

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Výuka slovní zásoby českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy

diplomová práce

Autor: Bc. Jiřina Vlková, DiS.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Hradec Králové

2024



Zadání diplomové práce

Autor: Jiřina Vlková

Studium: P16K0359

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Výuka slovní zásoby českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy**

Název diplomové práce A): Teaching Czech Language Vocabulary Deaf students in Primary School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá výukou slovní zásoby českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol. Cílem práce je vytvořit a v praxi ověřit soubor aktivit vedoucích k rozvoji slovní zásoby u žáků se sluchovým postižením.

Teoretická část práce se věnuje vymezení pojmu žák se sluchovým postižením, konkrétně neslyšící žák, jehož primárním jazykem je český znakový jazyk. Následně se zabývá vzděláváním žáků se sluchovým postižením, konkrétně výukou českého jazyka jako cizího jazyka u žáků neslyšících. Detailně se zaměřuje na proces slovtvorby v českém jazyce a následně možnostmi uplatnění tohoto procesu ve výuce slovní zásoby.

V praktické části práce jsou představeny pracovní listy, které jsou vytvořeny s ohledem na poznatky týkající se slovtvorných procesů českého jazyka u žáků se sluchovým postižením. Jednotlivé pracovní listy jsou ověřeny v praxi ve výuce žáků se sluchovým postižením a reflektovány.

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

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

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Praha, 2008. Disertační práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.

HUDÁKOVÁ, Andrea. 1 Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2020-05-27]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=r4kZ2CsNhzDVfXpUwdbT>

BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2020-05-27]. ISBN 978-80-244-4690-5. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-sp.pdf>

Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: Čeština jako druhý jazyk [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018 [cit. 2020-05-27]. ISBN 978-80-7481-206-4. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026>

Zadávající pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27.5.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Výuka slovní zásoby českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy vypracovala pod vedením Mgr. Jitky Vítové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 4. 4. 2024

Poděkování

Děkuji Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla. Dále děkuji Mgr. Kateřině Chocholáčové za ověření listů s ukrajinskými žáky a za její cennou reflexi.

Anotace

VLKOVÁ, Jiřina. *Výuka slovní zásoby českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 72 s., diplomová práce.

Záměrem diplomové práce je přiblížit pedagogickým očima problematiku žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy a představit soubor materiálů pro výuku češtiny jako druhého jazyka. V jednotlivých kapitolách teoretické části práce je nabídnut vhled do problematiky vzdělávání sluchově postižených žáků, tzn. charakteristika sluchového postižení, možnosti komunikačních systémů, přístupy ke vzdělávání a také je zde nastíněna výuka češtiny jako druhého (cizího) jazyka se zaměřením na rozšiřování slovní zásoby pomocí odvozování.

Praktická část práce popisuje tvorbu souboru materiálů pro obohacování slovní zásoby češtiny v oblasti odvozování sloves pomocí předpon. Materiály obsahují myšlenkové mapy setů sloves, podpůrné gramatické a vysvětlovací tabulky a pracovní listy, které skrz čtení s porozuměním procvičují a ukotvují danou slovní zásobu. Soubor materiálů je ověřen na skupině neslyšících žáků a žáků ukrajinských válečných uprchlíků jako zástupců skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem. V závěru je uvedena reflexe materiálů a doporučení pro další práci.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, neslyšící žák, rozšiřování slovní zásoby, žák se sluchovým postižením

Annotation

VLKOVÁ, Jiřina. *Teaching Czech Language Vocabulary Deaf students in Primary School*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 72 pp. Diploma Thesis.

The aim of the thesis is to approach the issue of pupils with hearing impairment in the 1st grade of primary school from a pedagogical point of view and to present a set of materials for teaching Czech as a second language. Individual chapters of the theoretical part of the thesis offer an insight into the issue of education of hearing-impaired pupils, i.e. the characteristics of hearing impairment, possible systems of communication, different approaches to education, and it outlines teaching Czech as a second (foreign) language with a focus on expanding vocabulary through derivation as well.

The practical part of the thesis describes the creation of a set of materials aimed at enriching the Czech vocabulary in the area of verb derivation using prefixes. The materials include mind maps of verb sets, supporting grammar and explanation tables, and worksheets that practice and anchor the given vocabulary through reading comprehension. The set of materials is verified on a group of deaf pupils and a group of Ukrainian war refugee pupils who served as representatives of pupils with a different mother tongue. At the end, there is a reflection of the materials and recommendations for further work.

Keywords: Czech as a foreign language, deaf pupil, vocabulary expansion, pupil with hearing impairment

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	3
1 Sluchové postižení	4
1.1 Závažnost sluchové ztráty.....	5
1.2 Období vzniku sluchové ztráty	6
1.3 Včasnost odhalení sluchové vady a navazující péče	7
1.4 Vhodná kompenzační pomůcka.....	8
2 Jazyky a komunikační systémy neslyšících.....	10
2.1 Český znakový jazyk	11
2.2 Komunikační systémy vycházející z českého jazyka	11
3 Možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením	15
3.1 Legislativa a cíle vzdělávání neslyšících žáků	15
3.2 Školy pro žáky se sluchovým postižením.....	16
3.3 Integrace v běžné škole.....	18
4 Výuka češtiny jako druhého jazyka	20
4.1 Kurikulum češtiny jako druhého jazyka	20
4.2 Specifika výuky češtiny jako druhého jazyka u neslyšících žáků	21
4.3 Materiály do výuky 1. stupně a metody výuky.....	22
4.4 Slovtvorba ve výuce češtiny jako druhého jazyka.....	24
5 Tvorba vlastního souboru materiálů do výuky	26
5.1 Cíle tvorby souboru materiálů	26
5.2 Východiska pro tvorbu materiálů	26
5.3 Charakteristika cílové skupiny.....	28
5.3.1 Neslyšící žáci	28
5.3.2 Žáci s odlišným mateřským jazykem – ukrajinští žáci	29
5.4 Popis tvorby souboru materiálů	29
5.4.1 Výběr setů sloves	29

5.4.2	Popis tvorby myšlenkových map a přehledových tabulek.....	32
5.4.3	Popis tvorby pracovních listů	36
6	Ověření materiálů ve výuce	38
6.1	Uvedení do odvozování	38
6.2	Ověření setu slovesa jet	40
6.3	Ověření setu slovesa jít.....	42
6.4	Ověření setu slovesa letět	45
6.5	Ověření setu slovesa psát.....	47
6.6	Ověření setu slovesa malovat	49
6.7	Ověření setu slovesa učit se	52
6.8	Ověření setu slovesa hrát	54
6.9	Ověření setu slovesa dát	56
6.10	Ověření setu slovesa lít.....	58
6.11	Ověření setu slovesa brát	59
7	Evaluace.....	62
7.1	Evaluace grafické stránky materiálů.....	62
7.2	Evaluace zvolených úkolů	63
7.3	Evaluace vzhledem k cílové skupině a časové dotaci.....	64
	Závěr	66

Úvod

Na problematiku sluchového postižení bychom mohli nahlížet optikou různých vědních disciplín, tj. např. medicíny, pedagogiky, psychologie, lingvistiky, logopedie a dalších více specializovaných věd. V této práci jsou vybrány pouze poznatky, které je nezbytné znát v souvislosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením. Práce se zaměřuje na pohled pedagoga, pro něhož je důležité zjistit, nakolik se daný žák v komunikaci dokáže opřít o sluch, aby podle toho mohl zvolit nejvhodnější způsob nebo způsoby komunikace a metody výuky.

Žáci s lehčím sluchovým postižením mívají český jazyk jako svůj mateřský jazyk, a tudíž ho preferují i v komunikaci. Tito žáci většinou dokážou svou vadu vhodně kompenzovat a bývají vzděláváni stejně jako jejich slyšící vrstevníci. Žáci s těžším sluchovým postižením (dále žáci neslyšící) se, ani přes kompenzace, o sluch v komunikaci opřít nedokážou, a tudíž upřednostňují znakový jazyk (za předpokladu, že jim je nabídnut). Tito žáci se český jazyk učí jako druhý (cizí) jazyk, stejně jako jiní žáci s odlišným mateřským jazykem.

V současné době se také vlivem války na Ukrajině dostává do České republiky více a více cizinců, jejichž děti jsou integrovány do českého školského systému. Otázka výuky češtiny jako druhého (cizího) jazyka je tedy i v tomto kontextu velmi aktuální. V posledních letech vznikají nové učebnice, které jsou primárně určené starší cílové skupině, než jsou žáci prvního stupně; učebnic pro mladší cizince se vydává méně. Všechny tyto materiály jsou sice velkým pomocníkem při výuce neslyšících žáků, je však potřeba si mnohá cvičení uzpůsobovat – většina učitelů je tak nucena si vytvářet vlastní materiály.

Soubor materiálů, který vznikl v návaznosti na praktickou část této práce, si klade za cíl podpořit tyto učitele dalšími využitelnými podklady pro výuku. Materiály se zaměřují na rozvoj slovní zásoby za pomoci odvozování a procvičování cílí především na čtení s porozuměním. S ohledem na pedagogickou zásadu postupnosti vyvstala u zavedení materiálů potřeba zůstat u odvozování v rozsahu pouze jednoho slovního druhu, a proto byla zacílena pozornost na slovesa, která vykazují velkou variantnost v odvozování pomocí předpon. Vznikl tak soubor materiálů (myšlenkových map, přehledových gramatických tabulek, a především pracovních listů), který byl ověřen primárně u neslyšících žáků a sekundárně u slyšících žáků cizinců a následně zreflektován.

1 Sluchové postižení

Hrubý (1997) uvádí, že většinová společnost je zvyklá na hluchotu nahlížet skrz tzv. medicínský pohled, tj. nahlíží na hluchotu optikou lékařů. Sluchové postižení se stává více či méně závažným problémem, který je potřeba vyléčit, nebo jej alespoň minimalizovat – např. pomocí vhodných kompenzačních pomůcek (sluchadla, kochleární implantáty aj.). Vzhledem k tomu, že medicínské klasifikace sluchového postižení nejsou primárně utvářeny v korelaci s vhodným pedagogickým přístupem či metodou (Hudáková, 2008), nebudeme se hlouběji zabývat fyziologickými aspekty a druhy sluchových vad. S ohledem na potřeby pedagogů není ani tak důležité, jakou sluchovou vadu daný žák má, ale spíše to, jak moc dokáže sluch využívat pro komunikaci a pro výuku českého jazyka obecně. Od tohoto faktu se odvíjí i to, s jakou mírou znalosti českého jazyka do školního prostředí vstupuje a nakolik je český jazyk funkčním primárním komunikačním systémem žáka.

Hudáková (2008, s. 7) předkládá, že *„jedním ze zásadních faktorů (dle některých autorů tím nejdůležitějším) ovlivňujících výchovu a vzdělávání, ale i osobní a pracovní uplatnění každého člověka, je průběh osvojování jazyka a kvalita a kvantita komunikace s okolím, a to již od raného věku“*. Funkční komunikace je tedy naprostým základem pro zdravý vývoj jedince a možnosti jeho dalšího vzdělávání. Z hlediska komunikačních potřeb bychom žáky se sluchovým postižením mohli rozčlenit do dvou skupin – skupinu, která se pro plnohodnotnou komunikaci primárně orientuje na český znakový jazyk (neslyšící žáky) a skupinu, která se v komunikaci primárně orientuje na mluvený jazyk (nedoslýchavé žáky, příp. žáky ohluchlé). Slovo „primárně“ zde neznamena „pouze“, protože u nedoslýchavého nebo ohluchlého žáka mohou nastat situace, ve kterých se (pokud má kompetence i ve znakovém jazyce) raději opře právě o znakový jazyk (např. ve větší skupině lidí, u náročnějších mluvčích, v případě únavy atp.), případně neslyšící žák o český jazyk (odezírání, výuka českého jazyka atp.).

Volba primárního komunikačního systému může být ovlivněna celou řadou faktorů a skupina osob se sluchovým postižením je navíc velmi různorodá. Pokud si uvědomíme, z čeho tato různorodost pramení a jaké všechny faktory ovlivňují komunikační možnosti těchto žáků, pak spíše dokážeme pochopit, jaké potřeby může mít konkrétní žák a jak těmto potřebám můžeme jít naproti.

Níže jsou představeny proměnné, které, jak již bylo řečeno, mají vliv na volbu komunikačního systému. Zmíněnými proměnnými mohou být **závažnost sluchové ztráty; období, ve kterém ke sluchové ztrátě došlo** (prelingvální či postlingvální); **včasnost odhalení sluchové vady a kompenzace sluchové ztráty** (sluchadlem, kochleárním implantátem atp.). Tyto faktory výrazně ovlivňují to, jak moc je daný jedinec schopen využívat svůj sluch a případně svou předchozí znalost mluveného jazyka pro komunikaci v českém jazyce. Kromě těchto biologických faktorů má samozřejmě na volbu komunikačního prostředku vliv také **sociokulturní prostředí**, ze kterého daný jedinec se sluchovým postižením pochází a fakt, zda mu je jeho sociální prostředí schopno nabídnout komunikaci jak v českém jazyce, tak v českém znakovém jazyce. (Horáková, 2012)

1.1 Závažnost sluchové ztráty

První zmíněnou proměnnou je **závažnost sluchové ztráty**. Ta bývá uváděna na škále od lehké sluchové ztráty až po praktickou hluchotu, přičemž každá kategorie je dle světové zdravotnické organizace WHO klasifikována ztrátou určitého počtu decibelů. Tabulka níže (World Health Organization, 2021) udává přehled klasifikace sluchových ztrát v decibelech a také stručný popis toho, co je s danou sluchovou ztrátou možné slyšet a co už nikoliv.

Tab. 1 Přehled klasifikace sluchových ztrát a popis zkušeností se slyšením

Stav sluchu	Ztráta v decibelech	Zkušenosti v tichém prostředí	Zkušenosti v hlučném prostředí
Normální stav sluchu	0–20 dB	Žádné obtíže s poslechem zvuků.	Žádné nebo jen minimální obtíže s poslechem zvuků.
Lehká nedoslýchavost	20–35 dB	Žádné obtíže s poslechem konverzace.	Možné obtíže s poslechem konverzace.
Středně těžká nedoslýchavost	35–50 dB	Možné obtíže s poslechem konverzace.	Obtíže s poslechem konverzace a zapojením se do ní.
Těžká nedoslýchavost	50–65 dB	Obtíže s poslechem konverzace, zvládá poslech hlasité mluvy.	Obtíže s poslechem většiny mluvených projevů a zapojením se do konverzace.
Velmi těžká nedoslýchavost	65–80 dB	Neschopnost slyšet většinu konverzací a možné obtíže s poslechem hlasité mluvy.	Velké obtíže s poslechem mluvených projevů a zapojeními se do konverzace.

Praktická nedoslýchavost	80–95 dB	Velké obtíže s poslechem i velmi hlasité mluvy.	Neschopnost slyšet konverzaci.
Úplná hluchota	95 dB a více	Neschopnost slyšet mluvený projev a většinu zvuků okolí.	Neschopnost slyšet mluvený projev a většinu zvuků okolí.
Jednostranná nedoslýchavost	0–20 dB na lepším uchu a 35 dB a více na horším uchu	Žádné obtíže, pokud není zvuk blízko horšího ucha. Možné obtíže s lokací zvuku.	Obtíže s poslechem projevů a zapojením v konverzaci a s lokalizací zvuku.

U lehkých a středních sluchových ztrát lze s kompenzací sluch pro komunikaci v mluveném jazyce využívat, u těžších sluchových ztrát však již nikoliv. Je potřeba si uvědomit, že to, že je daný jedinec z hlediska biologických predispozic schopen sluchem mluvený jazyk vnímat neznamena, že je toho schopen vždy a za každých okolností. Samotný poslech je pro danou osobu mnohem náročnější, a tím pádem daného jedince dříve unaví. Kromě únavy se jistě na schopnosti poslouchat podílí i hluk v daném prostředí (jak je vidět v tabulce výše), ale také množství komunikačních partnerů, vstřícnost v komunikaci, světelné podmínky atp. (Horáková, 2012). S přihlédnutím k těmto faktorům pak může být i pro osoby s lehčím sluchovým postižením uživatelsky příjemnější český znakový jazyk namísto mluvené formy českého jazyka. Zde samozřejmě mluvíme o jedinci, který ovládá český znakový jazyk i češtinu, a může si zvolit komunikační preferenci podle nastalé situace.

1.2 Období vzniku sluchové ztráty

Další proměnnou, která přispívá k heterogenitě skupiny osob se sluchovým postižením, je **období, ve kterém ke sluchové ztrátě došlo**. Vítová a Růžičková (2014) uvádí, že z medicínského hlediska lze rozlišovat, jestli je sluchová vada vrozená nebo získaná, z hlediska komunikačních preferencí je však mnohem důležitější návaznost na jazyk, tj. rozlišujeme prelingvální a postlingvální sluchovou vadu. Prelingvální je taková, která vznikla ještě před osvojením mluveného jazyka. Z tohoto hlediska se tedy může jednat o vrozenou sluchovou vadu, případně vadu získanou krátce po narození v období, kdy si dítě mluvený jazyk ještě neosvojilo. Postlingvální sluchovou vadou rozumíme takovou vadu sluchu, která vznikla až po osvojení mluveného jazyka, tedy v období, kdy byl již ukončen rozvoj řečových dovedností v mluveném jazyce (tamt.). Věková

hranice pro osvojení si jazyka však není pevně stanovená, odborníci hovoří o hranici 2–6 let věku (Souralová & Langer, 2005). U prelingválních sluchových vad tedy můžeme předpokládat, že nejpřístupnějším jazykem, a tudíž tím nejvhodnějším pro běžnou komunikaci, bude (v českém prostředí) český znakový jazyk. U postlingválních sluchových vad samozřejmě záleží na věku, ve kterém daný jedinec o sluch přišel, a také na skutečnosti, jak moc je schopen pro komunikaci využívat odezírání (k odezírání více v kapitole 2.2 Komunikační systémy vycházející z českého jazyka).

V souvislosti s prelingvální a postlingvální hluchotou je zřejmě ještě na místě vyvrátit jeden z mýtů¹, který může nadále žít jak mezi rodiči, tak mezi pedagogy a dalšími odborníky. Jedná se o přesvědčení, že v případě, že dítě začne znakovat, ztratí zájem o mluvený jazyk (viz např. Strnadová, 1998; Rérychová, 2012). Tento mýtus zřejmě vychází z toho, že pokud je neslyšícímu člověku nabídnut znakový jazyk i mluvený jazyk, pak upřednostní znakový jazyk. Tato preference však nevychází z toho, že by oba jazyky byly pro daného jedince přístupné. Znakový jazyk upřednostňuje pouze proto, že ho může bez obtíží smyslově vnímat a přirozeně se jej v běžné komunikaci učit. Češtinu tímto způsobem nabídnout nelze. Jedinou variantou by mohla být vizualizovaná čeština nebo znakovaná čeština, které by však neměly být primárními komunikačními systémy ve výuce (více viz kapitolu 2.2 Komunikační systémy vycházející z českého jazyka).

V kritickém období, kdy je mozek člověka připraven se intuitivně naučit jazyk, je velmi podstatné dítěti nabídnout takový jazyk, který pro něj bude bez obtíží smyslově přijatelný. Upření takového jazyka vede k tomu, že se neslyšící dítě nemůže adekvátně kognitivně rozvíjet, což způsobuje jazykovou deprivaci (Hudáková, 2018). Čím později se dítě k jazyku dostane, tím menší je pravděpodobnost, že ho dokonale ovládne. (Fenclová, 2010)

1.3 Včasnost odhalení sluchové vady a navazující péče

Aby nedošlo k výše popsanému jazykovému zanedbávání, je klíčové **včas odhalit sluchovou vadu** – záleží samozřejmě na tom, zda se již dané dítě se sluchovou vadou

¹ Více k mýtům viz bakalářskou práci Herynkové (2011) s názvem *Mýty a předsudky o českém znakovém jazyce*.

narodí, nebo o sluch v průběhu života z nějakého důvodu přijde (např. následkem nemoci nebo úrazu).

U novorozenců se v současné době provádí **novorozenecký screening**², díky němuž lze případnou sluchovou vadu odhalit hned v počátku života dítěte. V případě odhalení vady (hned po narození nebo v průběhu rané fáze života dítěte) lze využít podporu **rané péče** – pro děti se sluchovým postižením a jejich rodiny ji zajišťuje Centrum pro dětský sluch Tamtam³. Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách je raná péče definována jako „...*terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.*“, přičemž jako základní oblasti zájmu služby jsou uvedeny „*výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti; zprostředkování kontaktu se společenským prostředím; sociálně terapeutické činnosti; pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí*“.

Sedmým rokem dítěte, potažmo ranou péčí, však podpora dětí se sluchovým postižením nekončí. Na ranou péči navazuje systém speciálně pedagogických center, jež se opírá o vyhlášku č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Úkolem tohoto zařízení je, mimo jiné, vyhledávání žáků se zdravotním postižením a jejich následná podpora ve zvládnutí školních povinností. Podpora samozřejmě míří i do rodiny a do školského zařízení, které žák navštěvuje.

Vzhledem k tomu, že práce je zaměřena na žáky prvního stupně, není potřeba se nyní zabírat další případnou návaznou péčí – tu tvoří jednak specializovaná centra vysokých škol, jednak další sociální služby stanovené zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, jako jsou tlumočnické služby, služby sociální rehabilitace, odborného sociálního poradenství a další.

1.4 Vhodná kompenzační pomůcka

V návaznosti na včasné odhalení sluchové vady je samozřejmě také potřeba řešit případnou **vhodnou kompenzační pomůcku**. Za kompenzační pomůcky považujeme

² Bližší informace ke screeningu viz <https://www.novorozeneckyscreening.cz/>.

³ Bližší informace ke středisku viz <https://www.tamtam.cz/>.

sluchadla, zesilovače i kochleární implantáty. Sluchadla⁴ mají za cíl pomoci zesílení zvuků „*maximálně využít všech zbytků sluchu tak, aby tomu, co bylo slyšeno, mohl být přisouzen smysl (dokonce i tehdy, lze-li rozeznat pouze hlasité zvuky a nikoliv mluvenou řeč)*“ (Boese, Freeman, & Carbin, 1991, str. 117). Je potřeba si tedy uvědomit, že přínos sluchadla může být u každého jiný – kde jednomu umožní vnímat mluvenou řeč (být s oporou v odezírání), tam jinému může pomoci maximálně v rozlišení zvuku okolo jedoucího dopravního prostředku. Pro učitele je důležité vědět, jaký přínos sluchadlo žákovi dává a jestli se o něj může v komunikaci opřít či nikoliv.

Další možností kompenzace sluchové vady jsou „*systemy s indukční vazbou: zesilovaný signál se přivádí do indukční smyčky kolem třídy a signál vysílaný smyčkou zachycují indukční snímače ve sluchadlech dětí*“ (Boese, Freeman, & Carbin, 1991, str. 122).

Kompenzační pomůckou, která se v posledních letech dostává do popředí zájmu, je kochleární implantát. Od sluchadel a zesilovačů se liší tak, že „*poškozený sluchový orgán obchází. Jde o elektrické zařízení, které transformuje zvuk na elektrický signál, kterým jsou přímo stimulována zachovalá vlákna sluchového nervu. (...) Vnitřní část zařízení je implantována do spánkové kosti a elektrody jsou zavedeny přímo do hlemýžďe. Vnější část je nošena viditelně. Nejde o obnovu slyšení, ale přístroj umožňuje vnímat zvuky prostředí a naučit se je rozlišovat*“ (Pipeková, 1998, str. 87).

Ať už má žák kochleární implantát, sluchadla nebo jinou kompenzační pomůcku, je pro učitele důležité, nakolik mu daná pomůcka zprostředkovává přístup k mluvené řeči. Obecně je nutné si uvědomit, že děti se sluchovým postižením „*obecně mluví pomaleji. Časování, rytmus a intonace nejsou normální, nádechy, hlasitost a výška hlasu jsou nezvyklé. Samohlásky mohou být přidávány nebo vypouštěny a jazyk se obvykle neumísťuje způsobem správným pro výslovnost souhlásek, zvláště těch, jejichž charakteristiky nelze odezřít*“ (Boese, Freeman, & Carbin, 1991, str. 124). Je také potřeba mít na vědomí, že stejná kompenzační pomůcka nemusí mít u dvou různých lidí stejný efekt, i když mají oba shodnou vadu sluchu.

⁴ „*U individuálních sluchadel máme tyto typy: zvukovodná, kapesní a závěsná. Zvukovodná sluchadla jsou vhodná především pro lehčí stupně sluchových vad. Závěsná a kapesní sluchadla užívají lidé s těžšími vadami sluchu. Závěsná sluchadla se používají častěji než kapesní (jsou praktičtější zejména pro děti). Před přidělením sluchadla je nutné audiologické vyšetření. Pro každého sluchově postiženého musí být sluchadlo individuálně seřízeno*“ (Pipeková, 1998, str. 87).

2 Jazyky a komunikační systémy neslyšících

V předchozí kapitole jsou stručně popsány faktory, které ovlivňují volbu komunikačního systému dané neslyšící osoby. V rámci stručného nástinu problematiky byly nabídnuty dva jazyky (český a český znakový) a to z toho důvodu, že jak český jazyk, tak český znakový jazyk jsou plnohodnotnými přirozenými jazyky. Vzhledem k tomu, že „nabití jistých komunikačních a jazykových kompetencí je nezbytnou podmínkou (a prostředkem) toho, aby dítě mohlo být plnohodnotně a smysluplně vychovááno a vzděláváno a aby tak mohl být naplno rozvinut jeho potenciál“⁵ (Hudáková, 2024, s. 7), jsou přirozené jazyky tím nejlepším komunikačním prostředkem, které dítěti můžeme nabídnout. Zde uvažujeme nad vhodným komunikačním systémem pro člověka, který netrpí žádnou další důležitou rozumovou nebo funkční disfunkcí. Nezvažujeme tedy využití např. alternativních a augmentativních způsobů komunikace a dalších zjednodušujících komunikačních kódů.

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči) v úvodním ustanovení dodává, že každá osoba má možnost si sama svůj komunikační systém zvolit. V paragrafech č. 3 a 6 zákon vymezuje následující komunikační systémy:

Komunikační systémy vycházející z českého znakového jazyka:

- Český znakový jazyk
- Taktilní forma českého znakového jazyka

Komunikační systémy vycházející z českého jazyka:

- Znakovaná čeština
- Prstová abeceda
- Vizualizace mluvené češtiny
- Písemný záznam mluvené řeči
- Lormova abeceda
- Daktylografika
- Braillovo písmo
- Taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma

⁵ Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=r4kZ2CsNhZDVfXpUwdbT>.

Dále zákon jednotlivé systémy charakterizuje. Níže jsou představeny jen ty systémy, které se týkají přímo osob se sluchovým postižením, nikoliv osob s hluchoslepotou. V následující podkapitole je nastíněna jejich stručná charakteristika a argumenty, proč daný systém používat či nepoužívat při výuce.

2.1 Český znakový jazyk

Jak již bylo uvedeno, zákon popisuje dva komunikační systémy vycházející z českého znakového jazyka, tj. český znakový jazyk a jeho taktilní formu, kterou využívají právě osoby s hluchoslepotou. Macurová (2001) uvádí, že český znakový jazyk je přirozený jazyk (vznikl přirozenou cestou stejně jako mluvené jazyky na základě potřeb komunity a splňuje rysy přirozeného jazyka), který má vlastní slovní zásobu a gramatiku, jež se neodvíjí od mluveného jazyka. Výzkum znakových jazyků za sebou nemá tak dlouhou tradici jako výzkum mluvených jazyků, následkem čehož byl v minulosti neprávem označován za primitivnější způsob dorozumívání. Vyvrácení nejrůznějších mýtů o znakovém jazyce se mimo jiné věnuje bakalářská práce Herynkové (2011) s názvem *Mýty a předsudky o českém znakovém jazyce*.

Cílem mé práce není popsat, jakým způsobem český znakový jazyk funguje. Tyto informace lze nalézt ve zkrácené formě např. v publikacích Horákové (2012), Vítové a Růžičkové (2014), Suralové a Langerové (2005) a dalších; obsírněji např. v sérii článků *Poznáváme český znakový jazyk* prof. Macurové a týmu odborníků z nynějšího Ústavu jazyků a komunikace neslyšících při Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Tato podkapitola má pouze poukázat na to, že znakový jazyk je plnohodnotný jazyk, který je pro neslyšící jediným jazykem, jež mohou bez obtíží smyslově vnímat. Absence tohoto jazyka může zapříčinit vznik druhotných obtíží plynoucích z komunikační deprivace: *„Dopad, jaký má hluchota na komunikaci, se často označuje za hlavní příčinu emočních poruch a odlišností v chování neslyšících. Ty se objevují zejména tehdy, když je dítě opakovaně frustrováno, protože neprožívá komunikaci s osobami pro něj nejbližšími a důležitými jako uspokojivou“* (Horáková, 2012, str. 43). Mnohým komplikacím tak lze zkrátka předejít už jen tím, že dítěti nabídneme funkční bezbariérovou komunikaci.

2.2 Komunikační systémy vycházející z českého jazyka

Zatímco znakový jazyk může sloužit neslyšícím jako bezbariérový komunikační systém zajišťující bezproblémové vyjadřování a přijímání informací (potažmo zdravý

psychologický růst), pro další vzdělávání a fungování v majoritní společnosti je také nezbytné, aby neslyšící ovládali český jazyk, díky němuž nabydou gramotnosti. Psaná forma českého jazyka tak musí být nedílnou součástí výuky – zůstává však otázkou, nakolik jí musí být i mluvená forma.

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob uvádí jako jednu z variant komunikačních systémů vycházejících z českého jazyka **vizualizaci mluvené češtiny**, kterou charakterizuje následovně: „*zřetelná artikulace jednotlivých českých slov ústy tak, aby bylo umožněno nebo usnadněno odezírání mluveného projevu osobami, které ovládají český jazyk a odezírání preferují jako prostředek své komunikace.*“ Vizualizace češtiny tak spočívá především ve zřetelné artikulaci, díky které lze odezírat. Krahulcová (2003, str. 197) uvádí, jaké jsou vnitřní a vnější podmínky pro úspěšné odezírání. Ztěžujícími vnitřními podmínkami jsou „*dosažená úroveň vývoje řeči, rozsah a flexibilita slovní zásoby a gramatický vývoj řeči*“. Z toho vyplývá, že **pro úspěšné odezírání** je mimo jiné zásadní **znalost** odezíraného **jazyka** (v návaznosti na konkrétní obsah sdělení); dále je uvedena, v kontextu vnějších podmínek (tj. mimo jiné např. nepřerušovaný zrakový kontakt, dobré osvětlení, dobrá vzdálenost atp.), potřeba velké **vstřícnosti** ze strany komunikačního **partnera**.

Z faktorů popsaných výše lze snadno dojít k závěru, že odezírání může být funkční strategií ve chvíli, kdy má daný žák vhodně kompenzovanou sluchovou ztrátu a dokáže se o sluch opřít natolik, že odezírání používá jen jako drobnější oporu. V jakémkoliv jiném případě může odezírání sloužit jako krátkodobá strategie, která však příjemce velmi rychle vyčerpá. Nemůže tak sloužit jako plnohodnotná komunikační strategie např. v průběhu celého školního vyučování a navíc ve chvílích, kdy je žákovi předávána nová látka, ve které se zatím neorientuje, nezná potřebnou slovní zásobu a kontext.

Vzhledem k výše popsaným náročnostem a možnostem současné doby technologického pokroku se mnohem spíše nabízí možnost **písemného záznamu mluvené řeči**. Ten zmíněný zákon charakterizuje jako „*převod mluvené řeči do písemné podoby v reálném čase*“. Simultánní přepis je mnohem šetrnější z hlediska příjmu (čtení neunavuje tolik jako odezírání) a také zde odpadá nutnost neustálého domýšlení si a snižují se nároky na mluvčího, který se nemusí tolik přizpůsobovat. Stále se však opírá o schopnost porozumění čtenému textu a tím pádem se odvíjí od znalosti daného

mluveného jazyka. Četnost používání písemného záznamu mluvené řeči tak musí být odvislá jednak od žákovy úrovně znalosti jazyka, jednak od jeho čtenářských dovedností a také od metody výuky jazyka. Přepis tak může být funkční možností **v případě přímé metody výuky cizího jazyka** pro neslyšící, nebo při běžné výuce u nedoslýchavých, případně ohluchlých žáků v pozdějších letech školní docházky.

Prstovou abecedu též zákon charakterizuje jako systém, který „*využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy.*“ V českém prostředí je nejrozšířenější dvouruční prstová abeceda, ale lze se setkat také s její jednoruční variantou, případně s kombinovanými variantami např. s pomocnými artikulačními znaky⁶ nebo dalšími systémy (viz Krahulcová, 2003). Dále zákon také dodává, že prstová abeceda se většinou užívá pro hláskování cizích slov nebo odborných termínů, tzn. nejedná se o samostatně stojící systém, pomocí něhož by bylo možné komunikovat. To potvrzuje také Horáková (2012), která uvádí, že produkce prstové abecedy je pomalejší než produkce mluvené řeči. Prstová abeceda však může velmi dobře sloužit jako vhodná **podpora při analýze a syntéze v průběhu výuky čtení**. Prstovou abecedu také můžeme vnímat jako pevnou součást znakového jazyka, kterou neslyšící používají jak v interkulturní komunikaci se slyšícími lidmi, tak v intrakulturní komunikaci s jinými neslyšícími (Hudáková, 2008), případně ji dále využívají např. při tvorbě inicializovaných znaků⁷.

Poslední ještě nezmíněný komunikační systém, který upravuje výše zmíněný zákon, je **znakovaná čeština**. Tu zákon definuje jako systém, jež „*využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.*“ Kotvová a Komorná (2008) blíže znakovanou češtinu popisují v publikaci Praktický kurz znakované češtiny, o který se také opírají definice v online encyklopedickém slovníku češtiny (Macurová, 2024). Hlavním problémem znakované češtiny je, že se **nejedná o ustálený systém**, jako spíše o intuitivně tvořenou směs pravidel češtiny a českého znakového jazyka a znakové zásoby částečně převzaté ze znakového jazyka a částečně nově vymyšlené (např.

⁶ Pomocné artikulační znaky (PAZ) jsou „*tradiční pomůckou při vyvozování i fixaci hlásek a při rozvíjení zvukové stránky mluvené řeči*“ (Horáková, 2012, str. 70).

⁷ K inicializovaným znakům viz bakalářskou práci Principy inicializace u antroponym v českém znakovém jazyce (Šestáková, 2018).

pro předložky, jejichž význam znakový jazyk artikuluje povětšinou v prostoru⁸). Velmi obtížné je u znakované češtiny reflektovat koncovky, které v češtině, jakožto flektivním jazyce, nesou stěžejní gramatické významy (tyto koncovky by musely být vizualizovány např. pomocí prstové abecedy, čímž by se produkce výrazně zpomalila; často jsou vizualizovány jen zřetelnou artikulací, které je však snadno přehlédnutelná nebo zaměnitelná) a bez nich tedy nemusí být sdělení srozumitelné⁹. Dále je otázkou, nakolik při znakované češtině využívat či nevyužívat vizualizaci a prostorovost znakového jazyka.

Z výše popsaného tedy vyplývá, že znakovaná čeština není vhodným systémem do výuky, protože bez pevných pravidel kombinuje dva jazyky, čímž může vznikat nesrozumitelný komunikační prostředek, který nedokáže předat ani jeden z jazyků komplexně. Znakovanou češtinu lze samozřejmě využívat jako vhodnou pomůcku, ale vždy v kombinaci s oporou o psaný text (např. u přeznakování jednotlivých slov v přísloví nebo ustálených slovních spojení) nebo jako vhodnou strategii při tvorbě nových znaků (kalků¹⁰).

Nejvhodnějším přístupem je tedy zhodnotit, zda je žák schopen za pomoci kompenzace sluchem vnímat a rozlišovat jednotlivé hlásky a orientovat se tak primárně na mluvený jazyk. V takovém případě je dále nutné, aby měl dostatečnou znalost slovní zásoby a gramatiky mluveného jazyka. Pro takového žáka bude vhodné pro komunikaci zvolit či kombinovat přepis a odezírání, případně prstovou abecedu. Pokud však žák nedokáže svou sluchovou vadu kompenzovat natolik, aby se o sluch mohl při výuce jazyka opřít, pak je vhodné zvolit jako primární komunikační systém český znakový jazyk a pro výuku češtiny jej kombinovat s prstovou abecedou, psanými texty, do určité míry s přepisem a jen velmi málo se znakovanou češtinou nebo odezíráním.

⁸ Více viz např. práci Macurové a Bímové (2001).

⁹ Srov. např. věty „*Petra dala dort Tomášovi.*“ vs. „*Petře dá dort Tomáš.*“, které by při převedení do znaků PETRA DÁT DORT TOMÁŠ bez příslušných koncovek nebo potřebného vyjádření v prostorovosti znakového jazyka nedokázaly postihnout rozdíl ve významech.

¹⁰ Ke kalkům více viz bakalářská práce Kalk v českém znakovém jazyce (Matušková, 2008).

3 Možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením

3.1 Legislativa a cíle vzdělávání neslyšících žáků

Základní legislativou, o kterou se opírá školský systém v České republice, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále školský zákon). Ve **školském zákoně** je zakotveno také vzdělávání žáků se sluchovým postižením – to by mělo odpovídat běžnému **rámcovému vzdělávacímu programu** pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2017), tzn. pro žáky se sluchovým postižením (bez kombinovaného mentálního postižení) platí stejné cíle vzdělávání, jako pro běžné žáky základních škol, tj. rozvíjení *klíčových kompetencí*¹¹ v rámci devíti *vzdělávacích oblastí*¹² (případně i *doplňujících vzdělávacích oborů*¹³) s integrací tzv. *průřezových témat*¹⁴. Konkrétněji s těmito cíli dále operují **školní vzdělávací programy** (ŠVP) daných školských zařízení.

ŠVP škoře umožňuje tvorbu vlastních představ o jejím směřování a nastavení vlastní identity. Dále je zde zakotven *rámcový učební plán*, který stanovuje rozvržení vzdělávacích oblastí do jednotlivých předmětů. Každá oblast má minimální časovou dotaci, dále však škola může operovat s disponibilní časovou dotací, kterou může posílit výuku některého předmětu, nebo ji využít k vytvoření dalších vzdělávacích předmětů. „*Tato informace o značné obsahové a organizační flexibilitě ve vztahu ke vzdělávacím oblastem, oborům a předmětům je velmi významná: umožňuje navrhnout jednotlivé konkrétní ŠVP tak, aby co nejvíce odpovídaly různým pedagogickým přístupům, např. koncepci bilingvního a bikulturního vzdělávání neslyšících žáků*“ (Hudáková, 2008, s. 13).

Ve školském zákoně je dále stěžejní paragraf 16, který hovoří o poskytování podpůrných opatření 1.–5. stupně či vzdělávání v oddělených skupinách, třídách nebo školách, pokud to vzhledem k potřebám dítěte doporučí školské poradenské pracoviště

¹¹ Klíčové kompetence RVP ZV jsou kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

¹² Vzdělávací oblasti v rámci RVP jsou jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce; přičemž tyto oblasti jsou rozloženy do průběhu celého základního vzdělávání, některé oblasti mají výukovou dotaci až na druhém stupni.

¹³ Doplňujícími vzdělávacími obory RVP zamýšlí dramatickou výchovu, etickou výchovu, filmovou/audiovizuální výchovu či taneční a pohybovou výchovu.

¹⁴ Průřezová témata RVP ZV jsou osobnostní a sociální výchova; výchova demokratického občana; výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; multikulturní výchova; environmentální výchova; mediální výchova.

– zde tedy zákon umožňuje jak vzdělávání v integraci, tak vzdělávání ve školách pro neslyšící (více viz následující podkapitoly).

Kromě školského zákona je dalším stěžejním legislativním dokumentem vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde je mimo jiné v paragrafu 6 uvedeno, jak je možné tyto žáky ve výuce podpořit – tzv. podpůrnými opatřeními. V případě žáků se sluchovým postižením je navíc uvedeno, že se mohou vzdělávat v jazyce, který preferují a který odpovídá jejich potřebám, a dále že se *„žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka“*. Dále je v paragrafu 7 uvedeno, že škola na základě podpůrných opatření poskytne žákovi tlumočnicka znakového jazyka nebo podle paragrafu 8 přepisovatele pro neslyšící, o čemž, stejně jako u ostatních podpůrných opatření II.–V. stupně, rozhoduje školské poradenské zařízení, v případě vad sluchu speciálně pedagogické centrum (dále SPC).

3.2 Školy pro žáky se sluchovým postižením

Školy pro žáky se sluchovým postižením by měly být z logiky věci školami, které jsou na výuku těchto žáků nejlépe vybaveny, pedagogičtí pracovníci školy by v ideálním případě měli ovládat komunikační systémy, které jsou pro dané žáky vhodné (nejlépe i více různých) a volit takové výukové a vzdělávací metody, díky nimž se daří žáka maximálně rozvíjet. Další výhodou může být i jednotný komunikační systém třídy, kdy se v ideálním případě žák bez pomoci dorozumí i s ostatními spolužáky (Boese, Freeman, Carbin, 1991).

Nespornou výhodou těchto škol je samozřejmě menší skupina žáků, dle paragrafu 25 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je ve třídě nebo studijní skupině 6–14 žáků, případně na základě doporučení školského poradenského pracoviště 4–6 žáků. Nevýhodou těchto škol může být mimo jiné např. jejich špatná dostupnost z místa bydliště nebo nevyhovující přístup školy. V literatuře lze nalézt několik popsanych přístupů ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Nejčastěji je uváděn orální přístup, totální komunikace a bilingválně-bikulturní přístup.

Orální přístup staví na možnosti přijímat informace sluchem, ze své povahy je tak vhodný pro nedoslýchavé nebo ohluchlé žáky (případně žáky s kochleárním implantátem, u kterých je již sluchové přijímání dostatečně rozvinuté), ti si případně mohou dopomáhat odezíráním. Horáková (2012, s. 78) uvádí, že „*existuje mnoho různých orálních metod (uveďme si např. nejrozšířenější auditivně-verbální metodu, aurálně-orální metodu nebo mateřskou reflexní metodu van Udena)*“. Dále Boese, Freeman a Carbin (1991, s. 131) dodávají, že „*je třeba pečlivě rozlišovat mezi metodami, které se snaží zlepšit mluvu a odezírání neslyšícího dítěte, opírající se o již existující jazyk, a mezi restriktivními metodami, které se pokoušejí vytvořit první jazyk dítěte výhradně spoléháním na sluchově orální prostředky. Metody pro zlepšení se všeobecně schvalují, zatímco restriktivní metody jsou velice sporné*“.

Totální komunikace se na první pohled může zdát jako nejvhodnější možnost pro všechny. Horáková (2012, s. 79) ji popisuje následovně: „*Totální komunikace představuje komplex manuálních a orálních způsobů komunikace*“, v rámci kterého se „*neslyšící dítě seznamuje se všemi dostupnými komunikačními prostředky, jako jsou např. mluva, znakový jazyk, přirozená gesta a mimika, řeč těla, prstová abeceda, odezírání, čtení a psaní. Rovněž by se u něj měly v maximální možné míře rozvíjet všechny využitelné zbytky sluchu*“. Totální komunikaci tak autorka nahlíží optikou bilingválně-bikulturního přístupu, v rámci kterého se snaží žákovi nabídnout všechny prostředky komunikace, aby si sám vybral, co je pro něj nejvhodnější. To je samozřejmě v teoretické rovině v pořádku, v praktické rovině to však klade na vyučujícího velké nároky. Vzhledem k tomu, že znakový jazyk a mluvený jazyk mají jiný způsob existence¹⁵, je snadné sklouznout k tomu, že je bude slyšící vyučující používat současně s myšlenkou, že tak vyhoví všem. V takovém případě však pouze používá nějakou formu znakované češtiny, čímž žákům nenabízí ani jeden z přirozených jazyků plnohodnotně (více k této problematice viz kapitolu 2 Jazyky a komunikační systémy neslyšících). Podrobněji se totální komunikací zabývá Hudáková (2008) ve své disertační práci.

Bilingválně-bikulturní přístup spočívá v užívání dvou jazyků a kultur ve výuce. Jabůrek (1998) uvádí, že tento přístup předpokládá rovnocenný přístup jak k češtině,

¹⁵ Upravuje Macurová (2001, str. 70) následovně: „*Znakové jazyky jsou jazyky neovokální (neopírají se o zvuk) a od mluvených jazyků se tak liší způsobem své existence: jsou to jazyky vnímané zrakem (ne sluchem), jsou to jazyky založené na tvarech, pozicích a pohybu (ne na zvuku). Jinak: znakové jazyky jsou jazyky vizuálněmotorické*“.

tak k českému znakovému jazyku, protože zatímco čeština je důležitým majoritním jazykem, český znakový jazyk je jazykem, ve kterém se lze spontánně vyjadřovat, osvojovat si znalosti a dovednosti a emocionálně zrát. Na český znakový jazyk tedy nelze nahlížet jako na méněcenný, podpůrný nebo dočasný komunikační prostředek (Hudáková, 2008). Boese, Freeman a Carbin (1991, s. 205) přichází s přesvědčením, že tento přístup je pro neslyšící velmi vhodný, protože „*mají-li neslyšící děti využít úspěšně všech svých životních možností, potřebují jak hrdost na výsledky dosažené neslyšícími lidmi, tak dobrou znalost jazyka a kultury slyšící většiny*“.

Z mé dosavadní praxe, kterou jsem získala na bilingvní základní škole vyplývá, že je velmi důležité, s jakými schopnostmi, dovednostmi a dosavadními zkušenostmi žák do školy nastupuje. Je potřeba se přizpůsobit tomu, s jakým jazykem žák přichází (znalost českého znakového jazyka / českého jazyka / obou jazyků / žádného jazyka), v kolika letech (nástup do školy / přestup z jiné školy) a s jakou předchozí zkušeností (integrace / škola po neslyšící, případně s jakým přístupem). Podle těchto informací lze nastavit plán vzdělávání žáka.

3.3 Integrace v běžné škole

Vítková (2004) vymezuje integraci jako společné vzdělávání žáků, kteří postižení nemají, s těmi, kteří ho mají. Integrace má osobní i sociální charakter a předchází segregaci žáků s postižením. V současné době je integrace ve veřejném prostoru hojně diskutována. V kontextu žáků se sluchovým postižením je potřeba si uvědomit, že ne pro každého žáka je integrace vhodná. Důležitými faktory jsou: schopnost komunikovat v mluveném jazyce, vyrovnanost se svým postižením a také schopnost využívat kompenzační pomůcky (Horáková, 2012), případně další dílčí kritéria, jako je úroveň emocionální zralosti, intelekt dítěte, spolupráce rodiny a mnohá další¹⁶ (Janotová, Svobodová, 1998).

Integrovat žáky se sluchovým postižením lze různými způsoby. Brill (1978) na základě výzkumu v USA přichází se čtyřmi způsoby integrace:

- 1) integrace v běžných třídách, do kterých dojíždí učitel neslyšících;

¹⁶ Zabývat se veškerými faktory by znamenalo sepsat další práci, pro bližší informace viz např. bakalářskou práci Integrace dítěte se sluchovým postižením v období základního vzdělávání (Cholastová, 2011).

- 2) integrace v běžných třídách s částečně samostatnou výukou s učitelem neslyšících;
- 3) integrace celé skupiny neslyšících do běžné školy, neslyšící jsou vyučováni zvlášť, avšak některé předměty mají společně se slyšícími;
- 4) integrace celé skupiny neslyšících do běžné školy, neslyšící jsou vyučováni zvlášť, se slyšícími žáky se setkávají jen na výchovy.

V České republice jsou podobné modely spíše ojedinělé. Učitele i žáka se sluchovým postižením podporuje speciálně pedagogické centrum, případně školní speciální pedagog. Integraci každého žáka je potřeba důkladně zvážit, protože může být v mnoha ohledech problematická. Žáci v integraci mnohdy nemívají žádné dospělé vzory se sluchovým postižením, se kterými by se mohli identifikovat, a málokdy se sami dostanou ke znakovému jazyku a kultuře neslyšících (více v článku U sluchově postižených je integrace problematická, tvrdí neslyšící odborník, 2015).

Absence vzorů znakového jazyka a kultury neslyšících však není jediným problémem integrace. Kyle (1993) dodává, že i přes snahu pedagogů žáky integrovat, jsou neslyšící žáci často na okraji kolektivu a zároveň trpí nedostatečným jazykovým rozvojem. Ke stejným závěrům dochází také případová studie devíti žáků, kterou provedl tým výzkumníků (Nunes, Pretzlik, Olsson, 2001) – v té slyšící spolužáci uváděli, že jim v navázání přátelství brání komunikační bariéra, případně, pokud se jim povede navázat vztah, pak má spíše prosociální funkci, než že by šlo o přátelství v pravém slova smyslu. Nīmante a Ekša (2020) také dodávají, že snaha pedagogů podpořit žáka například individuálními hodinami může být kontraproduktivní (srov. individuální pedagogické intervence), protože následkem opuštění třídy opět vzniká nepřijetí kolektivem.

Výše popsané situace se mohou jevit jako obtížné pro neslyšící žáky, nikoliv pro žáky nedoslýchavé, kteří se v komunikaci primárně orientují na mluvený jazyk. Ačkoliv u těchto žáků pravděpodobněji odpadne potíže s dorozuměním se, jsou i tito žáci ohroženi nepřijetím kolektivu nebo dokonce šikanou. Rožnovská (2013) ve svém výzkumu v bakalářské práci dokládá, že žáci v integraci jsou z hlediska šikany ohroženější než žáci ve školách pro neslyšící¹⁷.

¹⁷ Výzkum byl proveden se žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol.

4 Výuka češtiny jako druhého jazyka

4.1 Kurikulum češtiny jako druhého jazyka

V posledních letech se, nejen v souvislosti s válečnými uprchlíky z Ukrajiny, hovoří o výuce češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Mezi tyto žáky lze zařadit také neslyšící žáky, kteří do školního prostředí přichází taktéž s odlišným jazykem – českým znakovým.

V problematice výuky češtiny u žáků s OMJ se můžeme setkat se dvěma zdánlivě podobnými pojmy: *cizí jazyk* a *druhý jazyk*. Rozdílnost mezi nimi vymezuje dokument *II. Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání* následovně (2022, s.3): „*Druhý jazyk se oproti cizímu jazyku liší především významem v životě žáka/žákyně. Jde o jazyk, na kterém je uživatel existenčně závislý z hlediska školní docházky a integrace do společnosti. V souvislosti s tím jsou v případě druhého jazyka také zvýšené nároky na míru rozvoje sociokulturní kompetence.*“ Dále kurikulum uvádí, že výuka češtiny jako druhého jazyka je také specifická v tom, že se žáci brzy seznamují se slovní zásobou navázanou na oblast školství.

Dále dokument určuje očekávané výstupy – ty formuluje společně pro 1.–9. ročník, nicméně přidává i upřesňující požadavky pro 1–2. ročník, 3–5. ročník a 6–9. ročník. Výstupy kategorizuje do dvou, respektive tří úrovní jazykové pokročilosti (pokud započítáme i nultou úroveň). Tyto úrovně popisuje v rámci dílčích tematických okruhů, ve kterých stanovuje slovní zásobu, gramatiku a jednotlivé kompetence v poslechu a mluvení, čtení a psaní, a v neposlední řadě v sociokulturních kompetencích. Úroveň znalostí směřuje na konci devátého ročníku podle jazykového referenčního rámce k úrovni A2.

Nultá úroveň je v kurikulu charakterizována jako situace, kdy žák nedokáže odpovídat na jednoduché otázky ani s dopomocí, nezná základní fráze a neovládá českou abecedu. Žák **úrovně 1** odpovídá na jednoduché otázky (typu kdo, kde, kdy) a dokáže jednoslovně nebo dvouslovně reagovat na témata, která se ho bezprostředně týkají. Žák často chybuje v gramatice. Jeho úroveň čtení a psaní je vázaná na stupeň jeho kognitivního vývoje. Žák v **úrovni 2** stále dělá mnoho gramatických chyb, dokáže se však dorozumět v běžných situacích, a to i přes jeho omezenou slovní zásobu. Žák používá běžné fráze, rozumí útržkovitým částem textů a dokáže se doptat na informace, které potřebuje.

V kontextu žáků se sluchovým postižením záleží také na tom, na jaké úrovni se v českém jazyce nachází. Můžeme předpokládat, že rodilý neslyšící uživatel českého znakového jazyka přicházející do první třídy základní školy bude mít nejspíše nultou úroveň českého jazyka; u žáků nedoslýchavých, ohluchlých nebo uživatelů kochleárních implantátů samozřejmě záleží na mnoha faktorech, o kterých pojednává kapitola 1 Sluchové postižení.

Kurikulum pro žáky prvního stupně stanovuje tyto obecné cíle (míra jejich dosažení je samozřejmě individuální):

- žáci čtou slova a izolované věty, využívají vizuální oporu,
- žáci odpovídají na jednoduché otázky k textu,
- žáci přepisují a opisují známá slova a věty (také s vizuální oporou),
- žáci doplňují slova (k obrázku nebo do textu) podle nápovědy,
- ve 2. úrovni žáci tvoří věty podle vzoru.

4.2 Specifika výuky češtiny jako druhého jazyka u neslyšících žáků

Této problematice se věnuje aktuální publikace s názvem Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk: metodická podpora pro učitele (2018), která byla zpracovaná kolektivem autorů¹⁸. Informace v této a následující podkapitole vychází právě z této publikace.

Pokud hovoříme o výuce českého jazyka jako druhého jazyka u neslyšících žáků, je potřeba si opět uvědomit, že tito žáci se – na rozdíl od slyšících žáků nebo sluchově postižených žáků preferujících v komunikaci češtinu – učí číst a psát v jazyce, který nemají osvojený. Je tedy potřeba tomuto faktu podřídít i výběr metody prvopočátečního čtení a psaní. Zemánková a Cíchová Hronová (2018, s. 40) uvádí, že „*analyticko-syntetická hlásková metoda je pro neslyšící žáky zcela nevhodná, protože je založena na sluchovém vnímání*“. Vhodnějšími metodami mohou být buď metoda globální (za předpokladu dodržení všech jejích fází) nebo metoda genetická (založená na vizuálnosti a jedné náročnosti).

¹⁸ Kolektiv autorů publikace: Andrejsek Jan, Hronová Anna Cícha, Hudáková Andrea, Komorná Marie, Marešová Pavlína, Nedbalová Žofie, Štefková Lucie, Zbořilová Radka, Zemánková Veronika, Boccou Kestřánková Marie, Prokšová Hana, Štindlová Barbora, Vodičková Kateřina, Schormová Jitka, Závěská Žofie.

V průběhu vzdělávání na základní škole žáci směřují k jazykové úrovni A2¹⁹. Tomuto faktu je potřeba také přizpůsobit práci s češtinou v rámci ostatních předmětů. Toto téma přehledně zpracovává Komorná (2018, s. 52–59). Je samozřejmě žádoucí, aby žáci i v ostatních předmětech psali a četli, je však nutné opět myslet na to, že texty v učebnicích pro ně mohou být, z hlediska slovní zásoby i gramatiky, těžké. Texty tedy musí být vybírány promyšleně, případně upravovány či doplňovány o vizuální oporu.

Dalším specifickým, které také podporuje dvojjazyčný koncept vzdělávání, je výuka v týmu slyšící a neslyšící osoby. Může se jednat buď o tandemovou výuku dvou učitelů, nebo o spolupráci učitele a asistenta pedagoga. To, jakým způsobem by měla spolupráce fungovat, popisují Štefková a Zbořilová (2018, s. 60–65). Neslyšící v týmu zastupuje přirozený jazykový²⁰ a osobnostní vzor pro neslyšící žáky, zatímco slyšící zde působí jako garant českého jazyka a zástupce většinové společnosti. Je podstatné, aby obě osoby navzájem znaly jazyky a kultury druhého a navzájem je respektovaly, protože tím také reprezentují příkladné chování před žáky.

4.3 Materiály do výuky 1. stupně a metody výuky

V současné době stále neexistují ucelené materiály pro první stupeň základní školy, pomocí kterých lze systematicky vyučovat češtinu jako druhý jazyk od 1. do 5. třídy. Jediným²¹ současným učebním materiálem určeným přímo neslyšícím žákům je Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2023), dvoudílná učebnice s interaktivními materiály, pracovní listy a písankami. Po detailním rozboru slabikáře však Pavlová (2014) ve své bakalářské práci dochází k závěru, že tento soubor materiálů, i přes snahu autorky, nepřístupuje k výuce jazyka ani bilingválně, ani z pozice výuky češtiny jako druhého (případně cizího) jazyka.

Zemánková a Cíhová Hronová (2018, s. 34–40) uvádí, že někteří učitelé neslyšících používají materiály pro výuku češtiny pro cizince, děje se tak však většinou ve vyšších ročnících, protože tyto materiály jsou povětšinou určeny dospělým, nikoliv dětem. Učebnic určených dětem cizincům není v současné době mnoho. Pokud se je učitelé rozhodnou využívat, musí mít na paměti, že „*jsou založeny na dominujícím přístupu*

¹⁹ Jazyková úroveň A2 je minimální úroveň pro jednotnou přijímací zkoušku na střední školy s maturitou, přičemž úroveň maturity pro skupinu neslyšících žáků (SP3) je B1 (Andrejsek, 2018). Nabízí se však zdůraznit, že se jedná o minimální jazykovou úroveň a v případě, že by se student dále chystal na studium na vysoké škole, pravděpodobně o úroveň nedostačující.

²⁰ Primárně zastupuje samozřejmě jazykový vzor pro český znakový jazyk.

²¹ Učebnice, podle kterých se český jazyk vyučoval od 19. století, zpracovává ve své bakalářské práci Pavlová (2014).

komunikační metody – takový způsob výuky cizího jazyka funguje na orálním základě a přímých řečových aktivitách, pro neslyšící žáky zcela nevhodných“ (Zemánková, Cíchová Hronová, 2018, s. 38). Podrobný přehled materiálů, z nichž lze čerpat, uvádí Nedbalová (2018, s. 71–76). Pro představu jsou zde uvedené jen vybrané možnosti učebnic či internetových stránek s pracovními listy nebo aplikacemi pro výuku slovní zásoby a gramatiky:

- Nečtu, nepíšu, učím se česky (Lacinová, 2018)²²
- Domino – Český jazyk pro malé cizince – dvoudílná učebnice a pracovní sešity (Škodová, 2010)
- Česky raz dva – výukové materiály pro děti (Halaštová, 2022)
- Prázdninová škola češtiny (Jaurisová, Pánová, 2016)²³
- Čeština 2, dostupné z: <https://www.cestina2.cz/app/>
- Inkluzivní škola, dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zapojeni-do-vyuky-materialy>
- Kurzy češtiny pro cizince, dostupné z: <https://www.kurzycestinyprocizince.cz/cs/e-learning.html>
- Slow Czech, dostupné z: <https://www.youtube.com/@slowczech>
- Umíme česky, dostupné z: <https://www.umimecesky.cz/cviceni-cestina-druhy-jazyk>

V případě slyšících žáků s odlišným mateřským jazykem je nejpravděpodobnějším předpokladem, že tyto žáky bude v české škole vyučovat rodilý mluvčí českého jazyka, který zřejmě nebude znát jazyk žáka cizince. Žák tak bude s největší pravděpodobností vyučován tzv. **přímou metodou výuky jazyka**, tzn. učitel s ním bude komunikovat přímo v češtině a bude se očekávat, že v prostředí, kde bude žák jazyku permanentně vystaven, ho bude odposlouchávat, což mu výrazně pomůže v učení. Rychlost učení se také bude odvíjet od toho, jestli je mateřský jazyk žáka cizince slovanský, nebo neslovanský – v tomto ohledu mají samozřejmě žáci slovanských jazyků výhodu, protože příbuzné jazyky jsou si podobnější. (Slabá a kol., 2020)

Z pohledu pedagoga je také potřeba zmínit, že učitelé v českých školách nejsou lektoři češtiny pro cizince a předpoklad, že každý učitel bude vědět jak učit svůj mateřský

²² Vhodné spíše pro předškolní žáky, ale lze využít také na začátku první třídy.

²³ Vhodné spíše jako doplňkové materiály.

jazyk jako cizí (druhý) jazyk, je naivní. Na druhou stranu očekávání, že škola zařídí odborníka pro výuku žáků cizinců, je také povětšinou nereálné. Tato práce tak připadá na učitele, kteří potřebují novým způsobem vzdělávání provést – takovým intuitivním průvodcem může být např. publikace Učíme češtinu jako druhý jazyk (Nosálová, 2020).

U neslyšících žáků je výše popsaná přímá metoda výuky komplikovaná, protože neslyšící žáci český jazyk neodposlouchají a spoléhat se pouze na odezírání (případně znakovanou češtinu) není vhodné (k tomu podrobněji viz kapitolu 2.2 Komunikační systémy vycházející z českého jazyka). Přímou metodu výuky by bylo možné alternovat do psané podoby jazyka, tj. využívat přepisu mluvené řeči do textu. Každý ve třídě (žáci i učitel) by před sebou musel mít technické zařízení (tablet, počítač, mobilní telefon) a musel by být připojen do sdíleného textového dokumentu, do kterého by mohl psát. Bylo by určitě zajímavé vyzkoušet tímto způsobem vést výuku češtiny, avšak nejsou žádné informace o tom, že by to někdo z vyučujících zkusil. V případě pokynů a obecného dorozumívání se je tak u neslyšících žáků určitě vhodné zůstat u dvojjazyčnosti i ve výuce českého jazyka, avšak i vzhledem k výrazné odlišnosti obou jazyků je samozřejmě na místě co nejvíce čerpat z principů přímé metody – tzn. opírat se o psaný text, vizuální podněty, pantomimu a další.

4.4 Slovtvorba ve výuce češtiny jako druhého jazyka

Jedním z rysů každého přirozeného jazyka je produktivnost, tedy schopnost jazyka tvořit neomezené množství nových pojmenování na základě omezeného množství jednotek a pravidel (Bímová, 2005). Slovtvornými procesy češtiny jsou odvozování, skládání a zkracování, přičemž odvozování je procesem hlavním. Odvozovat lze v češtině napříč slovními druhy nebo v rámci jednoho slovního druhu. Odvozování v češtině probíhá pomocí předpon a/nebo přípon, přičemž jednotlivé předpony a přípony považujeme za morfémy, tedy nejmenší jazykové jednotky, které nesou význam. Význam těchto morfémů potom společně s kořenem tvoří celkový význam slova (Černý, 1998).

Slovtvorné procesy jsou z jazykového hlediska velmi logické, a proto je překvapující, jak málo se s nimi v učebnicích češtiny pro cizince pracuje. Navíc ve výuce češtiny jako druhého jazyka mají své místo také z hlediska obecně jazykovědného. Se systematickým představováním slovtvorných procesů se nejčastěji setkáváme při tvorbě ženského rodu z rodu mužského příponou -ka (učitel–učitelka, doktor–doktorka);

se systematickou výukou předpon se však takřka nesetkáme. V uvedených materiálech je žák seznamován se slovní zásobou podle okruhu tématu – doplnění o slovní zásobu dle příbuznosti nebo podle znalosti dílčích významů předpon/přípon, by však mohlo být velmi obohacující.

Výjimkou v této oblasti je youtubový kanál *Slow Czech*, který ve svém play listu s názvem *Logic in Czech* seznamuje s různými příbuznými slovy, která vycházejí z jednoho kořene slova. Taková práce se slovtvorbou vyžaduje pokročilé znalosti o různých slovních druzích a zvýšené schopnosti pro aplikaci těchto slov ve větě.

Velmi specifickou oblastí, kterou prostudované materiály neobsahují, je slovtvorba sloves. Pomocí předpon a přípon můžeme upravovat věcný význam sloves (přinést, odnést, snést, příp. přitáhnout, přitahovat...) a také měnit vid slovesa – s čímž je také spjato časování sloves v přítomném a budoucím čase (Černý, 1998). Právě slovesa vnímám z pohledu slovtvorby jako vhodný slovní druh, se kterým lze začít žáky seznamovat.

5 Tvorba vlastního souboru materiálů do výuky

5.1 Cíle tvorby souboru materiálů

Praktickou část diplomové práce tvoří soubor materiálů pro výuku slovní zásoby českého jazyka primárně neslyšících žáků prvního stupně, sekundárně obecně žáků s odlišným mateřským jazykem. Vznik tohoto souboru reaguje na nedostatečné množství materiálů pro výuku češtiny jako druhého (cizího) jazyka.

Souboru materiálů cílí na **rozvoj slovní zásoby pomocí pochopení slovtvorných procesů češtiny**, díky čemuž dochází také k rozvoji čtenářské gramotnosti u zmíněných skupin žáků. Pro usnadnění vstupu do problematiky slovtvorby jsou materiály zaměřeny pouze na oblast **odvozování pomocí předpon u sloves**. Obohacování slovní zásoby probíhá prostřednictvím jednotlivých setů sloves se stejným kořenem a různými předponami. Každý jednotlivý set sloves je zaváděn pomocí myšlenkové mapy, ukotvován a prohlubován gramatickými tabulkami a procvičován v příslušných pracovních listech.

Didaktický postup pro práci se souborem materiálů je detailně popsán v kapitole 6 Ověření materiálů ve výuce, kde jsou v jednotlivých podkapitolách uvedeny doporučené postupy ve formě příprav do výuky neslyšících žáků. V hlavičce každé navržené přípravy jsou také popsány jednotlivé cíle pro danou výukovou jednotku. Kromě cílů jsou v materiálech uvedeny i rozvíjené klíčové kompetence, možnosti jak navázat v rámci mezipředmětových vztahů a průřezová témata, na která se daný set sloves zaměřuje.

Cíle práce jsou vyhodnocovány jednak průběžně po zavedení každého setu sloves, jednak v rámci opakování. V závěrečné evaluaci je zhodnoceno, jak jsou materiály vhodné pro dané cílové skupiny, zda byla obtížnost úkolů adekvátní a jaká další doporučení plynou směrem k případnému užívání materiálů dalšími pedagogy.

5.2 Východiska pro tvorbu materiálů

Materiály byly vytvořeny s oporou o znalosti získané v rámci mého dosavadního vzdělání a pedagogické praxe. Z hlediska vzdělání vycházím ze znalostí získaných v rámci jednak bakalářského studia oboru Jazyky a komunikace neslyšících při Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, jednak programu Tlumočnictví českého znakového jazyka vyšší odborné školy v Hradci Králové. Má pedagogická praxe

zahrnuje tříletou zkušenost s výukou češtiny u neslyšících žáků a dvouletou zkušenost s výukou dvou ukrajinských žáků v rámci integrace základní školy.

Soubor materiálů nelze použít v případě, že by žáci (jak neslyšící, tak ukrajinští, případně další žáci s odlišným mateřským jazykem) neměli některé důležité znalosti, na něž materiály navazují. Bezpodmínečnou nutností je **znalost české abecedy** a s tím související zvládnutí textu psaného latinkou. Pro neslyšící žáky je navíc ještě vhodné ovládat **českou prstovou abecedu** (v českém prostředí ideálně dvouruční, která je nejrozšířenější). Další nutnou znalostí je rozeznávání základních **slovních druhů** v češtině. Za tímto účelem lze používat i metodu MVL (Manipulative Visual Language²⁴), kterou pro český jazyk aplikoval neslyšící vyučující českého jazyka Mgr. Jaroslav Milich. Další nutností je také znalost **základní větné struktury** typu *subjekt-verbum-objekt*, případně dalších jednoduchých větných konstrukcí.

S ohledem na českou gramatiku je také potřebné, aby žáci již měli – byť velmi základní – představu o tom, že čeština je flektivní jazyk, ve kterém se významy vyjadřují více gramaticky než lexikálně, a to především změnou koncovek při skloňování a časování. Je tudíž vhodné, aby žáci dokázali **časovat** alespoň některé skupiny sloves v přítomném čase (u dokonavých sloves v budoucím čase) a aby měli základní představu o **skloňování** (např. znalost i jen některých pádů, především u podstatných jmen). Se skloňováním úzce souvisí také zavádění základních **předložek**, jejichž znalost žákům může usnadnit pochopení dílčího významu předpon.

Posledním důležitým východiskem je také schopnost komunikovat ve svém mateřském jazyce, tj., v ideálním případě, aby vyučující rozuměl mateřskému jazyku žáka, případně aby dokázal svůj projev v českém jazyce transformovat do velmi jednoduché češtiny. Tento požadavek je zde uveden, protože některé úlohy v pracovních listech cílí na rozvoj komunikačních dovedností žáka pomocí diskuzních úkolů. Z tohoto důvodu je potřeba, aby se žák mohl vyjadřovat, aniž by ho brzdila znalost cizího jazyka.

²⁴ S touto metodou výuky angličtiny pomocí tvarů reprezentujících různé slovní druhy přichází Mary J. Thornley (2013).

5.3 Charakteristika cílové skupiny

Hlavní cílovou skupinou, pro kterou jsou materiály do výuky určeny, jsou **neslyšící žáci prvního stupně základní školy**. Pracovní listy byly tvořeny s vědomím, že mohou být testovány na skupině žáků 4. nebo 5. ročníku základní školy pro neslyšící. Pracovní listy však vychází z teze, že respektují principy výuky **češtiny jako druhého (cizího) jazyka**, a proto je možné listy ověřit také u žáků, jejichž mateřský jazyk je jiný než český jazyk. Vlivem současné politické situace se Česká republika potýká s významnou vlnou ukrajinských uprchlíků a mnoho učitelů si tak pokládá otázku, jak učit **ukrajinské žáky** češtinu. V posledních letech vzniklo, ve velmi krátkém časovém horizontu, velké množství smíšených tříd, případně třídy zcela samostatné, které jsou složeny právě z žáků z řad ukrajinských uprchlíků. Nabízí se tedy možnost pracovní listy ověřit i v této skupině.

5.3.1 Neslyšící žáci

Primární výzkumnou skupinou jsou neslyšící žáci základní školy pro neslyšící, která je postavena na bilingvním přístupu ve výuce. Ověření probíhalo u žáků pátého ročníku, kteří mají školní docházku rozloženou do 10 let, což znamená, že v českém jazyce jsou na úrovni 4. ročníku. Ve třídě se nachází 7 žáků, přičemž jedna žákyně je o ročník mladší, v probíraných tématech však zvládla své spolužáky dohnat a drží s nimi tempo.

Primárním komunikačním systémem v této třídě je český znakový jazyk. Úroveň jazyka je různá: 3 žáci mají alespoň jednoho neslyšícího znakovýho rodiče a český znakový jazyk je prakticky jejich mateřským jazykem, jeden žák pochází z rodiny, kde se také setkává se znakovým jazykem, 3 žáci pochází ze slyšících neznakových rodin, přičemž ve dvou z těchto rodin se užívá ještě další cizí mluvený jazyk. Tito žáci se s českým znakovým jazykem setkali poprvé až v mateřské škole.

Někteří žáci dále užívají kompenzační pomůcky – tři žáci mají kochleární implantát a jeden používá sluchadlo. Jen dvěma žákům daná kompenzační pomůcka pomáhá rozlišovat sluchem některé z hlásek u izolovaných slov v kombinaci s odezíráním. Mluvený jazyk však bezděčně není schopen vnímat žádný z žáků.

K výuce českého jazyka se v této skupině přistupuje jako k výuce druhého (cizího) jazyka. V předchozích letech pracovali v rámci výuky češtiny se Slabikářem pro sluchově postižené (Chuchmová, 2023) a dále s pracovními listy tvořenými

vyučujícími češtiny. Žáci splňují požadavky nastavené ve východiscích pro práci s vytvořeným souborem materiálů.

5.3.2 Žáci s odlišným mateřským jazykem – ukrajinští žáci

Sekundární skupinou pro ověření souboru materiálů tvoří ukrajinští žáci 6. třídy základní školy. Ve třídě se nachází celkem 18 ukrajinských žáků ve věkovém rozpětí 11–14 let. Český jazyk zde vyučuje rodilá mluvčí, která má doposud jen malé zkušenosti s výukou cizinců. Ve třídě se střídají dvě asistentky pedagoga, jedna z nich mluví ukrajinsky a jedna rusky, protože zhruba polovina žáků mluví ukrajinsky a druhá polovina rusky. Z pohledu vyučující jeví několik žáků známky specifických poruch učení, minimálně jeden jeví známky ADHD a dva jsou výrazně zanedbaní. Až na dva poměrně motivované žáky skupina příliš nejeví zájem o výuku českého jazyka.

Všichni žáci ovládají českou abecedu, znají nejzákladnější slovní zásobu několika základních tematických okruhů, umí sestavit jednoduché věty a pomalu se seznamují se slovními druhy. Žáci navazují na výuku předložkových vazeb.

Ukrajínští žáci mohou oproti žákům neslyšícím český jazyk pasivně odposlouchávat ve svém okolí. Dále ho mohou snadněji porovnávat se svým mateřským jazykem, protože čeština je ukrajinštině mnohem podobnější než čeština a český znakový jazyk.

5.4 Popis tvorby souboru materiálů

Soubor materiálů obsahuje pracovní listy a doprovodné materiály. **Pracovní listy** jsou navrženy tak, aby okamžitě procvičovaly žákem nabyté znalosti. Každému setu pracovních listů musí logicky vždy předcházet seznámení s příslušným setem sloves pomocí **myšlenkových map**, případně **gramatických přehledových tabulek**. V následujících podkapitolách je nastíněn postup tvorby těchto materiálů. Materiály byly navrženy v grafickém programu Canva. Součástí diplomové práce jsou pouze ukázky z těchto materiálů.

5.4.1 Výběr setů sloves

Bylo vybráno celkem 10 základových sloves, u každého slovesa je zavedeno maximálně 8 odvozených tvarů zvolenými předponami. Při úvaze, jaká slovesa jsou vhodná pro naplnění daného cíle práce, byl brán zřetel na tato kritéria:

- 1) Je žádoucí, aby se jednalo o slovesa běžně užívaná a s vysokou frekvencí užití v základních komunikačních situacích – cizinci se s nimi během výuky setkají

poměrně brzy. Je tedy předpokladem, že v základovém tvaru (myšleno bez předpon) dané sloveso žáci již znají a pokud ne, pak je pro ně velmi výhodné se s ním seznámit.

- 2) Daná slovesa jsou běžně používána se zvoleným setem předpon. Není zde vyloučeno, že se slovesa pojí i s dalšími předponami, dokonce mohou být i některé nezmíněné předpony častější. Podle pedagogické zásady systematickosti však bylo potřeba, aby byla daná slovesa běžně derivovatelná právě zvoleným souborem předpon – díky tomu si žáci dokáží snadněji osvojit významy těchto předpon a pochopí logičnost v případném pozdějším rozklíčování významu neznámých slov s těmito předponami.

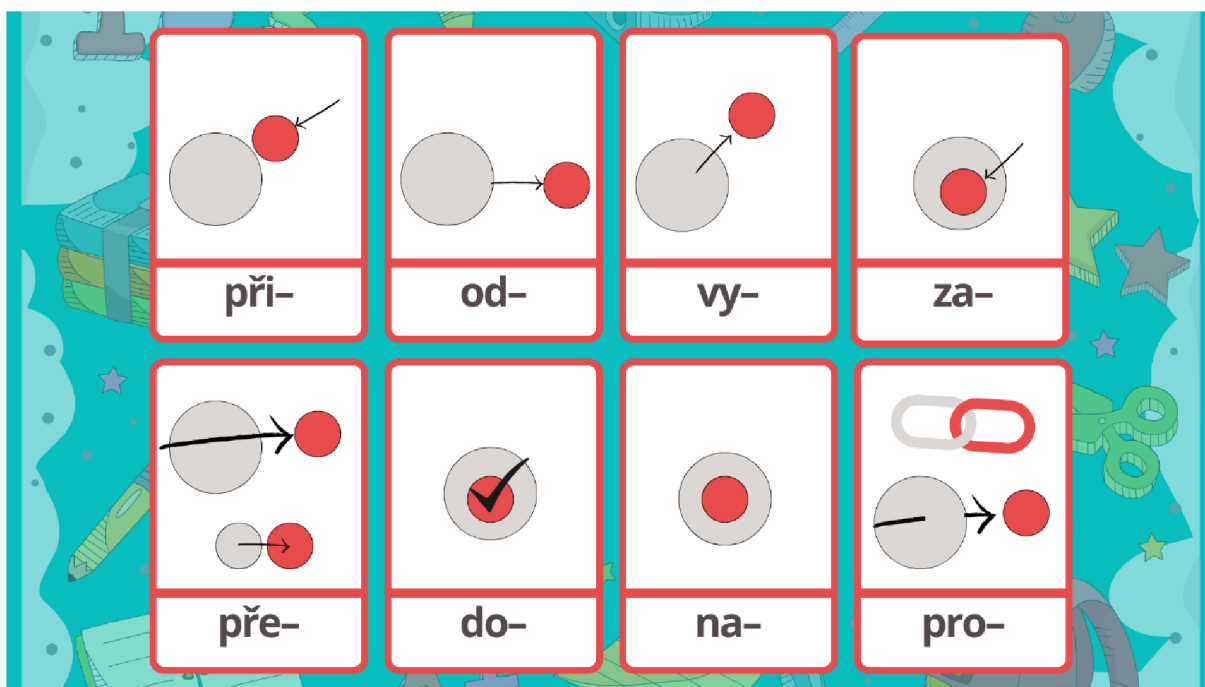
Podle výše popsaných kritérií bylo zvoleno těchto 10 základových sloves a jejich prefixové derivace. Přehled těchto sloves vidíme níže v tabulce, která je také součástí materiálů, jež doprovází jednotlivé pracovní listy:

	při-	od-	vy-	za-	pře-	do-	na-	pro-
JET	přijet	odjet	vyjet	zajet	přejet	dojet	najet	projet
JÍT	přijít	odejít	vyjít	zajít	přejít	dojít	najít	projít
LETĚT	přiletět	odletět	vyletět	zaletět	přeletět	doletět	naletět	proletět
PSÁT	připsat	odepsat	vypsat	zapsat	přepsat	dopsat	napsat	propsat
MALOVAT	přimalovat	X	vymalovat	zamalovat	přemalovat	domalovat	namalovat	X
UČIT SE	přiučit se	odučit se	vyučit se	zaučit se	přeučit se	doučit se	naučit se	X
HRÁT	příhrát	odehrát	vyhrát	zahrát	přehrát	dohrát	nahrát	prohrát
DÁT	přidat	oddat	vydat	zadat	předat	dodat	X	prodat
LÍT	přilít	odlít	vylít	zalít	přelít	dolít	nalít	prolít
BRÁT	příbrat	odebrat	vybrat	zabrat	přebírat	dobrat	nabrat	probrat

Obr. 1 Vyplněná tabulka setů sloves

Jak je vidět z obrázku výše, jeden set sloves obsahuje stejný kořen, ale odlišné předpony. Žáci tak mohou pozorovat, jak se mění význam daného slovesa v závislosti na změně předpony. Na základě různých setů sloves se stejnými předponami si mohou

uvědomit, jaký dílčí význam předpona u slovesa má. Pro demonstraci významu předpon je využito grafické znázornění. To lze nalézt jednak ve druhém řádku výše vloženého obrázku tabulky, jednak v níže vloženém přehledu jednotlivých karet předpon – ty lze ve výuce běžně používat i např. pro opakování nebo zavádění dalších nových sloves obsahujících dané předpony. Grafické znázornění je záměrně obecné, aby se dalo vztáhnout ke kterémukoliv slovesu a zároveň dokázalo dostatečně vystihnout význam předpony. Šedý kruh zde znázorňuje situační kontext, zatímco menší červený kruh a šipka znázorňují ony dílčí významy předpon. Ve spodní části karty je vepsaná předpona, tuto část lze také během výuky odstříhnout a v rámci ověřování, zda žáci jednotlivé významy pochopili, je nechat k předponám přiřadit jejich grafické znázornění.



Obr. 2 Karty s vizualizací významu předpon

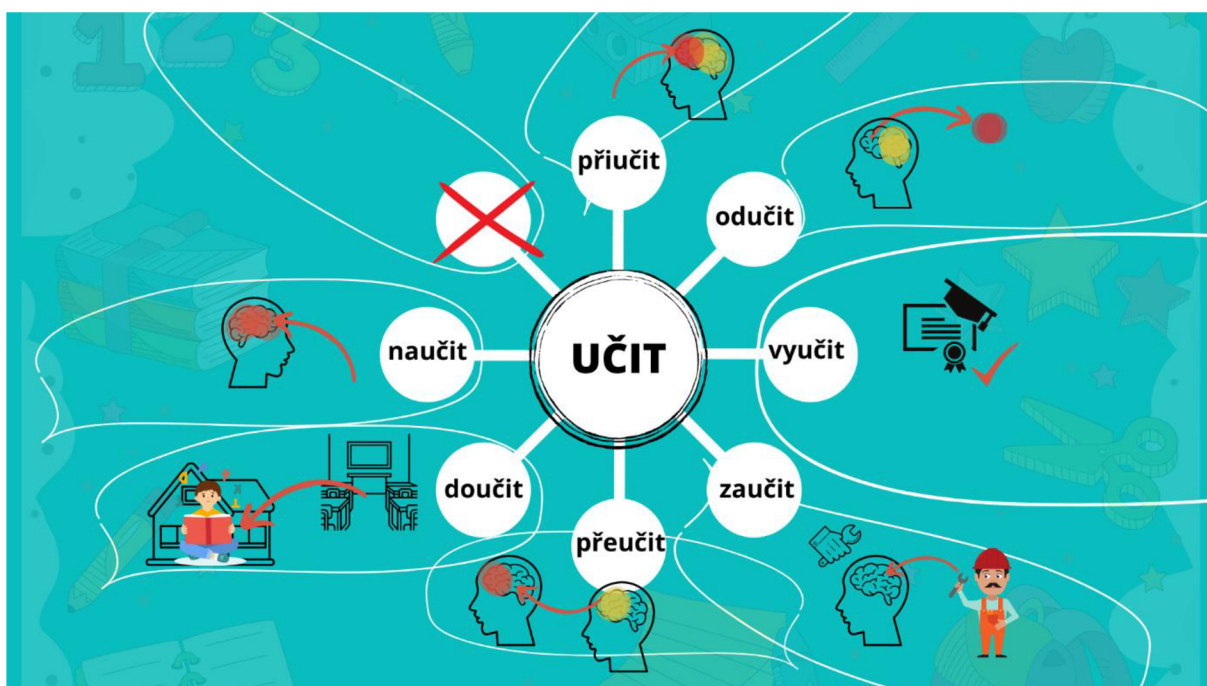
Jak již bylo řečeno, cílem není ukázat všechny možné předpony, které lze s daným slovesem používat. Cílem je ukázat odvozování jako logický slovtvorný proces, díky kterému lze snadněji pochopit stavbu slova a může být také nápomocný při rozšiřování slovní zásoby a chápání významových nuancí v češtině jako cizím jazyce. Základním předpokladem tedy je, že si, v průběhu seznamování se s dalšími slovesy, žáci osvojí dílčí významy prezentovaných předpon a snadněji tak ovládnou i významy dalších odvozených sloves. Je sice pravda, že některé předpony mají více významů (předpona pře- a pro-) či v některých případech zásadně mění význam celého slova (viz např. *najít*,

zabrat atp.). V jiných případech lze však význam snadněji rozklíčovat právě díky pochopení logičnosti v procesu odvozování. Samozřejmě je však také dobré mít na paměti, že nikdy nelze postihnout veškeré výjimky či významy do pomocných struktur.

5.4.2 Popis tvorby myšlenkových map a přehledových tabulek

Ačkoliv jsou pracovní listy hlavním a stěžejním pilířem práce, vznikla také potřeba vytvořit banku myšlenkových map a přehledových tabulek pro zavedení nového setu sloves. Tyto materiály mohou žákům sloužit také jako slovníčky a gramatické přehledy, ke kterým se mohou v případě potřeby vracet; případně mohou zastávat i další funkce ve výuce (viz níže).

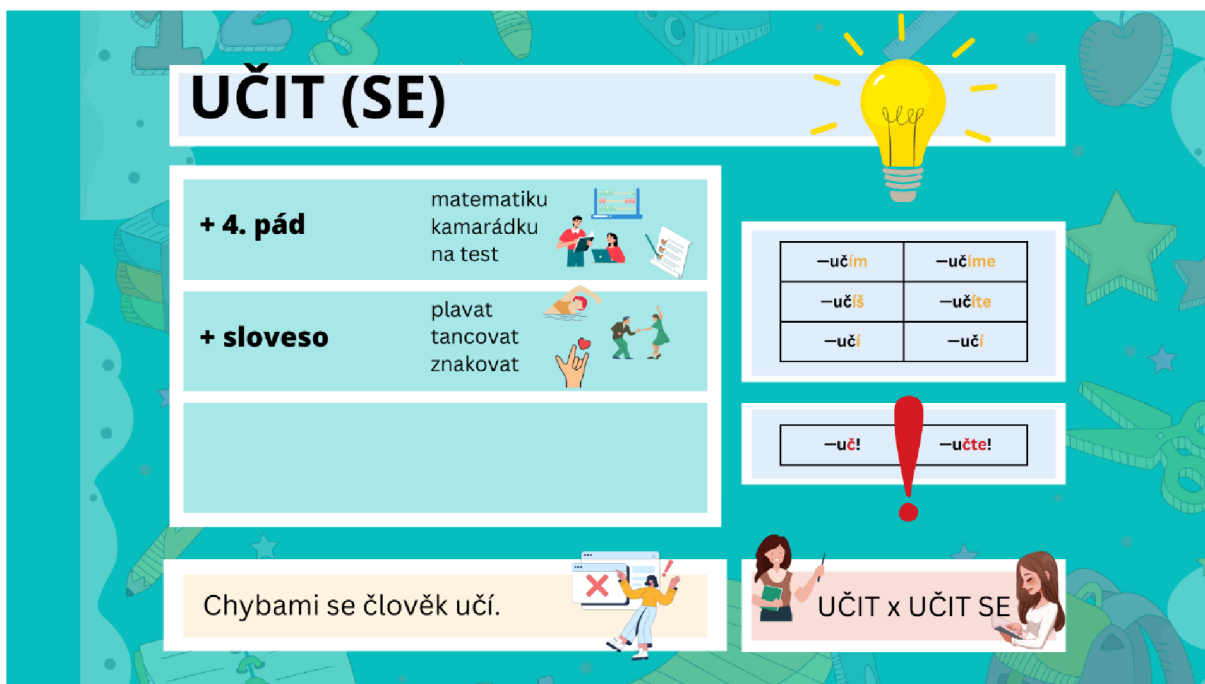
Střed **myšlenkové mapy** tvoří sloveso v základovém tvaru (bez předpon) v infinitivu. Ze středového slovesa vychází celkem osm derivací, přičemž daná derivace je na každé další myšlenkové mapě uvedena vždy na stejném místě, což usnadňuje orientaci v případě, že žáci porovnávají význam předpony napříč různými sety sloves. V případě, že derivace s danou předponou v češtině neexistuje, je políčko prázdné a proškrtnuté. U každé derivace je uveden jeden či více obrázků se šipkou pro snadnější představu slovesného významu. V některých případech je nutné, aby vyučující poukázal na drobné změny – například v délce samohlásky nebo v případném vložení další hlásky. Tyto změny si žáci mohou případně sami v materiálech zvýrazňovat, pokud to potřebují.



Obr. 3 Myšlenková mapa setu sloves učít

S myšlenkovou mapou může vyučující pracovat různými způsoby. Lze ji využít např. jako hotový materiál k demonstraci významů sloves. Je samozřejmě žádoucí, aby vyučující daný význam vysvětlil i verbálně (v mateřském jazyce žáka), případně demonstrativně (pomocí pantomimy nebo manipulace), nebo si zkrátka pomohl různými způsoby k tomu, aby žákovi daný význam přiblížil. Materiál lze však také upravit a rovnou k němu přistupovat jako k pracovnímu listu. Jedna z takových úprav může spočívat v tom, že se z příslušných bublin odstraní vepsaná slova a úkolem žáků bude slova nějakým způsobem získat a do bublin je vepsat či jinak umístit (např. nalepit). Taková aktivita může mít herní charakter – tzn. pokud je například potřeba žáky rozpohybovat či na chvíli odreagovat, lze jim daná slova schovat v prostoru třídy / chodby školy / venku apod., nebo jejich získání podmínit např. dosažením správného tvaru do kontextu či jinou jazykovou otázkou, která se může také vázat k danému jazykovému jevu. Myšlenkové mapy lze samozřejmě použít i pro jakékoliv opakování nebo upevňování, lze je umístit do třídy na nástěnku, vytisknout jako součást procvičovacích pracovních listů nebo s nimi pracovat jako s učebnicovým materiálem.

Zůstat jen u myšlenkové mapy nemusí být pro další práci dostačující, protože je žádoucí, aby žáci nově nabyté sloveso uměli použít i v patřičných tvarech podle kontextu, případně se dozvěděli i o typu vazby, v níž se sloveso nejčastěji používá. Tyto informace je potřeba mít zaznamenané, aby se k nim v případě nutnosti mohli žáci vracet. Z tohoto důvodu je ke každému setu sloves vytvořena také přehledová gramatická tabulka. Tato tabulka může sloužit jako doprovodný materiál a její využití záleží na schopnostech skupiny či konkrétního jedince nebo rozhodnutí pedagoga.



Obr. 4 Doprovodný materiál – gramatická tabulka

Každá přehledová tabulka nese název základového slovesa a obsahuje informace, které se primárně vztahují k základovému tvaru, lze je však vztáhnout i k tvarům odvozeným. V levé horní části listu najdeme přehled časté **valence** (zeleně podbarvená část), tj. pád jména (případně další slovní druhy – příslovce, slovesa), se kterým se sloveso často váže. Všechny vazby jsou doplněny také o příklady a vizualizaci významů pomocí jednoduchých obrázků. V pravé části je uvedeno **časování slovesa v přítomném čase** (modře podbarvená část), stejné koncovky lze užít i pro časování sloves s předponami, jen jako dokonavá slovesa budou označovat budoucí čas. Záleží na skupině žáků a na plánu pedagoga, zda v danou chvíli využije příležitost k vysvětlení kategorie vidu v českém jazyce a jeho vlivu na časování sloves v budoucím čase. Pod touto tabulkou lze najít ještě **rozkazovací způsob** ve druhé osobě jednotného a množného čísla.

V levém dolním rohu stránky nalezneme vybraná **ustálená slovní spojení** (žlutě podbarvená část), ve kterých se některé sloveso z daného slovesného setu vyskytuje – může se zde objevit také v přeneseném významu. Tato část listu může sloužit jako pomyslná návnada pro žáky nadané nebo jako dobrovolné rozšiřující učivo. Má za cíl ukázat hravost jazyka, případně nechat žáky nahlédnout i do jiných vrstev jazyka a začít jim tak přibližovat metaforická vyjádření. Kromě zmíněného příkladu lze samozřejmě žáky motivovat k tomu, aby našli další ustálená spojení, případně je vyučující může mít dopředu nachystaná a zařadit je do komunikační výchovy.

Posledním oddílem přehledové tabulky je spodní pravá část (červeně podbarvená), což je **prostor pro upozornění** na zdánlivě podobná slova, která ovšem mají jiný význam. Případně slouží tento prostor k připomenutí toho, jakým způsobem se mění význam slovesa, pokud ho užijeme v jeho zvrtné podobě.

Je žádoucí, aby s těmito tabulkami bylo pracováno jako s nabídkou, nikoliv jako s dogmatem, že se s veškerými uvedenými jevy žáci musí seznámit. Záleží na tom, jak daleko je daná skupina ve skloňování a časování sloves a jaký má studijní elán a celkový vztah k českému jazyku. Určitě není vhodné žáky zahlcovat, pokud nemají osvojené potřebné základy. Na druhou stranu, pokud by byl tento materiál použit u starších žáků, lze jej naopak doplňovat o další tvary (např. minulého času, případně budoucího času u nedokonavých sloves).

Součástí materiálů jsou ještě dvě shrnující tabulky, které lze případně využít pro závěrečný přehled všech sloves. Podobné přehledy si samozřejmě lze vytvořit i pro další slovesa, případně pro jiné odvozování. Tuto shrnující tabulku lze použít také jako tabulku průběžného pokroku nebo plánovací tabulku, na které žáci mohou vidět, v jaké fázi se s daným setem sloves nachází a jaká slovesa mají ještě před sebou. První variantou je tabulka doplněná o příslušné tvary (viz 5.4.1 Výběr setů sloves), druhá je nevyplněná, aby si ji žáci mohli vyplňovat sami. Pro ukázkou lze na obrázku níže vidět tabulku nevyplněnou.

	při-	od-	vy-	za-	pře-	do-	na-	pro-
JET								
JÍT								
LETĚT								
PSÁT								
MALOVAT								
UČIT SE								
HRÁT								
DÁT								
LÍT								
BRÁT								

Obr. 5 Nevyplněná tabulka setů sloves

5.4.3 Popis tvorby pracovních listů

Pracovní listy slouží jako procvičování daného setu sloves, k čemuž jsou zvoleny různé typy úkolů. Váží se k jazykové, komunikační a slohové výchově, jsou zaměřené primárně na čtení s porozuměním. Kontrola porozumění může být různá – v odpovědích na písemně položené otázky, dramatizaci, nebo například v kresbě situace. Další úkoly, které se v listech objevují, jsou např. doplňování slov do textu, vlastní psaní, spojování slovesa s obrázkem v rámci procvičení slovní zásoby nebo navázání diskuse ke zvoleným tématům. Dané úkoly byly voleny po vzoru úkolů objevujících se v učebnicích pro výuku cizích jazyků. Úkoly jsou označeny čísly a grafickými symboly.

Součástí některých listů je i sebehodnotící část (škála emotikonů) – nachází se pouze na některých listech, aby bylo s žáky užíváno různých typů sebehodnocení. K sebehodnocení lze použít také fráze, které obsahují přenesené významy sloves ze setu, např. formulace typu „*Jde mi to. / Lítám v tom. / Jde to. / Píšu si to za uši.*“ a další. Je to skvělá příležitost pro seznámení žáků s tím, jak může být jazyk kreativní a hravý.

Témata pracovních listů samozřejmě vychází z daného setu sloves, je zde však také prostor pro zamyšlení, jakým způsobem lze témata zacílit na užší oblasti. Tyto úvahy ovlivňovaly níže uvedené faktory:

- 1) zvolené téma odpovídá tématu z **jazykové úrovně A1**²⁵, a to jak z hlediska slovní zásoby, tak z hlediska gramatiky;
- 2) zvolené téma klade důraz na **mezipředmětové vztahy**;
- 3) zvolené téma zapadá mezi **průřezová témata**²⁶.

Ne vždy se podařilo reflektovat všechny uvedené faktory, primární je vždy první uvedený. Informaci o tom, jaké faktory se podařilo zohlednit u jednotlivých pracovních listů, lze nalézt v hlavičkách příprav do výuky, které jsou uvedené v kapitole 6 Ověření materiálů ve výuce.

Posloupnost pracovních listů není pevně daná, ale spíše doporučená, případně lze materiály také použít samostatně. V některých případech se v pracovních listech vyskytují i slovesa předešlého setu (např. v pracovním listu setu sloves *psát* se opakují i některá slovesa ze setu *jít*), nicméně to dle mého názoru nebrání tomu, aby se pracovní listy daly užívat i jednotlivě, naopak z toho vyučující může těžit.

Posloupnost listů však není zcela náhodná, a i když není nutné striktně dodržovat navržený postup, je dobré vědět, že náročnost listů postupně graduje. Slovesa setů *jít*, *letět* a *jet* jsou nejméně náročná, slovesa setů *psát*, *malovat*, *učit se* a *lít* jsou středně náročná a slovesa setů *hrát*, *dát* a *brát* jsou nejnáročnější. Náročnost se odvíjí od snadnosti vyvození významu na základě znalosti kořene a předpony, srov. např. u slovesa *odjet* má předpona jednoduchý význam pryč z místa; u slovesa *odepsat* už je význam trochu posunutý, ale stále vidíme metaforu významu (ve smyslu odpovědi druhému člověku), kdežto u slovesa *oddat* se již dílčí poznatky předpony trochu ztrácí a význam tohoto slova na základě znalosti předpony a kořene žáci spíše nevyvodí. Tyto posuny ve významu předpon samozřejmě platí jen u některých tvarů, nikdy ne u všech najednou.

²⁵ Přehled všech témat viz Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2 (Cvejnarová, 2016).

²⁶ Přehled všech průřezových témat viz online zdroj Průřezová témata, dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>.

6 Ověření materiálů ve výuce

Tato kapitola popisuje, jak je možné s navrženými materiály pracovat ve výuce. Předkládá pedagogické přípravy do výuky, podle nichž lze vyučovat. Doporučený postup je tvořen s ohledem na malou skupinu žáků (neslyšící žáci), v případě práce s větší skupinou žáků s odlišným mateřským jazykem je tedy potřeba, aby si každý vyučující případná doporučení transformoval dle potřeb dané skupiny či třídy.

V hlavičce každé přípravy jsou uvedeny následující informace: jaký časový objem je pro výuku doporučen, pro jak velkou skupinu žáků je příprava určena, jaké je téma hodiny a na jaké téma jazykové úrovně navazuje, jaké výukové cíle si klade, jaké klíčové kompetence lze ve výuce posilovat, jakých průřezových témat se lze dotknout a také jaké pomůcky jsou pro takovou výuku vyžadovány. Následuje popis průběhu vyučovací jednotky, za níž je uvedena reflexe a zhodnocení naplnění cílů práce s neslyšícími žáky.

V posledním řádku jsou uvedené postřehy a doporučení od kolegyně Mgr. Kateřiny Chocholáčové, která materiály ověřila ve výuce ukrajinských žáků a zároveň poskytla zpětnou vazbu k materiálům jako takovým, z čehož také vychází závěrečná evaluace a diskuze. Vzhledem k větší a náročnější skupině žáků bylo nutné si práci s materiály uzpůsobit, kolegyně tedy nepostupovala podle navrženého průběhu vyučovací jednotky. Na závěr každé přípravy je vložen ilustrační obrázek výstřižku z materiálů.

6.1 Uvedení do odvozování

Vyučovací jednotka: 45 minut Počet žáků: 7 Téma hodiny: Uvedení do odvozování Výukové cíle: Žák rozumí pojmům předpona, příponová část a kořen a dokáže je u zadaných slov identifikovat. Žák chápe, že kořen je nositelem věcného významu a předpona s příponovou částí nositelem dílčího, případně gramatického významu. Žáci si vybaví alespoň některé z dříve naučených předložek a rozlišují rozdíl mezi předponou a předložkou. Klíčové kompetence: k učení, komunikativní Pomůcky: vizuální opora se stavbou slova, malé papírové lístečky se slovy (škola, školní, školák; les, prales, lesní; učitel, učit, učebnice; sůl, solit, neslaný)		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
5 min.	Úvod hodiny, seznámení s žáky, nastínění společného setkávání.	Je potřeba před hodinou schovat lístečky se slovy po třídě nebo na chodbě.

2 min.	Úvodní hra – ve třídě je schováno celkem 12 lístečků se slovy, úkolem žáků je všechny lístečky najít a donést před tabuli.	
5 min.	Rozdělení lístečků do skupin podle logiky tak, aby byly v každé skupině tři lístečky – hledání, co mají slova společného. Vyvození kořene a zvědomení faktu, že ne vždy musí být hlásky kořenů shodné (např. u skupiny se slovem sůl).	Je možné, že žáci naleznou ještě jiné pojítka, což je v pořádku. To lze okomentovat a hledat další souvislosti.
10 min.	Představení stavby slova a sěžejních pojmů, identifikace předponových a příponových částí a toho, jakou mají ve slově funkci.	
5 min.	Popis procesu odvozování: mohou vznikat různé slovní druhy (identifikace slovních druhů slov na lístečcích), ale také nemusí – jen se mění slovo a jeho dílčí význam.	Zde lze využít tvarů z MVL, pokud je žáci ve výuce češtiny užívají.
5 min.	Opakování předložek, které žáci znají: společný brainstorming a zapisování předložek na tabuli, opakování jejich významu a způsobu použití.	
10 min.	Rozdíl mezi předložkou a předponou, jak se předložka může transformovat do předpony a jak mění dílčí význam slova; vysvětlení, že ne každá předložka může být předponou u slovesa.	Ukázat na konkrétních příkladech, např. na sešit – napsat / do školy – dojít; ale ne k babičce – kjíř
5 min.	Zhodnocení práce, nalákání na další hodinu: ukázka materiálů, se kterými budeme pracovat.	
<p>Reflexe – neslyšící žáci Zhodnocení naplnění cílů: Žáci jednoduše identifikovali kořen slova a velmi intuitivně a rychle rozřadili slova do hledaných skupin. Žáci pochopili význam kořene slova a na základě vizuální opory rozlišili, zda se jedná o předponu nebo předložku. Pojem předložka potřebovali opět vysvětlit a upevnit, nicméně poté si žáci vybavili některé předložky a jejich významy. Zhodnocení hodiny: Hodina je připravena hodně diskuzně, možná by bylo vhodné i do této hodiny připravit drobný pracovní list. Nahradit ho může případné zaznamenávání informací do sešitu, což ovšem vyžaduje zvýšenou časovou náročnost.</p>		
<p>Reflexe – ukrajinští žáci V rámci uvedení do tématu byla použita i prázdná souhrnná tabulka, kterou žáci začali okamžitě celou vyplňovat sami. Vyplnili ji včetně neexistujících variant, k tomu bylo potřeba se později vrátit. Představení však pro ně bylo pochopitelné, protože ukrajinština v tomto ohledu funguje velmi podobně.</p>		



Obr 6: Základní pojmy procesu odvozování a jejich vysvětlení

6.2 Ověření setu slovesa jet

Vyučovací jednotka: 45 minut		
Počet žáků: 7		
Téma hodiny: Set slovesa <i>jet</i> : doprava po městě		
Téma z úrovně A1: Cestování (komunikace)		
Výukové cíle: Žák rozeznává významy odvozených sloves setu. Žák zakreslí podle instrukcí cestu do mapy a odpovídá na otázky k textu. Žák zapíše vlastní instrukce pro cestu.		
Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, občanské, pracovní		
Mezipředmětové vztahy: svět kolem nás, tělesná výchova		
Průřezová témata: Výchova demokratického občana		
Pomůcky: malá autíčka (hračka pro každého žáka, může suplovat např. také guma nebo jiný předmět, případně i prst ruky), pracovní listy, promítací tabule, karty s předponami, mazací tabulka s fixem, čtvercová síť na tabuli (lze promítnout obrázek z internetu)		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
5 min.	Úvod hodiny, brainstorming: různé způsoby, jak se ráno dostáváme do školy, jakými prostředky se můžeme dostat do školy (opakování slovní zásoby pomocí prstové abecedy, případně zapisování slov na tabuli), popis cesty v českém znakovém jazyce.	Vhodné otázky: <i>Jak se dopravujete každé ráno do školy? Na jaká pravidla musíte dbát cestou do školy? Dokázali byste vaši cestu do školy popsat?</i>
5 min.	Opakování slovní zásoby, se kterou budeme pracovat, tj. směry: promítnutí nebo nakreslení čtvercové sítě na tabuli, každý si se svým autem	V této části se žáci také intuitivně seznamují s tvary rozkazovacího

	najde svůj výchozí bod a jede podle příkazů, které učitel píše na tabulku (např. <i>jed' rovně, jed' doleva, jed' doprava...</i>) – může dojít ke srážce, což lze využít ke zmínění pravidel silničního provozu.	způsobu.
10 min.	Promítnutí myšlenkové mapy na tabuli a následná demonstrace významu jednotlivých sloves ze setu: v prostoru máme jeden pevný bod (lze využít druhou paži) a autíčko, jímž hýbeme a demonstrujeme významy, popř. vysvětlujeme ve znakovém jazyce. Žáci si také zkouší předvádět jednotlivé významy. Jako ověření pochopení lze využít mazací tabulku: píšeme postupně jednotlivá slovesa a necháme žáky, aby jejich významy předváděli pomocí autíček.	K ukázce využíváme ruku jako pevný bod, ke kterému auto přijede / odjede / podjede pod ní... Také lze využít karty se symboly předpon, kde nám šedý kruh symbolizuje ruku. U ověření můžeme nechat nebo zakrýt promítnutou myšlenkovou mapu.
10 min.	Seznámení s mapou smyšleného města, jaká místa se zde nachází, společné provedení žáků prvním pracovním listem větu po větě; následně si každý projede trasu ve své vytištěné mapě a poté ji zakreslí. Následně společně odpovídáme na otázky.	Na tabuli je třeba promítnout jak mapu, tak pracovní list (rozdělit obrazovku).
10 min.	Samostatná práce a následná společná kontrola 2. úkolu v pracovním listu.	Žáci, kteří pochopili, mohou začít psát vlastní pokyny.
5 min.	Zhodnocení práce, závěr hodiny, založení pracovních listů a zhodnocení práce.	
<p>Reflexe – neslyšící žáci Zhodnocení naplnění cílů: Žáci rozeznávali jednotlivá slovesa izolovaně, demonstrovali pokyny buď samostatně, nebo s oporou o myšlenkovou mapu. Většina žáků zakreslila cestu a odpověděla na otázky s dopomocí. Vlastní instrukce pro cestu stihli zapsat jen tři žáci, dva z nich v instrukcích používali jen sloveso v základovém tvaru bez užití derivací. S dopomocí dokázali některá slovesa pozměnit a užít také derivované tvary. Zhodnocení hodiny: Hodina dobře ubíhala, jen na závěrečné psaní vlastní cesty nezbylo mnoho času. Této aktivitě by bylo vhodné se ještě věnovat v některé z následujících hodin českého jazyka a poté také např. v tělesné výchově při návštěvě dopravního hřiště. Zvýšenou náročností aktivity je i množství dalších slov (názvy institucí v mapě) a směrové pokyny, které jsou pro orientaci v mapě stěžejní. Je potřeba tyto nabyté znalosti dále procvičovat, aby se žákům propsaly do dlouhodobé paměti.</p>		
<p>Reflexe – ukrajínští žáci Popis cesty a orientace v mapě mohou být obtížné pro jakékoliv žáky. U takto náročné skupiny nebylo možné udržet pozornost všech žáků na tabuli, proto bylo potřeba pracovat s menší skupinou v rámci práce v centrech. Práce na posledním úkolu</p>		

vlastního popisu cesty byla příliš náročná. Mapa je předimenzovaná a vizuálně až těžko přehledná, což odvádí žakovu pozornost. Alternativní návrh pro práci s mapou: nezakreslovat cestu a pracovat s žakovou pamětí.



Obr. 7 Ukázka mapy z pracovního listu setu jet

znovu doprava. **Přejed'** most. Potom **jed'** doleva a na konci **zajed'** na parkoviště.

-> Na které parkoviště **dojedeš**?

Dojedu na parkoviště A / B / C.

1. Jedeš okolo pekařství?	ANO x NE
2. Jedeš okolo květinářství?	ANO x NE

Obr. 8 Ukázka textu a navazujícího úkolu k pracovnímu listu setu jet

6.3 Ověření setu slovesa jít

Vyučovací jednotka: 90 min.

Počet žáků: 5

Téma hodiny: Set slovesa *jít*: orientace ve městě, řešení policejního případu

Téma z úrovně A1: Denní režim, Styk s policií

Výukové cíle: Žák rozeznává významy odvozených sloves setu. Žák odhalí policejní případ. Žák doplní do věty hodící se sloveso. Žák přečte jednotlivé teze, vyvodí závěry ze hry a obhájí své myšlenky.

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, k řešení problému, sociální a personální, občanské

Mezipředmětové vztahy: svět kolem nás

Průřezová témata: Výchova demokratického občana, Osobnostní a sociální výchova

Pomůcky: interaktivní tabule, přístup k internetu, online demoverze hry Mikro

Makro ²⁷ , pracovní listy, myšlenkové mapy a případně karty s předponami		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
5 min.	Úvod hodiny, navázání na minulou práci: téma cesty do školy a pohybu po městě, zopakování sloves pomocí myšlenkové mapy, propojení s kartami předpon.	
10 min.	Představení nového setu sloves a ukázání analogie: předpony u slovesa jít fungují úplně stejně, opět užití demonstrace, místo auta použijeme ukazováček a prostředníček ruky mířící směrem dolů = nohy postavičky, která se vydává na místo určení (druhá ruka). Žáci si zkusí vyvodit významy na základě znalosti setu slovesa jet. Upozornění na odlišnost slovesa najít.	Je vhodné promítnout myšlenkové mapy vedle sebe a ukazovat analogii ve významu přímo. Užití vlastních prstů pro demonstraci pohybu je vzhledem ke znakovému jazyku velmi příhodné.
5 min.	Ověření porozumění s využitím mazací tabulky: ukazujeme postupně jednotlivá slovesa a necháme žáky, aby významy předváděli. Po ověření pochopení setu slovesa jít lze zkombinovat oba sety.	Kombinaci setů volíme podle skupiny.
5 min.	Motivace k činnosti, navázání na úvod hodiny: otázka, pro jaká povolání je důležitá dobrá orientace po městě, tj. policie → jaká je její funkce, v čem nás chrání a co dělá, pokud dojde k vraždě.	
15 min.	Hra na policistu: stručné vysvětlení pravidel hry a promítnutí mapy hry Mikro Makro na interaktivní tabuli, řešení ukázkového případu. Po odhalení reprodukce toho, co se stalo.	Lze využít karty u případů a pokoušet se číst zadání, z logiky odhadovat dílčí úkoly hry (hra je velmi intuitivní).
10 min.	Pracovní list č.1: hledání míst, kde se obrázky nachází v mapě hry a dovysvětlení ve znakovém jazyce; poté spojení obrázku s hledaným slovem (případně hledanými slovy – s jedním obrázkem lze spojit více slov, proto je důležité práci komentovat).	List je lepší mít promítnutý na tabuli hned vedle mapy města.
10 min.	Společná práce na listu, kudy jde DJ Žeryk: doplňování chybějících slov do textu, výběr slov z nabídky. Opět lze využít vizuálnosti znakového jazyka nebo odkazovat na karty s vizualizovanými významy předpon.	Je na místě upozornit žáky, že je význam mnohdy pochopitelný, i když není použita nejvhodnější derivaci.

²⁷ Dostupné z <https://micromacro-game.com/cz/>.

10 min.	Samostatná práce na listu, kudy jde vrah (pachatel): v tomto cvičení již není nabídka slov, žáci mohou volně vybírat a lze mít také více správných odpovědí. Vyučující chodí mezi žáky a přímo kontroluje, dopomáhá.	Zde lze odkazovat na gramatickou tabulku a zdůvodňovat vazby s pády.
5 min.	Reflexe odpovědí: kontrola v různých dvojicích, ve kterých odpovědích se žáci liší a jaké jsou tedy další správné varianty.	
10 min.	Konverzační část: promítnutí posledního listu sady na tabuli, společné čtení vět a odhadování přeneseného významu sloves ze setu. Odpovědi na některé otázky vychází přímo z příběhu, ale u jiných otázek lze přijít s vlastním řešením a dotvořením příběhu. Pokud zbyde čas, lze se věnovat alternativním koncům příběhu.	Je nutné předem znát adekvátní překlady celých vět do českého znakového jazyka.
5 min.	Závěr a zhodnocení hodiny: otázka na tabuli „ <i>Jak ti to jde? Ukaž to a dojde k jedné z vět.</i> “ – v prostoru jsou rozmístěny odpovědi na papírech. Odpovědi tvoří pomyslnou přímku, takže si žáci mohou stoupnout i na pomezí. Následně přichází otázky na zhodnocení a) pochopení významu sloves; b) odhalování případu ve hře; c) konverzace o příběhu.	Odpovědi umístěné na přímce: „ <i>Jde mi to dobře.</i> “ „ <i>Nejde mi to dobře.</i> “ „ <i>Jde mi to trochu.</i> “

Reflexe – neslyšící žáci:

Zhodnocení naplnění cílů:

Žáci rozeznávali významy odvozených sloves setu a úspěšně si propojovali významy s předchozím setem sloves. Žáci společnými silami odhalili policejní případ, dokázali přečíst některá slova z karet příběhu. Žáci doplnili do věty hodící se sloveso, pokud měli možnost výběru z nabídky. V části, kde bylo potřeba vymyslet příhodnou derivaci, žáci spíše tipovali. Čtení jednotlivých tezí posledního listu bylo pro žáky příliš náročné, žáci teze přečetli jen s výraznou dopomocí učitele (s vysvětlením ve znakovém jazyce). Své myšlenky ve znakovém jazyce sdělovali a kreativně dotvářeli příběh.

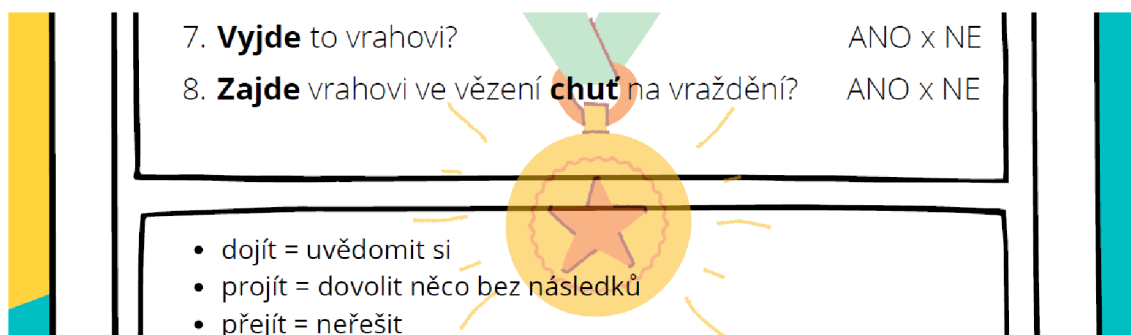
Zhodnocení hodiny: Poslední část byla pro žáky příliš obtížná, bylo by potřeba, aby se s podobnými vyjádřeními setkali více než jedenkrát. Hra samotná žáky velmi zaujala a byla velmi motivační pro následnou práci.

Reflexe – ukrajinští žáci

První list sady se zdá být zbytečný, protože se odvíjí od žákova vysvětlení, čímž může být zavádějící. Poslední list je spíše nadstavba, žáci se nedokázali oprostít od toho, že sloveso nabývá ještě dalších významů. Z tohoto důvodu je doporučeno zařazení listu právě jako nadstavby, což také potvrzuje fakt, že tento list nadchl především asistentky ve výuce (pro vlastní rozšíření slovní zásoby).



Obr. 9 Ukázka prvního úkolu pracovního listu setu jít



Obr. 10 Ukázka posledního konverzačního cvičení pracovního listu setu jít

6.4 Ověření setu slovesa letět

Vyučovací jednotka: 90 min.

Počet žáků: 7

Téma hodiny: Set slovesa *letět*: letecká doprava, orientace na mapě Evropy

Téma z úrovně A1: Cestování (letecká doprava)

Výukové cíle: Žák rozeznává významy odvozených sloves setu. Žák vyvozuje významy sloves na základě znalosti dílčího významu předpon. Žák nakreslí přímku letu a vyvodí odpovědi na doplňující otázky. Žák se pasivně seznámí s rozkazovacím způsobem a s rozmístěním některých států v Evropě. Dále si žák zopakuje předešlé sety sloves a slovní zásobu z oblasti třídy a demonstruje významy pohybem.

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, k řešení problému, sociální a personální, občanské

Mezipředmětové vztahy: člověk a jeho svět, umění a kultura

Průřezová témata: výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, enviromentální výchova

Pomůcky: interaktivní nebo promítací tabule, pracovní listy, myšlenkové mapy a karty s předponami, papírová šipka

čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
10 min.	Úvod hodiny, brainstorming o tom, proč lidé cestují a jakým způsobem (jaké to má klady a zápory), osobní zkušenosti s cestováním. Cestování letadlem a jeho dopad na životní prostředí.	

15 min.	Sestavení vlastního letadla: práce podle návodu a následné testování letu, možno lehce vyzdobit.	Šipku lze sestavit i na hodině praktických činností nebo výtvarné výchovy, kde ji lze navíc i pokreslit.
15 min.	Seznámení s novou slovní zásobou, promítnutí myšlenkové mapy, využití šipky a prvků kolem sebe (např. otevřených dveří na chodbu pro demonstraci významu proletět). Následuje práce ve dvojicích – jeden z žáků dává pokyn pomocí hláskování prstovou abecedou (případně napíše slovo na tabulku) a druhý demonstruje význam pomocí hodů šipky. Následně se prostřídají.	Opět lze využít analogie vzhledem k předchozím slovesům, předpokládá se, že žáci už lépe chápou význam a že jim učení nezabere tolik času.
10 min.	Pracovní list s mapou Evropy: promítnutí mapy na tabuli, rychlá orientace, jaké státy známe, jaké kdo navštívil. Opakování znakové zásoby států.	
15 min.	Společná práce na prvním pracovním listu: odhalování písmen; první písmeno si ukážeme společně, poté žáci pracují samostatně. Cvičení po každém písmenu zkontrolujeme společně tak, že jeden z žáků jde k tabuli a pomocí své vlašťovky demonstruje dráhu letu. Derivace slova letec (tajenka) a letadlo – ukázka stejného kořene slova a odkaz zpět na úvodní hodinu (odvozování mohou vznikat jiné slovní druhy).	Kontrolovat lze také až po dokončení celého cvičení (podle toho, jak skupina cvičení zvládá).
10 min.	Práce ve dvojicích na otázkách následujícího listu, učitel obchází žáky a kontroluje správné odpovědi.	Volné odpovědi žáků, důležité je zdůvodnění ze strany žáka.
10 min.	Průběžné ověření: kombinace 3 setů sloves (jít, jet, letět) spojené s opakováním slovní zásoby předmětů ve třídě: vyučující píše na tabuli pokyny, např. přelet' židli, vylet' nahoru, dojde ke skříni, projed' dveřmi... a úkolem žáků je dané významy předvádět pomocí vlastního těla.	letět = upažit ruce jet = předpažit a řídit jít = volně kráčet, ruce podél těla
5 min.	Zhodnocení pomocí přeneseného významu sloves na škále od „jde mi to“ až po „lítám v tom“. Tuto škálu lze umístit do prostoru třídy.	Lze přidat: „Čas letí, máme konec hodiny!“

Reflexe – neslyšící žáci

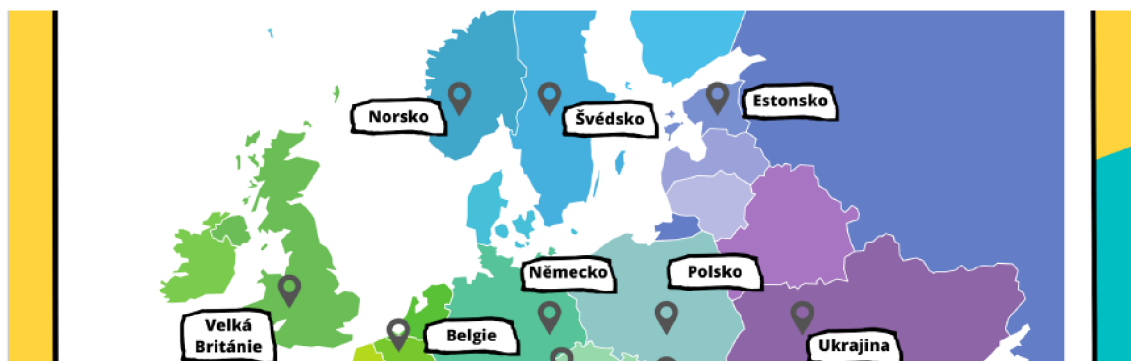
Zhodnocení naplnění cílů: Rozeznávat významy odvozených sloves setu bylo pro žáky o poznání jednodušší, většina žáků samostatně vyvozovala jednotlivé významy na základě předchozích setů sloves a znalosti předpon. Dvojice žáků zvládly samostatně nakreslit přímky letů a s dopomocí vyvodit odpovědi na doplňující otázky. Všichni žáci demonstrovali pohybem významy jednotlivých sloves, ačkoliv dva žáci měli tendenci

hodně kopírovat ostatní žáky.

Zhodnocení hodiny: Aby nedocházelo ke zbytečnému kopírování při závěrečném opakování, lze žáky rozdělit do dvou skupin a nechat je losovat si jednotlivé pokyny jednoho po druhém. Hodina byla pro žáky velmi předimenzovaná, bylo by vhodné, aby slovní zásoba z oblasti třídy, orientace v mapě a tvorba šipky byly zařazeny v předcházejících hodinách. Také by se dalo více pedagogicky vytěžit pokyny v průběžném ověření a bylo by zapotřebí je provazovat s gramatickou tabulkou.

Reflexe – ukrajinští žáci

Set sloves *letět* jde v prvním úkolu pracovního listu stranou, protože pozornost se zde více upíná směrem ke státům, než ke slovesům jako takovým – pokud šli žáci postupně po jednotlivých státech, pak dokázali odhalit skryté písmeno a nemuseli vůbec přemýšlet nad slovesy. Druhá část listu je již pro práci se slovesy vhodnější, vyžaduje však více konverzace, což je pro větší skupinu obtížnější. Proto je potřeba vymyslet i další alternativní věty s podobnou strukturou.



Obr. 11: Ukázka mapy pracovního listu setu letět



Obr. 12: Ukázka úkolu pro práci s mapou pracovního listu setu letět

6.5 Ověření setu slovesa psát

Vyučovací jednotka: 45 min.

Počet žáků: 5

Téma hodiny: Set slovesa *psát*: představení vlastní osoby

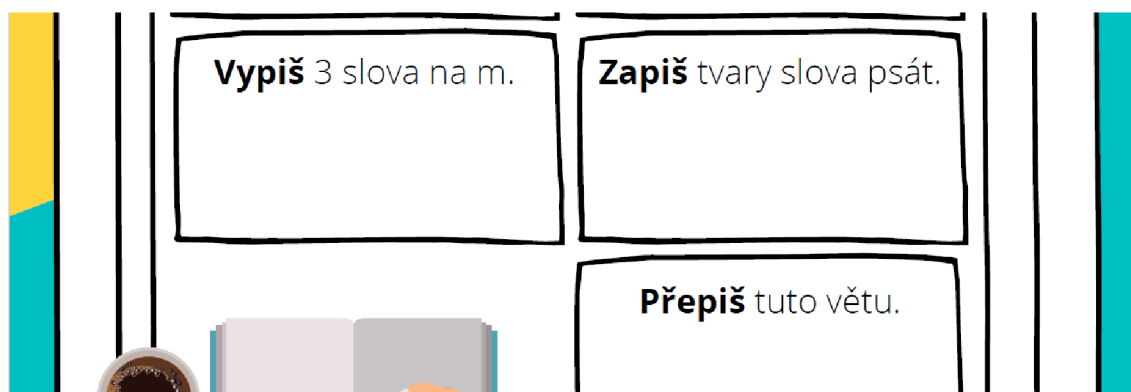
Téma z úrovně A1: Osobní údaje

Výukové cíle: Žák rozeznává významy odvozených sloves setu. Žák vyvozuje

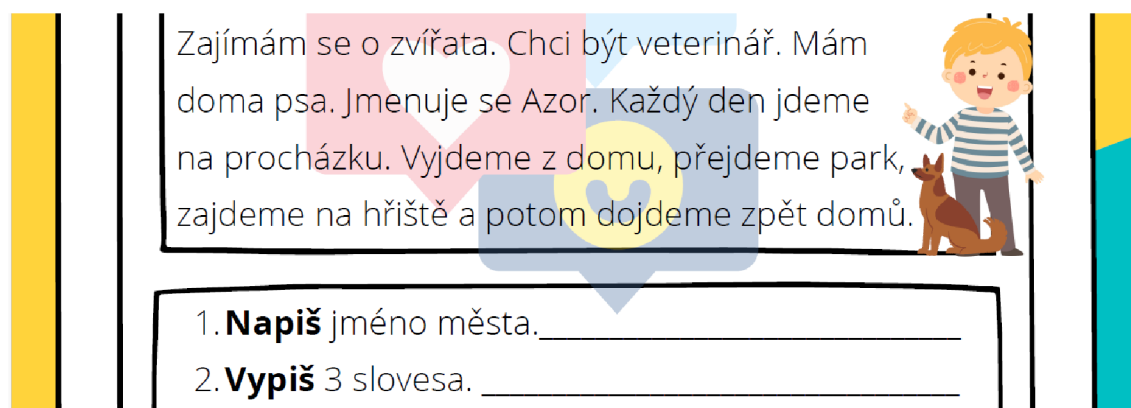
<p>významy sloves na základě znalosti dílčího významu předpon. Žák si přečte pokyny a vypracuje podle nich pracovní listy. Žák přečte jednoduchý text a dokáže sám sestavit podobný na základě postupných instrukcí.</p> <p>Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, občanské</p> <p>Mezipředmětové vztahy: člověk a jeho svět</p> <p>Průřezová témata: Výchova demokratického občana, Osobnostní a sociální výchova</p> <p>Pomůcky: interaktivní tabule, pracovní listy, myšlenkové mapy a karty s předponami</p>		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
5 min.	Přivítání, v minulých hodinách jsme se věnovali slovesům pohybu, hádání dnešního základového slovesa na základě uzavřených otázek. Dále otázka: „ <i>Kdy v běžném životě využíváme psaní?</i> “	Alternativou by bylo zahrát si šibenici nebo jinou hru spojenou s odhalováním slova.
10 min.	Seznámení s novou slovní zásobou: ukázka myšlenkové mapy, žáci vyvozují významy. Dále navážeme gramatickou tabulkou s vazbou slovesa na příslušný pád.	Gramatické tabulky volíme podle znalostí skupiny, příp. jedinců. Samozřejmě je lze začít používat dříve.
10 min.	První pracovní list: společná práce, zvědomování vazby s příslušným pádem.	Např. nad slovo <i>perem</i> lze napsat zkratku: 7. p
10 min.	Společná práce na druhém listu: očekávání od textu; dále čtení po větách, vysvětlování neznámých slov (např. Azor, veterinář), ověření pochopení setu slovesa jít, možnost společně nebo samostatně odpovídat na otázky k textu.	Nabízí se propojení s mediální výchovou: sdílení informací na internetu.
5 min.	Samostatná práce na posledním listu. Možnost kopírovat stejné věty z předchozího cvičení, jen dosazovat vlastní informace.	Vyučující prochází mezi žáky a dopomáhá se slovní zásobou.
5 min.	Reflexe práce: je vhodné napsat věty na tabuli a reflektovat práci ve znakovém jazyce. „ <i>Jak ti to jde?</i> “ „ <i>Co je pro tebe těžké?</i> “ „ <i>Co ti pomáhá?</i> “	Učitel vybere texty, opraví je a do příště připraví přepisy textů bez jmen spolužáků.
<p>Reflexe – neslyšící žáci</p> <p>Zhodnocení naplnění cílů:</p> <p>Žáci rozeznávali významy odvozených sloves setu samostatně nebo s drobnou pomocí obrázků v myšlenkové mapě. Jednotlivé významy dokázali dva žáci popsat zcela samostatně na základě znalosti předpon. Žáci si přečetli pokyny s výraznější dopomocí a pracovali podle nich částečně samostatně, částečně s drobnou dopomocí. Žáci s dopomocí přečetli jednoduchý text a sestavili podle předlohy vlastní.</p> <p>Zhodnocení hodiny: Menší počet žáků ovlivnil plynutí hodiny. Žáci se dokázali ve čtení prostřídat a bylo zde i více času pro kontrolu. Ve vlastní tvorbě žáci chybovali v koncovkách pádů, což je pochopitelné, kombinace různých gramatických pravidel se zatím jeví jako obtížná.</p>		

Reflexe – ukrajinští žáci

Významy v setu sloves jsou až příliš podobné (srov. připsat, napsat, zapsat, psát) a nedaří se přesně předat rozdíly mezi jednotlivými výrazy. Žáci vnímají slovesa intuitivně jako významově stejná. Text na druhé straně pracovních listů je na tuto skupinu příliš dlouhý, žáci neudrží pozornost. Na poslední straně by pomohly linky v prázdném místě a žáci také potřebují vysvětlit, co mají přepisovat. Pokud by se jednalo o motivovanější skupinu, práce na listech by byla jistě úspěšnější.



Obr. 13 Ukázka z prvního úkolu pracovního listu setu psát



Obr. 14 Ukázka textu a návazných otázek pracovního listu setu psát

6.6 Ověření setu slovesa malovat

Vyučovací jednotka: 45 min.

Počet žáků: 12

Téma hodiny: Opakování setu slovesa *psát* a set slovesa *malovat*: malování podle instrukcí

Téma z úrovně A1: Zdravotní péče, Volný čas a zábava

Výukové cíle: Žák se seznámí s dalším setem sloves a vyvodí významy na základě znalosti dílčího významu předpon. Přečte si pokyny a vypracuje podle nich pracovní listy. Žák přečte jednoduchý text a dokáže podle něj namalovat příšeru. Žák přečte texty spolužáků z minulé hodiny a vydedukuje, který spolužák text psal.

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, k řešení problémů

Mezipředmětové vztahy: umění a kultura		
Průřezová témata: Výchova demokratického občana, Osobnostní a sociální výchova		
Pomůcky: interaktivní tabule, pracovní listy, myšlenkové mapy a karty s předponami		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
5 min.	Úvod hodiny, navázání na minulou hodinu: po třídě jsou rozvěšené texty spolužáků a žáci mezi texty chodí, čtou si je a přemýšlí, který ze spolužáků text psal. Texty jsou očíslované, žáci přiřazují k číslům jména (zapisování do vlastních bloků).	Text je napsaný na počítači, jsou tam již opravené chyby žáků. S touto opravou lze později dále pracovat.
5 min.	Reflexe aktivity, kontrola odpovědí, dozvěděli jsme se o spolužácích něco nového?	
5 min.	Nový set sloves – hledat analogie se setem psát (domalovat, přimalovat, namalovat), upozornit na odlišnost: neexistující varianty a odlišnosti ve významu (vymalovat, přemalovat a zamalovat).	
5 min.	Ověření porozumění ve cvičení na 1. straně, zaměřit se na dva významy u slovesa přemalovat.	
10 min.	Pracovní list 2. strana: každý namaluje své monstrum. Poté společné sdílení, odhalování chyb (např. zda jsou opravdu na jedné noze namalované dvě hlavy) a komentování odlišností (lze si zvolit, na jakou nohu hlavu přimaluji).	Lze také upozornit na možnou významovou záměnu sloves <i>namalovat</i> a <i>přimalovat</i> .
10 min.	Pracovní list 3. strana: malování ve dvojici. Jedná se o společnou práci, kdy každý maluje své monstrum, ale navzájem se žáci snaží kontrolovat, jestli místo, kam chtějí danou část těla umístit, odpovídá instrukcím.	Je vhodné sestavit dvojice tak, aby zde byli pokročilejší žáci s méně pokročilými.
5 min.	Zadání domácí práce: napsat popis pro malování monstra, minimálně 3 body, zvědomení, jaká slovesa použijeme na začátku, jaká uprostřed a jaká na konci?	Popisy můžeme využít během výtvarné výchovy, kde si žáci mohou nakreslit příšerku podle zadání a libovolně si ji dotvořit.
<p>Reflexe – neslyšící žáci Zhodnocení naplnění cílů: V této hodině došlo k propojení dvou tříd a ve vyučovací jednotce přibyli i žáci, se kterými předchozí listy nebyly ověřovány. Práce těchto žáků nebyla hodnocena, nicméně žáci se do vyučování dokázali zapojit a ve dvojicích dokázali na daných listech pracovat i bez předešlé znalosti. Bylo však znát, že zkušenější žáci měli nad svými spolužáky navrch. Cílová skupina žáků se seznámila s dalším setem sloves a vyvodila významy na základě znalosti dílčího významu předpon. Žáci si přečetli</p>		

pokyny a vypracovali podle nich pracovní listy. Žáci namalovali příšery s většími chybami, tyto chyby však vycházely spíše z větných konstrukcí než z neznalosti setu sloves. Žáci si přečetli texty spolužáků z minulé hodiny a vydedukovali, často i podle jedné stěžejní informace, který spolužák text psal.

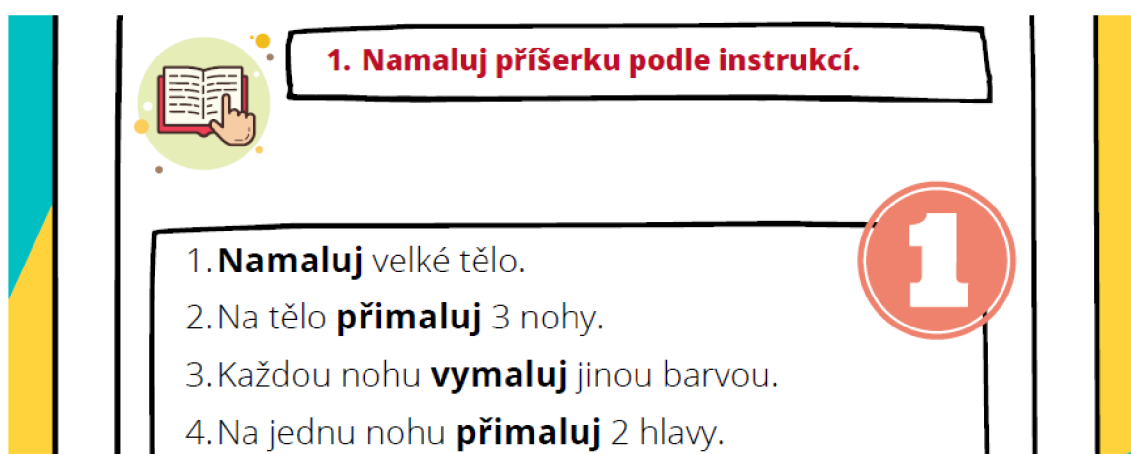
Zhodnocení hodiny: Hodinu komplikoval vysoký počet žáků ve třídě a také to, že žáci druhé třídy přišli až do průběhu procesu. Na tyto aktivity lze také navázat tvorbou vlastní knihy, se kterou se následně může pracovat v setu se slovesem dát.

Reflexe – ukrajinští žáci

Velmi hravé pracovní listy, naleznou své místo spíše ve výtvarné výchově nebo v hodinách českého jazyka, které jsou v rozvrhu umístěny na konci vyučovacího dne. Rozdílnost ve významech jednotlivých sloves je na prvním listu lépe znatelná než u předchozího setu slovesa psát, možná by stála za zvážení změna v posloupnosti těchto dvou setů. Podobně jako u prvního listu setu slovesa letět se přesouvá význam sloves trochu do pozadí, protože žáci pátrají více po předmětu (co mají malovat) než po dílčím významu sloves.



Obr. 15: Ukázka z prvního úkolu pracovního listu setu malovat

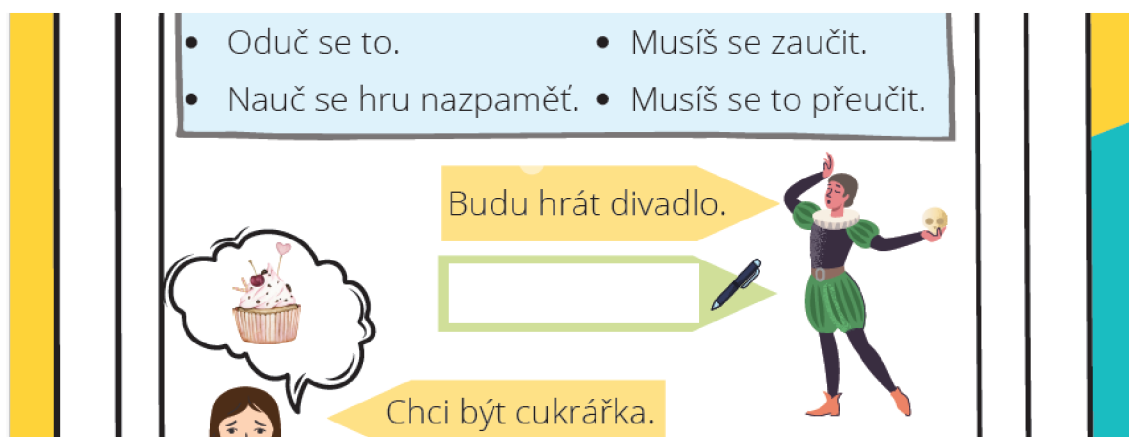


Obr. 16 Ukázka z úkolu čtení s porozuměním pracovního listu setu malovat

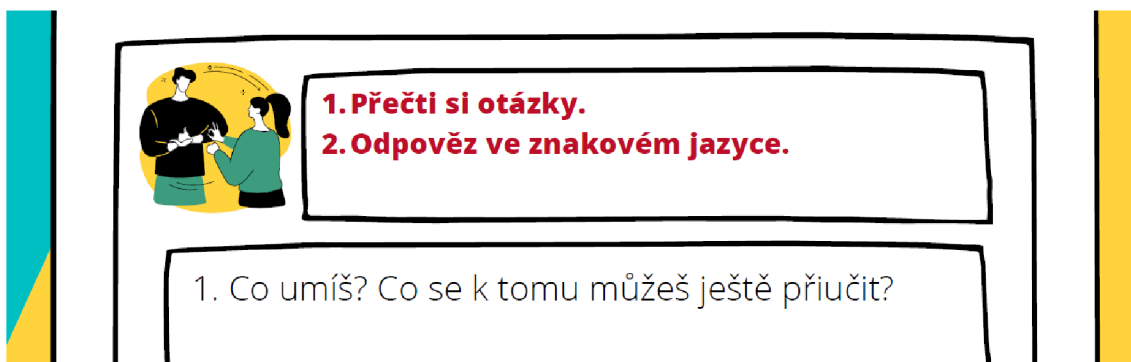
6.7 Ověření setu slovesa učit se

<p>Vyučovací jednotka: 45 min. Počet žáků: 6 Téma hodiny: Set slovesa <i>učit se</i>: sebezpoznávání Téma z úrovně A1: Vzdělávání Výukové cíle: Žák ovládá další set sloves, vyvozuje významy na základě znalosti dílčího významu předpon. Žák podle smyslu přiřazuje jednotlivé konverzační útržky. Žák si přečte otázky kladené na jeho osobu a odpoví na ně ve znakovém jazyce, případně pomocí jednoduchých vět v češtině. Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní Mezipředmětové vztahy: svět kolem nás Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana Pomůcky: interaktivní tabule, pracovní listy, myšlenkové mapy, karty s předponami, rozstříhaný text z prvních dvou listů</p>		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
5 min.	Úvod hodiny, motivace: kde všude se učíme a proč se učíme. Předpokládáme, že žáci budou nejprve odkazovat na školu, cílem je představit učení jako celoživotní proces a evolučně důležitý mechanismus.	
10 min.	Rozdíl <i>učit</i> a <i>učit se</i> , představení myšlenkové mapy a analogií významů, ale upozornění také na odlišnosti, např. doučit, vyučit a zaučit, přidávat příklady a z toho vyvodit vazby směrem ke 4. pádu a slovesu.	
10 min.	V prostoru třídy jsou schované věty z modrého rámečku, žáci chodí po třídě, věty hledají a přepisují si je na papír. Když naleznou všechny věty, mohou začít přemýšlet, která věta se nejlépe hodí ke kterému tvrzení tak, aby byly použity všechny věty.	Lze využít pokynu napsaného na tabuli „ <i>Najdi věty. Přepiš si je na papír.</i> “ Čímž žáci opakují slovesa z předchozích setů.
5 min.	Společná kontrola a diskuze (např. co vše se musí naučit herec kvůli své roli atd.).	
5 min.	Příprava na konverzační část: společné přečtení otázek z poslední strany listu, ověření porozumění a chvilka přemýšlení o samotě.	
5 min.	Speed dating (konverzační hra): během minuty je čas se spolužákem konverzovat o vybrané otázce, po uplynutí minuty zabliká světlo a žáci sedící ve větším kruhu se posunou o jedno místo doprava – získají tak nového konverzačního partnera, se kterým se zaměří na další otázku. Tímto	Židle se postaví do dvou soustředných kruhů tak, že židle v menším kruhu jsou postaveny směrem ven a židle ve větším

	způsobem se mění žákům konverzační partner na každou další otázku.	kruhu směrem dovnitř.
5 min.	Společné shrnutí ve znakovém jazyce, vyučující může zapisovat na tabuli do promítnutého materiálu odpovědi na otázky, žáci si mohou také zapisovat odpovědi.	
<p>Reflexe – neslyšící žáci</p> <p>Zhodnocení naplnění cílů: Žáci měli větší potíže s osvojením dalšího setu sloves, protože v tomto setu bylo, v porovnání s předchozími sety, mnoho odlišností ve významu. Žáci dokázali s dopomocí přiřadit jednotlivé konverzační útržky. Žáci měli potíž s odpovědi na první otázku, protože ji špatně pochopili. Ostatní otázky s drobnou dopomocí přečetli a konverzovali o nich, ačkoliv se jejich konverzace často stáčely i k jiným tématům, což nejspíš souviselo také s tím, že aktivitu dělali prvně. V češtině na otázky neodpovídali.</p> <p>Zhodnocení hodiny: Bylo by vhodné dát větší prostor konverzaci, avšak 45minutová jednotka více prostoru nenabízela. Také sledování více konverzací najednou nebylo možné, proto by bylo vhodné udělat ze všech konverzací na konci nějaké shrnutí, v rámci kterého by jeden z dvojice mohl vždy shrnout i pro ostatní, o čem se ve dvojici bavili a na co přišli. Bylo by tedy vhodnější si na dané aktivity vyčlenit více času.</p>		
<p>Reflexe – ukrajinští žáci</p> <p>Bohužel se v této skupině jedná o velmi nepopulární sloveso, proto byl tento list odsunut s tím, že se k němu skupina vrátí případně až na konci roku. Určitě však bude potřeba k němu vytvořit nějakou motivační činnost, která jej zatraktivní (např. popsanou činnost se schovanými částmi textu po třídě). Slabinou tohoto textu je také fakt, že zde nejsou zvýrazněná slovesa setu, na která je potřeba se soustředit. Otázkou je užití slovesa „<i>odučit se</i>“, vhodnější je varianta „<i>odnaučit se</i>“.</p>		



Obr. 17 Ukázka úkolu pracovního listu setu učít se



Obr. 18 Ukázka konverzačního úkolu pracovního listu setu učít se

6.8 Ověření setu slovesa hrát

Vyučovací jednotka: 45 min.		
Počet žáků: 5		
Téma hodiny: Set slovesa <i>hrát</i> : sebepoznání, mediální prostor		
Téma z úrovně A1: Volný čas a zábava		
Výukové cíle: Žák si osvojí další set sloves a vyvodí významy na základě znalosti dílčího významu předpon. Přečte si pokyny a vypracuje podle nich pracovní listy. Žák přečte jednoduchý text a namaluje podle něj příběh. Dále si žák přečte jednotlivá tvrzení a na základě textu rozhodne o jejich pravdivosti.		
Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, občanská		
Mezipředmětové vztahy: umění a kultura		
Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, mediální výchova		
Pomůcky: interaktivní tabule, pracovní listy, myšlenkové mapy a karty s předponami, míč (ideálně molitanový)		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
5 min.	Úvod hodiny a motivace: věta na tabuli: „ <i>Dnes si budeme hrát.</i> “ – brainstorming nápadů, co budeme dělat a odvození, s jakými pády se sloveso bude pojít.	Lze si pomoci gramatickou tabulkou a rovnou ukazovat vazby slovesa.
10 min.	Myšlenková mapa: představení nového setu sloves, upozornění na další významy předpon, zaměřit se na dvojice <i>vyhrát-prohrát</i> , <i>přihrát-nahrát</i> , a trojici <i>odehrát-zahrát-dohrát</i> , ověřit znalost pomocí pantomimické hry: učitel na tabulku napíše slovní spojení (např. nahrát video), žák jej předvede a ostatní napíšou do sešitu, co si myslí, že spolužák předvedl.	V některých případech bude složité odkazovat na karty předpon, protože ne vždy bude význam přesně odpovídat.
10 min.	Společné čtení textu a jeho dramatizace. Jak by mohl příběh pokračovat, rizika sdílení videí na	

	sítích (úspěch/posměšky).	
7 min.	Malování komiksu k textu.	Lze přenechat do výtvarné výchovy.
8 min.	Odpovědi na otázky k textu: žáci, kteří mají namalováno rychleji, mohou na otázkách k textu pracovat dříve, mohou spolupracovat, pokud to nebude rušit ostatní.	
5 min.	Závěr hodiny, reflexe: byl nový set sloves náročnější? Proč ano, proč ne?	
<p>Reflexe – neslyšící žáci</p> <p>Zhodnocení naplnění cílů: Žáci během pantomimické hry prokázali, že si osvojili dané významy. Žáci nestihli namalovat komiksový příběh během hodiny, zvládli jej pouze zdramatizovat. Žáci zvládli s dopomocí odpovědět na otázky v pracovním listu. Set sloves subjektivně tolik nevnímali jako obtížnější, avšak sami zhodnotili, že jim v tomto případě tolik nepomohla znalost předpon.</p> <p>Zhodnocení hodiny: Pantomimická vyjádření zabrala více času, než bylo původně předpokládáno. Proto jsem ustoupila od kreslení komiksu, abychom zvládli odpovědi na otázky k textu. Žáci si komiks dotvořili při výtvarné výchově. Opět by bylo vhodnější tuto hodinu pojmout jako dvouhodinovku s tím, že bychom zvládli příběh i zakreslit.</p>		
<p>Reflexe – ukrajinští žáci</p> <p>V tomto setu opět chybí zvýraznění klíčových sloves. Vhodnější by bylo, pokud by žáci měli již připravené obrázky a k nim pouze přiřazovali texty v bublinách. Více by se tak soustředili na text samotný.</p>		



Obr. 19 Ukázka komiksu pracovního listu setu hrát

3. Petr má nápad. Chce nahrát video. ANO x NE
4. Petr přihraje Honzovi míč a Petr to nahraje na video. ANO x NE
5. Honza nahraje video 2 x. ANO x NE

Obr. 20 Ukázka navazujících otázek ke komiksu pracovního listu setu hrát

6.9 Ověření setu slovesa dát

<p>Vyučovací jednotka: 90 min.</p> <p>Počet žáků: 7</p> <p>Téma hodiny: Set sloves <i>dát</i>: vydávání knihy</p> <p>Téma z úrovně A1: Práce</p> <p>Výukové cíle: Žák si osvojí další set sloves a vyvodí významy na základě znalosti dílčího významu předpon. Přečte si pokyny a vypracuje podle nich pracovní listy. Žák přečte jednoduchý text a dokáže reprodukovat příběh. Žák dokáže do textu dosadit chybějící slovesa.</p> <p>Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní</p> <p>Mezipředmětové vztahy: umění a kultura, svět kolem nás</p> <p>Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana</p> <p>Pomůcky: interaktivní tabule, pracovní listy, myšlenkové mapy a karty s předponami, vlastní kniha, pracovní sešit</p>		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
2 min.	Úvod hodiny, motivace: pokud na výtvarné výchově žáci pracovali na tvorbě vlastní knihy, lze na to navázat; kniha je v tuto chvíli hotová, jak budeme postupovat dále?	Pokud bychom neměli knihu z výtvarné výchovy, mohli bychom pracovat obecně s jakoukoliv knihou.
10 min.	Myšlenková mapa setu slovesa dát, vztahování k procesu tvorby knihy, případně k dalším kontextům užití slovesa. Ověření znalostí žáků tak, že učitel hraje jednoduché pantomimické scénky a žáci píší do svých sešitů, o jaké slovo se jedná.	Př.: prodat knihu, předat pero, přidat sešit (k druhému sešitu) atp. Je na volbě vyučujícího, jestli žákům ponechá oporu o myšlenkovou mapu.
10 min.	Aktivizace před čtením: předvídaní na základě obrázků. Čtení textu, vysvětlování neznámých slov, shrnutí příběhu, pozorování setu slovesa dát.	

10 min.	Rozdělení rolí, přehrání příběhu krátkou scénkou, domlouvání pomocí psaní na mazací tabulku, lze mít dopředu připravené věty typu „Potřebuji vydat knihu.“ / „Potřebuji dodat knihu.“ / „Potřebuji předat práci.“.	
10 min.	Samostatná práce – doplňování chybějících slov do textu.	
3 min.	Závěr práce, zhodnocení pokroků.	

Reflexe – neslyšící žáci

Zhodnocení naplnění cílů: Žáci si s dopomocí osvojili další set sloves a dokázali ho (také s dopomocí) aplikovat v jednoduchých větách. Vyvození zvládli žáci jen u některých sloves setu. Žáci s pomocí reprodukovali jednoduchý příběh. Žáci s malou pomocí dosadili chybějící slova do textu.


Zhodnocení hodiny: Tuto vyučovací jednotku by také bylo možné připravit jako dvouhodinovou, bylo by vhodné navázat ještě tématem reklama a nechat žáky připravit reklamu na vlastní knihy. Tato navazující hodina by budovala komunikační kompetence žáků v mateřském jazyce. Celkově byla hodina pro žáky náročná a méně atraktivní.

Reflexe – ukrajinští žáci

Tento set nakonec nebyl ukrajinskými žáky ověřen, protože byl vyhodnocen jako příliš náročný, nadstavbový. Jeho využití by mělo své místo jako rozšiřující učivo pro rychlejší žáky nebo jako text pro individuální práci (např. v rámci intervence).



Obr. 21 Ukázka textu pracovního listu setu dát



Knihkupectví _____
knihy.

prodá předá dodat dodat

Obr. 22 Ukázka úkolu k textu pracovního listu setu dát

6.10 Ověření setu slovesa lít

Vyučovací jednotka: 45 min.

Počet žáků: 7

Téma hodiny: Set slovesa *lít*: příprava pokrmů

Téma z úrovně A1: Stravování (příprava jídla)

Výukové cíle: Žák si osvojí další set sloves a vyvodí významy na základě znalosti dílčího významu předpon. Přečte si pokyny a vypracuje podle nich pracovní listy. Žák sestaví recept podle logické návaznosti. Žák podle receptu připraví pokrm nebo nápoj. Žák přečte jednoduchý text a doplní chybějící slova.

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, pracovní

Mezipředmětové vztahy: umění a kultura, pracovní činnosti

Pomůcky: promítací tabule, pracovní listy, myšlenkové mapy a karty s předponami, suroviny pro přípravu jídel a nápoje, stanoviště s rozstříhanými recepty

čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
5 min.	Úvod hodiny, motivace: otázka na nejoblíbenější jídlo/pítí žáků a otázka, zda jej žáci umí připravit.	
5 min.	Už známe sloveso dát a přidat pro pevné suroviny, pro tekuté uijeme sloveso lít a jeho varianty. Představení myšlenkové mapy, vyvození významů a dalších kontextů, kdy slovesa používáme.	Buď uvést samostatně, v porovnání se setem slovesa dát či jen s kartami předpon.
30 min.	Práce na stanovištích – celkem 3 stanoviště po 10 minutách, v rámci těch žáci přečtou a poskládají rozstříhaný recept, následně předvedou jeho provedení. Poté se přesunou na další stanoviště.	Buď pracovat jen s atrapami, nebo s reálnými spotřebiči a potravinami.
5 min.	Zhodnocení práce, zadání domácího úkolu – poslední cvičení ověřuje porozumění.	

Reflexe – neslyšící žáci


Zhodnocení naplnění cílů: Set sloves lít byl pro žáky méně obtížný možná proto, že je lépe navázán na symboly předpon. Žáci se setem pracovali velmi intuitivně, avšak chybí zde hlubší ověření porozumění. Někteří žáci samostatně, jiní s dopomocí,

poskládali recepty a předvedli jejich přípravu.


Zhodnocení hodiny: Manipulativní činnosti a téma obecně bylo pro žáky velmi atraktivní. Také se osvědčila práce v menších skupinách, kdy lze méně zdatným žákům nabídnout více podpory. Poslední úkol by bylo vhodné přesunout před začátek práce na stanovištích, došlo by tak k rychlému ověření porozumění a nemuselo by se čekat až na vypracování domácího úkolu.

Reflexe – ukrajinští žáci

Pro práci s tímto listem je potřeba vyčlenit si více času a zařadit zde praktickou činnost, která je pro žáky velmi motivační. Pokud by však nebyla možnost pracovat s reálnými pomůckami, pak by bylo vhodné mít k dispozici sadu komiksových obrázků, ke kterým by se jednotlivé kroky daly přiřadit.

	<ol style="list-style-type: none">2. Zalij nudle horkou vodou.3. Čekej 3 minuty.4. Přilij olej. Přidej koření.5. Zamíchej.6. Odlij trochu vody z polévky a dolij		
--	--	---	--

Obrázek 23: Ukázka textu pracovního listu setu lít

	<p style="text-align: center;">přilít, přelít, vylít, nalít, dolít, zalít</p> <ol style="list-style-type: none">1. Květiny jsou suché. Potřebují _____.2. Mám žízeň. Potřebuji _____ vodu.3. Půl sklenice vody je málo. Potřebuji _____ plnou.		
--	---	---	--

Obrázek 24: Ukázka doplňovacího cvičení pracovního listu setu lít

6.11 Ověření setu slovesa brát

Vyučovací jednotka: 90 min.

Počet žáků: 5

Téma hodiny: Set slovesa *brát*: krizové situace, reflexe celé práce

Téma z úrovně A1: Volný čas a zábava

Výukové cíle: Žák si osvojí další set sloves a vyvodí významy na základě znalosti dílčího významu předpon. Přečte si pokyny a vypracuje podle nich pracovní listy. Žák přečte jednoduchý text konverzace a dokáže ho chronologicky poskládat. Žák přemýšlí o problémech nastíněných v konverzaci a hledá vlastní způsoby řešení problémů. Na závěr je žák schopen v rámci shrnutí správně vysvětlit význam alespoň 3 sloves z 5.

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní

Mezipředmětové vztahy: svět kolem nás

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, mediální výchova

Pomůcky: interaktivní tabule, pracovní listy, myšlenkové mapy a karty s předponami, karty se všemi slovesy setů		
čas	Popis činnosti v průběhu hodiny	poznámky
10 min.	Uvítání, společná kontrola domácí práce z minulé hodiny. Zvědomení vazeb sloves s oporou o gramatickou tabulku.	
10 min.	Motivace k novému setu slovesa brát, myšlenková mapa a odvozování významů. Upozornění na tvary <i>probrat</i> a <i>zabrat</i> . Ověření významu pomocí pantomimické hry.	
5 min.	Motivace k činnosti: Co děláme, když máme nějaký problém? Jaké máme strategie zvládnutí a vypořádání se s problémem: → obrátit se na někoho blízkého a spojit se s ním, → způsoby kontaktu a zprávy přes mobilní telefon.	
5 min.	Společná práce na prvním textu, sestavení chronologicky správné konverzace, společné přečtení, důraz na běžné fráze, okomentování situace.	
10 min.	Diskuse o textu: Co se děje, když jsme nemocní? Co je potřeba udělat pro uzdravení? Co se děje po tom, co se vrátíme do školy? Navazovat na slovesa, která žáci znají.	např. je potřeba dobrat léky, nejtít do školy, nalít si polévku a sníst ji, doučit se látku, ...
5 min.	Společná práce na druhém textu: sestavení chronologicky správné konverzace, společné přečtení a vysvětlení.	
10 min.	Diskuse o textu: Jaké faktory mohou ovlivňovat volbu? Někdy je těžké rozhodnout se; co nám pomáhá? Jak se cítíme, pokud za nás rozhoduje někdo jiný (např. rodič)?	Např. co mě více baví, jak dlouho už to dělám, kamarádi, cena, doprava, ...
5 min.	Společná práce na třetím textu: sestavení chronologicky správné konverzace, společné přečtení a vysvětlení.	
10 min.	Diskuse o textu: Postoje žáků k hubnutí, proč někdo může toužit po tom být hubený a kdy to může přerůst v problém, čeho je dobré si všímat.	Provázanost s mediálním obrazem krásy.
5 min.	Uzavření činnosti a shrnutí, co si odnášíme?	
10 min.	Závěrečné ověření: vysypeme na koberec kartičky se všemi slovesy, každý žák si vylosuje minimálně 5 sloves a jedno po druhém pantomimicky ztvární (nebo jen vysvětlí ve znakovém jazyce) a ostatní přemýšlí, o jaké sloveso se jedná.	Po uhodnutí můžeme navázat slovesnou vazbou či tvarem příslušného slovesa.

5 min.	Poděkování, shrnutí procesu učení, zpětná vazba od žáků, jak se jim s listy pracovalo, návrhy pro zlepšení nebo další aktivity se slovesy.	
<p>Reflexe – neslyšící žáci</p> <p>Zhodnocení naplnění cílů: Žáci vyvodili většinu významů sloves setu a osvojili si je. S dopomocí poskládali texty s konverzací a doplňovali je o vlastní myšlenky a návrhy řešení. Seznámili se s dalšími možnostmi řešení problémových situací. V závěrečném opakování většina žáků splnila požadovaný limit 3 správně identifikovaných sloves z 5. Jen jeden žák limit nesplnil.</p> <p>Zhodnocení hodiny: Zvolená aktivita pracovního listu byla pro žáky velmi zajímavá, sami o problémech s nadšením přemýšleli a předkládali vlastní řešení. Závěrečné ověření bylo velmi rychlé, určitě by bylo potřeba pro žáky připravit nějaký souhrnný testový úkol a také v průběhu dalších hodin na slovesa ze setu navazovat a ukotvovat je žákům do mnohých dalších kontextů.</p>		
<p>Reflexe – ukrajinští žáci</p> <p>Tento pracovní list je opravdu vhodný až na pozdější užití a hodí se také pro starší žáky. Pro ty je velmi motivační a velmi cenný.</p>		



Obrázek 25: Ukázka textu pracovního listu setu brát

7 Evaluace

Zhodnocení navržených pracovních materiálů a práce s nimi je sestaveno na základě vlastní reflexe a reflexe kolegyně Mgr. Kateřiny Chocholáčové. Je rozděleno do několika oblastí: grafická stránka materiálů, vhodnost a přiměřenost úkolů a aplikace u cílové skupiny žáků v dané časové dotaci. U každé oblasti jsou shrnuty jak přednosti, tak slabá místa, která je vhodné pro další práci eliminovat, a nechybí ani doporučení pro případné další úpravy.

7.1 Evaluace grafické stránky materiálů

Ač není každý pedagog zároveň grafickým designerem, dnešní doba rozmachu digitálních technologií dává učitelům do rukou jednoduché nástroje, díky kterým lze snadno tvořit doprovodné materiály, které mohou být pro žáky vzhledově velmi atraktivní. Pro tvorbu popisovaných materiálů byla využita aplikace Canva, která je uživatelsky velmi jednoduchá a poskytuje mnoho možností. Materiály jsou tvořeny s grafickým záměrem hravosti a barevnosti jako motivačních činitelů – je však pravdou, že u některých žáků mohou působit naopak rušivě a příliš rozptylovat jejich pozornost. Na podkresu myšlenkových map, tabulek i pracovních listů by tedy bylo vhodné ubrat, případně je odstranit zcela, čímž by se také snížily náklady na tisk. Případně by bylo možné připravit dvě verze – jednu barevnou pro promítání a jednu černobílou pro tisk. Pro žáky s poruchami pozornosti se osvědčilo přibližovat v myšlenkové mapě vždy na konkrétní sloveso. Silnou stránkou myšlenkových map je jejich vizuálnost a také opakující se struktura.

Dalším grafickým doporučením, které při ověřování materiálů vyplynulo, je přidání linek pro psaní do volných polí určených pro text. Žáci prvního stupně tuto podporu potřebují. Dále se ukázalo jako vhodné tučně zvýraznit klíčová slovesa setu v pracovních listech. Žák díky tomu snadněji pozná sloveso, na které má upínat pozornost, což usnadňuje orientaci v textu. Toto zvýraznění chybělo u dvou pracovních listů. Dalším drobným zlepšením by bylo doplnění čísel stránek jednotlivých pracovních listů. Posledním doporučením by bylo připravit především listy k setu *letět* a *jet* na promítnutí jednoho listu na šířku – díky tomu by vedle sebe byla mapa i zadaná cvičení. Nebylo by potom nutné rozdělovat obrazovku na dvě části.

7.2 Evaluace zvolených úkolů

V pracovních listech se opakují různé druhy cvičení. Některé pracovní listy obsahují na začátku tzv. **zahřívací cvičení**, které povětšinou spočívá ve spojení pojmu a obrázku nebo jednoduchého zakreslení či doplnění krátkého textu na základě instrukcí. Tyto úkoly se ukázaly jako **motivační, avšak ne vždy jasné**, protože v některých případech nedokázaly vystihnout pravou podstatu v rozdílu významu: např. u setu slovesa *psát* se v úkolech „*Napiš své jméno.*“, „*Vypiš 3 slova na m.*“ a „*Zapiš tvary slova psát.*“ ztrácí rozdíl mezi jednotlivými slovesy; dále u setu slovesa *jít* lze pojmy spojit s více obrázky. Na druhou stranu u setu slovesa *malovat* je tato úvodní aktivita povedená a lze na ni názorně demonstrovat rozdíly a shody ve významech. Stálo by tedy za zvážení, zda by měl každý list podobným cvičením začínat, nebo zda je to zbytečné a pro procvičení je lepší využít jiných výukových aktivit.

Vhodným typem cvičení byly **úkoly zaměřené na čtení s porozuměním**. Jako efektivní se ukázaly aktivity, při kterých žáci hledali posloupnost v textu (skládali rozstříhaný text), odpovídali na uzavřené otázky k textu nebo doplňovali chybějící slova. Předvádění textu pantomimou nebylo žáky vždy kladně přijato, naráželo se zde na stydlivost nebo nedostatečnou časovou dotaci. Velmi motivační byly pro žáky texty přímo vázané na jejich zkušenost (např. textové zprávy, přípravy pokrmů) a málo motivační činnosti byly ty, které jim byly vzdálené (vydávání knihy, nebo texty k setu *učit se*). Texty postavené na kreslení (listy k setům sloves *malovat* a *hrát*) až příliš přesměrovaly pozornost. Jako méně efektivní se, z hlediska procvičení daných jevů, ukázaly úkoly, v nichž znalost přesného významu sloves nebyla potřebná k tomu, aby byl úkol úspěšně splněn (pracovní listy setu *letět* a *malovat*).

Jako velmi **obtížné**, a tudíž vhodné spíše jako **rozšiřující** učivo pro zájemce či nadané žáky, se jevíly tyto úkoly: konverzační úkol k setu slovesa *jít*, který poukazuje na užití sloves v přenesených významech (srov. *Dojde policii, kdo je vrah?*, *Projde to vrahovi?* atp.), text k setu slovesa *dát* zaměřený na vydávání knihy a úkoly spojené s psaním textů bez dílčího provázení (poslední úkol z listu setu *jet*: popis cesty, *malovat*: popis pro malování příšery). Na druhou stranu je však také možné, že pro dané úkoly možná jen nebyla vhodně zvolená doba nebo výuková forma/metoda.

Nejobtížnější byly úkoly, které cílily na **psaní**. Větší úspěšnost žáci zažívali při psaní textu, ve kterém pouze odpovídali na otázky v krátkých větách (případně ve znakovém

jazyce); pokud však měli zapsat více vět, pak docházelo buď ke kopírování struktur, vynechávání různých tvarů sloves setu nebo k častým chybám v gramatických strukturách. Nemyslím si, že by se pedagogové měli podobným cvičením vyhýbat, jen je potřeba se připravit na to, že tato cvičení budou pro žáky obtížná a že je potřeba tomu uzpůsobit i hodnocení.

Celkově byl tento způsob rozšiřování slovní zásoby pro žáky nezvyklý. Ačkoliv dokázali poměrně rychle pochopit proces slovo tvorby, pro zhruba polovinu žáků by bylo potřeba **učivo více dávkovat**. K tomu by mohlo mimo jiné pomoci i to, kdyby se ještě více omezila variantnost sloves, tj. v jednom setu sloves by namísto 8 tvarů (respektive 9 i se základovým slovesem) nacházelo například jen 5 tvarů nebo případně i méně. Další tvary by se buď mohly přidávat postupně v dalších hodinách, nebo by se v úvodu mohlo vycházet celkově z menšího objemu sloves – ten by potom bylo možné rozšiřovat buď podle individuální potřeby žáků, nebo až v dalším ročníku, přičemž by se také mohlo zařadit opakování již naučeného.

7.3 Evaluace vzhledem k cílové skupině a časové dotaci

Poslední oblastí zhodnocení je vhodnost materiálů pro dané cílové skupiny žáků, tedy primárně pro neslyšící žáky a sekundárně pro žáky s odlišným mateřským jazykem, konkrétně ukrajinské žáky. Z ověření vyplývá, že obě skupiny žáků byly schopny plnit dílčí cíle materiálů, a tudíž jsou pro zvolené skupiny vhodné. Ve výuce by však materiály neměly stát samy o sobě, naopak by měly vhodně doplňovat probírané tematické okruhy a dále na ně navazovat v průřezových tématech a dalších oblastech rozvoje.

Pracovní listy byly ověřeny během poměrně krátké doby (v horizontu 2 měsíců), z mého pohledu by však bylo vhodné žákům tyto listy dávkovat např. v průběhu celého pololetí nebo dokonce školního roku, průběžně se k tématu odvozování vracet a upevňovat ho. Nemyslím si, že by listy byly vhodné pouze pro první stupeň základní školy, naopak si myslím, že s materiály mohou pracovat i starší žáci druhého stupně, kteří jsou na potřebné jazykové úrovni při výuce češtiny jako druhého jazyka. Předpokladem je, že starší žáci by mohli dané jevy chápat rychleji. Samozřejmě je potřeba zvážit, zda některé listy nebudou na žáky působit příliš infantilně, případně na ně navázat jinými rozšiřujícími aktivitami, které by byly úměrné dané věkové skupině.

Pro zvolenou skupinu neslyšících byly některé hodiny příliš rychlé. Ačkoliv v závěrečné ověřovací aktivitě většina žáků obstála, je samozřejmě otázkou, nakolik informace žákům zůstanou i v dlouhodobé paměti. K tomu by však bylo potřeba dalšího průběžného opakování, či již zmíněného rozmělnění učiva do delšího časového úseku.

Zajímavým poznatkem bylo, že by se pracovní listy daly využít i pro **intervence u žáků se specifickými poruchami učení**. Krom cvičení samotných, která by mohla být poměrně motivační, by žáci mohli při jejich plnění zažívat úspěch a zároveň se v potřebných oblastech rozvíjet. Listy jsou také primárně tvořeny pro menší skupinu, tzn. pro intervence (skupinové či individuální) se hodí i z tohoto hlediska.

Dále, dle doporučení kolegyně Chocholáčové, by bylo některé z listů možné využít i u **slyšících českých žáků** třetí třídy základní školy. Podle záměru vyučujícího by se daly využít buď jako oddechová část hodiny (např. listy ze setu malovat), nebo s drobnou úpravou (např. listy setu jet, protože orientace v mapě je náročná pro jakéhokoliv žáky, poslední písemný úkol by se dále mohl podmínit tím, že žáci musí použít např. alespoň 4 varianty), případně vybrat některé doplňující úkoly a použít je bez myšlenkových map. Myšlenkové mapy samotné by slyšící žáci také mohli obohacovat dalšími tvary (například *psát – upsat, vepsat, vypsát* atp.) a mohli by se více soustředit na přenesené významy (např. *naletět někomu na něco*) nebo ustálená slovní spojení a metaforická vyjádření (např. *malovat čerta na zeď*). Listy by tak mohly sloužit jako odrazový můstek pro další aktivity.

Závěr

Záměrem této práce bylo přiblížit pedagogickými očima problematiku žáků se sluchovým postižením. V teoretické části práce jsou shrnuty poznatky týkající se vlivu sluchového postižení na volbu komunikačního systému, dále možnosti komunikačních systémů žáků se sluchovým postižením a v neposlední řadě přístupy ke vzdělávání těchto žáků. Hlavní oblast zájmu tvoří kapitola o výuce češtiny jako druhého (cizího) jazyka – ať už na rovině obecné či v kontextu výuky neslyšících.

Jednotlivé poznatky z teoretické části práce byly zohledněny při tvorbě souboru materiálů pro výuku češtiny jako druhého jazyka, konkrétně pro výuku slovní zásoby pomocí odvozování. Primárně jsou tyto materiály určené neslyšícím žákům prvního stupně základní školy, sekundárně však také žákům s odlišným mateřským jazykem (v tomto případě žákům ukrajinským). Soubor materiálů cílí na oblast sloves, představuje 10 setů sloves s maximálně 8 předponami, jimiž lze daná slovesa odvozovat. Tato slovesa jsou přehledně zaznamenaná v myšlenkových mapách, jejich gramatická pravidla jsou uvedena v doprovodných tabulkách a následně jsou implikovaná v pracovních listech, kde jsou, především pomocí úkolů cílících na čtení s porozuměním, procvičována.

Z ověření vyplynulo, že tyto materiály jsou pro zvolené skupiny vhodné. Doporučený způsob zavádění u menších skupin je popsán v kapitole 6 Ověření materiálů ve výuce. Z charakteru materiálů dále vyplývá, že by je bylo možné využít také v intervencích především pro žáky se specifickými poruchami učení či s případnými úpravami také u intaktních žáků třetí třídy základní školy.

Silnou stránkou materiálů je jejich vizuálnost a odlišný způsob práce se slovní zásobou (pomocí odvozování), který je v rámci dostupných materiálů k výuce češtiny jako druhého (cizího) jazyka jedinečný. Slabou stránkou je naopak potřeba menší skupiny žáků a také vysoké nároky co do počtu představených sloves setu (vhodnější by bylo zvolit menší počet odvozených tvarů). Dalším doporučením je navrhnout materiály v úspornější variantě pro tisk, ty by také byly vhodné pro žáky s poruchami pozornosti.

Tento soubor materiálů by mohl být vnímán jako další způsob výuky slovní zásoby. Na předkládanou práci by mohla navazovat další, která by se zaměřovala na přiblížení odvozování v rámci jiných sloves nebo napříč různými slovními druhy.

Zdroje

- Andrejsek, J.; Hronová, A. C.; Hudáková, A.; Komorná, M.; Marešová, P. et al. (2018) *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk: metodická podpora pro učitele*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Bímová, P. (2005). *Jazyk znakový, jazyk přirozený*. Načteno z Ruce.cz: <http://ruce.cz/clanky/26-jazyk-znakovy-jazyk-prirozeny>. [cit. 2024-04-04].
- Boese, R. J., Freeman, R. D., Carbin, C. F. (1991). *Tvé dítě neslyší?* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- Brill, R. (1978). *Mainstreaming the Prelingually Deaf Child*. United Kingdom: Gallaudet Univ Pr.
- Centrum pro dětský sluch Tamtam o.p.s. (2024) Online. Dostupné z: <https://www.tamtam.cz/>. [cit. 2024-04-03].
- Cvejnarová, J. et al. (2016). *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Načteno z Čestina pro cizince: https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/referencni_popis_08122016.pdf [cit. 2024-04-04].
- Černý, J. (1998). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico.
- Čeština 2. (2024) Meta, o.p.s. Načteno z: <https://www.cestina2.cz/app/>. [cit. 2024-04-04].
- Čeština jako druhý jazyk. (2024) Načteno z Umíme česky: <https://www.umimecesky.cz/cviceni-cestina-druhy-jazyk>. [cit. 2024-04-04].
- Fenclová, J. (2010). *Moje dítě neslyší*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- Halaštová, A. (2022). *Česky raz dva: výukové materiály pro děti*. Centrum pro integraci cizinců, o. p. s. Načteno z

https://www.cicops.cz/images/cestina_pro_cizince/materialy_ke_stazeni/%C4%8CESKY_RAZ_DVA_pro_d%C4%9Bti_CIC_2022.pdf. [cit. 2024-04-04].

- Herynková, J. (2011). *Mýty a předsudky o českém znakovém jazyce*. Bakalářská práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál.
- Hrubý, J. (1997). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených; Septima.
- Hudáková, A. (2008). *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Hudáková, A. (2008). *Prstová abeceda pro tlumočníka*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Cholastová, M. (2011). *Integrace dítěte se sluchovým postižením v období základního vzdělávání*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Chuchmová, K. (2023). *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (2. vyd.). Praha: Fortuna.
- Inkluzivní škola. (2024) Meta, o.p.s. Načteno z: <https://inkluzivniskola.cz/zapojeni-do-vyuky-materialy>. [cit. 2024-04-04].
- Jabůrek, J. (1998). *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima.
- Janotová, N., Svobodová, K. (1998). *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima.
- Jaurisová, B., Pánová, M. (2016). *Prázdninová škola češtiny: Soubor materiálů k podpoře výuky českého jazyka pro cizince na úrovni začátečník – 10denní kurz českého jazyka*. Národní institut pro další vzdělávání. Načteno z https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/12/Jaurisova_web.pdf. [cit. 2024-04-04].
- Kotvová, M., & Komorná, M. (2008). *Praktický kurz znakované češtiny*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.

- Krahulcová, B. (2003). *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum.
- Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání II.* (2021). Národní pedagogický institut České republiky. Načteno z Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>. [cit. 2024-04-04].
- Kurzy češtiny pro cizince. (2024). Centrum pro integraci cizinců, o. p. s. a Intedu, z. ú. Načteno z: <https://www.kurzycestinyprocizince.cz/cs/e-learning.html>. [cit. 2024-04-04].
- Kyle, J. G. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs Education*. 8(3), 201–220. <https://doi.org/10.1080/0885625930080303>. [cit. 2024-04-04].
- Lacinová, P. (2018). *Nečtu, nepíšu, učím se česky*. Centrum pro integraci cizinců, o. p. s. Načteno z https://www.cicops.cz/images/cestina_pro_cizince/materialy_ke_stazeni/nectu_nepisu_ucim_se_cesky.pdf. [cit. 2024-04-04].
- Macurová, A. (2001). Poznáváme český znakový jazyk I. Načteno z Ruce.cz: <http://ruce.cz/clanky/8-poznavame-cesky-znakovy-jazyk-i>. [cit. 2024-04-04].
- Macurová, A. (2024). *Znakovaná čeština*. Načteno z CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny: <https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVAN%C3%81%20%C4%8CE%C5%A0TINA>. [cit. 2024-04-04].
- Macurová, A., Bimová, P. (2001). *Poznáváme český znakový jazyk II: Slovesa a jejich typy*. Načteno z Ruce.cz: <http://ruce.cz/clanky/19-poznavame-cesky-znakovy-jazyk-ii>. [cit. 2024-04-04].
- Matušková, S. (2008). *Kalk v českém znakovém jazyce*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Nīmante, D., Ekša, L. (2020). *Inclusion Of A Child With A Hearing Impairment In A Mainstream School, Single Case Study*. Human, Technologies and Quality of Education. Riga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2020.05>

- Nosálová, B. (2020). *Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele*. Praha: META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů. Načteno z https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf. [cit. 2024-04-04].
- Nunes, T., Pretzlik, U., Olsson, J. (2001). *Deaf children's social relationships in mainstream schools*. Deafness & Education International, 3(3), 123–136. <https://doi.org/10.1179/146431501790560972>.
- Pavlová, H. (2014). *České učebnice prvopočátečního čtení pro neslyšící žáky – od 19. do 21. století*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Pipeková, J. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Průřezová témata*. (2024). Načteno z Národní pedagogický institut: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>. [cit. 2024-04-04].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Načteno z Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: https://www.msmt.cz/file/41216_1_1/ [cit. 2024-04-04].
- Rérychová, J. (2012). *Osvěta veřejnosti: život lidí se sluchovým postižením*. Bakalářská práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Rožnovská, M. (2013). *Nebezpečí šikany u žáků se sluchovým postižením*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Sich, J. (02. 04 2024). *Demo případ*. Načteno z MicroMacro Crime City: <https://webapp.micromacro-game.com/democase/cz/democase.html>. [cit. 2024-04-04].
- Slabá, A., Šulcová, M., Kůrková, I., Niklová, A. (2020). *Metodika pro výuku českého jazyka pro cizince*. Praha: ZŠ Marjánka a Magistrát hlavního města Prahy. Načteno z: <https://metropolevsech.eu/wp-content/uploads/2020/09/%C4%8CESK%C3%9D-JAZYK-PRO-CIZINCE-metodika-intenzivn%C3%AD-v%C3%BDuka-1.pdf> [cit. 2024-04-04].

Slow Czech. (2024) Načteno z Youtube: <https://www.youtube.com/@slowczech>. [cit. 2024-04-04].

Souralová, E., Langer, J. (2005). *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Strnadová, V. (1998). *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Šestáková, M. (2018). *Principy inicializace u antroponym v českém znakovém jazyce*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova.

Škodová, S. (2010). *Domino: Český jazyk pro malé cizince*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.

Thornley, M. J. (2013). *Manipulative Visual Language: a Complete Classroom Approach for Visual Learners*. Washington, D.C: Georgetown University.
Načteno z: https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/559501/Thornley_georgetown_0076M_12347.pdf. [cit. 2024-04-04].

U sluchově postižených je integrace problematická, tvrdí neslyšící odborník. (2015). Načteno z Tiché zprávy: <https://www.tichezpravy.cz/u-sluchove-postizenych-je-integrace-problematicka-tvrdi-neslysici-odbornik/> [cit. 2024-04-04].

Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido.

Vítová, J., Růžičková, K. (2014). *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Votava, F. et al. (2024). *Co je novorozenecký screening*. Načteno z Novorozenecký screening: <https://www.novorozeneckyscreening.cz/> [cit. 2024-04-04].

vyhláška 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2011) Načteno z *Zákonů pro lidi*: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>. [cit. 2024-04-04].

vyhláška č. 116/2011 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských

zařizování. (2011) Načteno z *Zákony pro lidi*:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>. [cit. 2024-04-04].

vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). Načteno z *Zákony pro lidi*:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+o+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+nadan%C3%BDch>. [cit. 2024-04-04].

World Health Organization. (2021). *World Report on Hearing*. Geneva. Načteno z *World Health Organization*:
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>. [cit. 2024-04-04].

zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. (2006). Načteno z *Zákony pro lidi*:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>. [cit. 2024-04-04].

zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. (2008). Načteno z *Zákony pro lidi*: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>. [cit. 2024-04-04].

zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2004). Načteno z *Zákony pro lidi*:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-04-04].