ostatních, také prostřednictvím komunikace poznáváme druhé lidi, přesvědčujeme,

získáváme informace, rady, řešíme problémy, absolvujeme pohovory. Komunikace vždy probíhá v určitém kontextu, který vymezuje význam verbálních i neverbálních sdělení (DeVito, 2001). Vybíral (2009) jmenuje funkce komunikace, která slouží k informování, instruování, přesvědčování, domlouvání nebo pobavení.

1.5.1 Druhy komunikace

Komunikaci lze rozdělit na verbální, která je dle Langer (2013, s. 11) „*typicky lidským způsobem komunikace, ..., jež se realizuje prostřednictvím přenosu informací s využitím jazyka a řeči*“ a neverbální, obsahující např. dle Křivohlavého (in Vybíral, 2009) gesta, mimiku, pohledy očí, postoj, dotek, tón hlasu, vzdálenost komunikujících nebo jejich vizáž. Neverbální komunikace se užívá k nahrazení řeči nebo její podpory (tempa), k vyjádření emoci, postoje nebo prezentaci sebe sama (Vybíral, 2009). Zvláště u osob se sluchovým postižením plní neverbální část komunikace důležitou roli pro její vizuální dostupnost (Tarciová in Langer, 2013).

Ke komunikaci s osobami se sluchovým postižením užíváme orální nebo vizuálně motorické komunikační systémy, které jsou jejím prostředkem.

- Orální komunikační systémy
 - Verbální projev

Osoby se sluchovým postižením mohou mít narušené všechny složky, které tvoří mluvený projev, tzn. respiraci, fonaci i artikulaci. Fakt, že jedinec se sluchovým postižením nahlas dýchá nebo nezvládá korigovat nádech a výdech v průběhu komunikace, může způsobovat pocity studu a odmítání hovořit. Ke strachu z komunikace může vést i nesrozumitelná artikulace. Samozřejmě vše závisí na velikosti sluchové ztráty, artikulace bude méně srozumitelná u osob s těžkou ztrátou sluchu než u osob se ztrátou 20 dB. Osoba se sluchovým postižením nemá zpětnou sluchovou kontrolu, a tak má ztížené podmínky pro ovládání svého hlasu – může být chraptivý, příliš vysoký nebo naopak příliš nízký. Také intonace může být narušena (Krahulcová in Jurkovičová a kol., 2010).

Všechny uvedené problémy se samozřejmě promítnou i při výuce cizího jazyka, kde se žáci také snaží o komunikaci, která je ovšem těžší vzhledem k jiné výslovnosti a psané formě.

Vizuální percepce řeči

Vizuální percepce řeči neboli odezírání je důležitý prvek v komunikaci osob se sluchovým postižením. Krahulcová (2002) popisuje odezírání jako přijímání informací zrakovou cestou a pochopení jejich obsahu prostřednictvím pohybů mluvidel, mimiky, gest, postoje nebo i kontextu mluveného. Odezírání je ovšem ztíženo koartikulací hlásek nebo stejným kinémem pro skupinu fonémů. Strnadová (2001) upozorňuje, že ne každý jedinec se sluchovým postižením je schopný odezírat. Vyžaduje to určitý cvik, vloh a znalost daného jazyka. Aby bylo proces odezírání úspěšný, je třeba dodržovat určité podmínky, jako dostatečné osvětlení úst mluvčího a jeho přiměřená vzdálenost od odezírající osoby. Při hovoru by neměl mluvčí křičet nebo přehnaně artikulovat, často měnit témata. Fyzický a psychický stav odezírající osoby hraje také velkou roli v úspěšnosti porozumění (Strnadová, 2001).

- Produkce písemné formy

Při produkci psaného textu osoby se sluchovým postižením mohou hůře rozlišovat, komu je text určen a psát stále stejnou formou. Často se stává, že osoby se sluchovým postižením si „vyberou“ tvar slova, který považují za správný, ale do korektně gramaticky složené věty se nehodí, tzn., neužívají správně flexivní sufixy. Také mohou zaměňovat homofony a homonyma (Martinková in Jurkovičová, 2010).⁴ Osoby se sluchovým postižením nemusejí větu poskládat gramaticky ani syntakticky správně (Souralová, 2010).

Produkováné texty osob se sluchovým postižením mohou být kratší a bez termínů, dlouhých souvětí, stejně se mohou objevovat věty, které jsou jakoby „naskládané“ za sebe. Často se objevují dysgramatismy, neužívání správné prepozice nebo verba (Komorná in Jurkovičová, 2010).⁵

Ale jak vhodně podotýká Martinková (in Jurkovičová, 2010, s. 14): „chyby vyskytující se v psaných textech neslyšících nejsou v žádném případě důsledkem či odrazem nižší úrovně inteligence, ...“.

⁴Je pravděpodobné, že se podobné potíže objeví i v anglickém jazyce, kdy může docházet k záměnám homofonů i homografů.

⁵Když si uvědomíme tyto problémy, které mají osoby se sluchovým postižením v českém jazyce, kterému jsou každodenně vystaveni, musíme potom pochopit, že další cizí jazyk jim bude činit stejné, ne-li horší potíže. Bylo by vhodné, aby si každý učitel byl vědom těchto problematických oblastí a dle toho uvážil, jakou formou a stylem žáky cizí jazyk vyučovat, a hlavně následně hodnotit.

- Recepce písemné formy

Spousta lidí věří, že předáním vizualizovaných informací lidem se sluchovým postižením bude dostačující kompenzací, nebo že se s nimi dá bez problému dorozumět písemnou formou. Už si ale neuvědomují, že tento způsob může osobě se sluchovým postižením přinášet potíže.

K porozumění textu musí člověk především znát všechna slova v něm obsažená. Ovšem osoba se sluchovým postižením nemůže vnímat slova kolem sebe sluchem tak, jako většinová společnost, a tím se je učít. Učí se se slovy pracovat, užívat je, porozumět jim. Musí se naučit všechny tvary slov – deklinaci, konjugaci, protože každý tvar slova je pro ně jiný (máma, mámou, mámy) (Martinková in Jurkovičová, 2010).⁶

Porozumění textu

Schopnost plně rozumět přečtenému je možné u osob, které ztratily sluch postlingválně, tedy když u nich byly rozvinuté jazykové kompetence nebo u osob nedoslýchavých. „*Pro přijímání a vysílání informací prostřednictvím psaného textu je třeba dosáhnout tzv. funkční gramotnost, umět získanou dovednost (číst a psát) využít v životních situacích*“ (Souralová, 2010, s. 21). Nízká úroveň porozumění textu a komunikačních dovedností může mít důvod v nabývání podoby mluveného jazyka bez možnosti auditivního vnímání. Je pravda, že psaný text snižuje deficit sluchového postižení, ale i zde existuje spousta problémů. Macurová (in Souralová, 2010) podotýká, že teprve až po osvojení gramatiky českého jazyka je žák se sluchovým postižením schopen porozumět čtenému textu. To, jak bude porozumění dokonalé, závisí na jazykových kompetencích.

Souralová (2010) uvádí v této oblasti potíže jako nedostatečnou slovní zásobu, problémy ve vysvětlení abstraktních pojmů, synonymech, neschopností rozpoznat slovo s prefixem, sufixem nebo význam homonyma. Dále mohou být problémové slangové

⁶I když má každý jazyk svou gramatiku, lze se domnívat, že se budou v obou jazycích vyskytovat podobné problémy. Pro žáka se sluchovým postižením není „go“, „goes“ a „going“ stejné slovo lišící se sufixem. Každé je jiné a musí se jeho tvary naučit, stejně jako souvislosti a případy, kdy se jaký tvar užívá. U slyšících dětí lze konstatovat, že se přidává sufix – s u verba ve třetí osobě singuláru. Žák se sluchovým postižením musí nejprve pochopit, kdo je třetí osoba, co je verbum a vybrat tvar sufixu (-s, es). U synonym a abstraktních pojmů je příznačné, že nejprve musí znát jejich význam česky, jinak anglický výraz nepochopí.

výrazy, dialekty, nebo chaotické a nelogické uspořádání textu. Komorná (in Jurkovičová, 2010) se zmiňuje o nedostačujících znalostech týkající se čteného textu. Žáci se sluchovým postižením mohou mít potíže vyčíst informace z textu nebo s nimi pracovat.⁷

- Vizualně-motorické komunikační systémy

Pro osoby se sluchovým postižením jsou vizualně-motorické komunikační systémy velmi důležité; nahrazují chybějící sluchovou percepci využíváním vizualně-pohybových prostředků – pohyby rukou, jejich postavení a tvar, mimiku, atd. Lze je dělit na přirozené jazykové systémy – národní (český) znakový jazyk a na uměle vytvořené znakové systémy, které byly vytvořeny pro vzájemnou komunikaci slyšících a neslyšících – např. prstové abecedy, znakový český jazyk (Langer, 2013).

- Český znakový jazyk

Protože „*typickým komunikačním prostředkem pro intrakulturní komunikaci neslyšících jsou národní znakové jazyky*“ (Langer, 2013, s. 29), tak „*čeština je pro většinu českých sluchově postižených vlastně cizím jazykem, takže její chápání a používání naráží na problém dostatečné kompetence*“ (Martinková in Jurkovičová, 2010, s. 13).

Znakový jazyk je vizualně-motorický systém produkovaný hlavně pohyby rukou. „*Všechny výrazové prostředky produkované rukama (sémantické znaky) jsou pak nazývány manuálními faktory (nosiči)*“ (Langer, 2013, s. 35). Nemanuální faktory (kývání hlavou, tvar očí, pohyby úst, tváří, trupu, atd.) považuje za nosiče gramatické složky.

Výše v textu jsme uváděli skutečnost, že jedinci se sluchovým postižením se mohou komunikaci vyhýbat z důvodu studu, strachu. Michalík (2013, s. 34) uvádí další důvod, proč mohou osoby se sluchovým postižením odmítat komunikovat – „*v kontaktu se slyšícími vyvolává tento způsob dorozumívání problémy*“. Osoby se sluchovým postižením se mohou stranit komunikaci se slyšícími, jelikož mohou vycházet z faktu, že slyšící znakový jazyk neovládají, a mohou se tak setkat s neúspěchem.

⁷ Tyto problémy se budou promítat i do cizího jazyka. Žák může slovíčko znát, ale ve větě jej nepozná, nedosadí jej do významu věty. Poznat slovíčko v cizím jazyce, přiřadit mu český ekvivalent, znak a celé větě potom význam, musí být velmi náročné.

- Znakovaný český jazyk

Od českého znakového jazyka se liší tím, že znakovaný český jazyk dodržuje gramatická a syntaktická pravidla českého jazyka (Langer, 2013). Kotvová a Komorná (in Langer, 2013, s. 20) uvádějí rysy znakované češtiny, a to „*důsledné dodržování slovosledu transliterované české věty, většinové využívání slovníkové podoby znaků českého znakového jazyka a menšinové využívání „vlastních“ znaků uměle vytvořených*“. Dále popisují skutečnost, že funkce mimiky není tak význačná jako u českého znakového jazyka.

- Prstová abeceda

Prstové abecedy se řadí mezi vizuálně-motorické komunikační systémy, které využívají polohy, tvaru a postavení prstů k vyjádření písmen, ze kterých tvoří slova stejným způsobem, jako se hlásky spojují do slov při orálním projevu. Prstové abecedy se uplatňují při pojmenování osobních jmen, názvů měst, míst nebo termínů (Krahulcová, 2002).

1.6 Specifikace komunikace žáka se sluchovým postižením

Při komunikaci s žákem se sluchovým postižením bychom měli dodržovat určitá pravidla, o kterých se zmiňuje Nováková (in Potměšil a kol., 2012a). Jestliže chceme zahájit hovor, musíme si být jisti, že máme se žákem oční kontakt. Jen tak budeme vědět, že vnímá a dává pozor na náš projev. V opačném případě si pozornost musí zajistit, a to dotekem, pohybem ruky, vibrací, atd. Jedním z důležitých bodů je doporučení, aby se pro ověření žákova porozumění neutilizovaly otázky typu „Rozumíš?“, ale spíše pokládat kontrolní otázky, které porozumění opravdu prověří.

Jako další doporučení Nováková (in Potměšil a kol., 2012a, s. 57) uvádí „*přibližovat gramatickou stavbu věty*“. Po té, co žák se sluchovým postižením rozpozná v české větě subjekt a predikát, prepozici, teprve tehdy se může začít učit další jazyk a jeho slovosled. Lépe bude chápat cizí větnou stavbu i změny v interogativu či negativu, aj.

U žáků se sluchovým postižením dříve nastupuje únava, neboť se při komunikaci musí soustředit na odezírání, znakování, a tak je vhodné do vyučování zařazovat uvolňovací cvičení nebo odpočinkové aktivity (Nováková in Potměšil a kol., 2012a).

1.7 Zásady pro vzdělání žáků se sluchovým postižením

Jako zásadu chápeme „*myšlenku, která platí nebo má platit za všech okolností, kterou se něco řídí nebo kterou se řídíme*“ (Ústav pro jazyk český, v. v. i., 2011).

Pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením by bylo vhodné dodržovat následující zásady, které povedou k jejich kvalitnímu vzdělávání a rozvoji. Dle Potměšila a kol. (2012a) můžeme jmenovat:

- Včasnost - je nesmírně důležité včas odhalit sluchovou vadu. Je žádoucí, aby nastala co nejkratší doba mezi narozením dítěte a potvrzením jeho sluchové vady, kvůli rozvoji komunikačních dovedností ať mluveným nebo znakovým jazykem. Je nutné, aby bylo dítě dostatečně stimulováno a vyvinul se u něj orální projev.
- Komunikativnost – s dítětem se sluchovým postižením by se mělo neustále komunikovat. Každá činnost, kterou dítě provádí nebo se na ni dívá, by měla být okomentována. Jen tak bude vnímat slova, která se v této situaci užívají, bude poznávat názvy předmětů, aktivit. Dítě by nemělo mít strach klást otázky, chtít poznávat nové věci, a hlavně užívat řeč. Podpora v mluvení povede k odstranění bariér, dítě nebude mít strach hovořit ve škole i mezi kamarády, nebude se cítit izolované, odstrčené.
- Udržování zrakového kontaktu – je důležitá zásada, která platí z obou stran. Žák musí pochopit, že „*obličej jeho komunikačního partnera je důležitým zdrojem informací*“ (Potměšil a kol., 2012a, s. 22) a učitel by měl také tuto zásadu dodržovat a znakovat a hovořit směrem k žákům.
- Diference dle preferovaného stylu – rodiče společně s žákem mají právo rozhodnout, jakým způsobem bude komunikovat a jeho výběr by měla škola respektovat a zajistit. Tato zásada má oporu i v legislativě v zákoně č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (§ 1, odst. 2): „*Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv.*“
- Zásada přiměřené náročnosti a důslednosti – tyto náležitosti se vztahují k žákovu věku, jeho postižení i schopnostem. Rodiče i učitelé by se měli chovat k dítěti tak, jak aby jej náležitě a rozvíjeli a vybudovali u něj správné návyky slušného chování.

- Názornost – vzhledem k absenci zpětné akustické vazby je nutné zajistit žákům dostatek vizuálních podnětů, důkladné vysvětlení všech jevů a jejich souvislostí.⁸

Systematičnost – souvisí na jednu stranu s výchovou v rodině a ve škole. Je žádoucí, aby výchova v obou prostředích byla jednotná a nemíchaly se jednotlivé styly výchovy. Systematičnost se také promítá do budování komunikačního celku, tzn., že pojmenování jakékoliv věci by mělo být ve všech případech stejné – doma, ve škole.

- Zásada výstavby hodnotového systému – dítě by mělo umět hodnotit jevy a osoby kolem sebe. K tomu ovšem potřebuje slovní zásobu, aby dokázal vyjádřit svůj názor.⁹
- Rozšiřování pojmové banky – tato zásada souvisí s bodem předchozím. Žák potřebuje být neustále konfrontován s novými pojmy, které mu budou vysvětleny a propojeny s tím, co už zná. Jen tak může mít dostatek podnětů k přemýšlení a dalšímu rozvíjení (Potměšil a kol., 2012a).

⁸Tento bod shledáváme nutný i ve výuce cizích jazyků. Nestačí žákům jen ukázat změnu ve větě nebo slovíčku, musí pochopit důvod změny, její smysl a celý její proces. Názornost bude mít své místo nejen při výuce gramatiky, ale i slovíček, prepozic a jiných gramatických oblastí.

⁹Je velice důležité u dítěte tuto dovednost rozvíjet, protože mnohé aktivity i v cizím jazyce jsou založeny na vlastním hodnocení nebo porovnávání názorů.

2 Vzdělávání osob se sluchovým postižením

Tato kapitola se věnuje historii vzdělávání osob se sluchovým postižením a v její další části současným systémem vzdělávání pro žáky se sluchovým postižením.

2.1 Historie vzdělávání osob se sluchovým postižením

Ve starší literatuře¹⁰ jsou užívány názvy jako hluchý, hluchoněmý, úchylný. Souralová (2010) však upozorňuje, že označení hluchoněmý se v současné době nepoužívá, protože je hanlivé a snižuje to důstojnost osob se sluchovým postižením. Černý (1934, s. 5) vysvětluje, že hluchoněmí se nemohli vzdělávat z důvodu chybějící řeči: „*Chtěl-li někdo získati vzdělání, musel míti – jazyk, rozum a řeč.*“ Také výrazy a gesta hluchoněmých nebyly považovány za dorozumívání, a tak byli vyloučeni ze společnosti. V 1. století také panoval názor, že každý hluchý je současně idiotem, a slepí jsou chytřejší než hluší, protože mají sluch, a tudíž se vzdělávat mohou.

Kolem 8. století se v kláštorech začali scházet vzdělání lidé, kteří se starali o chudé, a zároveň se zde objevilo první vzdělávání hluchých. Jako prvním, kdo se o ně zajímal, byl Sv. John z Beverley. John vyučoval mimo tělesně a mentálně postižené i hluchoněmého chlapce. Způsob, jakým John vyučoval, se dnes považuje za orální metodu – artikulace, vydávání hlásek. Černý (1934, s. 8) ještě zmiňuje lékaře Jerome Cardana, u kterého lze vidět jistý posun, když prohlásil, že „*hluchý je vzdělavatelny, protože má rozum. Všichni, kdož mají rozum, mohou obsáhnouti vědomosti, i když jim některý smysl chybí.*“

Souralová (2010) si všímá skutečnosti, že do 16. stol nebyla osobám se sluchovým postižením věnována žádná soustavná nebo dostatečná pozornost, a také byli pro společnost zátěží. Černý (1934) doplňuje, že vzdělávání hluchých v 16. století bylo kuriozitou, neboť jejich učitelé nebyli odborníci a knihy o tomto tématu psali jen zběžně a povrchně.

Za vůbec prvního učitele hluchoněmých lze považovat Pedro Ponce de Leona. Vyučoval mnoho hluchoněmých číst, psát, počítat, mluvit, modlit se. Mnoho jeho pokračovatelů Leona vyzdvihuje jako průkopníka a vychází z jeho metod. Prvním,

¹⁰ Vojtěch Černý – Historický vývoj vzdělání a výchovy hluchoněmých

kdo napsal knihu o vyučování hluchoněmých, byl dle Černého (1934) Juan Pablo Bonet, který také využíval orální metodu.

William Holder byl první, kdo prohlásil, že hluchoněmí nemluví následkem hluchoty. Také zjistil, že slova s více významy jsou pro hluché těžko naučitelná a při nácviu hlásek se musí s hluchým zacházet tak, aby mu vyvozování nepůsobilo žádnou bolest.

Dalším významným „učitelem“ hluchých byl John Wallis. Prohlásil, že někteří hluší se nenaučí mluvit, jen rozumět a číst. Zpozoroval, že odezírání je pro hluché důležité kvůli dorozumění se ve společnosti. Důležitou osobností byl také Jacob Rodriguez Pereirre, který vyučoval svou hluchoněmou sestru. Pereirre využíval prstní abecedu, mechanická cvičení k získání správné výslovnosti, ale naopak opomíjel odezírání (Černý, 1934).

2.2 První ústavy

Vůbec první ústav pro hluchoněmé nechal postavit v roce 1770 Charles Michel de l'Épée ve Francii. Vyvinul metodu, kdy vyučoval pomocí mimiky a ukazování, nikoli orální řeči. První ústav na českém území byl zřízen v roce 1786 v Praze – Pražský soukromý ústav pro hluchoněmé, kdy císař Josef II navrhl věnovat postavený ústav hluchoněmým. Prvním ředitelem ústavu byl Karel Berger (Černý, 1934). Ovšem za nejvýznamnějšího ředitele je považován Václav Frost, který položil základy bilingválního vzdělávání – Pražskou kombinovanou metodu: *„Pomocí řeči posuňkové, mateřské řeči hluchoněmého, jest třeba hluchoněmého ku Bohu vésti, a v poměru k Bohu budiž mu také ponechána. V poměru však k lidem, musí se hluchoněmý jim podříditi a s nimi slovy mluvit. V tomto směru jest pak třeba hluchoněmého pomocí německé metody v praktický svět uváděti“* (znakovyjazyk.webnode.cz).

V 60. letech 19. stol. se začaly v Čechách stavět další ústavy pro hluchoněmé, na Moravě byl první ústav zřízen v Brně roku 1832. Mohli bychom vyzdvihnout jméno dalšího ředitele Pražského ústavu – Václav Kořátko, který napsal první učebnice pro neslyšící – Slabikář, Čítanku, Mluvnická cvičení a povídky (Černý, 1934).

V 19. stol. se oblast péče a vzdělávání o osoby s postižením posunula kupředu, stát se o postižené začal více zajímat a vznikaly první normy upravující tyto sféry, např. Chudinský zákon z roku 1868 nařizoval budovat ústavy pro hluchoněmé. Byla zde snaha

opatřit všem skupinám jedinců s postižením určité vzdělání a péči (Jeřábková a kol., 2013b).

V této době se oddělila péče o jedince s různým typem postižení, což umožnilo se zaměřit na vznik a vývoj nových výukových metod. V oblasti sluchového postižení se péče rozlišovala dle hloubky postižení – hluchoněmí, ohluchlí, nedoslýchaví, hluší a sluchoněmí. V této době se připouští možnost vzdělávání žáků v běžných školách při nedostatku ústavů (Edelsberger in Jeřábková a kol., 2013b).

Ve 20. stol. byly zakládány svazy učitelů slepých, hluchých, atd., kteří vydávali odborné časopisy a šířili poznatky ze svých oborů (Predmerský in Jeřábková a kol., 2013b).

Popelář, Ludvík (in Jeřábková, 2013b) uvádějí, že dokument z roku 1937 upravoval odborné zkoušky pro učitele, kteří učili na školách pro hluchoněmé a další žáky s postižením.

Michalík (in Jeřábková a kol., 2013b) definuje druhou polovinu 20. stol. jako období, ve kterém vznikla speciální pedagogika jako samostatný vědní obor, rozvíjelo se speciální školství, ústavy, ale také jako dobu, kdy osoby s postižením byly segregovány od majoritní společnosti i sami mezi sebou dle druhu postižení. Navíc neexistovala spolupráce mezi jednotlivými rezorty. Vyskytovaly se zde tedy dva proudy – pro žáky s postižením a pro žáky intaktní. Možnost integrace v této době neexistovala, za to bylo možné dítě eventuálně zprostit povinné školní docházky.

Ve školském zákoně č. 29/1984 platila možnost přeřazení žáka z jednoho vzdělávacího proudu do druhého i bez souhlasu rodičů. Navíc ještě nebylo uzákoněné právo na vzdělávání žáků s použitím znakové řeči (Michalík in Jeřábková a kol., 2013b). To začalo platit až v roce 1990.

Do vydání nového školského zákona bylo vypracováno několik směrnic a metodických pokynů ohledně integrace. Také se v této době vyhotovilo několik metod a zásad práce s žáky s postižením, učebnice a vyvíjely se různé kompenzační pomůcky (Michalík in Jeřábková a kol., 2013b).

2.3 Současný systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením

S novým zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vzešly mnohé změny, mezi nimi např. úpravy názvů škol pro vzdělávání žáků s postižením. Dnes se můžeme setkat s názvem základní škola nebo mateřská škola pro žáky s určitým typem postižení, nikoli škola speciální. Také základní školy zvláštní jsou dnes základní školy praktické, které mají v názvu opět uvedeno jen základní škola (Jeřábková a kol., 2013b).

V současné době je žák se sluchovým postižením zařazen do speciálního školství na základě vyšetření školským poradenským zařízením, tzn. speciálně pedagogickým centrem. Speciální vzdělávání se uskutečňuje prostřednictvím individuální nebo skupinové integrace, ve škole zřízené pro žáky s určitým druhem postižení (označovaných jako speciální školy) nebo kombinací těchto možností (Michalík, 2013).

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením je ukotveno ve školském zákoně v § 16, který pojednává o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Pro účely tohoto zákona je za osobu se speciálními vzdělávacími potřebami považována osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Za zdravotní postižení se považuje tělesné, zrakové, sluchové, mentální postižení, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování. Žáci se zdravotním znevýhodněním jsou žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním nebo lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování a žák se sociálním znevýhodněním je žák z rodiny s nízkým sociokulturním postavením, který je ohrožen sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou nebo žáci v postavení azylantů nebo žadatelů o azyl (zákon č. 561/2004 Sb.).

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 6). Jak zdůrazňuje Michalík (2013) v souladu se školským zákonem, každý má právo na bezplatné základní a střední vzdělání, tudíž mají žáci a studenti se speciálními

vzdělávacími potřebami právo využívat speciální didaktické i kompenzační pomůcky a učebnice.

V prováděcí vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je dáno, že vzdělávání těchto účastníků výchovně-vzdělávacího procesu se realizuje pomocí podpůrných a vyrovnávacích opatření. Vyrovnávací opatření se realizují u žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním pomocí speciálně pedagogických metod a postupů uzpůsobeným individuálním potřebám žáků, pomocí poradenských služeb v rámci školy nebo příslušného speciálně pedagogického zařízení, individuálního vzdělávacího plánu nebo asistenta pedagoga. Podpůrné opatření se uskutečňují u žáků se zdravotním postižením prostřednictvím speciálních metod, pomůcek, učebnic, didaktických pomůcek, forem vzdělávání. Dále je možné využít pedagogicko-psychologické služby nebo asistenta pedagoga, popřípadě i snížit počet žáků ve třídě (vyhláška 73/2005 Sb.).

Ve školách pro (nejen) sluchově postižené je vždy snížený počet žáků z důvodu zajištění individuálního přístupu učitele ke všem žákům. Důležitý je také fakt, že žáci mohou sedět tak, aby viděli vzájemně na sebe i pedagoga, aby mohli odezírat, zachycovat znaky, gesta a mimiku všech ve třídě.

2.3.1 Individuální vzdělávací plán

Pro žáky v základních školách pro sluchově postižené (i ve školách běžného typu a jiných druhů škol) lze vypracovat individuální vzdělávací plán (dále v textu jako IVP). Ten se vždy vypracovává na základě odborných vyšetření se spoluprací školského poradenského zařízení, se souhlasem rodiče nebo zletilého žáka. Prostřednictvím IVP se opatřují vzdělávací potřeby žáka. IVP vychází z příslušného školního vzdělávacího plánu školy (vyhláška 73/2005 Sb.).¹¹

¹¹Dle informací ze SPC ze spolupracující školy pro sluchově postižené má velký počet žáků IVP v anglickém jazyce. Hlavním důvodem je nevládnutý český jazyk, a tyto problémy se dále promítají do jazyka anglického. Několik žáků je z cizího jazyka i osvobozeno kvůli úplnému nezvládnání předmětu.

2.3.2 Školy pro sluchově postižené

Dle vyhlášky 73/2005 Sb. existují tyto školy pro sluchově postižené:

- mateřská škola pro sluchově postižené,
- základní škola pro sluchově postižené,
- střední školy.

Mezi střední školy pro sluchově postižené dle vyhlášky spadá střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené, střední odborná škola pro sluchově postižené.

Děti, žáci a studenti se sluchovým postižením se samozřejmě mohou vzdělávat ve vzdělávacím zařízení běžného typu pomocí integrace a zpracováním individuálního vzdělávacího plánu. Zařazení žáka do vzdělávacího proudu určuje především rodič, vhodnost zařazení doporučuje školské poradenské zařízení.

Jelikož se v naší práci soustředíme na druhý stupeň základních škol, přiblížíme si tento druh vzdělávacího zařízení pro sluchově postižené.

- Základní školy pro žáky se sluchovým postižením

Langer (in Valenta a kol., 2014) i Horváthová (2015) se shodují, že v České republice existuje 13 základních škol pro sluhově postižené, kdy součástí každé školy je škola mateřská a speciální pedagogické centrum. Základní škola pro sluchově postižené je v Ostravě, Českých Budějovicích, Olomouci, Valašském Meziříčí, Plzni, Brně, Kyjově, Ivančicích, Liberci, Hradci Králové a 3 školy jsou v Praze (www.sancedetem.cz).

Základní škola v Liberci je přejmenovaná – Základní škola a mateřská škola logopedická, také v Kyjově má škola nový název – Mateřská škola a Základní škola a v Ivančicích – Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov.

Ve třídách nebo školách s upraveným školním vzdělávacím programem existuje možnost trvání základní školní docházky po dobu 10 ročníků. Tuto skutečnost však musí schválit ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (zákon č. 561/2004 Sb.).

2.3.3 Výchovně vzdělávací proces

Cílem „*výchovně - vzdělávací péče o osoby se sluchovým postižením je maximální rozvoj všech stránek osobnosti jedinců se sluchovým postižením a jejich úspěšná socializace*“ (Langer in Valenta a kol., 2014, s. 77).

Při výchovně vzdělávacím procesu je nutné využívat speciální postupy a metody výuky, které budou mít pozitivní dopad na rozvoj žáků, jejich komunikaci, orientaci, rozumové schopnosti i další oblasti. Také je nutné, aby byli žáci vzděláváni odborníky – speciálními pedagogy, aby měli přizpůsobené prostředí, které rozvíjí jejich schopnosti a umožňuje jim integrovat se do společnosti, a dále se uplatnit v pracovním procesu.

Při vzdělávání se musí vycházet z několika podmínek. Vzdělávací proces musí být vždy přizpůsoben individuálním potřebám žáka a učitelé by měli tuto individualitu respektovat, mělo by se žákům dostat všech možných a dostupných podpůrných opatření a při výuce uplatňovat ty formy a metody, které jim vyhovují. Dále do výuky zahrnout předměty speciálně pedagogické péče, při hodnocení přihlížet k druhu a stupni postižení žáka, v předmětech, ve kterých nemůže vzhledem ke svému handicapu splnit požadující výsledky, sestaví výsledky splnitelné. Také učivo v jiných předmětech, které splnit nemůže, nahradit blízkým učivem nebo tím, které vzhledem k postižení může. Zde je vhodné uvést předmět anglického jazyka, kde je nutné přihlížet k žakovým schopnostem a výstupy vzdělávání koncipovat s ohledem na jejich postižení.

V neposlední řadě se musí odstranit veškeré bariéry, škola by měla spolupracovat s dalšími odborníky, školským poradenským zařízením, zákonnými zástupci žáka i s ostatními školami, ve kterých se vzdělávají žáci se sluchovým postižením (vyhláška 73/2005 Sb.).

Aby mohl probíhat výchovně vzdělávací proces, je nutný kvalifikovaný pedagog, který bude mít určité znalosti a dovednosti ke všestrannému rozvoji žáků.

2.3.4 Osobnost pedagoga

„Osobností je každý člověk. Je to individuální jednota člověka. Jednota jeho duševních vlastností a dějů, založená na jednotě těla, utvářená a projevující se ve společenských vztazích. Osobnost se v nich neustále mění“ (Podlahová, 2007, s. 19). Dle definice Smékala (2002, str. 41) je osobnost „*individualizovaný systém psychických*

procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací, jednak vytvářením vrozených vnitřních podmínek organismu, a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky.“

Osobnost učitele se formuje po celý život. Začíná výchovou v rodině, pokračuje výchovou v primárním nebo sekundárním vzdělávání. Signifikantní význam má jeho samotná pedagogická činnost, kdy získává relevantní pedagogické a didaktické dovednosti a zkušenosti (Kantorová a kol., 2008).

Ke správnému rozvíjení žáka po všech stránkách je důležitý pedagog, který absolvoval vysokoškolské studium speciální pedagogiky se zaměřením na surdopedii. Jedině tímto studiem získá potřebné znalosti a dovednosti. Studium speciální pedagogiky získá pedagog znalosti z oblasti pedagogiky a psychologie, společenských věd, dále biologie a propedeutických disciplín a hlavně znalosti a dovednosti pro výchovu a vzdělávání žáků se sluchovým postižením (Langer, Suralová, 2013).

Kromě obecných kompetencí učitele – odborně předmětová, komunikační, diagnostická a intervenční, organizační, poradenská, seberefektivní a psychodidaktická (Podlahová, 2007), jmenuje Pulda (in Langer, Suralová, 2013) další specifické vlastnosti, které by měly být vlastní každému učiteli žáků se sluchovým postižením, a to mít osobní vztah ke své práci, musí být přesvědčen o její smysluplnosti i o nutnosti dalšího vzdělávání. Neměla by mu chybět trpělivost a pedagogický takt, měl by zachovávat tvůrčí přístup. K rodičům by měl přistupovat kladně a být schopen jim podat odborné informace ohledně vzdělávání i sluchového postižení. Jako další jmenuje úsilí pedagoga o osvětu laické veřejnosti v oblasti sluchového postižení a snahu o spolupráci s organizacemi pro sluchově postižené. Langer a Suralová (2013) dodávají, že pedagog by měl být objektivní, kompetentní komunikovat prostřednictvím znakového jazyka a orientovaný v kultuře Neslyšících.

- Pedagogové se sluchovým postižením

Po roce 1989 se ve školách pro sluchově postižené začali uplatňovat učitelé se sluchovým postižením. Některé školy proto začaly využívat bilingvální model vzdělávání, kde je přítomnost pedagoga se sluchovým postižením nezbytná (<http://ruce.cz>).

Výhodu prezenze pedagoga se sluchovým postižením ve výchovně vzdělávacím procesu lze shledávat ve snadnější komunikaci se žáky se sluchovým postižením, pedagog chápe pocity žáků z důvodu existence vlastní zkušenosti. Ovšem jeho příprava na povolání, která je nutná pro kvalitní výkon činnosti, může být v některých oblastech obtížná.

Pedagog se sluchovým postižením by měl mít k tomuto povolání vztah a být k práci motivovaný, mít potřebu dále se v oboru vzdělávat. Také by měl mít dobré organizační schopnosti a přirozenou autoritu. Je vhodné, aby učitel se sluchovým postižením byl zodpovědný, spolehlivý, optimistický, v neposlední řadě by mu žáci měli důvěřovat a samozřejmě by měl ovládat znakový jazyk (<http://ruce.cz>).

2.3.5 Asistent pedagoga

V případě, že se ve třídě nebo studijní skupině mateřské, základní nebo základní speciální školy, konzervatoře a vyšší odborné školy vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je v pravomoci ředitele spolu se souhlasem školského poradenského zařízení zřídit zde asistenta pedagoga (zákon č. 561/2004 Sb.). Náplní práce asistenta pedagoga je dle vyhlášky 147/2011 Sb. (§ 7, odst. 1):

- *„Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci nezletilých žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- *Podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- *Pomoc žáků při výuce a při přípravě na výuku,*
- *Nezbytná pomoc žáku s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání.“*

Asistent pedagoga, který působivě třídě se žákem se sluchovým postižením, by měl stejně jako pedagog adekvátně reagovat na jeho podněty, být schopen s ním komunikovat, být motivován k práci s ním, empatický. Konkrétně by úkony asistenta pedagoga u žáka se sluchovým postižením měly hlavně spočívat ve vysvětlování slov žákovi, zápisu obsahu výuky a tlumočení – do jazyka znakového nebo artikulačního. Dále by měl být zprostředkovatelem komunikace mezi žákem se sluchovým postižením a učitelem nebo žáky,

pracovat s ním dle individuálního vzdělávacího plánu, pomoci mu adaptovat se na školní prostředí a orientovat se v něm. (Tichá, Doležalová in Potměšil a kol., 2012c).

Užitečnost asistenta pedagoga v hodinách angličtiny je zřejmá. Každý žák má jinou úroveň angličtiny, někdo může mít IVP, jiný bude učivo bez problémů zvládat, další bude slabší. V tomto případě je asistent pedagogovi velkou pomocí, kdy může pracovat s různými skupinkami žáků se stejnými schopnostmi a dovednostmi a učitel se může věnovat skupince další. Oba pedagogičtí pracovníci pracují s jinou slovní zásobou, gramatikou, vysvětlují učivo, pozastavují se, opakují dle potřeby žáků.

2.4 Přístupy ke vzdělávání sluchově postižených

V průběhu historie se měnily názory na jednotlivé metody, v jedné době se upřednostňovala jedna, kterou následně vystřídala druhá, jakožto vhodnější. Dnes je volba metody na rodičích a s tímto nelehkým úkolem by jim měli poradit odborníci z řad psychologů, logopedů, foniatrů i speciálních pedagogů. Vždy však závisí na samotném dítěti se sluchovým postižením, na hloubce jeho vady, jeho schopnostech, dovednostech. Není univerzální návod jak vzdělávat a vychovávat sluchově postižené, rodiče mají různé hodnoty a postoje a dítě je také jedinečné, každé reaguje na určité podněty jinak (Šedivá, 2006).

2.4.1 Orální a auditivní přístup

Dle Langer (in Valenta a kol., 2014) využívá tento přístup 33,3 % českých škol pro sluchově postižené.

Tento přístup je nejstarším a zdá se být také nejdůkladněji propracovaný.¹² Je vhodný zejména pro ty žáky, kteří mají takové zbytky sluchu, které jim umožní komunikovat mluvenou řečí. Žák se sluchovým postižením si uvědomí, že orální řeč mu otevírá cestu do většinové společnosti, tím si k ní vytvoří kladný vztah a bude ji preferovat

¹²Tento přístup ve výuce anglického jazyka nemusí být zcela vhodný. Sluchově postižení mají narušený fonemický sluch a sluchovou percepci, a proto jim může činit velký problém anglická jiná výslovnost a grafická podoba slova. Odezírání je vyloučené u slovíček, která jsou pro ně nová, také v některých případech zní několik slov stejně – „where“, „were“. U těžce sluchově postižených by se nemělo dbát na přesnou výslovnost, spíše na čtení slov tak, jak se píšou.

před ostatními přístupy (Potměšil a kol., 2012a). Šedivá tuto metodu považuje za výhodnou, jelikož se rodiče nemusejí učit znakový jazyk a souhlasí s názorem Potměšila a kol. (2012a), kdy se žák se sluchovým postižením díky zvládnuté mluvené a psané komunikace integruje do slyšící společnosti. Nevýhodu orální metody spatřuje v tom, že není aplikovatelná u všech osob se sluchovým postižením, např. u těch, kteří nejsou schopni kontroly své řečové produkce, a dále nejde dopředu určit, jak bude metoda u jednotlivce úspěšná. Složky orální metody jsou sluchová výchova – identifikace zvuků, řečová výchova, odezírání (Šedivá, 2006).

Orální a auditivní přístup byl využíván hlavně v Anglii po druhé světové válce (Potměšil a kol., 2012a). U nás ji využíval Miloš Sovák nebo Naděžda Janotová (Šedivá, 2006).

2.4.2 Totální komunikace

Tento přístup vznikl v 80. a 90. letech minulého století, kdy bylo cílem výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením jakkoli se domluvit (Šedivá, 2006).

Langer (in Valenta a kol., 2014, s. 79) udává, že „z 18 českých vzdělávacích institucí pro sluchově postižené celkem 16 škol (tj. 88,9 %) aplikuje systém totální komunikace“. Složkou této metody jsou gesta a pantomima, mimika, dále znakový jazyk, prstové abecedy, sluchová výchova, reedukace sluchu, odezírání, psaná forma jazyka a mluvená řeč (Langer in Valenta a kol., 2014).

Komunikace se zaměřuje hlavně na plné porozumění předávaným informacím. Totální komunikaci definuje Potměšil a kol. (2012a, s. 26) jako „komunikaci dvoustrannou, kde každá strana respektuje a uznává jazyk či prostředky druhé strany, stejně jako jejího způsobu vyjadřování“. Jako negativní vidí autor ovlivňování jazyků navzájem – interferenci, dále prezentování dítěti dvou jazyků, kdy nemá dokonale zvládnutou gramatiku českého ani znakového jazyka.¹³ Dítě je tím také ovlivněno psychicky, kdy si je vědomo faktu, že tyto jazyky nezvládá, a proto snižuje úroveň mluvené řeči, aby mohlo zároveň znakovat (Potměšil a kol., 2012a). Naopak jako kladný

¹³Jestliže budeme na žáka znakovat, mluvit anglicky a chtít po něm český ekvivalent, musí to pro něj být velice náročné a vyčerpávající. V cizím jazyce nastane pro ty žáky, kteří nemají plně zvládnutý český jazyk, zmatek.

přínos tohoto přístupu vidí Šedivá (2006) ve sblížení světa slyšících a neslyšících a výměně informací s odborníky ze zahraničí.

2.4.3 Bilingvální přístup

Za bilingvální považuje Jabůrek (1998, s. 6) tu osobu, „*kteřá ovládá oba dva jazyky tak jako rodilí mluvčí, a to v rovině recepce, porozumění, produkce, mluvení, čtení i psaní.*“ Obecně je to „*schopnost ovládat dvou jazyků současně na úrovni porozumění mluvení, psaní a čtení*“ (Šedivá, 2006, s. 41). Vychází z názoru, že sluchově postižený by měl nejprve zvládnout znakový jazyk jako mateřský a až jazyk většinové společnosti jako druhý (Šedivá, 2006).

Langer (in Valenta a kol., 2014) spatřuje základní podmínku pro výuku bilingvální metodou, a to přítomnost neslyšícího pedagoga. Považuje ji také za nejvíce pokrokový přístup při vzdělávání žáků s těžkým sluchovým postižením. Tuto metodu využívá čtvrtina škol (Langer in Valenta a kol., 2014). Kladem tohoto přístupu je rozvoj komunikačních dovedností žáků se sluchovým postižením i jejich slovní zásoby, žák je v hovoru aktivní a motivovaný. Dítě se tímto přístupem naučí vyslechnout i hovořit (Potměšil a kol., 2012a).

Jabůrek (1998) tohle učení jazyka ovšem nepokládá za přirozené, protože dítě není schopné vnímat jazyk sluchem, a tak si osvojuje formu čtení a psaní českého jazyka, se kterou se však ještě nesetkalo. Na rozdíl od slyšících dětí, které se učí recepci i produkci písemné formy, až když mají osvojenou orální řeč (Jabůrek, 1998).

Nedá se říci, který z přístupů je nejlepší pro naučení cizího jazyka, každé dítě je jiné a potřebuje něco odlišného. Také je důležitý stupeň postižení. Jak jsme ale uvedli, každý žák reaguje a učí se jiným způsobem.

3 Rámcový vzdělávací program

Od roku 1989 se v oblasti českého školství změnily některé dosavadní skutečnosti. Školy nabyly větší samostatnost při rozhodování v otázkách týkající se personální, finanční, organizační a kurikulární oblasti, ale v závislosti na centrálních předpisech. Změny v poslední jmenované oblasti znamenaly „*autonomii škol co se týče úprav učebních plánů, osnov, volby učebnic, možnosti vytvářet vlastní vzdělávací program, byl položen důraz na cizí jazyky*“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 71). V roce 2004 byla zahájena tvorba pilotních rámcových vzdělávacích programů (dále v textu jako RVP) pro předškolní a základní vzdělávání. Následně byly vytvořeny další RVP pro ostatní vzdělávací obory. Rokem 2005 započaly mateřské a základní školy vytvářet své školní vzdělávací programy (dále v textu jako ŠVP) (Gošová, 2011).

RVP je kurikulární dokument, který je vydáván pro uskutečnění vzdělání. Protože se v této práci zabýváme žáky druhého stupně základních škol, bude pro nás stěžejní RVP pro základní vzdělávání (dále v textu jako RVP ZV). Pro každý další stupeň existuje specifický RVP – pro předškolní, gymnaziální, speciální vzdělávání, atd. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

Dle školského zákona a Bílé knihy jsou kurikulární dokumenty tvořeny ve dvou úrovních – školní a státní. Do úrovně státní se řadí Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, do školní potom Školní vzdělávací programy, které jsou tvořeny na jednotlivých školách odlišně dle příslušného RVP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV se v první části zabývá vymezením kurikulárních dokumentů uvedeným výše. Další část charakterizuje základní vzdělávání, jeho organizaci a odkazuje se na školský zákon pro oblast povinnosti školní docházky a pro průběh základního vzdělávání. Část C vymezuje cíle základního vzdělávání a jeho pojetí (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013). V této části RVP jsou dále zmíněna průřezová témata a zakreslen učební plán, z něhož lze vyčíst, že minimální měsíční časová dotace hodin cizího jazyka pro druhý stupeň je 12 hodin.

Poslední část D se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, organizačními podmínkami, materiálními, personálními a náležitostmi, ze kterých vychází příslušné Školní vzdělávací programy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

„Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 9).

Cílem základního vzdělávání je rozvíjení klíčových kompetencí, poskytnutí všeobecného rozhledu a schopnostmi pro adekvátní reakce v praktickém životě.

Dále jsou zde uvedeny vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace,
- Matematika a její aplikace,
- Informační a komunikační technologie,
- Člověk a jeho svět,
- Člověk a jeho společnost,
- Člověk a příroda,
- Umění a kultura,
- Člověk a zdraví,
- Člověk a svět práce.

Každá vzdělávací oblast je charakterizována svou náplní a je zde uvedeno, jak na sebe navazuje učivo z prvního a druhého stupně. Určuje, jakým způsobem žák dosáhne klíčových kompetencí, co jsou jeho očekávané výstupy a příslušné učivo předmětů. Očekávaných výstupů žák dosahuje prostřednictvím učiva uspořádaného do tematických okruhů (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

3.2 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 11). Každý žák by měl být vybaven klíčovými kompetencemi, které jej připraví na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Všechny níže uvedené kompetence prostupují celým procesem vzdělávání, proto *„k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 11). Na konci povinné školní docházky by měl být žák schopen v rámci:

- kompetence k učení – využívat vhodné postupy, metody a strategie k vlastnímu učení, vyhledat a využít potřebné informace v praktickém životě, užívat termíny, chápat souvislosti různých poznatků, vyvozovat závěry na základě vlastní zkušenosti a posouzení a mít pozitivní vztah k učení,
- kompetence k řešení problémů – vnímat, rozpoznat a adekvátně reagovat na různé problémové situace, využívat své vědomosti a dovednosti k vyřešení problému a pokračovat i přes případné překážky, v podobných situacích aplikovat úspěšné postupy řešení, obhájit svá rozhodnutí a být za ně zodpovědný,
- kompetence komunikativní – logicky a systematicky vyjádřit své myšlenky písemně i orálně, naslouchat druhým a reagovat na jejich výroky, obhájit svůj názor, využívat dostupných komunikačních prostředků k vyjadřování i komunikační prostředky a technologie pro komunikaci s okolím, kvalitně využívat nabyté komunikativní dovednosti k navazování sociálních kontaktů,
- kompetence sociální a personální – kooperace a svou rolí přispívat k úspěchu práce skupiny, vytvářet a udržovat mezilidské vztahy, poskytnout pomoc nebo si o ni říci, respektovat zkušenosti a rady ostatních, řídit své jednání tak, aby dospěl k pocitu sebeuspokojení,
- kompetence občanské – respektovat názory druhých lidí a být schopný vžít se do jejich role, postavit se proti jakémukoliv násilí, být informován o svých právech a povinnostech, poskytnout pomoc v krizové situaci, ctít tradice a kulturní dědictví, chovat se v zájmu ochrany zdraví i okolí,

- kompetence pracovní – užívat adekvátní nástroje a materiály tak, aby chránil zdraví své, druhých i životního prostředí, adaptovat se na změněné pracovní podmínky, využívat získané znalosti a dovednosti v rámci své přípravy na budoucnost, orientovat se v problematice podnikání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

3.3 Anglický jazyk v rámci RVP ZV

Anglický jazyk se řadí do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast se skládá z českého jazyka, cizího jazyka a dalšího cizího jazyka. Anglický jazyk je tedy obsažen pod pojmem cizí jazyk. Spolu s dalším cizím jazykem fungují jako zprostředkovatelé zkušeností, které žáci nedosáhnou prostřednictvím svého mateřského jazyka a poskytují jim možnost dorozumět se v zahraničí. Tím žákům zvyšují možnost získání pracovní pozice, odbourávají jazykové bariéry a nabízí mnoho dalších možností – poznávání odlišných tradic, zemí, kultur. Samozřejmě při tom záleží na žakových dovednostech, snaze a zájmu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

3.3.1 Vzdělávací obsah cizího jazyka druhého stupně základních škol

Dle RVP ZV by měl žák na druhém stupni zvládat tyto dovednosti:

„Očekávané výstupy:

- *Poslech s porozuměním:*
 - *žák rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, jsou-li pronášeny pomalu a zřetelně,*
 - *rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovované promluvy či konverzace, který se týká osvojovaných témat.*
- *Mluvení:*
 - *žák se zeptá na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích,*
 - *mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech,*

- vypráví jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života.
- Čtení s porozuměním:
 - žák vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech,
 - rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace.
- Psaní:
 - žák vyplní základní údaje o sobě ve formuláři,
 - napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat,
 - reaguje na jednoduché písemné sdělení“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 24).

3.3.2 Vzdělávací oblasti z cizího jazyka druhého stupně základních škol

Dle RVP ZV by mělo na druhém stupni učivo anglického jazyka pokrýt následující oblasti a žák by měl mít v těchto oblastech určité znalosti a dovednosti:

- „Zvuková a grafická podoba jazyka – rozvíjení dostatečně srozumitelné výslovnosti a schopnosti rozlišovat sluchem prvky fonologického systému jazyka, slovní a větný přízvuk, intonace, ovládání pravopisu slov osvojené slovní zásoby,
- slovní zásoba – rozvíjení dostačující slovní zásoby k ústní i písemné komunikaci vztahující se k probíraným tematickým okruhům a komunikačním situacím; práce se slovníkem,
- tematické okruhy - domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí,
- mluvnice – rozvíjení používání gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 24).

3.4 Vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

RVP ZV definuje žáka se specifickými vzdělávacími potřebami stejně jako zákon č. 561/2004 Sb., který je uveden v kapitole (2.3). Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále v textu jako SVP) je nutné využívat speciálně pedagogické postupy a pozměněné metody přizpůsobené jejich možnostem, aby se mohly plně rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti v rámci komunikace, socializace i dalších oblastí. RVP zadává podmínky pro vzdělávání žáků se SVP:

- respektovat individuální potřeby žáka,
- využívat všechna dostupná podpůrná opatření k zajištění žákova vzdělání a podpoře rozvíjení jeho talentu,
- brát ohledy na individuální potřeby a možnosti při plánování obsahu učiva, použitých metod a forem při výuce,
- zajistí výuku předmětů speciálně pedagogické péče,
- při hodnocení výkonů brát v potaz individuální možnosti,
- vhodně upravovat školní prostředí.

Dále spolupracovat s odborníky z příbuzných i jiných oborů, zákonnými zástupci, školským poradenským zařízením, se školami, které vzdělávají žáky se sluchovým postižením a další podmínky, např. vhodně stanovit výstupy v jednotlivých předmětech tak, aby byl žák schopen je splnit. Pokud některé učivo není schopen splnit, je nutné jej nahradit učivem podobným, které zvládne; poskytnout žákům více hodin v předmětu, který vzhledem k jejich postižení potřebují; umožnit zařazení předmětů speciálně pedagogické péče (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

Z těchto podmínek uvedených v RVP ZV vychází patřičný školní vzdělávací program, který si každá škola tvoří individuálně. Podmínky jsou závazné při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. Příslušný ŠVP má právo upravovat učivo i délku vyučovací hodiny tak, aby to odpovídalo potřebám a možnostem žáků se SVP. Vzhledem k těmto potřebám se do výuky začleňují speciální vyučovací předměty – individuální logopedická péče, znakový jazyk, čtení a psaní Braillova písma, atd. Dále ŠVP uvádí seznam speciálních didaktických pomůcek (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

Langer, Souralová (2013) dodávají, že i v rámci jedné třídy se může současně vyučovat dle několika různých ŠVP.

4 Anglický jazyk ve výchovně vzdělávacím procesu

V této kapitole si uvedeme, z jakých dokumentů se vychází při výuce angličtiny, dále se zaměříme na gramatickou část anglického jazyka a jejího rozvíjení, popíšeme si potíže, které mají v hodinách anglického jazyka žáci se sluchovým postižením, a také si vyjmenujeme přístupy k výuce anglického jazyka, z nichž některé jejich prvky shledáváme vhodné pro výuku žáků se sluchovým postižením.

4.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Tento dokument vypracovaný Radou Evropy poskytuje „*obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě*“ (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2011, s. 1).

Detailně rozebírá, jaké učivo by měl každý žák v určitém období zvládnout. Dbá na to, aby v příslušném jazyce dokázal spontánně reagovat a orientoval se v dané kultuře. Společný evropský referenční rámec pro učení se jazykům má za úkol:

- pomoci pedagogům, studentům, tvůrcům učebnic a dalším odborníkům se zaměřením se na určité oblasti jazyka a udávat směr, který je žádoucí,
- vyvinout systém pro uznávání kvalifikací,
- podnítit mezinárodní spolupráci vzdělávacích institucí (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001).

4.2 Společné referenční úrovně

Jedním z cílů rámce je usnadnit definování úrovní pokročilosti s ohledem na konkrétní standardy, testy a zkoušky a minimalizovat rozdíly mezi různými stupni kvalifikace. Existuje univerzální dohoda o počtu úrovní při studiu cizího jazyka a kontroly jejich dosažení. Rámec rozděluje úrovně do šesti rozsáhlých skupin, které dostatečně pokrývají oblasti důležité pro účely studování jazyka:

- Základní uživatel (basic user)
 - Breakthrough – průlom, úvodní část, odpovídá úrovni A1

- Uživatel chápe a užívá základní a každodenní fráze, dokáže představit sebe i ostatní a zformuluje jednoduché věty o sobě, blízkých a věcech, které vlastní.
 - o Waystage – na cestě, mírně pokročilý, odpovídá úrovni A2
- Uživatel rozumí větám o blízkých tématech – rodina, nakupování, zaměstnání – a zároveň dokáže hovořit při jednoduché výměně informací. Popíše své okolí a vyjádří své aktuální potřeby.
- Samostatný uživatel
 - o Threshold – práh, středně pokročilý, odpovídá úrovni B1
- Uživatel porozumí základním informacím o známých tématech, se kterými přichází do styku v práci, ve škole, ve volném čase. Je schopen reagovat v zemích, kde se jazykem hovoří, napsat souvislý text na jemu blízké téma i popsat své sny, cíle, touhy, názory a plány a podat k nim vysvětlení.
 - o Vantage – rozhled, vyšší pokročilý, odpovídá úrovni B2
- Uživatel pochopí hlavní myšlenku abstraktního i konkrétního textu včetně oblasti jeho specializace. Bez výrazného úsilí spontánně a plynule komunikuje s rodilými mluvčími, vytvoří text s detailními popisky a uvedením kladů a záporů daného tématu.
- Zkušený uživatel
 - o Effective Operational Proficiency – účinná operační způsobilost, odpovídá úrovni C1
- Uživatel z jakéhokoliv textu pozná skrytý význam, dokáže se spontánně vyjadřovat bez usilovného hledání správných slov a jazyk používá jak pro sociální a akademické účely, tak i pro profesní. Při psaní dodržuje dané vzory a schémata i jazykové prostředky k soudržnosti textu.
 - o Mastery – zvládnutí jazyka, jazyková způsobilost, odpovídá úrovni C2
- Mastery je nejvyšší možná dosažená úroveň jazyka. Uživatel je schopný rozumět jakkoliv produkovanému jazyku, vyjádřit se v jakýchkoliv situacích spontánně a precizně (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001).

Žáci by měli na konci 9. ročníku dosahovat úrovně A2 a směřovat k úrovni B1.

4.3 Gramatika anglického jazyka

V této práci se budeme zaměřovat na gramatické jevy anglického jazyka, pojem gramatika si zde vysvětlíme.

Scrivener (2003) charakterizuje gramatiku jako způsob, jakým jazyk manipuluje se slovy a kombinuje je za účelem vyjádření určitého významu nebo smyslu, který nemůže být dostatečně vyjádřen pomocí samostatných slov. Také spatřuje za důležité, aby žáci pochopili, jak komunikovat prostřednictvím cizího jazyka. Ur (2009) zahrnuje do gramatiky také způsob navazování myšlenek na sebe, význam otázek, příkazů, rozdíly v plurálu a singuláru, slovesných časech. Také podotýká, že osoba, která je v určitém jazyce kompetentní, dokáže tyto gramatické jevy při hovoru bez problému aplikovat. Zvládnutí gramatických pravidel cizího jazyka umožňuje snadnější vyjadřování (Ur, 2009).

Scrivener (2003) vidí významnost gramatiky i pro vyjádření situací nebo získávání informací o druhých. Gramatika nespočívá pouze v pravidlech, která se žák musí naučit nazpaměť, ale je to rovněž cesta k porozumění sdělení ostatních, sdílení zážitků, zkušeností, snů. Ovšem také upozorňuje, že žák potřebuje pravidla aplikovat a procvičovat, nestačí pouhé memorování pravidel. Scrivener (2003) doporučuje připevňovat na nástěnku zajímavá slovíčka, příběhy, plakáty, citáty, aby byli žáci co nejvíce v kontaktu s cizím jazykem.

4.3.1 Gramatická cvičení

K této oblasti se vyjadřuje Ur (2009), která podotýká, že při učení gramatiky by měly být cvičení opodstatněné – tzn., neměly by obsahovat jiné gramatické jevy než aktuálně procvičované nebo se zakládat na předchozím čtení a porozumění textu.¹⁴ Dalším důležitým kritériem je kvantita – čím častěji žáci přijdou do styku s určitým gramatickým jevem, tím lépe si jeho strukturu a užití osvojí. Každé cvičení by mělo umožnit žákům uspět – být navrženo tak, aby „vyvolalo“ správnou odpověď. Stálé chybování vede žáky k přemýšlení, jaká odpověď je správná, ne k zautomatizování gramatického jevu. Zautomatizování je významné, jelikož vede ke spontánnímu vyjadřování (Ur, 2009).

Správná odpověď jde podle Ur (2009) „získat“ několika způsoby:

¹⁴Vhodné jsou krátké ukázky např. vět, slovních spojení, kde si žáci gramatický jev rychle a snadno procvičí.

- pre-learningem – zaktivizováním, uvedením žáka do tématu a gramatického jevu,
- jednoduchými cvičeními,
- poskytnutím času na odpověď,
- poskytnutím času na kontrolu.

Za předpokladu heterogenních tříd – tedy že se v hodinách angličtiny setkávají žáci nadprůměrní i podprůměrní – bychom měli znalosti žáků rozvíjet dle jejich tempa a možností, a to aplikováním správných cvičení, upravených dle individuálních dovedností. Jako nepostradatelný znak gramatických cvičení uvádí Ur (2009) jejich zajímavost. V opačném případě si budou žáci hledat podněty jinde. Zajímavost spatřuje v obrázcích u textu, je vhodné s nimi pracovat. Dále v tabulkách, symbolech, schématech. Jako nedílnou součást hodiny anglického jazyka považuje neverbální komunikaci pedagoga, využití prostoru ve třídě, kolem něj i kolem žáků. Samozřejmostí by v dnešní době mělo být využívání reálných předmětů, počítačových programů a interaktivních tabulí (Ur, 2009).

Aby se gramatický jev stal součástí žákovy aktivní slovní zásoby, je nutné, aby byl seznámen nejen s tvarem, ale i s kontextem, kdy se užívá, tzn. v konverzaci, povídkách, příbězích, atd. Je důležité užívat cizí jazyk při hovoru i písemné produkci (Scrivener, 2003).

4.4 Anglický jazyk u žáků se sluchovým postižením

O této oblasti není psáno mnoho odborné literatury, můžeme tedy vycházet z doporučení, které máme k dispozici ze speciálního pedagogického centra spolupracující školy.

Mimo uvedené potíže se lze setkat se všemi problémy, které jsme popisovali v kapitole Komunikace. Lze uvést fakt Martinkové (in Jurkovičová, 2010), kdy český jazyk je pro žáky se sluchovým postižením prvním cizím jazykem, je už anglický jazyk druhým cizím jazykem. Je velice těžké učit se nějakou podobu jazyka bez možnosti jeho „naposlouchání“. Učitelé potvrzují fakt, že jestliže žáci se sluchovým postižením nezvládnou český jazyk, je pro ně další cizí jazyk velmi těžký a může vyvolat chaos (www.ceskatelevize.cz).

Dle Metodických pokynů přístupu ke sluchově postiženým ze speciálně pedagogického centra mají žáci v anglickém jazyce konkrétně problémy s diferenciací hlásek i jejich pořadím ve slově. Z doporučení pro výuku anglické gramatiky vyplývá, že je třeba gramatiku modifikovat „ve prospěch konverzačních cvičení“. Lze si to vysvětlit způsobem, že se žáci se sluchovým postižením spíše učí fráze a správné reakce na různé každodenní výrazy. V tomto praktickém přístupu mohou žáci spatřovat větší smysl, než v pouhém doplňování správných tvarů slovesných časů do vět. Také je přínosnější učit žáky vnímat slova globální metodou, tzn. např. přiřazování kartiček se slovy v plurálu ke slovům v singuláru (Metodické pokyny přístupu ke sluchově postiženým, 2011).

Pro rozvoj slovní zásoby je pro žáky přijatelné, aby učitelé vytvářeli různé situace, kdy budou žáci moci užívat daná slovíčka nebo fráze a nejlépe s reálnými předměty.

U žáků se sluchovým postižením bychom do výuky neměli zařazovat diktáty z důvodu náročnosti převádění mluveného projevu do psané podoby. Také je vynecháván poslech, ale v případě žáků s lehkým sluchovým postižením lze tuto část zařazovat. V doporučeních je zmíněno také ztížení rozlišování homonym, např. „too“, „two“, „to“. Je nutné vysvětlit, kdy se dané výrazy užívají, neboť si žáci pamatují slova globálně, vizuálně a výslovnost i podobný pravopis mohou často zaměňovat. U složených slov se dají jednotlivé části graficky znázornit. Při vedení rozhovoru v anglickém jazyce platí stejné zásady jako při rozhovoru v jazyce českém – pokládat jednoduché a krátké otázky, tázat se na porozumění (dávat kontrolní otázky) nebo žákům ponechat čas na odpověď nebo přípravu (Metodické pokyny přístupu ke sluchově postiženým, 2011).

Jako velmi přínosnou považují pedagogové práci s interaktivní tabulí. Dále poznamenávají, že zvětšování slovní zásoby v cizím jazyce může vést k obohacování slovní zásoby v jazyce českém (www.ceskatelevize.cz). Na prvním a částečně druhém stupni se rozvíjí především slovní zásoba, se kterou se pracuje nejen překládáním, ale i spojováním s konkrétní situací nebo obrázkem. Dalším problémem je fakt, že žáci se sluchovým postižením v některých případech neznají ekvivalenty z cizího jazyka k českému nebo znakovému jazyku, a tak je pro ně problém si význam daných slov zapamatovat (Brožík, 2010). Vidimová (2010) naznačuje, jak může u žáků se sluchovým postižením probíhat zápis slovíček:

- psaná podoba anglického slova,
- výslovnost,

- obrázek,
- znak.

4.4.1 Význam anglického jazyka u žáků se sluchovým postižením

Znalost cizího jazyka může být důležitým faktorem při pracovním uplatnění, dalším studiu i na školách běžného typu, poznávání lidí, kultury, zajímavostí. Také je výhodné jazyk znát, jestliže žáci se sluchovým postižením cestují do cizích zemí a potřebují se v nich domluvit (www.ceskatelevize.cz). Anglický jazyk je jazyk komunikačních technologií – chytrých telefonů, tabletů, notebooků i různých aplikací, které žáci se sluchovým postižením užívají (Vidímová, 2010).

Tuto skutečnost shledávají i někteří žáci, kteří považují znalost angličtiny za důležitou kvůli propojení s lidmi ze zahraničí, s okolním světem a anglický jazyk je baví. Naopak někteří žáci spatřují v učení angličtiny problém, zejména kvůli jiné výslovnosti a grafické podobě (www.ceskatelevize.cz).

Brožík (2010) ovšem vyjadřuje nesouhlas se současným systémem výuky cizích jazyků i na školách běžného typu. Někteří odborníci považují za stresující a matoucí setkávání se dvou cizích jazyků na základní škole a tří nebo i čtyř jazyků (český, znakový, anglický, německý) u žáků se sluchovým postižením. Bylo by vhodné uvést myšlenku Brožíka (2010): „Čím více jazyků se neslyšící žák učí, tím méně času každému z nich věnuje, a tím menší znalosti v každém z nich má.“

4.5 Metody výuky anglického jazyka

Tak, jako se s dobou měnily metody, jak naučit sluchově postižené komunikovat, tak se měnily metody, jak nejlépe naučit žáky a studenty anglický jazyk. Zde uvedeme způsoby, jejichž znaky jsou využitelné i při výuce angličtiny u žáků se sluchovým postižením.

4.5.1 The Grammar Translation Method

Arikan (2014) uvádí, že tato metoda byla využívána v 19. století k překladu latiny a řečtiny. U této metody se ve výuce nemluví cizím jazykem, ale mateřským. Pratora,

Celce (in Arikani, 2014) charakterizují The Grammar Translation Method jako metodu, kde nebyl akcent na výslovnost, s recepcí složitého textu se začínalo velice brzy a žáci se učili nová slova izolovaně od textu. Žáci také dostávali složité instrukce gramatiky, která se zaměřovala na formu a koncovky slov.

Jeřábková (2008) spatřuje tuto metodu jako vhodnou pro výuku anglického jazyka u žáků se sluchovým postižením z důvodu zaměření této metody na recepci psaného textu s porozuměním a produkci psaného textu v cizím jazyce. Shledává jako nezbytné rozvíjet u těchto žáků výslovnost a orální produkci jazyka, ovšem ne za předpokladu omezení jiných dovedností jako porozumění nebo produkci textu i orálního vyjádření. Důležitou zásadou této metody je stanovování konkrétních cílů, které žákům se sluchovým postižením poskytují pocitu jistoty a minimalizují riziko nedorozumění.

4.5.2 The Reading Method

Metoda čtení se podobá metodě předchozí, která taktéž klade důraz na psané dovednosti, ale byla zde vyučována nezbytná gramatika a fluence. Cílem bylo, aby studenti pochopili význam textu namísto písmen a slov, dále rychlé a aktivní čtení textu. Jedním z typů činnosti byl tzv. „skimming“, kdy žáci čtou kratší texty, aby získali podrobné informace, hlavní myšlenku. Lidé často „skimují“, když nemají čas k přečtení velkého množství textu. Tato technika je výhodná pro vyhledávání určitých informací. – dat, míst, atd. Dále zde lze uvést „scanning“ – vyhledávání klíčových slov nebo myšlenek (nejlépe odlišným fontem písma, velikostí, barvou) rychlým „skenováním“ textu. Při „extensive reading“ – „rozšiřujícím“ čtení žák užívá dlouhý text pro vlastní potěšení. Výhodou je pochopení (a následné naučení, zapamatování) významu neznámých slovíček z kontextu, podpora jejich jazykových kompetencí, možné zlepšení produkce textu. Podobná technika je „intensive reading“ – „intenzivní“ čtení, kdy studenti čtou text do hloubky pro splnění daných úkolů nebo výukových cílů (Anggraini, Lianasari, 2011).

Tato metoda se jeví Jeřábkové (2008) jako vhodná pro výuku žáků se sluchovým postižením, i když připouští určité potíže v oblasti porozumění kvůli nižší úrovni čtenářských dovedností v českém jazyce, která se promítá i do jazyka cizího. Přínosem vidí autorka odstupňované čítanky v cizím jazyce dle úrovně dovedností, které by ale u žáků se sluchovým postižením mohly být lépe využitelné až po jazykové korektuře kvůli nedostatečné slovní zásobě a gramatických znalostí.

4.5.3 The Audio-Lingual Method

Demirezen (2014) uvádí např. Larsena-Freemena a Andersona, Browna nebo Brookse, kteří popisovali základní principy tohoto přístupu. U této metody jsou rozvíjeny všechny čtyři dovednosti (reading, listening, writing, speaking) postupně, důraz je kladen na poslech a orální produkci. Nový obsah by měl být prezentován formou dialogu. Neustálé opakování nového (drill) a právě strukturovaný dialog jsou hlavní technikou průpravy a rozvoje jazykových dovedností. Audio-Lingual Method nedovoluje při výuce užívat mateřský jazyk, gramatické jevy jsou vysvětlovány induktivně a nová slovíčka se učí jen v kontextu. Dále je důraz kladen na správnou výslovnost a opakování dle vyučujícího, na strukturu a schéma jazyka. Metoda je také založena na využívání obrázkových a zvukových materiálů a je považována za nejlepší pro začátečníky.

Larsen-Freeman and Anderson (in Demirezen, 2014) jmenují typické techniky – memorování dialogu, opakování orální produkce po vyučujícím, tvoření „řetězových“ otázek a odpovědí, rozlišování mezi minimal pairs – „sit“, „seat“, atd.

Jeřábková (2008) považuje za přínosné využití drillů u osvojování a procvičování gramatických jevů nebo nových slov. Ovšem induktivní přístup ke gramatice spatřuje jako nekorektní a přiklání se spíše k přístupu deduktivnímu, tedy nejprve vysvětlení pravidel užití gramatického jevu, a následně jeho demonstrování na příkladu. Využívání vizuálních a reálných předmětů při výuce anglického jazyka u žáků se sluchovým postižením vidí jako nepostradatelnou činnost.

4.5.4 Cognitive Code Teaching

Dillet (in Yüksel, 2014) charakterizuje tuto metodu deduktivním přístupem. Je zde zdůrazňováno aktivní učení, pro žáka smysluplné úkoly a situace, které mají spojitost s reálným životem, a také podmínka návaznosti nového učiva, které by mělo rozšiřovat dříve nabyté znalosti (Yüksel, 2014).

Jeřábková (2008) pozoruje dva postřehy. Osvojování jazyka u žáků se sluchovým postižením neprobíhá spontánně při rozhovoru, ale analýzou jazyka a jeho struktury. Jako další uvádí nevhodný způsob výuky vysvětlováním pravidel kvůli absenci abstraktního myšlení u mladších dětí. To nastupuje u dětí staršího školního věku, na které se zaměřujeme v této práci, a tak můžeme konstatovat, že tato metoda by mohla být

pro žáky druhého stupně vhodná. Jako přínosné považuje zdůraznění návaznosti učiva, které by mělo být zakotveno ve výukovém plánu. Jako pozitivní v tomto přístupu také spatřuje způsob, jakým se pracuje s chybou. Ta se považuje za přirozenou součást procesu osvojování cizího jazyka a vyučujícím žáků se sluchovým postižením by měla sloužit jako ukazatel míry pochopení učiva.

4.5.5 Total Physical Response

Gürsoy (2014) popisuje, že tato metoda dává důraz na rozvoj auditivních dovedností. Asher (in Gürsoy, 2014) rozvádí myšlenku, že se vždy dá soustředit jen na jednu dovednost, která následně rozvíjí další. Total Physical Response je přístup, ve kterém žáci poslouchají pedagogovy příkazy a reagují na ně. Žáci se tedy učí jazyk skrz motorickou aktivitu. Učitelovy příkazy mohou obsahovat i gramatické struktury i novou slovní zásobu (Asher in Gürsoy, 2014). Žáci získávají cizí jazyk způsobem, jak dítě svůj jazyk mateřský – nemluví, dokud není k orální produkci samo připraveno. Tato metoda využívá pravou mozkovou hemisféru a zdůrazňuje učení v klidném prostředí bez stresu (Gürsoy, 2014).

Jeřábková (2008) vysvětluje tuto metodu jako přirozenou, která vychází z touhy žáků po pohybu, ovšem fakt, že vychází z osvojování mateřského jazyka, nepovažuje u žáků se sluchovým postižením za příliš vhodné. Odkazuje se na zjištění autora této metody – Ashera, že žáci se v určité době naučí jen určité množství učiva. Proto by se žáci se sluchovým neměli přetěžovat.

4.5.6 Natural approach – přirozený přístup

Thornbury (2015) popisuje tuto metodu jako implicitní, kde se první učilo orálním dovednostem a nepřekládalo se. Žáci byli vystaveni smysluplnému jazyku, užívalo se vizuálních pomůcek a při výuce učitelé vytvářeli příjemné prostředí.

Jeřábková (2008) vidí v tomto přístupu smysl v přirozeném pořadí při osvojování gramatických struktur, které by se samozřejmě mělo dodržovat i u žáků se sluchovým postižením. Také hovoří o vhodnosti příjemné situace k učení a principu přiměřenosti, což by se mělo při výuce vždy dodržovat.

4.5.7 Communicative Language Teaching

Celik (2014) popisuje principy Bernse - na jazyk je nahlíženo jako na prostředek k dorozumění mezi lidmi. Zaměřuje se na interakci mezi žáky, učitel vytváří příhodné aktivity a monitoruje jejich úspěchy. Larsen-Freeman and Anderson (in Celik, 2014) popisuje, že chyby pedagog neopravuje hned při produkci, nepřerušuje hovor žáka. V tomto přístupu mateřský jazyk zakázán není, ale majorita je vedena v cílovém jazyce.

Jeřábková (2008) připouští, že orientace na orální produkci anglického jazyka není u žáků se sluchovým postižením vhodná, ovšem připouští, že žáci by měli být schopni správné písemné produkci anglického jazyka, a to po formální i obsahové stránce. Jako přínosné rovněž považuje využívání autentických materiálů – reklamy, nápisy, které žákům přibližují kulturu anglicky mluvících zemí a umožňují náměty ke srovnávání a hovoru. Touto cestou se žáci učí poznávat vhodné formulace jazyka v určitých situacích. Zdůrazňuje využití jazyka v situacích, který mohou žáci se sluchovým postižením využít při běžném hovoru.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Uvedení do problematiky

V teoretické části jsme si popsali oblasti problémů, které mají žáci se sluchovým postižením při osvojování českého jazyka i jazyka cizího. Z těchto poznatků lze říci, že výuka anglického jazyka u těchto žáků je složitý problém. K tomu, aby si dostatečně zautomatizovali určitý gramatický jev, je třeba jeho mnohonásobné opakování. Vzhledem ke skutečnosti, že ve třídách pro sluchově postižené se objevují žáci s různým stupněm a typem sluchového postižení a rozdílnými schopnostmi a dovednostmi, je důležité mít pro každou skupinu žáků připravené individuální materiály na procvičování různé úrovně. V rámci naší práce jsme spolupracovali se Střední školou, základní školou a mateřskou školou pro sluchově postižené v Olomouci, zejména se žáky druhého stupně základní školy pro sluchově postižené a vyučující anglického jazyka, která nám poskytovala návrhy na zpracování pracovních listů a zpětnou vazbu. Při popisu školy nebo učiva jsme vycházeli z daného školního vzdělávacího plánu školy.

5.1 Charakteristika školy

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci (dále jako „škola“) byla založena roku 1894 v Lipníku nad Bečvou, od roku 1999 sídlí v Olomouci. Zřizovatelem školy je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a její součástí je mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, praktická škola dvouletá, internát, školní jídelna, speciálně pedagogické centrum a sportovní areál. Škola je fakultní školou pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, dále spolupracuje s fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci a některými středními pedagogickými školami.

Ve výuce jsou využívány vizuální didaktické pomůcky, DVD, počítačové programy, interaktivní tabule, diaprojektory. Součástí školy jsou dvě tělocvičny a dvě hřiště, rehabilitační centrum, cvičná kuchyň a dílny.

Všichni pedagogové školy jsou kvalifikovanými odborníky pro práci se žáky se sluchovým postižením.

5.2 Charakteristika žáků

Ve škole se vzdělávají žáci se sluchovým postižením, zdravotním postižením a s kombinovaným postižením více vadami – autismus, specifické vývojové poruchy učení, mentální nebo tělesné postižení. Škola poskytuje vzdělávání i žákům bez postižení, kteří byli přijati před začátkem školního roku 2011/2012. Tito žáci se vzdělávají po dobu devíti let dle ŠVP vycházející z RVP ZV.

Žáci školy se účastní Celostátních sportovních her sluchově postižených, lyžařských kurzů, ozdravných zájezdů a dalších soutěží.

5.2.1 Charakteristika žáků vyplňující pilotní pracovních listy

Pracovní listy vyplňovali žáci druhého stupně – 7. ročníku, dvou 8. a 9. ročníku. V současné době je na škole na výuku anglického jazyka spojen 7. a 8. ročník, 9. ročník má anglický jazyk spolu s paralelním 8. ročníkem a 10. ročník škola nyní nemá.

Nyní v 7. ročníku studuje pět žáků (tři děvčata a dva chlapci). Tři žáci mají těžké sluchové postižení, jeden žák lehké sluchové postižení, jeden žák lehké sluchové postižení a vývojovou dysfázii a v anglickém jazyce se vzdělává dle individuálního vzdělávacího plánu.

Se 7. ročníkem je spojený 8. ročník, který má rovněž pět žáků (chlapců), kde tři z nich mají lehké mentální postižení a s výukou anglického jazyka začínali v 7. třídě. Jeden žák má těžké sluchové postižení a jeden žák je z předmětu anglický jazyk osvobozen.

Paralelní 8. ročník má osm žáků (pět děvčat a tři chlapce), z nichž jeden žák má těžké sluchové postižení, tři žáci mají kochleární implantát, jeden žák má vývojovou dysfázii a tři žáci mají středně těžké sluchové postižení.

Tento paralelní ročník je spojený s 9. ročníkem, který má dva žáky (dívku a chlapce), kteří jsou bez postižení – dokončují základní vzdělání, byli přijati před školním rokem 2011/2012.

5.3 Charakteristika školního vzdělávacího programu

V základní škole pro sluchově postižené probíhá výuka dle ŠVP pro ZV – „Škola – základ cesty do společnosti“ a ŠVP pro ZV – ZŠ Praktická dle přílohy RVP ZV pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Cílem vzdělávání je příprava žáků na studium středních škol různého zaměření, také integrace do společnosti, která spočívá v naplnění klíčových kompetencí.

Vzdělávání v základní škole je tvořeno dvěma stupni – 1. stupeň trvá od 1. – 6. třídy, 2. stupeň od 7. – 10. třídy. Žáci se vzdělávají dle ŠVP vypracovaného na základě RVP, vyučovacím přístupem je totální komunikace a je zde vyučován předmět individuální logopedická péče. Pro výuku žáků s kombinovaným postižením více vadami jsou zpracovány individuální vzdělávací plány dle ŠVP a ve třídě je přítomen asistent pedagoga.

5.4 Charakteristika vyučovacího předmětu anglický jazyk dle ŠVP

Na škole probíhá výuka anglického jazyka od 4. do 10. ročníku, kdy na druhém stupni je týdenní dotace tři hodiny. Škola bere v úvahu individuální rozdíly ve schopnostech, proto u některých žáků probíhá výuka prostřednictvím individuálních vzdělávacích plánů a klade důraz na využívání moderních technologií nebo autentických textů v médiích.

V průběhu školní docházky se žáci naučí základní slovní zásobu, gramatická pravidla, syntax, porozumět jazyku a přeložit text z anglického jazyka do českého.

Žáci by měli v rámci výuky anglického jazyka získat tyto kompetence:

- kompetence k učení – získávání základů jazyka a motivování k dalšímu prohlubování dovedností v cizím jazyce, zejména komunikačních schopností,
- kompetence k řešení problému – využívání předkládaných informací k úspěšnému zvládnutí určených cílů,
- kompetence komunikativní – schopnost využívat komunikačních situací k procvičení získaných znalostí,
- kompetence sociální a personální – pochopení diferencí lidí z různých jazykových prostředí, vytváření pozitivního vztahu ke spolužákům,

- kompetence občanské – poznávání kultury anglicky mluvících zemí a srovnávání zvyků těchto zemí se zvyky České republiky, uvědomování si nezbytnosti znalosti cizího jazyka, poznávání důležitosti tolerance k ostatním,
- kompetence pracovní – využívání pomůcek ke smysluplné komunikaci v cizím jazyce, podněcování k vlastní invenci v oblasti práce, zdůrazňování prospěšnosti anglického jazyka v zaměstnání a při hledání zaměstnání.

5.5 Učivo anglického jazyka

Zde si uvedeme učivo gramatiky jednotlivých ročníků 2. stupně základní školy pro sluchově postižené v Olomouci. Ke každému bodu jsou v rámci diplomové práce vytvořeny pracovní listy dle dané úrovně. K nějakému gramatickému jevu je vytvořen pouze jeden pracovní list (např. There is/There are, užití otázek What? Where? Who?), protože to nepovažujeme za příliš problematický jev. Naopak u oblasti tvoření tvaru verba podle osoby (změna ve 3. osobě singuláru), tvoření množného čísla, minulého času nebo tvoření otázek a odpovědí předpokládáme větší těžkosti. Proto u těchto gramatických jevů je vytvořeno verzí více.

- Učivo anglického jazyka – 7. ročník:
 - užití sloves v přítomném čase prostém a průběhovém,
 - tvorba kladných a záporných vět v přítomném čase,
 - tvorba rozkazovacího způsobu i v záporném tvaru (Don't sit!),
 - tvorba krátké odpovědi,
 - užití osobních a přivlastňovacích zájmen,
 - užití otázek What? Where? Who?,
 - užití předložek in, under, on, between, next to, on the left, on the right,
 - tvorba množného čísla u pravidelných podstatných jmen,
 - užití určitého a neurčitého členu,
 - užití vazby How much?/How many?,
 - užití tvarů sloves dle osoby,
 - rozpoznání stažených tvarů,
 - užití vazby There is/There are.

- Učivo anglického jazyka – 8. ročník:
 - časování sloves to be, to have, to have got,
 - užití vazby I can/I can't,
 - užití a tvorba budoucího času,
 - tvorba otázky a odpovědi,
 - užití vazby There is/There are,
 - užití tvarů sloves dle osoby,
 - užití sloves v přítomném čase prostém a průběhovém.

- Učivo anglického jazyka – 9. ročník:
 - tvorba otázky a odpovědi v přítomném čase prostém,
 - užití kladné a záporné odpovědi,
 - užití a tvorba budoucího času,
 - užití ukazovacích zájmen,
 - užití předložek při popisu města,
 - tvorba minulého času prostého,
 - požádání o zapůjčení předmětu.

- Učivo anglického jazyka – 10. ročník:
 - stupňování přídavných jmen,
 - užití sloves v přítomném čase k vyjádření zákazu,
 - užití sloves v přítomném čase prostém a průběhovém,
 - tvorba minulého času u pravidelných i nepravidelných sloves.

5.6 Učebnice

Pro výuku anglického jazyka má škola k dispozici učebnice a pracovní sešity autorky Marie Zahálkové „Angličtina – Hello, kids“ ve třech úrovních – pro 3., 4., a 5. ročník základní školy. Vyučováním prostřednictvím této knihy se žáci naučí základy slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti, dozvědí se informace o anglicky mluvících zemích. Obsahuje velké množství obrázků i fotografií, které „uvádějí“ žáky do tématu, ulehčují pochopení gramatického jevu i slovíček. Učebnice je strukturovaná do jednotlivých kapitol

dle témat – počítání, hobby, sporty, počasí, zvířata, atd. Tato témata jsou vždy spojena s gramatickým jevem (stažené tvary, krátká odpověď, tvoření otázek, minulý čas, apod.) a slovní zásobou. Náročnost jednotlivých textů se pozvolna zvyšuje. Na konci celé knihy jsou anglicky psané pohádky, se kterými mohou žáci pracovat jako s každým jiným textem. Navíc se jedná o pohádky známé, tak si žáci význam jednotlivých slovíček domyslet.

Výhodou jsou české instrukce ke každému cvičení nebo vysvětlení gramatiky i výslovnosti. Na jednotlivých stránkách jsou vždy dole uvedena nová slovíčka s překladem, celý slovníček anglicko-český i česko-anglický je na konci učebnice seřazen abecedně i s uvedením kapitol. Součástí učebnice je i CD s rozhovory, písničkami a básničkami, které vyučující může využít u žáků s využitelnými zbytky sluchu.

Dle slov vyučující je kniha pro výuku plně vyhovující, dobře strukturovaná a finančně dostupná. Na druhém stupni využívají učebnici pro 4. (v 7. a 8. ročníku) a 5. ročník (v 9. a 10. ročníku) základních škol. Užití učebnic v ročnících ve škole pro sluchově postižené je však orientační, vždy závisí na individuálních schopnostech, dovednostech a tempu dané třídy.

5.7 Metodika zpracování pracovního listu

Při tvorbě pracovního listu jsme vycházeli z gramatických okruhů, které jsou uvedeny v ŠVP a ze slovní zásoby dle učebnice, kterou škola užívá. Předem jsme se s vyučující dohodly na maximálně třech cvičeních na jednom pracovním listu, kdy jejich zadání bude nejprve v anglickém jazyce a následně v jazyce českém. Chtěly jsme pořadí takto, jelikož jsme předpokládaly, že při napsání zadání v českém jazyce a následně v anglickém by žáci již instrukce pochopili a pro anglické instrukce již nepokračovali. Domnívaly jsme se, že čtením anglických instrukcí by si žáci mohli zapamatovat nějaká slovíčka.

Také jsme se domluvily, že v každém pracovním listu mohou být 2-3 nová slovíčka, která budou souviset s tématem a budou vysvětlena pod čarou. V některých listech jsou obrázky, které mají motivovat žáky k učení, jelikož není celý list jen popsán textem, ale je zde i něco odlišného, příjemného. Také je to samozřejmě kvůli převážnému využívání vizuálního vnímání, kdy žáci mohou získat prostřednictvím obrázku základní

informace o textu, dále s ním mohou pracovat, popisovat jej. S vyučující jsme se shodly, že pracovní listy budou černobílé, jelikož škola nemá finanční prostředky pro tisk barevných papírů, a v seznamu pracovních listů bude u každého listu uvedený hlavní procvičovaný gramatický jev.

Po dohodě s vyučující jsme vytvořili dva pilotní pracovní listy. V hodině anglického jazyka s listy žáci pracovali a následně jsme s vyučující konzultovaly vhodnost, úspěšnost, vzhled, úroveň, srozumitelnost a přehlednost jednotlivých cvičení. Vyučující vycházela hlavně z toho, jak se žákům s listem pracovalo, u jakého cvičení nevěděli postup, která byla složitá nebo nesrozumitelně zadaná. Na základě této konzultace jsme další pracovní listy upravovali dle jejího doporučení.

Pracovní list č. 1 – Příloha č. 2

První pracovní list byl zaměřen na doplňování sloves v přítomném čase v různých osobách, který učitelka použila v hodině anglického jazyka u žáků spojeného 7. a 8. ročníku. List jsme udělali s velikostí písma 13, jelikož jsme se domnívali, že může být pro žáky lépe čitelný, a také kvůli prvnímu cvičení, kde měli žáci na dvě možnosti výběru slov (ukázka viz níže). Ve druhém cvičení žáci doplňovali tabulku se správnými tvary sloves. Ke třetímu cvičení v pracovním listu jsme vkládali obrázky, které měli žáci popsat. Kvůli kvalitnějšímu vzhledu obrázků (větší velikosti), lepší orientaci v listu a přehlednosti jsme rozšířili okraje stránky. Pro poskytnutí více místa na vepisování anglických slov do mezer nebo poznámek ke slovíčkům jsme zvolili řádkování 1,5 – 2 – dle typu cvičení.

- **Konzultace s vyučující**

Při konzultaci nás vyučující upozornila na následující nedostatky:

- Pro žáky bylo problematické pochopit instrukce k prvnímu cvičení. Jejich úkolem bylo zakroužkovat správnou možnost – „get“ nebo „gets“, „sleep“ nebo „sleeps“, atd. Až po demonstraci a vysvětlení učitelkou žáci pochopili smysl cvičení.

Př. 1

Choose the right option – vyber správnou možnost

Dan ^{get} up at 6:00 A. M.

gets

My mother ^{sleeps} in bed.

sleep

- V textu byla tučně vyznačena dvě slovíčka – „after“ a „station“, která měla být pro žáky nová, a proto byla přeložena pod čarou. Žáci nevěděli, proč jsou slova tučně, postrádali informace o „slovníčku pod čarou“.

Př. 2

I ^{do} my homework **after** school.

does

- Všimly jsme si také zadání, které je očíslované, ale nezačíná na kraji stránky.

Př. 3

1. Complete the chart – Doplň tabulku

- Korekce
 - Pro další pracovní listy jsme se dohodly na vzorovém příkladu u každého cvičení, aby žáci lépe a rychleji pochopili způsob jeho vypracování.

Př. 4

play sleep cook

He plays ice hockey.

Peter _____ in bed.

- Dále budeme v pracovních listech umisťovat zadání na levý okraj (viz níže).

S vyučující jsme přemýšlely, jak vyřešit problém překládání nových slovíček v textu. Stejný problém jsme spatřovaly u pracovního listu č. 2, u kterého níže uvádíme i řešení.

Pracovní list č. 2 – Příloha č. 3

Zároveň s prvním listem jsme vytvořili pracovní list na tvorbu plurálu u pravidelných podstatných jmen, který vyplňovali žáci spojeného 8. a 9. ročníku jako opakování. List jsme udělali s velikostí písma 12, protože tato velikost je standardní a chtěli jsme vědět, jak je pro žáky přijatelná.

V prvním cvičení žáci doplňovali tvary podstatných jmen do křížovky dle obrázků. S těmito doplněnými slovy dále pracovali v následujícím cvičení, kde bylo úkolem položit otázku „How many (boxes, cars, ...) are there?“ a dle obrázků v prvním cvičení odpovědět počet věcí (There are three flies). V posledním cvičení měli žáci za úkol rozdělit předložená podstatná jména do skupin dle jejich koncovky v plurálu.

- Konzultace s vyučující
 - Při konzultaci s vyučující jsme si všimly příliš dlouhých zadání. Pro žáky jsou instrukce příliš složité a raději je přejdou beze snahy o přečtení nebo pochopení.

Př. 5

„Work with the pictures from the crossword and complete the sentences - pracuj s obrázky z křížovky a doplň věty“

- Také jsme upozorovaly zadání, které sice začíná na levém okraji stránky, ale jednotlivá cvičení nejsou očíslována. Úroveň cvičení byla odpovídající.

Př. 6

Fill in the crossword – doplň křížovku¹⁵

¹⁵ Jedná se o ukázkou z pracovního listu, proto je věta umístěna mimo okraj.

- Dále žáci spatřovali problém u 1. cvičení, kde měli u obrázku map slovo „náповěda“. Mělo je navést na odkaz pod čarou, kde bylo slovíčko uvedeno v anglickém jazyce. Dle slov vyučující žáci nevěděli, co slovo znamená, k čemu patří.

Př. 7



- Korekce

- V dalších pracovních listech jsme se snažili vytvořit krátká a srozumitelná zadání.

Př. 8

Make sentences – vytvoř věty

Describe this baby – popiš tohle dítě

Při řešení problému s odkazem na slovíčka pod čarou, zmíněného i u pracovního listu č. 1, jsme s vyučující řešily otázku umístění těchto neznámých slov. Navrhovaly jsme umístění přímo pod cvičení nebo pod anglická slova, ale tento způsob by zabíral mnoho místa. Jako další způsob jsme viděly psát u slova symbol hvězdy, který by žáky navedl na odkaz pod čarou. Ve finále jsme se však dohodly, že nová slova pod čáru umisťovat nebudeme.

Dospěly jsme k názoru, že by bylo vhodné, aby pod každým novým slovem byla kurzívou napsaná výslovnost. Tato cesta se nám jevila přijatelnější než český překlad, neboť si žáci mohou ihned novou výslovnost přečíst a zapamatovat si ji (při hledání ve slovníku nebo při tázání učitele na význam slova budou užívat již slovíčko správně foneticky). Tuto myšlenku jsme rozvinuly dále s návrhem, aby byla výslovnost pod celými větami. Pro žáky je jednodušší výslovnost „česká“ než transkripce v anglickém jazyce, proto jsme zvolily tuto formu (př. „car“ – česká výslovnost „kár“, správná fonetická transkripce – „ka:(r)“). Typ písma pro výslovnost jsme zvolily kurzívu a velikost 11,

aby se odlišil od normálního textu a žáci ihned pochopili, že se jedná o něco jiného, tedy výslovnost. U věty s výslovností a věty, ke které se vztahuje, jsme změnilly řádkování na 1,15 nejen kvůli místu, ale i jejich zřetelné spojitosti.

Př. 9

He plays ice hockey.

Hí plejs ajs hoky.

Vyučující navrhla vypracovat i verzi pracovního listu pro učitele – Teacher's list, kde bude uvedeno řešení všech cvičení. Jestliže bude k dispozici list se správnými odpověďmi, je výhodou, že žáci si mohou svou práci také sami zkontrolovat a nalézt chyby. Ve verzi pro učitele jsme u doplňovacích cvičení označili chybějící slova tučně, aby to zrychlilo a zjednodušilo orientaci v textu.

Př. 10

You **have** a big house.

Your dad **wears (has got)** a nice jacket.

- Z pracovního listu č. 1 a č. 2 jsme vyhodnotily, že budou cvičení očíslovaná, na levém kraji listu a tučně. Tímto způsobem bude zřejmé, kde jsou instrukce a kde začíná cvičení, a také budou jednotlivé úkoly od sebe opticky odděleny.

Př. 11

1. Complete the sentences – doplň věty¹⁶

- Taktéž byl lépe čitelný pracovní list č. 1, který měl velikost písma 13, proto jsme i pro další listy zvolily velikost 13.

¹⁶ Jedná se o ukázkou z pracovního listu, proto je věta umístěna mimo okraj.

Pracovní list č. 3 – Příloha č. 4a

Tento pracovní list zaměřený na tvar sloves v různých osobách vyplnili žáci 7. a 8. ročníku. V prvním cvičení žáci vybírali z nabídky sloves a doplňovali je do vět. V dalším úkolu spojovali z nabídky podstatné jméno s příslovečným určením, předmětem, atd. a k tomu sami hledali vhodná verba. U třetího cvičení měli žáci obrázek dítěte, které měli popsat na základě uvedených slov (smile, have, is, wear).

- Konzultace s vyučující
 - Pracovní list měl odpovídající délku zadání, vzorový příklad u každého cvičení a výslovnost pod každou větou. Problém nastal při prvním cvičení, kdy žáci měli za úkol doplnit verba do vět. Pod větami byla napsaná výslovnost, a tak po přečtení žáci věděli, které slovo do věty doplnit.

Př. 12

cook swim

My mum _____ lunch.

Maj mam kúks lanč.

- U druhého žáci postrádali více linek na tvoření vět – našli totiž více možností, jak věty k sobě přiřadit. Úroveň cvičení byla odpovídající.

Make sentences – vytvoř věty¹⁷

Mejk sentencis

A big monkey	fifteen classes.	<u>Our school has fifteen classes.</u>
<i>A big manky</i>	<i>fiftyń klásis</i>	
Your dad	a computer	_____.
<i>Jór ded</i>	<i>a kompjuťr</i>	
I	to America	_____.
<i>Áj</i>	<i>tu Emerika</i>	
Our school	a banana	_____.
<i>Aur skůl</i>	<i>a banana</i>	
A plane	in a river	_____.
<i>A plejn</i>	<i>in a rivr</i>	
A fish	a nice jacket	_____.
<i>A fiš</i>	<i>a najs džekit</i>	

- Korekce
 - Do následujících pracovních listů budeme vkládat výslovnost jen pod stěžejní věty nebo slova nebo výslovnost případně napíšeme ke slovíčkům v nabídce. Cvičení by potom vypadalo následovně:

2. Complete the sentences – doplň věty¹⁸

cook swim

kůk svim

My mum _____ lunch.

Maj mam _____ lanč.

¹⁸ Jedná se o ukázkou z pracovního listu, proto je věta umístěna mimo okraj.

^{18.4} Jedná se o ukázkou z pracovního listu, proto je věta umístěna mimo okraj.

- Ve cvičení na tvoření vět (slovních spojení) budeme přihlížet k možnosti většího množství případných odpovědí – přidáním více volných linek.

Pracovní list č. 4 – Příloha č. 5a

Z návrhu učitele jsme vytvořili pracovní list na práci s textem. Text se bude vždy zaměřovat na určitý gramatický jev, aby jej žáci viděli i v kontextu uceleného textu, nejen jako individuální „vytržené“ věty v učebnici.

Po úvahách jsme zvolily podobu, kdy na levé straně listu bude text v anglickém jazyce, na pravé straně bude text psaný českou výslovností a pod texty budou úkoly pro práci s textem. Pro snadnější orientaci jsme oddělily text od úkolů i úkoly na každé straně čárou.

Př. 15

Minions are small, yellow and crazy. *Minjens ár smól, jelou end krejzy.*

How many eyes do minions have?

Find the word in the text – najdi v textu:

Not old: _____

Jako první téma textu jsme zvolili animovaný film „Já, padouch“, jelikož je tento film v současné době populární a kreslené postavičky lze vidět na oblečení, hračkách i doplňcích. Pracovní list se zaměřoval na procvičování tvarů sloves v různých osobách.

Př. 16

children like, he wants, minions have

Otázky ve cvičení jsme zaměřili na porozumění textu a vyhledávání informací, s čímž mají žáci se sluchovým postižením problémy. Předpokládali jsme, že s gramatickým jevem v textu bude vyučující pracovat dle svého uvážení – vyhledávání, vybarvování, odůvodňování, vysvětlování, překlad, aj.

Př. 17

Is it true or false? Je to pravda nebo lež?

Gru is a man. _____

- Konzultace s vyučující

Vyučující shledala pracovní list jako vhodný, úroveň textu byla odpovídající dovednostem žáků, cvičení zábavná a přiměřená. Vyhovovala jí struktura, kdy na jedné straně byl text v angličtině, a na druhé straně byla výslovnost. S listem mohli v hodině pracovat, překlápět list, zakrývat výslovnost. Žáci si při čtení připadali jistější, mohli čtení trénovat i doma, protože měli výslovnost „s sebou“.

Z pilotních verzí můžeme shrnout tyto požadavky na pracovní listy:

- krátké a výstižné zadání cvičení,
- zadání na levém okraji listu,
- zadání očíslované a tučné
- velikost písma 13,
- uvádění vzorového příkladu,
- vytvoření verze pro učitele,
- psaní výslovnosti kurzívou velikostí 11.

Finální podoba pracovního listu

Př. 18

1. Complete the sentences – doplň věty¹⁹

A) This is a man.

B) They are my grandparents.

grendperents

His name is Jim.

_____ hometown is _____.

houmtaun

¹⁹ Jedná se o ukázkou z pracovního listu, proto je věta umístěna mimo okraj.

V dalších pracovních listech jsme dbali na splnění všech požadavků. Zadání je krátké a výstižné v anglické i v české formě. Také začíná na levém okraji, je očíslované a tučné. Velikost písma pro celý pracovní list je 13. Jako příklad A) jsme uvedli vzor vyplňování – žáci měli dosadit zájmeno na místo podstatného jména a na základě porozumění vymyslet a doplnit další informaci. Výslovnost jsme psali pod slovíčka s těžkou výslovností velikostí 11.

Zde je podoba pracovního listu pro učitele.

Př. 19

Teacher's list

2. Complete the sentences – doplň věty²⁰

A) This is a man.

B) They are my grandparents.

grendperents

His name is **Jim**.

Their hometown is **Olomouc**.

houmtaun

²⁰ Jedná se o ukázkou z pracovního listu, proto je věta umístěna mimo okraj.

6 Diskuze

Ve škole po sluchově postižené vyučující pracovní listy uvítala. Oceňovala hlavně nápaditost cvičení, která nebyla stejná, žáci měli doplňovat slova, spojovat věty, kreativně vymýšlet věty nebo popisovat dané skutečnosti (obrázky nebo dané pojmy – např. auto může být pomalé, špinavé, drahé), zaměňovat slova. Každé cvičení bylo na jiném principu, proto novost mohla být pro žáky motivační a zábavná. Kvůli skutečnosti, že žáci (nebo učitel) se s některými typy úkolů setkali poprvé (Př. 1), uznali jsme návrh zařadit ukázkou řešení cvičení jako pochopitelný. Po názorném příkladu žáci lépe pochopí způsob, jakým má být při vyplňování postupováno, než jen popisem z instrukcí (Př. 4).

Ukázkou řešení jsme se také vyhnuli dlouhých instrukcí, které byly pro žáky pochopitelně složité (Př. 5, 8). Nemuseli jsme všechny informace obsáhnout v zadání, ale princip jsme ukázali ve vzorové větě (slovním spojení).

Po domluvě s vyučující jsme do pracovních listů zařazovali nová slovíčka související s tématem. V pilotních pracovních listech jsme vkládali překlad těchto slov pod čáru. Předpokládali jsme, že žáci budou na tento systém zvyklí, protože i v jejich učebnici mají nová slova přeložena na spodní straně stránky. V textu listu byla nová slova vyznačena tučně (Př. 2) – mělo je to navést na slova pod čáru. Žáci byli ale zmatení, nevěděli, co tučné slovo znamená, že je někde odkazuje (dále např. Př. 7). Mohlo to být způsobeno nepřehledností listu, nedostatečnými pokyny nebo vysvětlením. Z této zkušenosti jsme slova pod čarou vynechali a namísto nich jsme pod nová slova a věty psali výslovnost (Př. 9). Tímto jsme chtěli docílit lepšího zautomatizování výslovnosti, kterou žáci ihned vidí a mohou si slovo zkusit říci. Dle pozorování vyučující byli žáci při čtení jistější, textu se neobávali.

Vytvořením pracovního listu pro učitele – Teacher's list (Př. 19) jsme se vyvarovali nesprávného pochopení instrukcí učitelem nebo žáky nebo nesprávného vyplňování chybějících slov. Vyučující tento krok uvítala. Žáci si po individuálním vyplnění listu mohou své odpovědi ihned sami zkontrolovat a vyhledat chybné odpovědi. Tento způsob kontroly lze využít u žáků, kteří list vyplní v předstihu před ostatními spolužáky. Výhodu lze spatřovat také v tom, že žák své chyby identifikuje sám a po korekci je možné si správný tvar uvědomit a lépe zapamatovat.

Do některých pracovních listů jsme vložili obrázky – k popisování vzhledu (viz Pracovní list č. 3 – Příloha č. 4 – Describe this baby), popisování činnosti,

ke spojování se slovními spojeními, atd. Obrázky mají i funkci motivační, informativní, estetickou. Vzhledem k převažujícímu vizuálnímu vnímání žáků se sluchovým postižením se nám jeví vkládání obrázků jako velmi vhodné – žáci potřebují vizuální podporu, lépe si uvědomí význam pojmu. Obrázky také upoutávají pozornost, mohou vzbuzovat chuť k práci nebo pocit hry.

Vzhledem k tomu, že žáci mají v učebnici angličtiny větší velikost písma než 12, zvolili jsme pro pracovní list velikost písma 13. Pro žáky i vyučující je lépe čitelné, také mohou být ve třídě žáci s vadou zraku, kteří větší písmo také uvítají.

Zvolili jsme nadpisy s odlišným typem písma – tučně, které bude očíslované a začínat na levém okraji (Př. 11). Tím bude zřetelně odděleno jedno cvičení od druhého a žákům i vyučujícímu ulehčí orientaci na listu.

Dle slov vyučující žáky nejvíce bavilo cvičení, kde spojovali části vět a domýšleli verba (Př. 14). Zapojovali fantazii, zkoušeli různé varianty vět a v konečné fázi měli nedostatek místa pro jejich vepsání. Jejich aktivitu lze jen ocenit. Dále žáci příznivě hodnotili pracovní list na práci s textem (Př. 15, 16, 17). Fakt, že žáky se sluchovým postižením zaujal psaný text, přestože jim recepce písemné formy (i českého jazyka) způsobuje potíže, můžeme brát za velmi pozitivní. Lze se domnívat, že text byl na přijatelné úrovni, o známém tématu, a proto žákům umožnil lehce textu porozumět a zažít pocit úspěchu i v cizím jazyce. Pozitivnímu přijetí také mohla napomoci výslovnost psaná k celému textu. Žáci tak nejsou opravováni ve výslovnosti učitelem, ale slovo mohou přečíst napoprvé správně oni sami.

ZÁVĚR

Učení cizího jazyka a jiné gramatiky než jazyka mateřského (českého jazyka a znakového jazyka) je pro žáky se sluchovým postižením náročný proces. Výuka anglického jazyka je pro tyto žáky problematická vzhledem k jejich typu postižení a z něj vyplývajících obtíží v komunikaci, dorozumívání i přijímání informací. Je důležité žáky k výuce angličtiny motivovat, být si vědom jejich individualit, potíží a schopností, a také jim předkládat přijatelné texty a vhodná cvičení ke zautomatizování slovíček i gramatických jevů.

Angličtina se stává jazykem, kterým se lze dorozumět ve většině zemí světa. Vzhledem k dnešním možnostem práce v zahraničí, cestování, stáží, dále angličtiny vyskytující se v moderních informačních a komunikačních technologiích a jako povinného vyučovacího předmětu, je nutné, aby žáci se sluchovým postižením základy tohoto jazyka osvojili. Tímto se jim otevře cesta ke kvalitnímu střednímu vzdělávání, a dále k lepšímu pracovnímu uplatnění na trhu práce.

SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

ARIKAN, Arda, 2014. *The Grammar Translation Method*. In CELIK, Servet, 2014. *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Egiten Kitap. ISBN 978-605-4757-27-5.

CELIK, Servet, 2014. *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Egiten Kitap. ISBN 978-605-4757-27-5.

ČERNÝ, Vojtěch, 1934. *Historický vývoj vzdělání a výchovy hluchoněmých*. České Budějovice: s. n. 92 s.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. 1. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 00531 0.

DEMIREZEN, Mehmet, 2014. *The Audio-Lingual Method*. In CELIK, Servet, 2014. *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Egiten Kitap. ISBN 978-605-4757-27-5.

DeVITO, Joseph A., 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-988-8.

GÜRSOY, Esim, 2014. *Total Physical Response*. In CELIK, Servet, 2014. *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Egiten Kitap. ISBN 978-605-4757-27-5.

HLOŽEK, Zdeněk, 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3437-7.

HOLMANOVÁ, Jitka, 2002. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA. 92 s. ISBN 80-7216-162-8.

HRUBÝ, Jaroslav, 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. 328 s. ISBN 80-7216-075-3.

- HRUBÝ, Jaroslav, 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Septima. 395 s. ISBN 80-7216-096-6.
- JABŮREK, Josef, 1998. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-052-4.
- JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol, 2013a. *Úvod do speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3731-6.
- JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol., 2013b. *Lidé se zdravotním postižením – historické aspekty*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3603-6.
- JEŘÁBKOVÁ, Kateřina, 2008. *Přípravenost žáků se sluchovým postižením ke studiu anglického jazyka*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- JURKOVIČOVÁ, Petra, ed. a kol., 2010. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2649-5.
- KANTOROVÁ, Jana a kol., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. 244 s. ISBN 978-80-7409-042-0.
- KISVETROVÁ, Helena, 2014. *Osoby se zdravotním postižením: vybrané kapitoly II: sluchové postižení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4065-1.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2002. *Komunikace sluchově postižených*. Karolinum, Praha. 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-246-0329-2.
- LANGER, Jiří, 2013. *Znakové systémy v komunikaci neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3746-0.
- LANGER, Jiří, SOURALOVÁ, Eva, 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3701-9.

Metodické pokyny přístupu ke sluchově postiženým, 2011. Speciálně pedagogické centrum při Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené, Olomouc.

MICHALÍK, Jan, 2013. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. 1. vyd. Pardubice: Press s.r.o. pro Společnost pro MPS. ISBN 978-80-86532-29-5.

PODLAHOVÁ, Libuše a kol., 2007. *Učitel sekundární školy 1: texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1828-5.

POTMĚŠIL, Miloň a kol., 2012c. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3379-0.

POTMĚŠIL, Miloň, a kol., 2012a. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3310-3.

POTMĚŠIL, Miloň, a kol., 2012b. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II. (Diagnostické domény pro žáky se sluchovým prostředím)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3053-9.

PULDA, Miloš, LEJSKA, Mojmír, 1996. *Jak žít se sluchovou vadou*. 1. vyd. Brno: Institut dalšího vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. 78 s. ISBN 80-70-13-226-4.

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol., 2004. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého. 313 s. ISBN 80-244-0873-2.

SCRIVENER, Jim, 2003. *Teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 442 179 1.

SMÉKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister. 512 s. ISBN 80-85947-80-3.

SOURALOVÁ, Eva, 2010. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 1. vyd. 56 s. ISBN 978-80-244-2619-8.

SPURNÝ, Dušan, 1997. *Možnosti výuky cizího jazyka těžce sluchově postižených*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

STRNADOVÁ, Věra, 2001. *Hádej, co říkám, aneb Odzírání je nejisté umění*. 2. vyd., dopln. Praha: ASNEP. 186 s. ISBN 80-903035-0-1.

ŠEDIVÁ, Zoja, 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Septima. 64 s. ISBN 80-7216-232-2.

UR, Penny, 2009. *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press. 336 s. ISBN 978-0521732321.

VALENTA, Milan a kol., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd 1. Praha: Portál. 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. 2.vyd. Praha: Portál. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

YÜKSEL, H. Gülru, 2014. *Cognitive Code Teaching*. In CELIK, Servet, 2014. *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Egiten Kitap. ISBN 978-605-4757-27-5.

Internetové zdroje

ANGGRAINI, Thety, LIANASARI, 2011. *A Teaching Method: Reading Approach*. [online]. [cit. 2015-04-12] Dostupné na World Wide Web: <<https://novaekasari09.wordpress.com/2011/06/12/a-teaching-method-reading-approach/>>.

BROŽÍK, Josef, 2010. *Výuka anglického jazyka u těžce sluchově postižených žáků*. [online]. [cit. 2015-04-01] Dostupné na World Wide Web: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/8629/VYUKA-ANGLICKEHO-JAZYKA-U-TEZCE-SLUCHOVE-POSTIZENYCH-ZAKU.html/>>.

Deafness and hearing loss. [online]. 2015. [cit. 2015-03-20] Dostupné na World Wide Web: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>>.

GOŠOVÁ, Věra, 2011. *Kurikulární reforma*. [online]. [cit. 2015-04-05] Dostupné na World Wide Web: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma>.

Grades of hearing impairment. [online]. c2015. [cit. 2015-03-21] Dostupné na World Wide Web: <http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/>.

HORVÁTHOVÁ, Ivana, 2015. *Vzdělávání dětí se sluchovým postižením*. [online]. [cit. 2015-04-01] Dostupné na World Wide Web: <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-sluhovym-postizenim.shtml>>.

Neslyšící pedagog jako vzor. [online]. 2006. [cit. 2015-04-10] Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/79/8-neslysici-pedagog-jako-vzor>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-03-17]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

Sluchově postižení pedagogové dříve a dnes. [online]. 2007. [cit. 2015-04-10] Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/198/3-sluchove-postizeni-pedagogove-drive-a-dnes>>.

Stručná historie vzdělanosti neslyšících. [online]. 2010. [cit. 2015-04-06] Dostupné na World Wide Web: <<http://znakovyjazyk.webnode.cz/news/strucna-historie-vzdelanosti-neslysicich1/>>.

THORNBURY, Scott. *Methodology: the natural approach.* [online]. [cit. 2015-04-12] Dostupné na World Wide Web: <<http://www.onestopenglish.com/methodology/ask-the-experts/methodology-questions/methodology-the-natural-approach/146401.article>>.

Ústav pro jazyk český, v. v. i. *Slovník spisovného jazyka českého.* [online]. 2011. [cit. 2015-03-19] Dostupné na World Wide Web: <<http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?db=ssjc>>.

VIDÍMOVÁ, Iveta, 2010. *Výuka anglického jazyka v 7. Ročníku ZŠ pro sluchově postižené žáky.* [online]. [cit. 2015-04-01] Dostupné na World Wide Web: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/8631/VYUKA-ANGLICKEHO-JAZYKA-V-7-ROCNIKU-ZS-PRO-SLUCHOVE-POSTIZENE-ZAKY.html>>.

Výuka cizích jazyků pro sluchově postižené děti. [online]. 2010. [cit. 2015-03-22] Dostupné na World Wide Web: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096066178-televizni-klub-neslysicich/210562221800002#CTPlayer-1>>.

Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [online]. 2005. [cit. 2015-03-25]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>.

Vyhláška č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. 2011. [cit. 2015-03-29]. Dostupné na World Wide Web: <http://svp-vzacnaonemocneni.cz/portal/wpcontent/uploads/dokumenty_ke_stazeni/Novela_vyhl_73_2005_147-2011.pdf>.

Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů. [online]. 2008. [cit. 2015-03-25] Dostupné na World Wide Web: <<http://www.cun.cz/dokumenty/zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob-zakon-c-384-2008-sb.pdf>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, ve znění pozdějších předpisů. [online]. 2004. [cit. 2015-03-25] Dostupné na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>.

Odkazy na obrázky v pracovních listech

Příloha č. 2 – Pracovní list č. 1

<http://sea4waterman.com/best-coloring-pages/boy-eat-thanksgiving-coloring-pages-free-printable/>

<http://printablecolouringpages.co.uk/?s=how+to+brush+teeth>

<http://printablecolouringpages.co.uk/?s=grandma+reading+with+kids> změnit

Příloha č. 3 – Pracovní list č. 2

http://www.coloringpages101.com/printable_page/325/Accessories/Watch_For_Men

<http://www.animalstown.com/animals/c/cat/coloring-pages/cat-coloring-03.php>

<http://printablecolouringpages.co.uk/?s=clours+box>

<http://www.thecolor.com/category/coloring/Cars.aspx>

<http://imgkid.com/coloring-page-fly.shtml>

<http://www.zemepis.com/smokresy.php>

Příloha č. 4 – Pracovní list č. 3

<http://imgkid.com/funny-baby-smile.shtml>

Příloha č. 5 – Pracovní list č. 4

<http://www.designbolts.com/2013/06/24/despicable-me-2-minions-pictures-movie-wallpapers-facebook-cover-photos/>

Příloha č. 16 – Pracovní list č. 15

CALABRESE, Immacolata, RAMPONE, Silvana. Cross-curricular resources for young learners. Str. 144.

Příloha č. 17 – Pracovní list č. 16

http://xaquelinemonteithenglish.blogspot.cz/2013/09/blog-post_7629.html

Přílohy č. 6 – 54 – Pracovní listy č. 5 – 53

<http://printablecolouringpages.co.uk/?s=ring>

Příloha č. 55 – Pracovní list č. 54

<http://www.iconarchive.com/show/angry-birds-icons-by-femfoyou/angry-bird-icon.html>

Příloha č. 56 – Pracovní list č. 55

<http://vergemagazine.co.uk/drama-at-tower-bridge-as-intact-wwii-bomb-is-discovered/>

<https://sites.google.com/a/sduhsd.net/heflin/cams>

<http://www.londonbb.com/trafalgar-square/>

<http://www.clinkhostels.com/london/guide/buckingham-palace-royal-family/>

<http://www.buspress.eu/novy-hybridni-doubledecker-v-londyne-vyjede-poprve-v-pravidelnem-provozu-22-cervna/>

<http://alapizza.co.uk/products.php?product=Fish-and-Chips>

<https://www.dayvisits.co.uk/attractions/madame-tussauds-london>

<http://smartdriving.co.uk/Driving/DefensiveDriving/Horses/Horses.htm>

Příloha č. 57 – Pracovní list č. 56

<http://forums.wdwmagic.com/threads/who-can-stop-mr-bean.895312/>

Příloha č. 58 – Pracovní list č. 57

<http://neontv.cz/2012/12/temny-rytir-povstal-z-podzemi-knihovny-utb/>

Příloha č. 59 – Pracovní list č. 58

<http://www.thewire.com/entertainment/2014/08/justin-bieber-console-himself-with-a-kendall-jenner-hookup/375632/>

Příloha č. 60 – Pracovní list č. 59

<http://www.richardpeters.co.uk/blog/2008/10/30/photographing-london-from-the-air/>

Příloha č. 61 – Pracovní list č. 60

http://www.tyden.cz/rubriky/relax/zabava/obrazem-potetovana-lidska-monstra-ve-venezuele_332208.html?imgOffset=0#thumbs

Příloha č. 62 – Pracovní list č. 61

<https://www.genescinema.co.uk/films/now-showing/fast-furious-7-opens-3rd-april/>

Příloha č. 63 – Pracovní list č. 62

<http://urbanairship.com/blog/2015/02/25/the-countdown-to-apple-watch>

Příloha č. 64 – Pracovní list č. 63

[http://en.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter_\(character\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter_(character))

Seznam použitých zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

IVP – individuální vzdělávací plán

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Seznam základních škol pro žáky se sluchovým postižením

Příloha č. 2 – Pracovní list č. 1

Příloha č. 3 - Pracovní list č. 2

Příloha č. 4a - Pracovní list č. 3

Příloha č. 4b - Pracovní list č. 3 – Teacher's list

Příloha č. 5a - Pracovní list č. 4

Příloha č. 5b - Pracovní list č. 4 – Teacher's list

Příloha č. 6a - Pracovní list č. 5

Příloha č. 6b - Pracovní list č. 5 – Teacher's list

Příloha č. 7a - Pracovní list č. 6

Příloha č. 7b - Pracovní list č. 6 – Teacher's list

Příloha č. 8a - Pracovní list č. 7

Příloha č. 8b - Pracovní list č. 7 – Teacher's list

Příloha č. 9a - Pracovní list č. 8

Příloha č. 9b - Pracovní list č. 8 – Teacher's list

Příloha č. 10a - Pracovní list č. 9

Příloha č. 10b - Pracovní list č. 9 – Teacher's list

Příloha č. 11a - Pracovní list č. 10

Příloha č. 11b - Pracovní list č. 10 – Teacher's list

Příloha č. 12a - Pracovní list č. 11

Příloha č. 12b - Pracovní list č. 11 – Teacher's list

Příloha č. 13a - Pracovní list č. 12

Příloha č. 13b - Pracovní list č. 12 – Teacher's list

Příloha č. 14a - Pracovní list č. 13

Příloha č. 14b - Pracovní list č. 13 – Teacher's list

Příloha č. 15a - Pracovní list č. 14

Příloha č. 15b - Pracovní list č. 14 – Teacher’s list

Příloha č. 16a - Pracovní list č. 15

Příloha č. 16b - Pracovní list č. 15 – Teacher’s list

Příloha č. 17a - Pracovní list č. 16

Příloha č. 17b - Pracovní list č. 16 – Teacher’s list

Příloha č. 18a - Pracovní list č. 17

Příloha č. 18b - Pracovní list č. 17 – Teacher’s list

Příloha č. 19a - Pracovní list č. 18

Příloha č. 19b - Pracovní list č. 18 – Teacher’s list

Příloha č. 20a - Pracovní list č. 19

Příloha č. 20b - Pracovní list č. 19 – Teacher’s list

Příloha č. 21a - Pracovní list č. 20

Příloha č. 21b - Pracovní list č. 20 – Teacher’s list

Příloha č. 22a - Pracovní list č. 21

Příloha č. 22b - Pracovní list č. 21 – Teacher’s list

Příloha č. 23a - Pracovní list č. 22

Příloha č. 23b - Pracovní list č. 22 – Teacher’s list

Příloha č. 24a - Pracovní list č. 23

Příloha č. 24b - Pracovní list č. 23 – Teacher’s list

Příloha č. 25a - Pracovní list č. 24

Příloha č. 25b - Pracovní list č. 24 – Teacher’s list

Příloha č. 26a - Pracovní list č. 25

Příloha č. 26b - Pracovní list č. 25 – Teacher’s list

Příloha č. 27a - Pracovní list č. 26

Příloha č. 27b - Pracovní list č. 26 – Teacher’s list

Příloha č. 28a - Pracovní list č. 27

Příloha č. 28b - Pracovní list č. 27 – Teacher's list

Příloha č. 29a - Pracovní list č. 28

Příloha č. 29b - Pracovní list č. 28 – Teacher's list

Příloha č. 30a - Pracovní list č. 29

Příloha č. 30b - Pracovní list č. 29 – Teacher's list

Příloha č. 31a - Pracovní list č. 30

Příloha č. 31b - Pracovní list č. 30 – Teacher's list

Příloha č. 32a - Pracovní list č. 31

Příloha č. 32b - Pracovní list č. 31 – Teacher's list

Příloha č. 33a - Pracovní list č. 32

Příloha č. 33b - Pracovní list č. 32 – Teacher's list

Příloha č. 34a - Pracovní list č. 33

Příloha č. 34b - Pracovní list č. 33 – Teacher's list

Příloha č. 35a - Pracovní list č. 34

Příloha č. 35b - Pracovní list č. 34 – Teacher's list

Příloha č. 36a - Pracovní list č. 35

Příloha č. 36b - Pracovní list č. 35 – Teacher's list

Příloha č. 37a - Pracovní list č. 36

Příloha č. 37b - Pracovní list č. 36 – Teacher's list

Příloha č. 38a - Pracovní list č. 37

Příloha č. 38b - Pracovní list č. 37 – Teacher's list

Příloha č. 39a - Pracovní list č. 38

Příloha č. 39b - Pracovní list č. 38 – Teacher's list

Příloha č. 40a - Pracovní list č. 39

Příloha č. 40b - Pracovní list č. 39 – Teacher's list

Příloha č. 41a - Pracovní list č. 40

Příloha č. 41b - Pracovní list č. 40 – Teacher’s list

Příloha č. 42a - Pracovní list č. 41

Příloha č. 42b - Pracovní list č. 41 – Teacher’s list

Příloha č. 43a - Pracovní list č. 42

Příloha č. 43b - Pracovní list č. 42 – Teacher’s list

Příloha č. 44a - Pracovní list č. 43

Příloha č. 44b - Pracovní list č. 43 – Teacher’s list

Příloha č. 45a - Pracovní list č. 44

Příloha č. 45b - Pracovní list č. 44 – Teacher’s list

Příloha č. 46a - Pracovní list č. 45

Příloha č. 46b - Pracovní list č. 45 – Teacher’s list

Příloha č. 47a - Pracovní list č. 46

Příloha č. 47b - Pracovní list č. 46 – Teacher’s list

Příloha č. 48a - Pracovní list č. 47

Příloha č. 48b - Pracovní list č. 47 – Teacher’s list

Příloha č. 49a - Pracovní list č. 48

Příloha č. 49b - Pracovní list č. 48 – Teacher’s list

Příloha č. 50a - Pracovní list č. 49

Příloha č. 50b - Pracovní list č. 49 – Teacher’s list

Příloha č. 51a - Pracovní list č. 50

Příloha č. 51b - Pracovní list č. 50 – Teacher’s list

Příloha č. 52a - Pracovní list č. 51

Příloha č. 52b - Pracovní list č. 51 – Teacher’s list

Příloha č. 53a - Pracovní list č. 52

Příloha č. 53b - Pracovní list č. 52 – Teacher’s list

Příloha č. 54a - Pracovní list č. 53
Příloha č. 54b - Pracovní list č. 53 – Teacher’s list
Příloha č. 55a - Pracovní list č. 54
Příloha č. 55b - Pracovní list č. 54 – Teacher’s list
Příloha č. 56a - Pracovní list č. 55
Příloha č. 56b - Pracovní list č. 55 – Teacher’s list
Příloha č. 57a - Pracovní list č. 56
Příloha č. 57b - Pracovní list č. 56 – Teacher’s list
Příloha č. 58a - Pracovní list č. 57
Příloha č. 58b - Pracovní list č. 57 – Teacher’s list
Příloha č. 59a - Pracovní list č. 58
Příloha č. 59b - Pracovní list č. 58 – Teacher’s list
Příloha č. 60a - Pracovní list č. 59
Příloha č. 60b - Pracovní list č. 59 – Teacher’s list
Příloha č. 61a - Pracovní list č. 60
Příloha č. 61b - Pracovní list č. 60 – Teacher’s list
Příloha č. 62a - Pracovní list č. 61
Příloha č. 62b - Pracovní list č. 61 – Teacher’s list
Příloha č. 63a - Pracovní list č. 62
Příloha č. 63b - Pracovní list č. 62 – Teacher’s list

Příloha č. 1

Základní školy pro žáky se sluchovým postižením:

- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova;
- Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27;
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169;
- Mateřská a základní škola pro sluchově postižené Brno;
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené České Budějovice, Riegrova 1;
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549;
- Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov, Ivančice;
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Olomouc, Kosmonautů 4;
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí;
- Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň;
- Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208;
- Základní škola a Mateřská škola logopedická, Liberec;
- Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ostrava - Poruba, příspěvková organizace.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. et Bc. Michaela Voskárová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Tvorba pracovních listů do anglického jazyka pro žáky druhého stupně na Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci
Název v angličtině:	Creation of worksheets to English lessons for pupils at lower secondary school in Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené in Olomouc
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na výuku anglického jazyka žáků se sluchovým postižením na druhém stupni základních škol pro sluchově postižené. Teoretická část pojednává o sluchovém postižení, jeho vlivu na osvojování anglického jazyka žáky se sluchovým postižením, dále jsme se vyjmenovali výstupy, které by měli žáci z cizího jazyka zvládnout. V praktické části jsme popsali způsob tvorby pracovních listů.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, anglický jazyk, vzdělávání, žáci se sluchovým postižením, komunikace, gramatika
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on teaching English language to pupils with hearing impairment at lower secondary schools for hearing impaired. The theoretical part concerns with hearing impairment, its influence on process of learning English language by pupils with hearing impairment, we also listed outcomes of the learning process. In the practical part

	we described the manner of the worksheets creation.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, English language, education, pupils with hearing impairment, communication, grammar
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	86
Jazyk práce:	Český