

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Natálie Mikolášová

**Výuka základů komunikačních technik osob se sluchovým
postižením na 1.stupni ZŠ**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výuka základů komunikačních technik osob se sluchovým postižením na 1.stupni ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 30. 5. 2021

Natálie Mikolášová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla srdečně poděkovat vedoucímu mé diplomové práce doc. Mgr. Jířímu Langerovi, Ph.D., jenž mi byl odborným průvodcem. Děkuji za jeho podporu, podnětné a cenné rady, vstřícnost, ochotu, čas a inspiraci. Poděkování patří také těm, kteří se podíleli na ověřování vytvořeného materiálu a podělili se o své názory.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	9
1.1 Vymezení pojmu komunikace	9
1.2 Komunikace osob se sluchovým postižením.....	9
1.3 Komunikační systémy.....	10
1.3.1 Auditivně-orální komunikační systémy.....	10
1.3.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy.....	17
2 VÝUKA KOMUNIKAČNÍCH SYSTÉMŮ.....	24
2.1 Diferenciace osvojování prvního a druhého jazyka.....	24
2.1.1 Osvojování jazyka v raném věku	24
2.1.2 Učení se základům cizího jazyka.....	26
2.2 Individuální zvláštnosti žáka při učení se cizímu jazyku	27
2.3 Emoce a učení se novému jazyku	28
2.4 Výuka cizích jazyků.....	30
2.4.1 Výukové metody didaktiky cizích jazyků.....	30
2.4.2 Metoda CLIL	31
2.4.3 Projektová metoda	32
3 ŽÁK 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	35
3.1 Mladší školní věk	35
3.2 Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ.....	37
3.3 Morální vývoj	39
3.3.1 Mravní výchova a formování postojů.....	39
4 1. STUPĚŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	41
4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	41

4.1.1	Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	42
4.1.2	Průřezová témata.....	43
4.2	Školní vzdělávací plán.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST.....		46
5	Metodologická východiska	47
5.1	Cíl praktické části.....	47
5.2	Cíl příručky	48
5.3	Cíloví příjemci příručky	48
6	Metodická příručka <i>Znakujeme společně</i>	49
6.1	Návrh projektu.....	49
6.2	Návrh příručky.....	52
6.3	Zpracování materiálu	54
6.3.1	Tvorba úvodního představení světa Neslyšících.....	54
6.3.2	Tvorba aktivit.....	54
6.3.3	Tvorba vyobrazení znaků.....	57
6.4	Ověření přesnosti zobrazení znaků	60
6.5	Ověření metodické příručky	63
6.5.1	Analýza a prezentace získaných dat.....	64
ZÁVĚR.....		77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		78
INTERNETOVÉ ZDROJE		84
SEZNAM OBRÁZKŮ		86
SEZNAM TABULEK.....		87
SEZNAM GRAFŮ.....		88
SEZNAM PŘÍLOH		89

ÚVOD

Stěžejním tématem této diplomové práce je tvorba metodické příručky *Znakujeme společně*, jejímž cílem je zahrnout základy komunikačních technik osob se sluchovým postižením do běžného vyučování na 1. stupni ZŠ.

Problematika komunikační bariéry světa slyšících a neslyšících je ve speciálněpedagogických kruzích frekventovaným tématem. Širší veřejnost má však velmi malé povědomí o rozsahu vlivu poruch sluchu na komunikaci člověka a z ní vycházející specifika a pravidla vzájemného dorozumívání. Osvěta žáků od nejmladšího věku a poskytnutí potřebných informací společně se základy znakového jazyka by mohla být cesta, jak zmíněnou bariéru překlenout.

Závěrečnou práci rozdělují dva segmenty, jimiž je část teoretická a část praktická. Teoretická část se zabývá klíčovými celky se záměrem zachytit systém poznatků související s konečným produktem a cílem závěrečné práce - navrhnout, vytvořit a zhodnotit metodickou příručku pro učitele 1. stupně ZŠ, kteří mají zájem o zařazení základů komunikačních technik osob se sluchovým postižením do výuky a rozšíření povědomí svých žáků o světě Neslyšících.

První kapitola pojednává o komunikačních systémech osob se sluchovým postižením. Nejprve se zabývá samotnou komunikací osob se sluchovým postižením a vymezením pojmu komunikace jako takového. Následně jsou jednotlivé komunikační systémy diferenciovány do dvou kategorií - systémy auditivně-orální a vizuálně-motorické – a podrobně popsány.

Náhled na výuku komunikačních systémů zprostředkovává druhá kapitola. Stanovuje odlišnosti osvojování jazyka primárního a jazyka cizího a v návaznosti na to oba typy osvojování charakterizuje. Neopomenutelnou součástí učení se cizímu jazyku jsou individuální zvláštnosti žáka a jeho emocionální prožívání. Na podkladě specifických požadavků vycházejících z charakteru výuky jazyka je třeba využít inovativní vyučovací metody. Z toho důvodu jsou zde vytyčeny koncepty metody CLIL a projektové metody.

Třetí kapitola poskytuje náhled na ontogenetický vývoj člověka se zaměřením na období mladšího školního věku, které provází žáka ve stádiu primárního vzdělávání. Zabývá se charakteristickými rysy žáka 1. stupně a výzvami, kterým žák čelí. Předestřen je zde i morální vývoj jedince a možnosti formování postojů žáků.

Charakteristikou kurikulárních dokumentů vztahujících se k primárnímu vzdělávání se zabývá kapitola čtvrtá. Je zde předestřen vliv klíčového dokumentu - rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání - na inovaci výchovně-vzdělávacího procesu. Kapitola zároveň seznamuje se školním vzdělávacím programem s přímou influencí práce učitele 1. stupně ZŠ.

Praktická část diplomové práce detailně popisuje jednotlivé kroky, jež vedly k vzniku příručky *Znakujeme společně*. Kapitola pátá předestírá metodologická východiska se zaměřením na cíl práce i příručky a zároveň stanovuje cílové příjemce materiálu. Šestá kapitola nejprve předkládá plán projektu, na jehož teoretickém podkladě následně příručka vznikala. Následně je popsán její návrh a postup během tvorby materiálu, společně s objasněním způsobu ověřování vyobrazení jednotlivých znaků. Závěrečná část kapitoly analyzuje a prezentuje data dotazníkového šetření učitelů 1. stupně ZŠ, které bylo provedeno k ověření příručky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Nakonečný (1999, 157) komunikaci definuje jako „*Druh sociální interakce znamenající jednostranné sdělování nebo vzájemnou výměnu informací. Jejím prostředkem jsou nejen slova a gesta, ale chování vůbec, a tak je komunikace nejen již rozvinutou sociální interakcí, ale také jejím předpokladem.*“

„*Komunikace je proces výměny, dorozumění a zprostředkování zpráv nebo informací všeho druhu. Její úkol je informační i usměrňovací.*“ (Krahulcová, 2014, 11)

Společnými prvky komunikace jsou mluvčí, který je zdrojem podávané informace, styl transferu informace a příjemce. Pro úspěšné dorozumívání je třeba disponovat komunikační kompetencí, což je souhrn všech poznatků, díky kterým mluvčí komunikuje v daném kulturním společenství. Ta zahrnuje nejen kompetenci jazykovou, ale i situační, která se vyznačuje schopností užívat správnou formu jazyka v adekvátní chvíli dle situačního kontextu. (Langer, Kučera, 2012)

1.2 Komunikace osob se sluchovým postižením

Komunikace, reciproční dorozumívání a předávání informací je zároveň podmínkou i následkem interpersonálních vztahů. Navíc je i podstatou pro formování společnosti a bariérou ve vývoji a osvojování komunikačních schopností má významné konsekvence na život jedince. (Krahulcová, 2002)

Freeman (1992, 29) uvádí, že „*největším problémem pro neslyšící děti není ztráta sluchu, ale potíže s vytvořením adekvátního komunikačního systému.*“ Raný řečový vývoj bude přirozeně z důvodu sluchové vady probíhat odlišně a nedostatečně, což s sebou nese závažné důsledky v podobě zpomaleného vývoje. Dalším rizikem je nemožnost náhodného učení a rozvoje myšlení v klíčovém raném období a také narušení citové vazby mezi rodiči a dítětem. V tomto případě mají jistou výhodu neslyšící využívající znakový jazyk, jelikož u jejich

dítě se sluchovým postižením bude probíhat řečový vývoj ve znakovém jazyce téměř totožně jako rozvoj jazyka mluveného u slyšící populace.

Souralová (2005) dodává, že jedním z hlavních cílů vzdělávání osob se sluchovým postižením je nastavení funkčního komunikačního prostředku, který umožní realizaci sociální interakce.

1.3 Komunikační systémy

Rozlišujeme dva základní druhy komunikačních systémů osob se sluchovým postižením. Prvním je audio-orální, neboli auditivně-orální, který je využíván slyšící většinou společnosti a realizován pomocí mluveného jazyka. Druhý, vizuálně-motorický systém, zastupuje znakový jazyk, znakovaný jazyk a prstová abeceda. Dle jejich vzájemného vztahu a míry zastoupení v komunikaci neslyšícího rozdělujeme komunikační přístupy na bilingvní, orální a koncepci totální komunikace. (Souralová, 2005)

Z důvodu vysoké náročnosti osvojení mluvené řeči osobami s těžkým sluchovým postižením je možnost svobodné volby komunikačního systému i právně zakotvena.

Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (ve znění novely č. 384/2008 Sb.) stanovuje právo si svobodně vybrat komunikační systém předložený v tomto zákoně a zároveň nařizuje maximální možnou míru respektu volby pro zachování rovnoprávného přístupu do všech oblastí života. Mezi komunikační systémy osob se sluchovým postižením řadí český znakový jazyk (dále jen „ČZJ“) a komunikační systémy vycházející z českého jazyka tj. znakovaná čeština, prstová abeceda, písemný záznam, vizualizace mluvené češtiny, daktylografika a další.

1.3.1 Auditivně-orální komunikační systémy

Kategorie auditivně-orálních komunikačních systémů povoluje mimo sluchové informace zároveň i všechny fonologické a jazykové informace získané prostřednictvím odezírání. Nabádá děti k vytvoření svého individuálního mluveného jazyka, který bude využívat

sluchové i zrakové podněty. Zároveň jim ani nezabraňuje užívat jejich přirozená gesta. (Motejzíková, 2011)

Souralová (2005) ve své publikaci upozorňuje na nedostatečnou smyslovou vybavenost při auditivní recepci mluvené řeči. Ta je také důvodem náročnějšího osvojování potřebné jazykové kompetence. Pro snadnější integraci do majoritní slyšící společnosti je však přínosné mluvenou řeč ovládat.

Mluvený jazyk

Přínosnost, efektivita a využití orální řeči vzbuzuje odedávna četné diskuze mezi odbornou obcí. Na jedné straně stojí argumenty velké náročnosti osvojení mluveného jazyka, jeho nepřirozenost pro neslyšící jedince a omezenost jeho využití při sociálních kontaktech. Druhá strana spatřuje profit v osvojení většinového jazyka především z důvodu zvládnutí psané podoby jazyka a rozvoje slovní formy myšlení. (Krahulcová, 2014)

Každý stupeň míry sluchové vady bude nepříznivým způsobem zasahovat do vývoje řeči jedince. I v případě lehké nedoslýchavosti bude mít vada za následek nepřesnou až chybnou artikulaci. Důsledky střední nedoslýchavosti se již mohou promítat do řečové složky obsahové a gramatické a v případě neslyšících dětí s vrozenou sluchovou vadou bude přirozený rozvoj řeči blokován. (Pulda, 1992)

U dětí neslyšících se nejčastěji očekává omezený vývoj řeči. Děti nedoslýchavé se vyznačují vývojem opožděným. Pokud u jedince dojde ke sluchové ztrátě do určitého věku, zjišťujeme u něj přerušovaný vývoj řeči. (Lechta, 2011)

Řečový projev neslyšících se vyznačuje několika typickými znaky. Obecně můžeme říci, že tempo jejich projevu je pomalejší, mají specifické časování, rytmus, intonaci a často využívají nezvyklou hlasitost a výšku hlasu. (Freeman, 1991)

Lechta (2011) zmiňuje dopady sluchového postižení na všechny jazykové roviny komunikace. V rámci roviny foneticko-fonologické je pro osoby charakteristická nápadná artikulace, která je namáhavá, s přehnaně vynaloženým úsilím. I samotná výslovnost hlásek je narušená – sykavky jsou nedostatečně ostré a hypernazální, jedinci nepřesně

diferenciují párové znělé souhlásky, dochází ke zvýšené vibraci u třených hlásek a hlásky R, obecně také nadměrně hlásky měkčí a prodlužují artikulační dobu trvání hlásek. Více než výslovnost však porozumění narušuje dysprozodie, která se u osob se sluchovým postižením vyznačuje kolísavostí, neschopností budovat a korigovat prozodické faktory dle potřeby. Při mluvním projevu můžeme také pozorovat otevřenou huhňavost mluvy způsobenou neúplným patrohltanovým závěrem, narušené dýchání postrádající plynulost a koordinaci a také dysfonii.

Ztráta schopnosti sluchové kontroly svého řečového projevu nastává při ztrátě sluchového vnímání nad 60-70 dB. Při překročení této hranice se začíná objevovat patologie při procesu tvorby hlasu, jež je obecně označována termínem audiogenní dysfonie. Ta se projevuje kolísavou výškou a silou hlasu, změnou hlasové barvy a monotónností mluvního projevu. Často se také u jedinců vyskytují hlasové vady. (Krahulcová, 2002)

Krahulcová (2014) v rámci lexikálně sémantické roviny uvádí specifika v osvojování a výstavbě pojmů, jejichž výběr je předurčen školou, konkrétně učiteli, speciálními pedagogy a logopedy věnující se žákovi. Dle výzkumu Csanyiové (1976, sec. cit. in Krahulcová, 2014) dosáhly čtrnáctileté neslyšící děti při porovnávání se slyšící populací objemem slovní zásoby na úroveň dětí pěti a půlletých. Ve své mluvě využívají nadměrně podstatná jména, což je charakteristikou konkrétního myšlení, které u dětí převládá. Přídavná jména – znak myšlení abstraktního – tak hojně neslyšícími využívána nejsou. Často také v mladším věku využívají podstatná jména namísto sloves k pojmenování činností, které předmět vykonává. Tato odchylka se vyrovná se slyšícími dětmi okolo jedenáctého roku věku. Další problém činí neslyšícím používání zájmen a především pak předložek a příslovcí, jelikož obě kategorie vyjadřují vztahy mezi předměty.

U jedinců se dále často vyskytují dysgramatismy v oblasti morfologie a syntaxe. Struktura a gramatika znakového jazyka, jež si děti osvojují jako jazyk primární, působí interferenčně při produkci gramatiky českého jazyka. (Lechta, 2011)

Evans (2001) potvrzuje, že děti s význačnými zbytky sluchu či děti nedoslýchavé jsou schopny pomocí imitace řeči a poslechu rozvíjet jazyk a řečové schopnosti převážně

přirozenou cestou. Pro ně proto bude orální vzdělávání velice profitující. Odlišný případ však nastává u dětí vrozeně neslyšících, které k pouhým poslechům nemohou řečovému projevu porozumět. Mají dle výzkumů značné problémy s osvojením řeči a převážná většina nedosáhne na srozumitelnou úroveň řeči.

Navzdory úsilí neslyšících dětí se nedá s jistotou předpovědět, jak úspěšně proběhne rozvinutí srozumitelné mluvy. Navíc dle výzkumu přibližně 75 % neslyšících nenabyde takové srozumitelnosti řeči, aby byla využitelná pro běžné dorozumění se slyšící populací. (Conrad, 1979, sec. cit. in Freeman, 1992)

Důležité je také zmínit souvislost řečové schopnosti s vývojem vnitřní řeči dítěte, která podmiňuje a předchází její rozvoj. Vnitřní řeč je klíčová pro proces myšlení, kognitivní procesy a hlavně pro rozvoj odezírání. Proto je podstatné zařazení nácviku mluvené řeči do edukace dítěte s jakkoliv velkou sluchovou vadou. (Evans, 2001)

Čtení a psaní

Laická veřejnost je často přesvědčena, že pokud jedinec neslyší zvuky, nebrání mu nic v komunikaci psané a stačí mu sdělení jednoduše napsat. Toto přesvědčení je však mylné. Neslyšící se často potýkají se značnými problémy při porozumění textu a jejich textová produkce může být pro čtenáře nesrozumitelná. (Komorná, 2008c)

Vysoká obtížnost psané podoby jazyka tkví v odlišnosti stavby a způsobu fungování v porovnání s mluvenou řečí. Používaná stavba a syntax je mnohonásobně rozvinutější, k porozumění textu jedinec využívá ve větší míře soustředění i volní oblast psychiky. Navíc se psaná podoba vyznačuje abstraktivností, při jejíž vnímání se jedinec nemůže opřít o kontext, gesta a mimiku druhé osoby. (Krahulcová, 2002)

Čtenářská gramotnost je však nepostradatelnou schopností i pro neslyšící především z hlediska začlenění do života společnosti. Psaný text jim slouží jako vizuální forma většinového jazyka, kterou jsou schopni smyslově vnímat. Může ho tak využívat jako prostředek komunikace. (Poláková, 2000)

Souralová (2002) uvádí faktory, které ovlivňují porozumění psaného sdělení. Překážku v porozumění může činit nepřehledně zorganizovaná struktura mentálního slovníku

jedinice, který nemá adekvátně utvořené asociační vazby mezi slovem a příslušnou představou. Další problém neslyšícím způsobuje náročná gramatika českého jazyka, která se vyznačuje bohatou a nepravidelnou flexí. Po ukotvení slova do mentálního slovníku ho pak navíc musí rozpoznat i v různých tvarech a kontextech. Jako třetí faktor porozumění stanovuje náročnost pochopení metafor a metonymií, které často nelze logicky analyzovat. Suralová (2005) doplňuje tyto faktory o proces vzájemné interference znakového a českého jazyka. Oba jazykové systémy mají velice odlišný charakter z hlediska syntaxe, simultánnosti či užití klasifikátorů a skloňování.

Na přelomu tisíciletí proběhly v českém prostředí dvě významné studie zaměřující se na čtenářskou gramotnost neslyšících. První průzkum Kuchlera a Velehradské (1998) se zaměřil na žáky 9. ročníků navštěvující ZŠ pro sluchově postižené, jimž byl předložen test Muhlerové (1989). Dle výsledků stanovili pomyslnou hranici 90 dB ztráty sluchu, kdy dochází k statisticky významnému zhoršení výkonů. Druhou studii zaměřující se na čtenářské dovednosti provedla Poláková (2000) pomocí testů Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti, který je primárně vytvořen pro slyšící osoby. Výzkumným souborem byli zvoleni žáci základních a středních škol pro sluchově postižené v Praze a při komparaci se slyšící populací dosáhli prokazatelně horších výsledků. Největší potíže jim činily otázky zaměřující se na vyvození závěru a posouzení textu, na které nelze nalézt v textu jasnou odpověď.

Novější studie čtenářské gramotnosti neslyšících vznikají především v rámci bakalářských a diplomových prací studentů. Zde však narážíme na problém zpochybnění validity výsledků způsobené malým výzkumným souborem, ne vždy správně provedenou metodologií výzkumu či využitím nestandardizovaných testů. (Makovská, 2013)

Při bližším zkoumání psaných textů produkovaných neslyšícími můžeme spatřovat určité specifické rysy. Ať už se jedná o text formální, či text využitý pro osobní účely, neslyšící využívají identické prostředky a jejich kontext vzniku se ve formě psaní nijak neodrazí. Tuto vlastnost lze pojmenovat jako jednorodost textů. Další charakteristikou produkce neslyšících je využití „citací z češtiny“. Využívají gramaticky správné struktury jazyka, které však kontextově působí nepatřičně vzhledem k celkovému textu. Odlišnost jejich

psaného textu je také často tak signifikantní, že příjemce neznalý problematiky nemusí významu a sdělení v textu porozumět. Jejich produkce také bývá kratší za využití převážně jednoduchých vět. Věty na sebe nemusí navazovat a sdělení tak působí nesouvisle. Z hlediska jazykové správnosti se vyskytují typicky nevhodně vybraná slova, slova komolená, chyby ve vázání slovesa s předložkou či problémy s gramatickým rodem a shodami. (Komorná, c2008)

Odezírání

Janotová (1996, 5) ve své publikaci odezírání popisuje jako „*dovednost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybů úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí a gestikulace. Je to tedy specifická forma vizuální percepce řeči.*“ Strnadová (1998, 16) však k definici odezírání jakožto dovednosti dodává, že „*schopnost odezírání vyžaduje určitou kombinaci vloh, které člověk buď má, anebo nemá*“ přičemž „*průměrný neslyšící člověk nemá k odezírání o nic větší vlohy než průměrný slyšící člověk.*“

Strnadová (2008c) upozorňuje, že i v problematice odezírání najdeme spousty zkreslených představ intaktních osob. Často si představují odezírání jako jednoduchou disciplínu, která nahrazuje schopnost slyšet. Odezírání může nedoslýchavým opravdu pomoci doplnit nekompletně zachycené sdělení. Avšak u osob neslyšících se jedná o velice - na schopnosti a dovednosti - náročnou aktivitu, kdy odezírání umožní pouze hrubý odhad sdělení. Strnadová (2001) dodává, že i přes sebedokonalejší schopnost odezírát neslyšící nedosáhne na úroveň porozumění řeči, jako by mu to umožnilo projev slyšet – byť i částečně. Zrak mluvu pouze doplňuje, ale není schopen řeč zprostředkovat stejně dobře jako sluch.

Při běžné komunikaci, kdy mluvenou řeč percipujeme sluchem, zachycujeme fonémy i jednotlivé hlásky. Při odezírání však neslyšící zachycuje pouze kinémy, což označuje pohyb úst, který vyplývá z mluvení. (Souralová, Langer, 2005) Krahulcová (2014) spatřuje obtížnost odezírání především ve skutečnosti, že s jedním kinémem se shoduje více fonémů. Celkem kinémů rozlišujeme jedenáct. Konkrétně čtyři u samohlásek, které díky tomu můžeme odezírát poměrně přesně a sedm u souhlásek. Ke složitosti odezírání přidává také fakt, že některé hlásky, např. „h“, „ch“ a velární „n“, nejsou zrakem viditelné.

Navíc jsou kinémy nestabilní a při plynulé mluvě se vzájemně ovlivňují a mění. Při dekódování obsahu tvrzení tak dochází k možnosti více variant jeho významu.

Strnadová (2001) označuje kiném hlásek „b“, „p“ a „m“ a kiném hlásek „v“ a „f“ za nejlépe viditelný díky poloze rtů při artikulaci doplněné o mluvní pohyb. Naopak mluvní obraz hlásek „d“, „t“, „ň“ a „j“ je při dekódování nejméně nápadný.

Do procesu odezírání vstupují vnější podmínky, které mohou do jisté míry ovlivnit jeho efektivitu. Při odezírání by mělo – ideálně denní - světlo směřovat na celý obličej a krk mluvčího, nemělo by být příliš intenzivní a nemělo by v žádném případě přicházet zpoza mluvčího. Důležité je také nastavit vhodnou vzdálenost komunikačních partnerů, aby byla vyhovující pro odezírajícího. Všeobecně se uvádí vzdálenost okolo 1,5 metru. Partneři by také měli stát tváří v tvář, jelikož kinémy vypadají z bočního pohledu odlišně. Navíc by jejich obličej měli být ve stejné výškové rovině, což zamezí zkreslení mluvního obrazu. (Horáková, c2008) Mezi další faktory řadíme způsob mluvy mluvčího, které může odezírání napomoci nebo ho naopak znesnadnit. Ideálně by měl mluvit o něco hlasitěji, což umožní přirozené zvýraznění artikulačních pohybů. Naopak by se měl vyvarovat vědomému přehánění výslovnosti, zpomalení tempa řeči či opakování slov ve výpovědi. (Janotová, 1999)

Pokud mluvíme o vnitřních faktorech odezírání, řadíme sem podmínky zpravidla neovlivnitelné související s individuálními vlastnostmi komunikujících. Máme na mysli faktory věkové, verbální, fyziologické a psychické. (Langer, Souralová, 2005) U podmínek psychických Strnadová (c2008) zmiňuje vrozené předpoklady, úroveň pozornosti, stav paměťových funkcí, schopnost myšlenkových operací, ale i o aktuální psychický a emoční stav jedince.

I přes náročnost této disciplíny však pro osoby neslyšící zůstává faktem nevyhnutelnost využití odezírání při komunikaci s členy intaktní společnosti. U neslyšících se navíc vlivem odlišného primárního jazyka projevuje při odezírání jazyková bariéra. Úspěšnost porozumění při odezírání prelingválně neslyšících se tak pohybuje okolo 5 % z celkového řečeného projevu. (Strnadová, c2008)

1.3.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy

Pojem vizuálně-motorický jazyk představuje systém komunikačních signálů, které jsou mluvcím provedeny hlavně pohybem a příjemce je vnímá vizuálně. Jsou používány především neslyšícími, případně osobami bez sluchového postižení, které jsou s neslyšícími v kontaktu. Jsou zároveň nejstarším dorozumívacím prostředkem jedinců se sluchovým postižením. (Janotová, Řeháková, 1990)

Langer (2008) rozděluje vizuálně-motorické komunikační systémy na dvě skupiny. První skupinu přirozený systémů tvoří ty, jejichž vývoj probíhal přirozeně mnoho let. Zařazujeme mezi ně národní znakové jazyky a znakové jazyky dětské. Umělé systémy skupiny druhé jsou vytvořeny s cílem umožnit mezikulturní dorozumívání osob slyšících i neslyšících. Spadá sem především gestuno a systémy, které manuálně kódují znakový jazyk.

1.3.2.1 Český znakový jazyk

Zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (úplné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb.), definuje český znakový jazyk jako *„přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu.“*

V průběhu minulého století vyvstávalo v rámci diskuze o primární způsob komunikace neslyšících spousta tvrzení o nepřirozenosti a neplnohodnotnosti znakového jazyka. (Langer, Kučera, 2012) Jednotlivé rysy přirozených jazyků ve vztahu ke znakovému jazyku popisuje Slánská Bímová (2008c), která uvádí šest znaků podmiňujících přirozenost jazyka. Jedná se o systémovost, znakovost, produktivnost, existenci dvojí artikulace a historičnost. Ty znakový jazyk všechny splňuje a potvrzuje tak své právoplatné postavení mezi přirozenými jazyky.

Souralová (2010) upozorňuje na mylné přesvědčení, že znakový jazyk je automaticky mateřským jazykem všech neslyšících. O mateřský jazyk se však jedná pouze v případě dítěte prelingválně neslyšícího, které vyrůstá v neslyšící rodině, kde byl znakový jazyk

využíván k výchově. Pro ostatní neslyšící znamená znakový jazyk pouze přirozený systém, který je jim dostupný, dokážou vnímat a komunikovat jím.

Skákalová (2011) potvrzuje, že znakový jazyk se stejně jako všechny jazyky neustále vyvíjí a nalezneme v něm odlišnosti napříč krajů v rámci dialektů. Navíc lze odlišit různé formy znakování dle kontextu a situace. Neslyšící využije formálnější znakový jazyk častěji při komunikaci v zaměstnání či s tlumočnickem než při komunikaci s rodinou a přáteli. Další podobností s mluvenými jazyky je jeho diferenciací z hlediska sociálních vrstev, pohlaví a věku mluvčího.

Základním nosičem významu slov ve znakovém jazyce je znak, jež primárně stojí na provedení manuálního pohybu. Znak lze popsat pomocí tří aspektů, díky kterým jednotlivé znaky rozlišujeme. Jsou jimi tvar ruky, umístění, kde se znak artikuluje a pohyb. Občasně je k nim přiřazován i aspekt čtvrtý, orientace, který vyjadřuje vzájemné prostorové vztahy rukou a těla. Univerzálně platí, že prostorové umístění znaků probíhá na kruhovém poli mezi pasem a hlavou. (Evans, 2001) Skákalová (2011) toto prostorové vymezení označuje jako okénko a tvarem ho, na rozdíl od Evanse, připodobňuje krychli.

Mimo prostý manuální pohyb je znak zároveň simultánně doprovázen nemanuálním prostředkem, který doplňuje informaci o vlastnosti, kontext či intenzitu. Dále nemanuální prostředek umožňuje rozlišení otázky, příkazu či prosby a dokonce i vyjádření záporu a podmínky. Typicky tak mluvčí činí mimikou, výrazem obličeje, pohybem hlavu či trupu nebo pohledem. (Macurová, Zbořilová, 2018)

Na rozdíl od mluvených jazyků, u kterých je pro vnímatelnost nutné pokládat jednotlivé zvukové jednotky za sebe, pro znakový jazyk tato podmínka lineárnosti neplatí. Díky tomu, že se realizuje v 3D prostoru, se řadí mezi simultánní jazyky, a tak může mluvčí produkovat více vnímatelných jednotek zároveň. (Kuchařová, 2005) Český znakový jazyk nezávisí svou gramatikou na žádném jiném mluveném jazyku. Gramatické vztahy se vyjadřují postupným řazením znaků za sebe, ale zároveň i nemanuálními prostředky. (Krahulcová, 2014)

Langer a Kučera (in Ludíková, Kozáková a kol., 2012) u znakového jazyka stanovují tři druhy expresivních prostředků dorozumívání a to složky:

- verbálně-nevokální, kam se řadí znaky tvořené určitými pohyby a pozicemi rukou, obličejem a těla;
- neverbálně-nevokální, kterou tvoří mimika a gesta;
- neverbálně-vokální, kam spadají mluvené hlasové projevy sloužící jako doprovod znakování.

Nejmenší jednotkou nesoucí význam je ve znakovém jazyce znak. (Macurová, 1996)

Macurová (2001b) dělí znaky dle původu do níže uvedených čtyř základních skupin:

- znaky ukazovací;
- znaky napodobovací;
- znaky symbolické;
- znaky specifické.

Znaky ukazovací neboli deiktické umožňují vztahovat vyjádření k objektům v okolí mluvčího. Můžeme je například využít při vyjadřování osobních zájmen. (Macurová, Bímová, 2001)

Znaky napodobovací neboli ikonické využívají k zobrazení charakteristické rysy zastupovaného předmětu. Autorka poukazuje na tendenci k ikonické reprezentaci slovní zásoby ČZJ, která souvisí s vizuální, časovou a prostorovou organizací našeho světa. (Macurová, Zbořilová, 2018)

Symbolické znaky zastupují zpravidla vlastnosti a děje abstraktního charakteru, jejichž provedení prošlo dlouhým vývojem. Jejich podoba je tak konvenční a dohodnutá a bez předešlé znalosti jim nemůžeme porozumět. (Langer, 2013)

Specifické znaky ČZJ spojuje citová zbarvenost významu, specifická forma, u které je nutné znaky doprovodit nemanuálními prostředky, a fakt, že nenajdeme jednoslovný překlad znaku do češtiny. Vyjadřují nejčastěji určitou emoci, osobní postoje mluvčího, hodnocení, ale i stavy psychiky. (Macurová, Zbořilová, 2018) Vysuček (2009) doplňuje, že se často vyskytují při aktuální reakci na událost pro vyjádření překvapení, souhlasu, či protestu apod.

Macurová (1996, 6-7) dále rozděluje znaky ČZJ na 3 základní druhy dle způsobu artikulace na:

- *„znaky artikulované jednou rukou*
 - *znaky s nulovým kontaktem*
 - *znaky s kontaktem, kdy dominantní ruka kontaktuje nějakou část těla, nikdy však druhou ruku*
- *znaky artikulované dvěma rukama*
 - *znaky, v nichž jsou aktivní obě ruce stejného tvaru*
 - *znaky „symetrické“, v nichž je aktivní jedna dominantní ruka, která artikuluje nad (pod, za, před, atd.) rukou pasivní, ruce jsou ve stejném tvaru*
 - *znaky „asymetrické“, v nichž je aktivní jedna dominantní ruka, která artikuluje nad (pod, za, před, atd.) rukou pasivní, ruce jsou v různém tvaru*
- *složené znaky – zahrnují kombinaci výše uvedených typů.“*

Specifikum ČZJ tkví v užívání inkorporace, klasifikátorů a mimetické deskripce. *„Za inkorporaci považujeme proces, při němž se do základového znaku včlení jiný znak, tzn. že ze dvou původních znaků vznikne pouze znak jeden. Výsledný znak nese významy obou původních znaků.“* (Motejzíkova, 2007, 29) Spojení se může provést u podstatného jména s číslovkou – např. „3 roky“, zájmena s číslovkou – např. „oni tři“, podstatného jména s přídavným – např. „malá kniha“, slovesa s podstatným jménem – např. „jíst zmrzlinu“, či u slovesa a zájmena – např. „dáš mi“. (Servusová, 2008) Langer (in Kolektiv autorů, 2008) zmiňuje několik druhů inkorporace dle jejich účelu a řadí sem inkorporace času, počtu, způsobu, směru a záporu.

„Nejobecněji lze klasifikátor vymezit jako jazykový prostředek, který se spojuje se jménem a upozorňuje na jisté vlastnosti nebo rysy referenta, tj. toho, k čemu jméno odkazuje. Informuje o například tom, jestli je referent živý, jestli je to člověk, zvíře nebo věc – a je-li tato věc kulatá, plochá, dlouhá, zakřivená, dutá apod.“ (Macurová, Vysuček, 2005, 262-263) Za klasifikátory lze stanovit takové prostředky, které nahrazují jméno, odkazují na určitý rys řečníka či funguje ve znacích sloves vyjadřující pohyb a umístění a participuje na výstavbě přísudku. (Macurová, Vysuček, 2005) Servusová (2008) klasifikátory řadí jako specifickou podskupinu

inkorporací a člení je na klasifikátory materiálu, konzistence, tvaru, množství, velikosti, umístění a uspořádání.

Poslední specifickou vlastností českého znakového jazyka je mimetická deskripce, neboli vizualizace prostoru. Ta vzniká užitím klasifikátoru a inkorporací a umožňuje detailnější a jednodušší popsání vlastností určitého předmětu. (Langer in Kolektiv autorů, 2008)

1.3.2.2 Znakovaná čeština

Zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (úplné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb.), udává, že *„znakovaná čeština 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.“*

Skákalová (2011) uvádí, že znakovaná čeština je kombinací dvou jazyků na sobě nezávislých. Věta se skládá dle pravidel gramatiky a syntaxe českého jazyka, avšak namísto slov dosazuje mluvčí znaky převzaté z českého znakového jazyka. Řadí se tedy mezi jazykové systémy umělé, jejichž hlavním cílem je společné dorozumění slyšící populace a neslyšících uživatelů znakového jazyka. Přínosem je využívání znaků, které jsou neslyšícímu známe, které jsou navíc doprovozeny orální řečí napomáhající odezírání. Navíc si i slyšící jedinci osvojují tento komunikační systém snáze díky využívání gramatiky jejich mateřského jazyka. Z důvodu zmiňované gramatiky však může naopak na straně neslyšících dojít k neúplnému pochopení významu sdělení.

Kotvová a Komorná (2008c) doplňují, že na rozdíl od ČZJ nenaplňuje u znakované češtiny mimika gramatickou funkci. Také ve slovní (znakové) zásobě nalezneme „vlastní“ uměle vytvořené znaky nepocházející z ČZJ.

1.3.2.3 Gestuno

Mezi další zástupce uměle vytvořených komunikačních systémů pro neslyšící patří také nadnárodní mezinárodní systém zvaný Gestuno. Byl vytvořen především za účelem

tlumočení oficiálních záležitostí, avšak jeho využití v praxi je značně omezené. (Krahulcová, 1996) Gestuno obsahuje na 1500 znaků. (Tetauerová, 2008c)

O vytvoření tohoto internacionálního znakového slovníku se postarala Světová federace neslyšících. Záměr sjednotit a standardizovat znaky však nebyl příliš úspěšný. Postoje komunity Neslyšících vůči umělým jazykům, které přednesla Kannapell (1978, sec. cit. in Freeman, Carbin, Boese, 1991) na mezinárodním sympóziu o výzkumu a výuce znakového jazyka. Jejich námitky vyvstávají především z důvodu kulturních a lingvistických.

1.3.2.4 Prstová abeceda

Prstovou neboli daktylní, abecedu zařazujeme mezi vizuálně-motorické systémy, které jsou schopny plně reprodukovat mluvený projev. (Souralová, 2005) Umožňuje přetlumočení psaného jazyka hláskováním za využití různých pozic rukou a prstů, které reprezentují jednotlivá písmena. Manuální abecedy se rozdělují na dva základní typy a to abecedu jednoruční a obouruční. (Evans, 2001) Souralová (2005) doplňuje, že obouruční abecedu preferují převážně dospělí a to při dorozumívání se slyšící populací a abecedu jednoruční využívají především žáci a učitelé ve školách jako podporu nácviku čtenářských dovedností. Princip prstové abecedy stojí na syntetickém a sukcesivním postupu tvoření slov z jednotlivých poloh prstů stejným způsobem, jako v řeči spojujeme hlásky v slova. (Krahulcová, 2002)

Krahulcová (2014) zmiňuje mnoho výhod prstové abecedy. Ty tkví především v možnosti vizualizace analýzy a syntézy slov na prvky, což zjednoduší pochopení a zapamatování slova a jeho struktury. Navíc se daktylní abeceda jednoduše osvojuje a následně snadno produkuje. Česká prstová abeceda obsahuje dvacet sedm poloh ruky s doplněním znaků reprezentujících háčky a čárky. K jejímu použití také nepotřebujeme zvláštní pomůcky, tužku ani papír a zároveň rychlostí vyjádření předčí písmo.

Její nevýhody Krahulcová (2002) spatřuje především v pomíjivosti obrazu, kdy k psané podobě má jedinec možnost se opakovaně vracet, avšak při hláskování prstovou abecedou obraz okamžitě mizí. Daktylování také vede k soustavnému hláskování, jelikož slovo nevzniká celistvě. Při využití daktylu současně s mluvenou řečí prstová abeceda

znatelně zpomaluje tempo promluvy. I v porovnání se znakovým jazykem je její rychlost výrazně pomalejší. Podoba abecedy navíc není známá majoritní populaci, což vede k možnosti jejího využití pouze s úzkou skupinou osob.

Hudáková (2008c) upozorňuje na odlišení prstové abecedy od pomocných artikulačních znaků. Oba systémy převádí mluvený jazyk do zřetělově-pohybové podoby, ale liší se zdrojem, ze kterého vychází jejich podoba. Pozice rukou v daktylní abecedě korespondují s psaným obrazem jednotlivých písmen. Pomocné fonemické znaky zdůrazňují důležitá hlediska mluvených hlásek a snaží se jejich podobou upozorňovat například na specifickou polohu mluvidel, výdechový proud či znělost jednotlivých hlásek.

2 VÝUKA KOMUNIKAČNÍCH SYSTÉMŮ

2.1 Diferenciace osvojování prvního a druhého jazyka

Fernández a Cairns (2014) představují problematiku rozdílnosti mezi osvojováním prvního jazyka a jazyka druhého. V raném věku je osvojování jazykové struktury charakterem podobné osvojování jiných schopností. V kontrastu - učení se jazyku v pozdějším věku je pro dítě mnohem obtížnější, především pokud probíhá v nepřírodných podmínkách školy.

Corder (1976) stanovuje tyto konkrétní rozdíly:

- Rozdílná motivace u osvojování mateřského a cizího jazyka.
- Osvojení mateřského jazyka je pro člověka nevyhnutelné. Taková nevyhnutelnost se však u cizího jazyka nevyskytuje.
- Osvojení mateřského jazyka probíhá jako součást celkového vývoje dítěte. Učení cizího jazyka naopak zpravidla probíhá až po dokončení zrání dítěte.
- Dítě si v raném věku primární jazyk osvojuje bez předešlých znalostí jazykového chování.

2.1.1 Osvojování jazyka v raném věku

Studiem specifické oblasti osvojování jazyka v raném věku se zabývá samostatný obor zvaný vývojová psycholingvistika. Stojí na pomezí vývojové psychologie a obecné lingvistiky a vyznačuje se neslučitelnými teoretickými stanovisky. Doposud není schopna poskytnout jednoznačné odpovědi v oblastech dětské řeči a osvojování jazyka. (Nebeská, 1992) Průcha (2011) zmiňuje průkopovou teorii jazyka Chomského, který jako první pohlíží na jazyk jakožto produkt získaný jak učením, tak i vzniklý z vrozených dispozic pro osvojení a užívání jazyka. Krejčová (2018) uvádí, že v současnosti převládá kompromisní přístup snažící se o komplexní pojetí vývoje jazyka. Ten uznává určitou míru vrozených předpokladů pro akvizici jazyka a zároveň akcentují význam působení vnějšího zdroje jazyka, okolní prostředí a vliv komunikace.

Altmann (2005) udává, že dítě se učí již v prenatálním období. Argumentem pro tuto teorii je dokončení vývoje funkčního sluchového aparátu již okolo sedmého měsíce těhotenství. Zmiňuje se především osvojování melodie, intonace a rytmus typické pro jednotlivé jazyky.

Vědomé osvojování jazyka mateřského i cizího se pojímá od dvou let dítěte. U osvojování cizího je nutné vnímat souvislosti s vývojem jazyka primárního, který ho podmiňuje. (Widlok, 2010) Stranovská (2011) dodává, že jedinec bude způsobilý v cizím jazyce jen do takové míry, v jaké je schopný operovat s pojmy a vztahy ve svém jazyce primárním. Navíc hraje roli i věk, kdy je dítě jazyku vystaveno. Ve starším školním věku již proces nazýváme učení se cizímu jazyku namísto osvojování, jazyky se již neukládají do jedné neuronální sítě, ale jsou nerovnocenně ukládány do nezávislých oblastí.

Průcha (2010) v souvislosti s věkem, kdy osvojování jazyka probíhá dodává, že je klíčový rozdíl mezi spontánním osvojováním v prostředí, kde je dítě jazykem „obklopeno“ a řízeným učením cizího jazyka v rámci vzdělávání.

V prvním případě osvojování jazyka se jedná o bezprostřední, naturální proces související s vývojem mozkových struktur dítěte. (Čermák, 2011) Platí zde hypotéza o kritické periodě osvojení jazyka, která stanovuje, že optimální doba osvojování cizího jazyka trvá od 2 let po pubertu. Děti se v těchto případech naučí cizí jazyk na úrovni rodilého mluvčího. (Průcha, 2010)

O osvojování či učení druhého jazyka se hovoří v případech, kdy jedinec již má osvojený jazyk mateřský a osvojuje si nad rámec něho jazyk další. (Fernández, Cairns, 2014) V těchto případech v rámci pedagogicky organizovaného prostředí se však kritické období neprojevuje prokazatelným efektem a výuka cizího jazyka v raném věku dle výzkumů automaticky nezajistila statisticky významné pozitivní výsledky. Spíše než na věku záleží na kvalitě a metodách výuky, intenzitě učení a motivovanosti a podpoře k učení. (Průcha, 2010)

2.1.2 Učení se základům cizího jazyka

Oproti osvojování primárního jazyka, které je na stejné bázi jako osvojení dalších dovedností, je učení jazyka druhého v pozdějším věku než raném velice obtížné. Především pokud probíhá v umělých situacích v prostředí školy. Rozdíly tkví především v časové kvantitě, kdy je člověk působení cizímu jazyku vystaven. Odlišný je také psychosociální vztah k dané kultuře jazyka a později činí rozdíl i paměťový potenciál, který se věkem snižuje a rychlost jazykové akvizice. (Fernández, Cairns, 2014)

Mezi obecné vlivy podílející se na osvojování cizího jazyka patří například:

- psychická i fyzická zralost
- úroveň jazykových dovedností
- dovednost zobecňovat a operovat s jazykem
- časové možnosti, prostředí
- kontakt s rodilými mluvčími a lidmi ovládajícími daný jazyk. (Bálintová, sec. cit. in Balounová, 2015)

Při osvojování nového jazyka budou přirozeně hrát roli i mezijazykové vlivy se systémem primárního jazyka. Vliv původního na jazyk druhý může být kladný, záporný, ale i nulový. Negativní projev nastává pouze u jazyků s absolutně odlišnou strukturou. Pokud se ale jedinec učí jazyk, který je alespoň vzdáleně mateřštině podobný, bude zde do určité míry vliv pozitivní. (Veselý, 1985) Plháková (2003) zmiňuje, že příznivé působení dříve osvojených poznatků na vštípení, uchování a vybavování bývá označováno jako pozitivní transfer. Veselý (1985) poznamenává, že je však třeba očekávat i transfer negativní, kdy naopak mezijazykové odlišnosti budou naopak osvojování ztěžovat. Díky znalosti tohoto procesu mu však může vyučující předcházet. Negativní přenos struktur mateřského jazyka do sekundárního se týká jak externí formy jazyka, do nichž řadíme například vyslovování hlásek, přízvuk či intonaci, tak i interní formy jazyka pod níž spadá způsob spojení slov, idiomy, či významové struktury slov.

Marxtová (2010) uvádí pátý rok dítěte jako nejvhodnější období, kdy začít s osvojováním cizího jazyka. Vychází především z dosaženého stupně vývoje jazyka, kdy má dítě již

utvořenou adekvátní slovní zásobu a zároveň je i schopno tvořit věty, díky kterým je schopno vyjádřit své potřeby a přání, a dorozumí se. Dalšími výhodami jsou objemná kapacita mechanické paměti, spontánní projev bez zábran a schopnost imitace a sluchové diferenciaci. Důležitým předpokladem je pro děti pochopení, co to cizí jazyk je a proč by se ho měly učit. Charakter učení v předškolním věku vychází především z přání a potřeb dítěte, proto by mělo mít dítě k osvojování cizího jazyka své důvody.

2.2 Individuální zvláštnosti žáka při učení se cizímu jazyku

Průcha (2010) upozorňuje na problematiku odlišných dispozic žáků k učení se cizím jazykům, kterým nevyhovují generalizované vytyčené očekávané výstupy při cizojazyčném vzdělávání. Stejně jako existují různé úrovně schopností v matematickém chápání či hře na hudební nástroj, se lidé odlišují i v oblasti cizích jazyků. Představuje lingvodidaktiku, která zkoumá roli individuálních zvláštností jedince při učení, které mohou mít rozhodující vliv na míru osvojení jazyka a míru rozvoje komunikačních kompetencí. Mezi individuální specifika zařazuje věk jedince, schopnosti a nadání dítěte, motivaci k učení, ale i učební píli, vytrvalost, paměť, učební styly a postoj k jazyku a příslušnému národu či etniku.

Stranovská (2011) předkládá klasifikaci determinantů podle G.Lojoyové (2005), která uspořádala faktory dle jejich konstantnosti a dynamiky a individuální zvláštnosti rozděluje na:

- stabilní charakteristiky, kam řadí především paměť, funkce mozku a percepci řeči;
- dynamické charakteristiky, mezi které patří emoce, motivaci, zájmy, postoje a přesvědčení dítěte;
- charakteristiky částečně stabilní a dynamické tzn. učební styl, předpoklady, vlohy a nadání dítěte.

Autorka také uvádí svou vlastní klasifikaci determinantů, kterou vytvořila sjednocením poznatků od rozličných autorů. Dělení vyvstalo z „*klasifikace psychických procesů, stavů a vlastností, podmínek učení se, specifík jazykového vývoje a jednotlivých psycholingvistických*

proměnných“: (Stranovská, 2011, 48) Mezi faktory ovlivňující učení se cizímu jazyku zařazuje:

- kognitivní determinanty, pod kterými uvádí procesy podílející se na příjmu, zpracování a následné tvorbě sdělení jako je percepce, myšlení, kognitivní struktury, pozornost, paměť či představy;
- neurolingvistické determinanty, které zahrnují vývoj mozkových oblastí při procesu osvojování cizího jazyka;
- intrapersonální determinanty, jež zastřešují jak jedinečnou a neopakovatelnou osobnost každého jedince, tak i temperament, verbální inteligenci, jazykové vlohy a kreativitu, sebedůvěru či kognitivní a učební styl jedince;
- afektivní determinanty úzce související s osobností a návyky jedince, kam autorka začleňuje pozitivní a negativní emoce;
- aktivační/konativní determinanty zahrnující volní procesy, které aktivitu jedince účelně zaměřují a přesvědčují ho k jednání;
- sociální determinanty, jejichž pojetí je blízko postojům, zahrnují sociální a kulturní kontext;
- faktografické determinanty, které hrají důležitou roli mezi faktory a řadí se mezi ně věk, pohlaví, socioekonomický status či vzdělání.

2.3 Emoce a učení se novému jazyku

Stranovská (2011) uvádí emoce, či afektivní determinanty, jako klíčový faktor působící na kognitivní procesy, motivaci a sociální interakce. Měly bychom je vnímat jako rozmanité, dynamické fenomény, jež jsou přímo závislé na kontextu. Zastupují důležité místo při učení se novému jazyku. Autorka věří, že při osvojování jazyka dochází v nervové soustavě k změnám etap vzruchu a útlumu, ale i střídání pozitivních a negativních emocí. Zaměřuje se především na afektivní vnímání, kam spadá jak hodnocení, prožívání tak i zpracování emocí a zpětná vazba na sekundární jazyk a kulturu s ním spojenou. Všechny složky skládají percepci jazyka dítětem, zda prožívá pocity radosti z učení se jazyku a zda

jsou pro něj tyto pocity motivující, a poskytují mu tak impuls do dalšího rozvoje. Jedinec si postupně při osvojování sekundárního jazyka vytváří postoj k jazyku, přičemž snahou vyučujících by mělo být především vystavení pozitivním emocím. Pokud ale například vyžadujeme nadměrně dlouhou koncentraci na úlohu, zadáváme přílišné množství střídajících se cvičení a jednotvárné aktivity, či uplatňujeme pouze jednosměrnou komunikaci směrem k žáků, dosáhneme tak opačného efektu a negativních emocí.

Rogers a Horrocks (2010) identifikují afektivní vnitřních zábrany v učení, které se vyskytují častěji u starších jedinců. Stanovují dva druhy zábran – existenci úzkosti a blokády. V rámci úzkosti, může mít jedinec obavy ze zesměšnění, nezvládnutí požadovaných nároků, či přesvědčení o svých nedostačujících znalostech. Blokáda může být způsobena nejistotou úspěchu, strachem ze selhání v očích učitele, spolužáků, ale i sebe sama, či neochotou využívat neobvyklé metody učení.

Krashen (1982) představuje hypotézu afektivního filtru, která ztělesňuje autorovo přesvědčení o významné roli mnohých afektivních proměnných jakožto facilitátorů procesu. Mezi proměnné řadí například motivaci, sebevědomí, úzkost a osobnostní rysy. Tvrdí, že žáci s vysokou motivací, sebevědomím, sebehodnocením, extravertizací a nízkou úrovní úzkosti jsou lépe vybaveni k úspěšné akvizici druhého jazyka. Naopak u druhého pólu spektra žáků s úzkostí, introvertizací a nízkou motivací a sebevědomím může vyvstat afektivní filtr. Jedná se o formu mentálního bloku, který zabraňuje srozumitelným vstupním datům být užita k akvizici. Stejný výsledek mohou způsobovat i negativně vnímané pocity jako je hněv, napjatost či frustrace, nejistota a obavy. Pokud je tak filtr vztyčený, zabraňuje osvojování jazyka. Autor však dodává, že pozitivní afekt je sice nezbytný, avšak není dostačující sám o sobě pro úspěšnou akvizici. Bariéru lze omezit emocionálním tréninkem se zaměřením na oblast komunikace s dalšími jedinci a napomoci tak efektivnějšímu učení se cizímu jazyku s trvaleji uloženými dovednostmi.

S emocemi úzce souvisí motivace jedince, pro niž mohou být iniciátorem jednání a konání. Plháková (2003, 319) motivaci definuje jako „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního*“.

2.4 Výuka cizích jazyků

Výuku definuje Průcha (2003) jako druh výchovy probíhající v instituci – nejčastěji škole – jež systematicky a cílevědomě vzdělává jedince. Jedná se o komplexní systém zahrnující celý vyučovací proces od cílů, přes obsah, podmínky, determinanty, typy a výsledky výuky.

Momentální vývoj pedagogiky zahrnuje rozvoj konstruktivistických teorií, které se snaží o překonání tradičního transmisního přístupu. Oproti němu dávají důraz na subjekt učení, který sám konstruuje své poznatky a pracuje s prekoncepty vidění světa žáka, které do určité míry mají vliv na jeho percepce a interpretace. (Bertrand, 1998) Koncepce vychází ze zásad teorie zóny nejbližšího vývoje dle Vygotského, který podmiňuje proces učení úrovní schopností a znalostí daného žáka. Jeho stěžejním rysem je důraz na aktivní, záměrné učení, které sestruje obsah z prezentovaných informací. Každý žák si informace individuálně zpracovává dle individuálních zvláštností jeho kognitivních procesů, dle momentálního emocionálního rozpoložení, dle názorů, postojů a předchozích zkušeností. (Pecina, Zormanová, 2009)

S konstruktivismem se pojí využívání aktivizačních výukových metod, jako je didaktická hra, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, diskuze, dialog či učení v životních situacích. Zároveň konstruktivistické pojetí počítá s uplatňováním žákovy preferované výukové strategie. (Maňák, 2003) Tu Starý (2006) definuje jako „*společnou aktivitu učitele a žáka, která obsahuje jasný záměr a silný zřetel k naplnění cíle – zajistit efektivními prostředky učení žáků v co nejlepší možné míře a kvalitě.*“

2.4.1 Výukové metody didaktiky cizích jazyků

Průcha (2003) výukovou metodu popisuje jako určitou cestu a způsob výuky charakterizující působení pedagoga, které vede žáka k naplnění daných vzdělávacích cílů.

Za zmínku stojí metoda Ahera a Prince z poloviny 70. let nazvaná Total Physical Response. Jejím základem jsou lingvistické podněty, na které žák nelingvisticky reaguje. Zpočátku osvojování jazyka není nucen jazyk přímo produkovat, postačí následovat

zadané pokyny učitelem, čímž ukazuje porozumění řečenému. Při výuce je navíc bohatě užívána pohybová aktivita, mimika a názorné příklady. (Häuslerová, Nováková, 2008)

2.4.2 Metoda CLIL

V 90. letech 20. století se na evropském území rozšířila nová metoda výuky cizích jazyků zvaná Content and Language Integrated Learning (dále jen „CLIL“). Ta reaguje na v rámci Evropské unie všeobecně přijímaný problém existence propasti mezi tím, co je studentovi v rámci výuky cizího jazyka poskytováno a tím, jaké výsledky student vykazuje. (Dalton-Puffer, Nikula, Smit, 2010)

Vzniká tak pragmatický, proaktivní přístup k výuce cizích jazyků, který si dává za cíl zvýšení způsobilosti a dosažení nezbytných a trvale užitelných výsledků. CLIL slouží jako zastřešující pojem veškerých metod a činností, u kterých je cizí jazyk využíván ve vyučování předmětů nejazykové povahy. Důležitou charakteristikou je také podmínka, že jazyk a obsah fungují v roli stejného významu. Není tedy kladen důraz ani na jazyk, ani na obsah vyučování, ale obě složky si jsou rovny. (Marsh, 2002) Hlaváčová (2011) potvrzuje odborné diskuze o vymezení pojmu, avšak udává, že v současnosti převažuje názor na vymezení CLIL jakožto metodologie, jež zahrnuje mnoho výukových metod a organizačních forem. Není vnímán pouze jako metoda ani jako přístup.

Cílem metody CLIL není nahrazení hodin cizího jazyka. Aktivity v cizím jazyce slouží v nejazykovém předmětu jako nástroj, nejsou ale samotným cílem výuky. Primárními cíli výuky CLIL metodou je cíl jazykový a cíl obsahový. Je však důležité, aby obsahový cíl předmětu – potažmo jeho naplnění – nebyl omezen z důvodu nedostačujících kompetencí vyučujícího či žáka v jazyce cizím. Proto je do výuky zařazován zároveň i jazyk mateřský a cizí jazyk se užívá jen z části. K účinnosti CLIL výuky je však třeba využít metody v alespoň 25% objemu výuky. (Hanušová, Vojtková, 2012)

Coyle (2007) stanovuje tzv. *4Cs* - čtyři základní principy, které jsou respektovány při přípravě CLIL výuky. *4Cs* se soustředí na vzájemné vztahy mezi *content* (obsah výuky),

communication (jazyk), *cognition* (učení a myšlení), *culture* (uvědomění sama sebe v sociální rovině).

Mehisto (2008) potvrzuje možnost využití CLIL metody v mnoha předmětech. Její charakteristika umožňuje mezipředmětové propojení a zároveň dochází k obohacení učebního procesu. Výhodou je i možnost využití autentických materiálů, jakožto informačních zdrojů v rámci probírané látky. Metoda podporuje komunikaci prostřednictvím přesunu aktivity na žáka, který spolupracuje s ostatními či s učitelem. Metoda je jednoduše zařaditelná do vyučování na běžných ZŠ. Svou podstatou nezatěžuje nutností navýšené hodinové dotace.

2.4.3 Projektová metoda

Cílem projektové metody, která spadá mezi alternativní druhy metod, je vést žáky k samostatné práci na určitých projektech, díky kterým nabývají nové zkušenosti praktickou činností. Tematicky se často dotýkají problémů každodenního života. (Průcha, 2003) Houška (1995) dodává, že prostřednictvím projektu se odstraňuje izolovanost poznatků, která se často projevuje odtržeností výuky od praktického života. Navíc zvyšuje motivaci a aktivitu žáků tím, že po nich nárokuje zkoušení, organizaci, plánování a činnost. Novým znalostem a dovednostem se učí prožitky.

Kratochvílová (2006, 37) nahlíží na projektovou metodu jako na „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.*“

Projektová výuka vychází z projektové metody a vyznačuje se samostatnou činností a odpovědností za vlastní učení, při němž žák objevuje nové poznatky. V projektovém vyučování jsou zahrnuté jak praktické, tak i teoretické aktivity. (Tomková, 2009)

Maňák (2003) zmiňuje, že podmínkou projektové výuky je její širší praktický dosah. Dle časového rozsahu dělí projekty na:

- krátkodobé v rozsahu několika hodin;

- střednědobé trvající maximálně dva dny;
- dlouhodobé realizované jednou ročně např. po dobu jednoho týdne;
- mimořádně dlouhodobé probíhající zároveň s běžnou výukou s možnou délkou několika týdnů až měsíců.

Coufalová (2006) dělí dále typy projekty na základě různých kritérií. Podle způsobu organizace diferenciuje projekty:

- jednopředmětové;
- více předmětové, ve kterých dochází k integraci učiva z více vyučovacích předmětů.

Podle místa konání projektu je rozděluje na:

- školní;
- domácí;
- kombinaci školního a domácího;
- mimoškolní, které mohou probíhat v rámci spolupráce s různými institucemi.

Podle počtu zúčastněných žáků dělí projekty:

- individuální;
- skupinové;
- třídní;
- mezitřídní;
- meziročníkové;
- školní.

Další z jejích klasifikací je dělení podle navrhovatele, u kterého odlišuje projekty:

- spontánní, které vznikají přirozeně ze zájmů a potřeb žáků;
- umělé, jež jsou připraveny učitelem;
- kombinace obou uvedených typů, kde se společně podílí na návrhu.

Kratochvílová (2006) uvádí klasifikaci, v níž dělí projekty dle informačního zdroje na projekt:

- volný, v němž si žák obstarává informace sám;
- vázaný, u něhož jsou informační zdroje a materiály poskytnuty žákovi učitelem;
- kombinovaný, kdy je žákovi podán základní materiál, jež si může rozšířit o další informace.

Projektová výuka nese spoustu předností. Klíčové přednosti spočívají v integraci učiva, kdy je využití projektu ideální možností organického propojení vyučovacích předmětů. Zároveň s sebou projektová výuka nese značnou motivační sílu. Stává se, že může práce na projektu v hodinách přirozeně přerůst v dobrovolnou práci v rámci volného času žáků. Další předností je blízkost životní realitě, kdy projekt může rozvíjet schopnost řešení aktuálního problému z oblasti přirozeného života. Pozitivně je také hodnocena možnost individualizace při výuce, kdy oproti běžné – po většinu času hromadné – výuce, se žák může zapojit do práce v malých skupinách, řídit vlastní práci a má možnost uplatnit svou představivost, tvořivost a svobodu. Zároveň se pomocí projektů žák učí řešit problémy a spolupracovat s ostatními. Obvykle mívá projekt pozitivní dopad na mravní vývoj žáka, podněcuje jeho fantazii a učí ho komplexní práci s informacemi. (Coufalová, 2006)

3 ŽÁK 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

3.1 Mladší školní věk

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují vývojové období mladšího školního věku od okamžiku nástupu dítěte do školy, tedy v 6 až 7 letech věku, do 11 až 12 let, kdy se u dítěte začínají objevovat první signály dospívání pohlavního i psychického. Název vývojového období nebyl přiřazen náhodou, škola a její svět mají na dítě zásadní vliv.

Thorová (2015) období mladšího školního věku nazývá obdobím středního dětství s vymezením od 6 do 12 let. Jako mezníky etapy stanovuje dosažení školní zralosti a příchod puberty. Autorka diferenciuje střední dětství na rané, trvající od 6 do 9 let, a pozdní od 10 do 12 let věku dítěte. To zároveň označuje jako prepubescenci.

Vágnerová (2012) vymezuje širší etapu vývoje dítěte obecně jako školní věk. Ten dále rozděluje na tři dílčí fáze. V raném školním věku, od 6 do 9 let, dítě nastupuje do povinné školní docházky, kde se vyrovnává s novým sociálním postavením a sociální rolí. Druhá fáze středního školního věku trvajícího od 9 do 11 až 12 let je ukončena přechodem na 2. stupeň ZŠ a počátkem dospívání. Jako třetí fázi autorka uvádí starší školní věk, který je ukončen uzavřením školní docházky.

Erik Erikson (1963) ve své psychosociální vývojové teorii popisuje čtvrté období jako fázi *industry vs. inferiority*, neboli fáze iniciativy vs. pocitů nedostatečnosti a méněcennosti. Jedná se o fázi, ve které se zdá, že je vnitřní scéna dítěte připravená na vchod do života avšak s tím, že před příchodem života reálného si nejdříve musí projít životem školním. Dítě se musí vzdát předchozích období nadějí a přání a jeho živá fantazie je zkrocena. Snaží se uspět ve všech aspektech spojených se školou, se značným zaměřením na výkon. Emocionální stránka je charakteristická svou vyrovnaností a určitou latencí.

Proti tvrzení o latenci období mladšího školního věku vycházejícího z psychoanalýzy vystupuje Langmaier a Krejčířová (2006). I přes to, že se v rámci této etapy neodehrávají výrazné, bouřlivé a převratné změny, vývoj dítěte dále plynule pokračuje a dosahuje tak vyšší úrovně schopností v nejrůznějších směrech.

V souladu se k tomuto vyjadřuje i Thorová (2015), která upozorňuje na zavádějící výklad klidného, na změny nenápadného období. Jedná se o klíčovou fázi vývoje, v rámci kterého si dítě utváří genderovou identitu, tvoří si vztah ke škole a vzdělávání a především se u něj formuje jeho sebepojetí.

Období mladšího věku lze celkově charakterizovat jako věk střízlivého realismu. Při porovnání s předchozí vývojovou fází je myšlení a jednání dítěte podmíněné jeho vlastním přáním. Od dospívajícího, který zjišťuje, co je teoreticky „správné“, se liší zaměřením na pochopení světa a věcí tak, jak jsou. Střízlivý realismus lze sledovat v produktech činnosti – kresbách a písemných projevech, ale i ve hře a jeho zájmech. Prvotní fází je realismus naivní, při kterém je školákovo poznání závislé na vnější autoritě. Až později v druhé fázi kritického realismu se dítě stává více kritické. Tento posun zároveň značí příchod dospívání. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Piaget (1970/1973 in Thorová, 2015) přiřazuje v tomto období kognitivním schopnostem konkrétní myšlenkové operace, kdy je již možné uplatňovat deduktivní postupy a začínají se i zjevovat známky metamyšlení. Stanovuje zároveň charakteristické znaky myšlení typické pro období středního dětství:

- reverzibilita, neboli vratnost, kdy je dítě schopné si uvědomit reverzní vztahy mezi předměty;
- pochopení principu konzervace a stability určitých vlastností i přes změnu pohledu;
- klasifikace ve smyslu schopnosti třídit a organizovat předměty dle vlastností a hierarchických vztahů;
- schopnost zobecňování a odvozování obecných informací ze specifických;
- schopnost seriality, neboli seřazení objektů na základě vlastností či časové posloupnosti;
- tranzitivní inference, díky které je dítě schopno tvořit logické závěry spojením informací;
- decentrace, pomocí níž dítě vydedukuje závěr po posouzení více hledisek.

Významná oblast, ve které dochází k vývoji schopností a dovedností, je hrubá i jemná motorika. Postupně se zvyšuje svalová síla, obratnost a vytrvalost, ale i jemnější koordinace pohybů zápěstí a prstů při psaní a kreslení. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vágnerová (2012) pojednává o komplexním vývoji exekutivních funkcí sloužících k regulaci a řízení kognitivních procesů a jednání z nich vycházející. Dochází ke zkvalitnění pracovní paměti ve smyslu navýšení kapacity, která je nároky školní práce stimulována a rozvíjena, a také ve smyslu zrychlení zpracování informací. Dále se zlepšuje flexibilita pozornosti díky zrání centrální nervové soustavy, získaným zkušenostem a osvojeným strategiím. Důležitou funkcí, sloužící k potlačení nežádoucích podnětů a jejich kontrole, je inhibice. Pokud inhibice nedosahuje požadované úrovně, děti se projevují tendencemi všimnout si všech podnětů bez rozdílu jejich důležitosti. Zlomovým bodem se stává přelom středního a staršího školního věku.

Další oblast rozvíjející se se značnou intenzitou je řeč dítěte. Ta ze své podstaty reguluje lidské jednání a stává se základním nástrojem a předpokladem úspěšného školního studia. Hraje roli v zapamatování a napomáhá pochopení světa kolem. Během prvních školních let se objem slovní zásoby signifikantně navyšuje, zároveň dítě užívá delší a složitější věty s posunem i v oblasti gramatiky, která se dostává na vyšší úroveň. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Velkou diferenciací mezi vývojovým stádiem u předškoláka a dítěte mladšího školního věku spatřujeme u paměti. Schopnost vybavovat si a uchovávat informace je pro školní dítě klíčová a během prvních let školní docházky se intenzivně vyvíjí. Vliv má mimo jiné i osvojení paměťových strategií, což jsou způsoby vedoucí ke kvalitnějšímu zapamatování informace. Patří sem například opakování, uspořádání informací či strategie vybavování. (Vágnerová, 2012)

3.2 Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ

Charakteristický rys role školáka je nevýběrovost. Dítě ji v určitém věku automaticky získává a slouží nám jakožto určitý doklad normality. Jedinci samotnému sice přináší

určitou vyšší sociální významnost, ale s ní i zátěžové situace. Dítě se stává jedním z mnoha dětí v kolektivu a přestává být středem pozornosti jako v domácnosti. Navíc se při nástupu do škol očekává osamostatnění dítěte, akceptace zodpovědnosti a následků za své jednání. (Vágnerová, 1997)

U dítěte nastupujícího do školní povinné docházky nastávají komplexní změny v rámci způsobu jeho života, činností i sociálního začlenění. Náplň dne předškolního dítěte, která je typicky plná her a aktivit, jež si dítě samo dle přání volí, je nahrazena soustavnou a důslednou prací bez jasného cíle a významu. Dítě navíc zažívá i novou kvalitu jeho zaměstnání, a to kontinuitu. Jedná se o soustavné plnění jednotlivých úkolů, jejichž vykonáním žák postupuje k dosažení stanovených cílů výuky. Rozdílná je i délka trvání činnosti, která je časově ohraničena a nestačí ji pouze spontánní koncentrace pozornosti, ale i úmyslné soustředění a vyvinutí snahy k docílení výsledku. Žák se adaptuje novému časovému rytmu pětačtyřicetiminutových vyučovacích hodin. (Jirásek, Tichá, 1968)

„Zatímco myšlení dětí předškolních bylo výrazně ovlivněno přáními a fantaziemi, je nyní patrný sklon k daleko věcnějšímu, realističtějšímu uvažování a nazírání na věci“. (Helus, 2011, 292) Vágnerová (2012) dodává, že dítě v mladším školním věku již využívá logické uvažování, které respektuje zákony reality, je u něj ale nutná konkrétnost logických operací.

Matějček (1989) zdůrazňuje nutnost vyspělé úrovně pozornosti, kdy již nestačí pouze pozornost spontánní, ale v rámci výuky je třeba využívat pozornost záměrnou a úmyslnou. Žák musí po určitou dobu vykonávat i činnosti pro něj nezajímavé, což vyžaduje mimo jiné i rozvoj vytrvalosti, houževnatosti a svědomitosti žáka. Jako nejdůležitější duševní funkci pro školní učení však udává paměť, které již nestačí pouze mechančnost a bezděčnost, ale nutností je i její větší kapacita, pružnost vštěpování a pohotové vybavování informací.

Z hlediska emocí by dítě mělo být spíše vyrovnané bez kolísavých střídavých nálad, očekává se od něj schopnost regulace chování a určitého potlačení negativních emocí. Zároveň by mělo být dítě schopné se odloučit od rodičů, akceptovat roli žáka v celé šíři důsledků v rámci chování k učitelům a spolužákům. (Klégrová, 2003) Vágnerová (1997)

doplňuje důležitost zralé regulace, jejíž znakem je schopnost oddálit uspokojení aktuální potřeby.

Do oblasti sociálních dovedností žáka Vagnerová (2012) zahrnuje soubor obecných znalostí o vztazích a schopnost komunikace. Dítě by mělo umět rozlišovat různé role a adekvátní chování dle vnějšího kontextu a zároveň znát a uplatňovat běžné normy chování. Důležitým prvkem je i úroveň jazykových schopností, které ovlivňují porozumění výkladu, sdělení učitele, ale i navazování vztahů ve třídě.

3.3 Morální vývoj

Souběžně s vývojem kognitivním a emočním se dítě rozvíjí i po morální stránce. S tou je spojována nutnost rozvoje empatie, uvědomění si duševního stavu jiných osob a porozumění emocím vlastním. Z prvotně externích pokynů autorit, ze strany učitelů, rodičů a dalších významných osob pro dítě, se stávají pravidla internalizovaná. Již ve třech letech je dítě schopné identifikovat rozdíl mezi morálním pravidlem a společenskou konvencí. V mladším školním věku je chování dle morálních norem poháněno touhou po uznání a pochvale, což může zároveň i vést k tendenci k upozorňování na přestupky norem jiných. (Thorová, 2015)

Vacek (2011) stanovuje, že základní vědomí o mravních pojmech a pravidlech mravního chování v konkrétních situacích si dítě vytváří již v předškolním věku a postupem času se výrazně zkvalitňuje. Zároveň upozorňuje na nezbytnost podpory dětí při přesunu z morálky heteronomní k autonomní.

3.3.1 Mravní výchova a formování postojů

V psychologické obci jsou morální normy a hodnoty obecně přijímány jakožto naučené struktury přejaté od vnějších činitelů – již zmíněné rodiny, učitelů, ale poté i vrstevníků, médií a společnosti jako takové. Jedním z důležitých a zároveň choulostivých úkolů učitele je mravní výchova a rozvoj morálních hodnot. Hlavním prostředkem je

následování příkladu učitele. To zároveň klade zodpovědnost na jeho osobnost a vlastní morální zásady. Pokud učitel jedná se třídou netolerantně a bez soucitu, výsledek jeho pojednání o důležitosti těchto dvou vlastností bude bezvýznamný. Druhou zmíněnou zásadou je snaha o využití všech příležitostí k upevňování mravního chování ve smyslu pochvaly žádoucího mravního chování. Kladně také působí nadšení projevované druhými osobami, na které děti okamžitě reagují. Pokud žáci sdílí zápal pro činnost u učitele, je pravděpodobné, že ho s ním budou sdílet. (Fontana, 2014)

Hartl a Harlová (2009, 442) definují postoj jako „*sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama.*“ Řehan (2007, 7) postoje chápe jako „*relativně trvalé soustavy poznatků, pocitů a tendencí jednat určitým způsobem ve vztahu k některému předmětu našeho sociálního světa.*“

Cooper a Croyl (1984) pojednávají o prostředcích změny postojů, mezi které řadí persuasivní komunikaci. Pokud klíčové proměnné v rámci této komunikace naplní potřebné podmínky, bude přesvědčení úspěšné. Důležitou proměnnou je charakter zdroje informace, který by měl být příjemci vnímán jako sympatický, atraktivní, věrohodný a odborný. Vzhledem k tématu práce bude v tomto případě zdroj informace vyučující.

Výrost (2008) přidává k úspěšnosti změny postoje další proměnnou ve formě věku žáka. Stanovuje, že pravděpodobnost změny postoje snazší persuače žáka se pojí s jeho nižším věkem.

4 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

První návrh verze Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) vznikl od roku 2000 paralelně s dokončováním Bílé knihy. Jeho tvorbou se zabýval Výzkumný ústav pedagogický v Praze, který sestavil tým ze členů ústavu, vysokoškolských pedagogů, ředitelů škol a učitelů. Program prošel celkem čtyřmi verzemi v letech 2001 až 2004, přičemž poslední verze byla schválena v prosinci 2004. (Tupý, 2018)

RVP ZV nabývá účinnosti od 1. září 2005 a započíná tak novou etapu kurikulárních dokumentů zabývajících se školním vzděláváním. Dokument neslouží pro přímou aplikaci ve vyučování, ale stanovuje určitý „rámec“ ve formě závazných a podstatných bodů základního vzdělávání, jež musí být ze strany jednotlivých škol respektovány při tvorbě jejich vzdělávacích programů. (Průcha, 2015)

Kratochvílová (2006) popisuje specifický charakter RVP ZV, jež slouží jako materiál zavádějící nové pojetí výchovy a vzdělávání v reakci na globální posun vývoje společnosti. Oproti minulosti, kdy byl důraz kladen na učivo se materiál soustředí na samotné dítě a jeho rozvoj prostřednictvím vymezení klíčových kompetencí a výstupů, jež udávají očekávané výsledky vzdělávání. Učivo je tak vnímáno jako prostředek tohoto vývoje a vzdělávání dítěte. Zároveň dokument umožňuje pedagogům využití různých inovací ve výuce.

Vědomosti, schopnosti, dovednosti a nabyté postoje a hodnoty stěžejní pro rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti jsou souhrnně zahrnuty v rámci klíčových kompetencí. Žáci by jimi měli být vybaveni na úrovni, jež je pro ně dosažitelná, a stávají se tak cílem vzdělávání. Jejich osvojování je složitým a dlouhodobým procesem probíhajícím od předškolního vzdělávání s dotvářením i po ukončení vzdělávání v průběhu života. Klíčové kompetence se vzájemně prolínají a k jejich rozvoji musí směřovat všechen vzdělávací obsah. V rámci základního vzdělávání jsou stanoveny:

- kompetence k učení,

- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální. (RVP ZV, 2021)

Jednotlivé cíle, obsah učiva a očekávané výsledky jsou formulovány v rámci devíti vzdělávacích oblastí, pod které spadají konkrétní předměty, nazvané vzdělávací obory. Vzdělávacími oblastmi 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 a Člověk a svět práce. (Průcha, 2015)

4.1.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Pod vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace spadají vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Ta zaujímá zásadní roli v procesu vzdělávání. V jejím rámci je podporován komplexní rozvoj komunikačních dovedností. Prostřednictvím oboru Cizí jazyk žák objevuje nové skutečnosti překračující ty získané primárním jazykem. Zároveň jejich osvojování vede ke snižování jazykových překážek a rozšiřuje vzájemnou empatii a toleranci. (RVP ZV, 2021)

Průcha (2010) popisuje v RVP ZV očekávané výstupy v rámci výuky cizích jazyků. Jsou vymezené pomocí jednotlivých komunikačních kompetencí, které vychází z jednotlivých evropských koncepcí dokumentů vzdělávací politiky Evropské Unie.

RVP ZV (2021) vymezuje očekávané výstupy 2. období 1. stupně ZŠ v rámci oboru Cizí jazyk následovně:

- poslech s porozuměním – žák by měl umět:
 - rozumět jednoduchým pokynům a otázkám učitele
 - rozumět slovům a jednoduchým větám týkajících se osvojených témat

- rozumět jednoduchému poslechovému textu
- mluvení – žák by měl umět:
 - se zapojit do jednoduchých dialogů
 - vyjádřit základní informace o něm samotném, o jeho rodině, škole apod.
 - odpovědět na otázky o něm samotném, jeho rodině, škole apod.
- čtení s porozuměním – žák by měl umět:
 - vyhledat danou informaci v textu
 - porozumět krátkým textům z běžného života
- psaní – žák by měl umět:
 - napsat krátký text pomocí základních slovních spojení a vět o něm samotném, o jeho rodině, škole apod.
 - vyplnit údaje do formuláře.

4.1.2 Průřezová témata

Tupý (2005) odlišuje průřezová témata od mezipředmětových vztahů. Ty oproti nim vychází z učiva, respektive obsahových oblastí, které se překrývají napříč více vyučovacích předmětů. Průřezová témata však slouží jednak jako pojítka mezi všemi předměty, tak i jako pojítka mezi vyučováním, životem ve škole a životem mimo školu a jejich hlavní funkcí je podpora výchovné složky vzdělávání. Nejsou cílena na osvojení dalšího obsahu učiva, z toho důvodu u nich nejsou stanoveny výstupy. Jejich charakter „průřezovosti“ naznačuje oblasti v rámci vzdělávání a výchovy, kde vyvstávají příležitosti k tvorbě postojů žáků.

Průřezová témata vycházejí z aktuálních problémů našeho světa. Díky jejich provázanosti a komplexnosti je možné je uchopit z více pohledů, tudíž by žákovi měla umožnit jeho individuální projev. (Červený, 2010)

V rámci základního vzdělávání je stanoveno celkem šest průřezových témat.

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana

- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Zpracování průřezových témat má jednotnou podobu. Nejprve je nastolena charakteristika tématu vysvětlení důležitosti zařazení v rámci základního vzdělávání a vyjádření přínosu tématu v oblasti osobnostního rozvoje žáka. Následně se uvádí podrobněji vypracované tematické okruhy s jednotlivými oblastmi. (RVP, 2021)

Povinností každé školy je žákům poskytnout všechna daná průřezová témata a jejich okruhy, přičemž rozsah a způsob uskutečnění se stanovuje v ŠVP dané školy. Pravidla začlenění jsou vymezena v RVP ZV, přičemž je nutné zpracovat přehled, který bude stanovovat rozdělení témat do jednotlivých ročníků společně s předpokládanou formou realizace – např. provedení ve formě projektu, školní akce či jako samostatný vyučovací předmět. (Tupý, 2005) Povinností školy však není zařazení každého tématu do každého předmětu. Jednotlivé zařazení oblastí v rámci předmětů zůstává k individuálnímu rozhodnutí školy. (VÚP, 2009)

Janoušková (2005) doporučuje při seznamování s problematikou využívat vlastních zkušeností žáků a pocitů, které vyvstanou při práci. Formy práce, vycházející z prožitků a zkušeností, jsou formy kooperativního učení, jako je například skupinová diskuze a řešení problémů, či hraní rolí a projekty. Využít lze i metody na pomezí učení kooperativního a individuálního, kam řadíme například experimenty či práce v laboratoři. Formy individuální můžeme využít pomocí vypracování seminární práce, referátu, či uspořádání exkurze.

4.2 Školní vzdělávací plán

Školní vzdělávací plán (dále jen „ŠVP“), je kurikulárním dokumentem nižší úrovně, na jehož podkladě je realizováno vzdělávání na dané škole. ŠVP je individuálně vytvářen každou školou a jeho tvorba vychází z RVP ZV, který udává zásady pro zpracování,

úpravy a změny. Díky tomu je posilována autonomie a samostatnost školy jako instituce a zároveň je posilována profesní kompetence vyučujících. (Walterová, 2004)

Za vyhodnocování, úpravy a zpracování ŠVP vždy odpovídá ředitel školy, avšak je žádoucí, aby se jeho tvorbě spolupracoval celý pedagogický sbor. Na pilotních školách, kde probíhala tvorba ŠVP, se ukázalo, že nejosvědčenějším modelem je spolupráce v menších týmech, ať už se jedná o předmětové komise či mezipředmětové týmy, s důrazem na časté konzultace jednou až dvakrát týdně. Změny v ŠVP by neměly negativně ovlivnit žáky. Nemělo by docházet k případům, kdy jsou žákům bez předchozí domluvy změněny podmínky platící v době nástupu na školu. (VÚP, 2009)

ŠVP je tvořen dle individuálních vzdělávacích záměrů školy, kdy jsou zároveň reflektovány i potřeby žáků a rodičů a reálné možnosti školy. V úvahu je bráno i regionální a sociální prostředí školy. Konkrétní vzdělávání na dané škole je pak realizováno na základě jejího ŠVP. Dokument se stává povinnou částí školní dokumentace a zároveň musí být k dispozici veřejnosti. Naplnění ŠVP, soulad s RVP ZV a s dalšími právními předpisy hodnotí Česká školní inspekce. (RVP ZV, 2021)

Přesná podoba struktury ŠVP je zadána v Rámcově vzdělávacím programu. ŠVP musí obsahovat následujících šest bodů:

- identifikační údaje;
- charakteristika školy;
- charakteristika ŠVP;
- učební plán;
- učební osnovy;
- hodnocení a výsledky vzdělávání žáků.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologická východiska

5.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je navrhnout, vytvořit a zhodnotit metodickou příručku pro učitele 1. stupně ZŠ, kteří mají zájem o zařazení základů komunikačních technik osob se sluchovým postižením do výuky a rozšíření povědomí svých žáků o světě Neslyšících.

Dílní cíle praktické části jsou:

- vymezit adekvátní oblast ČZJ (ve smyslu znakové zásoby), která bude následně zpracována v materiálu,
- poskytnout materiál dospělým jedincům, kteří se doposud se znakovým jazykem neselekali, a ověřit tak jednoznačnost vyobrazení znaků,
- získat zpětnou vazbu od učitelů 1. stupně ohledně metodiky a začlenění do výuky.

Záměrem této práce je vytvoření příručky jakožto podpory pro učitele při začlenění základů českého znakového jazyka. K jeho vytvoření vedla skutečnost, že i přes aktuální snahy o maximální inkluzi zůstává svět neslyšících oddělen zdí v podobě komunikační bariéry. Pro mnohé z nich je mluvený i psaný český jazyk natolik obtížný, že si ho nikdy plně neosvojí. Znalost základních znaků většinovou populací může vést ke zvýšené míře přirozeného začlenění.

V mnohých státech, například Velké Británii či USA, již probíhají diskuze, zda výuku základů znakového jazyka do škol zařadit. V rámci České republiky se prozatím jedná pouze o ojedinělé projekty. Jeden z nich je realizován v Plzni pod názvem „Znakovka do škol“. Jeho cílem je zvýšit u dětí povědomí o formách komunikace s dětmi se sluchovým postižením. V jeho rámci probíhala výuka znakového jazyka na ZŠ Martina Luthera v Plzni. (Spolek neslyšících Plzeň, 2018)

5.2 Cíl příručky

Cílem této příručky je co nejpřirozeněji zahrnout základy komunikačních technik osob se sluchovým postižením do běžného vyučování na 1. stupni ZŠ a představit tak dětem blíže jejich způsob komunikace. Pomocí aktivit, které jsou v rámci jednotlivých kapitol připraveny, by mělo učení jednotlivých znaků probíhat hravou a nenásilnou formou.

Materiál bude moci fungovat jako podpora pro učitele při osvojování základů komunikačních technik neslyšících žáky 1. stupně ZŠ.

Dílicí cíle příručky jsou:

- osvojení základních znaků ČZJ žáky,
- osvěta o světě Neslyšících, rozpoznávání specifik jejich každodenního života,
- zvýšit povědomí o formách a pravidlech komunikace osob se SP,
- rozvoj tolerance, akceptace a empatie vůči odlišnosti.

5.3 Cíloví příjemci příručky

Jak již bylo řečeno, příručka je primárně určena pro učitele 1. stupně základních škol. Její využívání a následná aplikace od učitele vyžaduje nejen čas k přípravě jednotlivých aktivit, ale hlavně čas k vlastnímu osvojování jednotlivých znaků tak, aby je byl schopen žákům následně bezchybně předat. Proto je nutným předpokladem zároveň i vnitřní motivace učitele a jeho přesvědčení o přínosu zavedení ČZJ do výuky.

Přínosná může být také pro učitele, jež očekávají nebo již mají ve své třídě žáka se sluchovým postižením, který zároveň využívá komunikační techniky osob se sluchovým postižením. V takovém případě má materiál potenciál posloužit v rámci podpory začlenění žáka se sluchovým postižením jako stmelovací pomůcka k překonání bariéry, navázání kontaktu a navození způsobu komunikace mezi žákem a třídou.

V neposlední řadě může příručka sloužit jako inspirace aktivit pro osoby osvojující si základy znakového jazyka.

6 Metodická příručka *Znakujeme společně*

Metodická příručka vychází z primárních cílů zadaných v předešlé kapitole. Její hlavní snahou je začlenit znakový jazyk co nejpřirozeněji do běžné výuky. Na těchto základních východiskách bylo nadále postaveno plánování projektu i samostatné příručky.

6.1 Návrh projektu

Metodická příručka *Znakujeme společně* slouží jako podklad dlouhodobého projektu využitelném ve třídách 1. stupně ZŠ. Nejprve byl definován jeho účel a cíl, následně zpřesněný o typ projektu, organizaci, využití metody a výchozí produkty.

TEORETICKÝ POPIS PROJEKTU	
Téma:	Znakujeme společně
Doporučený ročník:	1. – 5. ročník ZŠ
Typ projektu:	Podle délky: mimořádně dlouhodobý (několikatýdenní) Podle prostředí: školní Podle počtu zúčastněných: třídní Podle organizace: vícepředmětový Podle navrhovatele: uměle vytvořený, Podle informačních zdrojů: kombinace volného i vázaného
Účel projektu:	Žáci si vytvoří představu o lidech se sluchovým postižením. Prostřednictvím úvodních her určených k uvedení do projektu se žáci seznámí se specifiky jejich života, vžijí se do běžných komunikačních situací těchto osob a uvědomí si přínosnost znalosti základů českého znakového jazyka, které si následně i osvojí.

Cíl projektu:	<p>Informovat o lidech se sluchovým postižením, o specifikách komunikace s nimi, o důsledcích vycházejících ze sluchového postižení.</p> <p>Poskytnout možnost osvojit si základy českého znakového jazyka a obouruční prstové abecedy.</p>
Organizace:	<ul style="list-style-type: none"> • práce ve třídě • individuální práce • práce ve dvojicích • práce ve skupině
Předpokládané výukové metody:	<ul style="list-style-type: none"> • metody motivační – úryvek z knihy • metoda slovní – monolog, rozhovor, diskuze, vysvětlování, brainstorming • metoda práce s textem • metody praktické – výtvarné a grafické činnosti, tvorba plakátu • metody řešení problémů • metoda názorně demonstrační – předvedení znaků
Předpokládané edukační cíle:	<ul style="list-style-type: none"> • KOGNITIVNÍ <ul style="list-style-type: none"> - Zapamatování si a porozumění informacím o osobách se sluchovým postižením a jejich světě, jejich způsobech komunikace - Popsání a vysvětlení důsledků vycházejících z vad sluchu - Vyjmenování základních pravidel při komunikaci s osobou se sluchovým postižením • AFEKTIVNÍ <ul style="list-style-type: none"> - Rozvoj akceptace a porozumění rozdílnosti - Rozvoj empatie a uvědomění si hodnoty solidarity,

	<p>tolerance, pomoci a spolupráce</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rozvoj pomáhajícího a prosociálního chování - Utváření pozitivního postoje k druhým lidem <ul style="list-style-type: none"> • PSYCHOMOTORICKÉ <ul style="list-style-type: none"> - Nácvik základních znaků a frází českého znakového jazyka a obouruční prstové abecedy - Zkouška komunikace bez využití smyslových modalit sluchu - Tvorba společného třídního plakátu • SOCIÁLNÍ <ul style="list-style-type: none"> - Nácvik spolupráce ve skupině a dvojici - Rozvoj základních pravidel vhodné komunikace s osobami se sluchovým postižením - Vzájemné poznávání se ve třídě
Předpokládané pomůcky:	Interaktivní tabule, výtvarné potřeby, psací potřeby, pracovní listy, připravené kartičky a pexeso, papír A4, balící papír, sluchátka, píšťalka, potřeby do TV, šátek
Produkt projektu:	Žáky vytvořený plakát využitelný k osvětě ve škole, osobní portfolio s pracovními listy, třídní nástěnka
Způsob hodnocení:	<ul style="list-style-type: none"> • průběžné - slovní • celkové – závěrečné zhodnocení učitelem
Průřezová témata (RVP):	Osobnostní a sociální výchova Výchova demokratického občana

6.2 Návrh příručky

Dle stanovených cílů v teoretickém plánu projektu bylo vybráno celkem šest základních tematických oblastí, které příručka *Znakujeme společně* obsahuje. Tato kapitola popisuje jednotlivé oblasti a vymezuje jejich obsah.

První tematická oblast je zaměřena na úvodní seznámení a představení světa osob se SP. V této části se žáci dozvídají, kdo jsou osoby se sluchovým postižením a seznamují se i se samotným pojmem „neslyšící“. Žákům jsou osvětleny způsoby jejich komunikace a zároveň i pravidla, jak usnadnit porozumění při vzájemné komunikaci v češtině. Stěžejní součástí je i praktická zkouška, jak obtížné je bez podpory sluchu předat sdělení – o to víc, když neslyšící nemají oporu ve znalostech českého jazyka. Celý blok slouží také jako motivační prostředek k následnému osvojování znakového jazyka.

Jak již bylo řečeno, příručka *Znakujeme společně* chce nabídnout učitelům možnost vložit do výuky nenásilnou formou základy českého znakového jazyka. Výběr tematických oblastí a potažmo i jednotlivých znaků proto závisel na jejich frekvenci využití při prvotním kontaktu s osobou se SP a zároveň i na určité míře atraktivity znaků. Využita tedy byla dětem blízká témata – rodina, zvířata a barvy. Skladba znaků z oblasti sloves závisela mimo jiné také na vzájemné provázanosti s již zařazenými znaky. Cílem bylo vybrat taková slovesa, aby bylo žákům dáno co nejširší spektrum možností vyjádření.

U každé z tematické oblasti jsou uvedeny znaky základní, ze kterých vychází většina následně uvedených aktivit. Jejich počet se pohybuje kolem osmi, první kapitol však obsahuje znaků devatenáct. V některých kapitolách jsou pro zájemce mimo znaky základní uvedeny i znaky rozšiřující. Ty mohou a nemusí být v rámci projektu zařazeny, rozhodnutí zůstává na individuálním posouzení vyučujícího. Výběr znaků se snažil vystihnout klíčovou znakovou zásobu v rámci tématu tak, aby zároveň nedošlo k zahlcení žáků. V rámci základní části si žáci mohou osvojit 54 znaků, s rozšiřujícími znaky celý soubor vystoupá na počet 70 znaků.

TEMATICKÉ OBLASTI	
Seznámení (představení světa Neslyšících)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivační čtení • Praktická zkouška • Znakový jazyk • Pravidla komunikace s osobami se sluchovým postižením
Základní fráze	<ul style="list-style-type: none"> • AHOJ, PROSÍM, DOBRÝ DEN, DĚKUJI, NA SHLEDANOU, ANO, NE, JÁ, MŮJ, TY, TVŮJ, ON/ONA, MY, VY, ONI, DOBŘE, DNES, JAK SE JMENUJEŠ? JMENUJI SE • Obouruční prstová abeceda
Rodina	<ul style="list-style-type: none"> • MÁMA, TÁTA, BABIČKA, DĚDEČEK, CHLAPEC, DÍVKA, STEJNÝ, BRATR, SESTRA, RODINA, DÍTĚ
Zvířata	<ul style="list-style-type: none"> • ZVÍŘE, PES, KOČKA, PRASE, RYBA, KŮŇ, KRÁVA, OVCE • rozšiřující znaky: ŽIRAFÁ, ZEBRA, SLON, LEV, MEDVĚD, ŽELVA
Barvy	<ul style="list-style-type: none"> • BARVA, MALOVAT, ČERVENÁ, MODRÁ, ZELENÁ, ČERNÁ, BÍLÁ, ŽLUTÁ • rozšiřující znaky: ORANŽOVÁ, RŮŽOVÁ, FIALOVÁ, HNĚDÁ
Slovesa a fráze II	<ul style="list-style-type: none"> • MÁM, MÁŠ, MÍT RÁD, JÍST, PÍT, POMOC, UČIT SE, ZNAKOVÝ, JAZYK • rozšiřující znaky: PSÁT, ČÍST, VÍM, SPORTOVAT, ZLOBIT, HODNÝ

6.3 Zpracování materiálu

6.3.1 Tvorba úvodního představení světa Neslyšících

První zpracovanou oblastí se stalo samotné uvedení do tématu projektu. To bylo zpracováno v období února 2020. Na základě výše uvedených cílů byly připraveny čtyři blokové aktivity časově pokrývající přibližně tři vyučovací hodiny. Prvotní expozice tématu probíhá za pomoci úryvku z knihy Ivony Březinové – Útěk Kryšpína N. Důležitou součástí je samotný zážitek zkušenosti komunikace bez využití sluchu. Vyučujícím byly mimo aktivity poskytnuty zdroje, kde mají možnost rozšířit jejich vlastní povědomí o této problematice a být tak schopni adekvátně informace žákům předat.

6.3.2 Tvorba aktivit

Po stanovení obsahového rozsahu znaků nastala fáze vymýšlení aktivit, které přispívají k osvojení jednotlivých znaků. Tato fáze probíhala průběžně v období od prosince 2020 do března 2021.

Popis aktivit, v rámci kterých lze jednotlivé znaky procvičit v různých vyučovacích předmětech, lze v příručce nalézt po úvodním vyobrazení jednotlivých znaků. Ty jsou rozdělené na dvě části. Aktivity 1. období, které jsou určeny pro mladší žáky, ale jsou zároveň využitelné pro všechny ročníky 1. stupně ZŠ. Následují aktivity 2. období, kde jsou zařazeny náročnější činnosti vhodné pro starší žáky ve 4. nebo 5. ročníku.

Některé aktivity v příručce na sebe navazují a využívají znaky z předchozích kapitol, proto je doporučeno dodržet pořadí témat. Je na pedagogovi, jaké aktivity k procvičení znaků využije a v jakém sledu je zařadí. Samozřejmě platí, že čím více aktivit, tím lepší fixace znaků. Aktivity jsou navrženy tak, aby jejich cílem nebylo pouze samotné procvičení znaků, ale aby zároveň rozvíjely znalosti či dovednosti, pojící se s daným předmětem. To zajišťuje jejich přirozené začlenění do výuky bez výrazného omezení času. Mohou být zařazeny také jako relaxační či aktivizující aktivity, které budou vloženy mezi části vyučovací hodin, zaměřených na osvojování nového učiva.

Aktivity byly navrženy v propojení s následujícími vyučovacími předměty: Anglický jazyk, Český jazyk, Matematika, Člověk a jeho svět, Výtvarná výchova a Tělesná výchova.

Na závěr tematických sekcí je zařazena kapitola s libovolně využitelnými aktivitami, které lze žákům nabídnout jako možnost trávení volného času během přestávek nebo je může vyučující použít jako rychlý způsob opakování znakové zásoby.

Pedagog může zároveň libovolně zvolit, v jaké části školního roku projekt zařadí, tematicky není vázán na roční období. Před začátkem je však důležité stanovit si harmonogram a časové rozvržení témat tak, aby bylo možné projekt dokončit před ukončením školního roku.

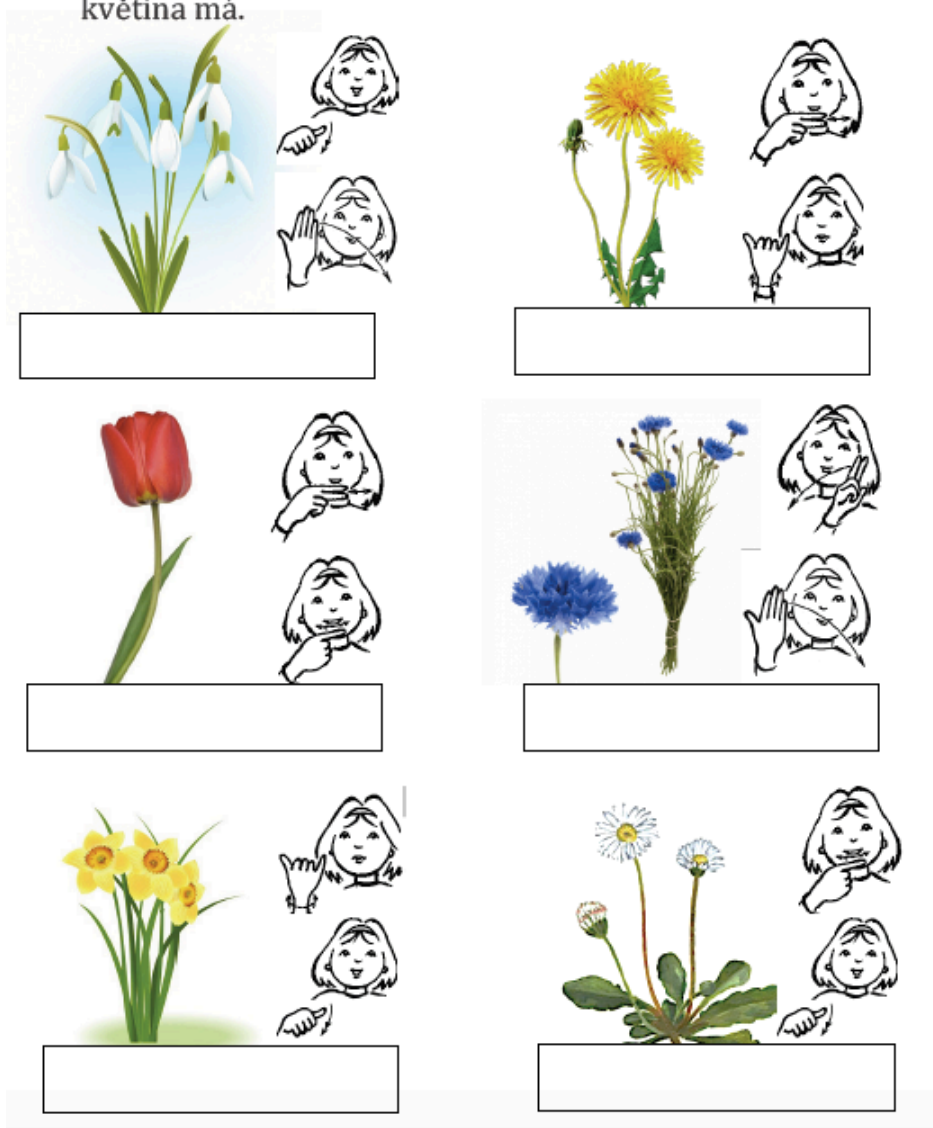
• TAJNÝ RODOKMEN

Předmět	Člověk a jeho svět
Typ aktivity	Spolupráce ve dvojicích, náplň hlavní části hodiny
Cíl aktivity	<ul style="list-style-type: none"> ○ Žák se seznamuje s podobou rodokmenu. ○ Žák tvoří rodokmen svého spolužáka. ○ Žák si vybavuje, produkuje a identifikuje znaky. ○ Žák používá znaky ve větě.
Pomůcky	šablona rodokmenu (příloha č. 6), schéma znaků ve větách
Popis aktivity	<p>Žáci se rozdělí do dvojic. Je zadána podmínka, že od teď je na celém území třídy vydán přísný zákaz mluvení a užívání slov. Úkolem žáků je si tajně předat a zaznamenat informace o jejich rodině.</p> <p>První ve dvojici nejprve za užití znaků zjistí, zda daného člena spolužák má a následně se táže na jméno člena rodiny – obojí za využití celé věty. Druhý ve dvojici pomocí prstové abecedy jméno člena rodiny vyznakuje. Tazatel jméno zaznamená na správné místo do šablony rodokmenu. Rodokmeny si žáci v průběhu práce neukazují. Ke společné kontrole dojde až po vyplnění obou rodokmenů.</p>
Poznámky	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pro připomenutí může učitel zapsat schéma znaků ve větě na tabuli. <ol style="list-style-type: none"> 1) ČLEN RODINY + MÁŠ ? 2) ČLEN RODINY + JMÉNO + JAK? ○ Je důležité neopomenout zpětnou vazbu. Žáci by měli mít možnost sdílet, zda pro ně byla aktivita náročná, zda se jim úspěšně podařilo rodokmen vyplnit. ○ Výsledek práce si žáci založí do portfolio.

Obr. č. 1: Ukázka aktivity v příručce

V rámci příručky bylo vytvořeno celkem sedmnáct příloh využitelných během aktivit. Jedná se převážně o pracovní listy, jichž je konkrétně dvanáct. Jedním z produktů celého projektu je vytvořené portfolio žáka se založenými pracovními listy. Mimo ně je součástí příloh také pexeso zahrnující znakovou zásobu rodiny, zvířat a barev.

Pojmenuj květiny. Zakroužkuj znak barvy, kterou květina má.



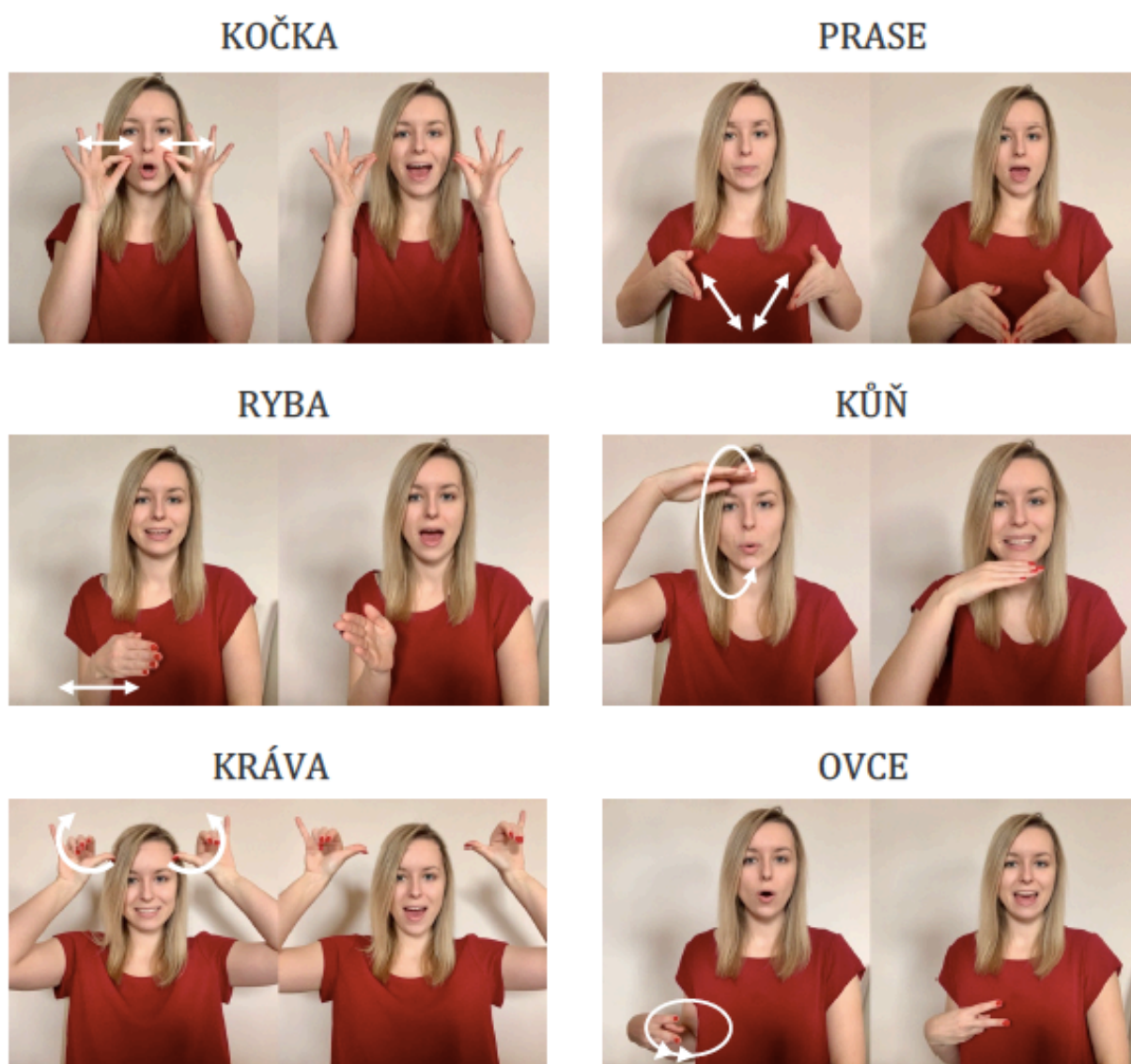
Obr. č. 2: Ukázka pracovního listu

6.3.3 Tvorba vyobrazení znaků

V období března 2021 byly vytvořeny první návrhy zobrazení znaků. Byla zvolena forma autorského fotografického vyobrazení z důvodu přístupnosti znaků na jednom místě společně s jednotlivými aktivitami.

Podoba znaků vychází z podoby, která je používána při výuce znakového jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Mimo autorsky vytvořené fotografie příručka využívá v pracovních listech také kreslené obrázky, které jsou převzaty z publikace Marie Růžičkové – Učíme se znakovou řeč.




Většina znaků je zobrazena pomocí dvou fotografií - na první lze vidět vycházející pozice rukou, na druhé fotografii jejich konečná poloha. Některé znaky jako například JÁ, TY nebo NA SHLEDANOU jsou vyobrazeny pouze jednou fotografií, případně s doprovodem šipek. V příručce lze najít také znaky ukázané na třech fotografiích – jedná se především o znaky složitější např. FIALOVÁ. Fotografie většinou zaměřují oblast tzv. komunikačního okénka, které Skálová (2011) vymezuje jako prostor mezi pasem a hlavou. Mimo polohu rukou je zároveň zachycena i artikulace ukazující polohu mluvidel při realizaci první a poslední hlásky slova. Účel zachycení artikulace tkví v přirozeném propojení artikulace a znakování při komunikaci.



Obr. č. 3: Ukázka zpracování znaků

Na prvních stránkách příručky je k dispozici výpis instrukcí, jak fotografie interpretovat. Pokud obrázek neobsahuje šipky, pohyb je proveden jednoduchým přímým pohybem z první pozice rukou do pozice druhé. V případě jednoduché šipky je proveden v jejím směru, u dvojité šipky se jedná o opakovaný pohyb s důrazem pohybu ve směru šipky. Šipka oboustranná značí opakovaný pohyb v rozsahu šipky.

ČTENÍ ŠIPEK

	Pokud na obrázcích není naznačena šipka, proveďte pohyb PŘÍMO z pozice č. 1 do pozice č. 2.
	Pokud je čára zakončená na jedné straně šipkou, proveďte pohyb v tomto směru JEDNOU .
	Pokud je čára zakončená na obou stranách šipkami, proveďte pohyb OPAKOVANĚ tam a zpět.
	Pokud je čára zakončená dvojitou šipkou, proveďte pohyb DVAKRÁT s důrazem na směr ukázaný šipkou.

Obr. č. 4: Tabulka v příručce popisující způsob interpretace šipek

Po popisu způsobu interpretace šipek je zařazen i přehled základních pravidel stavby vět a otázek v českém znakovém jazyce, který doporučuje Kučera (2012).

Znakosled vět

S - O - V	Máma má ráda čtení. <i>MÁMA - ČTENÍ - MÍT RÁD</i> Učím se znakový jazyk. <i>JAZYK + ZNAKOVÝ + UČIT SE</i> Mám 3 kočky a 2 psy. <i>KOČKA + 3 + PES + 3 + MÁM</i>
S - 2,3,4	Přídavná jména, zájmena a číslovky stojí vždy za podstatným jménem (hnědá kočka - <i>KOČKA + HNĚDÝ</i> ; moje máma - <i>MÁMA + MOJE</i> ; 2 bratři - <i>BRATR + 2</i>).
ČAS - S - V	Dnes maluji. <i>DNES - JÁ - MALOVAT</i> Dneska můj bratr zlobí. <i>DNES - BRATR - MŮJ - ZLOBIT</i>
Zápor na konec	Prosím, abyste nic nepsali. <i>PROSÍM + PSÁT + NE!</i> Nemám rád medvědy. <i>JÁ + MEDVĚD + MÍT RÁD + NE</i>
Tázací zájmeno na konec	Jaké máš rád zvíře? <i>ZVÍŘE + MÍT RÁD + JAKÝ?</i> Jakou barvu má tvůj pes? <i>PES + TVŮJ + BARVA + JAKÝ?</i>
Zjišťovací otázky	Máš rád čtení? <i>ČTENÍ + MÍT RÁD?</i> Jíš ryby? <i>RYBY + JÍŠ?</i> Máš černou kočku? <i>KOČKA + ČERNÁ + MÁŠ?</i>

Obr. č. 5: Tabulka v příručce popisující znakosled vět

Před započítáním nového tematického celku je důležité, aby měl vyučující jednotlivé znaky perfektně osvojené a neváhal při jejich realizaci či identifikaci. Jen tak je může adekvátně žákům předat a reagovat na jejich případné odchylky v provedení.

6.4 Ověření přesnosti zobrazení znaků

Úspěšně vytvořená metodická příručka z velké části souvisí na přesném a jednoznačném zobrazení jednotlivých znaků. Vzhledem k použití autorsky vytvořených znaků, bylo zapotřebí ověřit, že budou znaky interpretovány identickým způsobem i jedinci, kteří doposud výukou znakového jazyka neprošli.

Ověření proběhlo během dubna 2021 individuální formou s cílovou skupinou dospělých jedinců ve věku od 20 do 51 let. Celkem se prověření zúčastnilo 8 osob.

Analýza přesnosti zobrazení znaků proběhla pomocí videonahrávek účastníků. Na nich postupně reprodukují jednotlivé znaky ze zasláné příručky. Jejich výsledky byly zapisovány do tabulky a v případě nepřesné či chybné realizace byla zapsána zároveň i poznámka o kvalitě chyby.

Tab. 1: Výsledky testujících

Testující	Počet chybných znaků	Počet chybných znaků v %
T1	8	11%
T2	8	11%
T3	16	23%
T4	6	9%
T5	7	10%
T6	12	17%
T7	10	14%
T8	12	17%

Počet provedených chyb byl ovlivněn předchozí přípravou před natáčením videonahrávky. Testující, kteří si nejprve znaky vyzkoušeli a až následně je zaznamenali, dosahovali lepších výsledků. Naopak u skupiny, která nahrávala ihned po otevření

příručky, bylo zajímavé sledovat myšlenkový proces zpracování obrázků a postupnou interpretaci jeho jednotlivých částí.

V konečné fázi bylo provedeno vyhodnocení četnosti chyb u jednotlivých znaků, výčet nejvíce chybně prováděných znaků a dodání popisu chybného provedení. Z celkového počtu 70 znaků bylo vytyčeno 14 znaků, které byly následně upraveny.

Tab. 2: Analýza chybně prováděných znaků

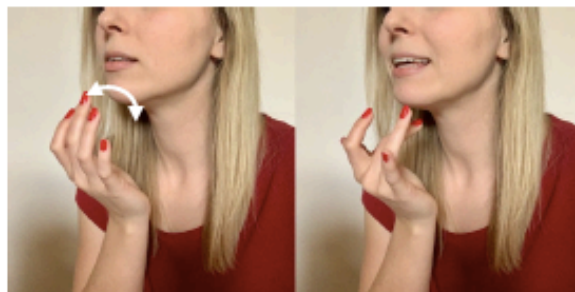
Slovo	Četnost chyby	Popis chybného provedení
NA SHLEDANOU	5	chybná poloha rukou při ukončení znaku
NE	2	pohyb rukou ve směru šipky namísto pohybu zápěstím
JAKÝ	4	pohyb rukou ve směru šipky namísto pohybu prstem
CHLAPEC	4	pohyb v oblasti nad hlavou namísto dotyku s hlavou
STEJNÝ	3	důraz pohybu na opačnou stranu
RODINA	4	pohyb směrem nahoru namísto směrem k sobě
DÍTĚ	4	nepřesnost provedení
BARVA	5	kruhovitý pohyb po dlani namísto vertikálních kruhů nad dlaní
MALOVAT	3	nesprávná pozice prstů
ČERVENÁ	3	důraz pohybu na opačnou stranu
ORANŽOVÁ	4	pohyb rukou ve směru šipky namísto pohybu prstem
RŮŽOVÁ	7	oddělení pohybu, nerozevření dlaně během kroužení
HNĚDÁ	7	pohyb oběma rukama namísto pohybu horní ruky po spodní
SPORTOVAT	5	souběžný pohyb rukou namísto střídavého bez dotyku hrudi

Drobné změny především v úpravě šipek proběhly u následujících znaků: NA SHLEDANOU, NE, CHLAPEC, STEJNÝ, RODINA, ČERVENÁ. Nové vyfocení a

zobrazení bylo provedeno u znaků: JAKÝ, DÍTĚ, BARVA, MALOVAT, ORANŽOVÁ, RŮŽOVÁ, HNĚDÁ A SPORTOVAT. Níže jsou uvedeny příklady konkrétních úprav.



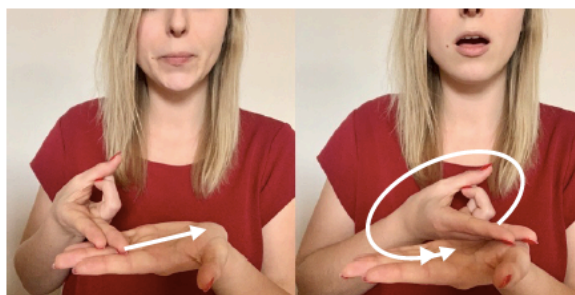
Obr. č. 6: ORANŽOVÁ před úpravou



Obr. č. 7: ORANŽOVÁ po úpravě



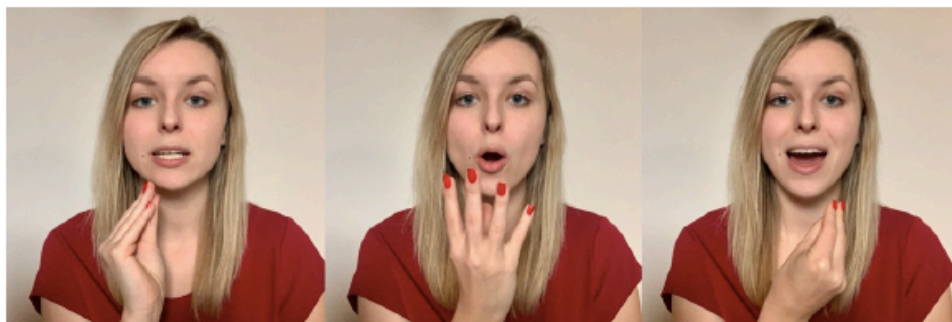
Obr. č. 8: BARVA před úpravou



Obr. č. 9: BARVA po úpravě



Obr. č. 10: RŮŽOVÁ před úpravou



Obr. č. 11: RŮŽOVÁ po úpravě

Mimo úpravu problematicky vyobrazených znaků byly zároveň do příručky zařazeny nové pokyny. První z nich upozorňuje na důkladnost, přesnost a ostrost provedení pohybu. Druhý přidává ve významu dvojité šipky informaci o důrazu pohybu ve směru šipky. Zároveň je přidána i informace o lokalizaci obloukovité šipky. Pokud se nachází u zápěstí, naznačuje, že je pohyb proveden pouze jím. Posledním přidaným bodem je zdůvodnění artikulace na fotografiích, jelikož si několik testujících nespojilo specifické postavení mluvidel na fotografii s výslovností daného slova.

6.5 Ověření metodické příručky

Původním záměrem ověření metodické příručky byla praktická realizace projektu ve třídách 1. stupně ZŠ s následným vyhodnocením jak konečné úrovně osvojení znaků, tak zároveň i jednotlivých aktivit. Bohužel z důvodu pandemie COVID-19 a uzavření základních škol nebylo možné tento způsob uskutečnit.

Charakteristika výzkumného nástroje

Náhradní formou se tak stalo individuální zhodnocení učiteli 1. stupně základních škol, které proběhlo po dokončení finální úpravy vyobrazení znaků v květnu 2020. Metodou sběru dat byl zvolen dotazník vlastní konstrukce (viz příloha P I.). První část dotazníku zjišťuje sociodemografické údaje o respondentech a jejich zkušenosti s žáky se sluchovým postižením. Druhá část obsahuje otázky, které refletovaly hodnocení příručky z různých hledisek – grafické stránky, srozumitelnosti vyobrazení znaků, srozumitelnosti a zařaditelnosti aktivit a dle její využitelnosti a přínosnosti. Před realizací samotného výzkumného šetření byla provedena pilotáž s cílem ověřit dotazníkovou konstrukci a stanovit finální formulaci otázek.

Dotazník obsahuje celkem 16 položek, které mají formu uzavřených strukturovaných i otevřených nestrukturovaných odpovědí. V rámci dotazníku byly formy z hlediska kompoziční výstavby položek rozloženy následovně:

- nestrukturované – položka č. 16
- strukturované

- dichotomické – položky č. 2 a 4
- polytomické – položky č. 1 a 3
- polouzavřené – položka č. 5
- škálové – položky č. 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

Dotazník byl distribuován dvojím způsobem. Pro online účely byl vytvořen pomocí platformy Survio a jeho distribuce proběhla prostřednictvím e-mailové komunikace a pomocí facebookové skupiny sdružující učitele 1. stupně ZŠ. Pro distribuci na anonymizované ZŠ byla použita papírová forma dotazníku vytvořená v programu Microsoft Word. Učitelé byly osloveni průvodním dopisem, který je informoval o účelu příručky a její krátké charakteristice. Dále dopis obsahoval informace o časové náročnosti a množství položek, informace o dotazovateli a pokyny, jak dotazník vyplnit. Sběr dat probíhal v průběhu května 2021 a zpětné vazby příručky se zúčastnilo 20 vyučujících. Manipulace dat a jejich následná analýza byla provedena pomocí programu Microsoft Excel.

Charakteristika respondentů

Metody výběru výzkumného vzorku byly zvoleny způsoby samovýběrového souboru (*self selecting sample*) v rámci oslovení na facebookové skupině a výběru metodou sněhové koule (*snowball sampling*) v rámci e-mailového šetření. Osloveni byli výhradně učitelé 1. stupně, jimž je příručka určena.

6.5.1 Analýza a prezentace získaných dat

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 20 respondentů. Analýza i prezentace dat dvojí formou – graficky strukturovaným seznamem ve formátu tabulky a grafy prstencového a sloupcového typu.

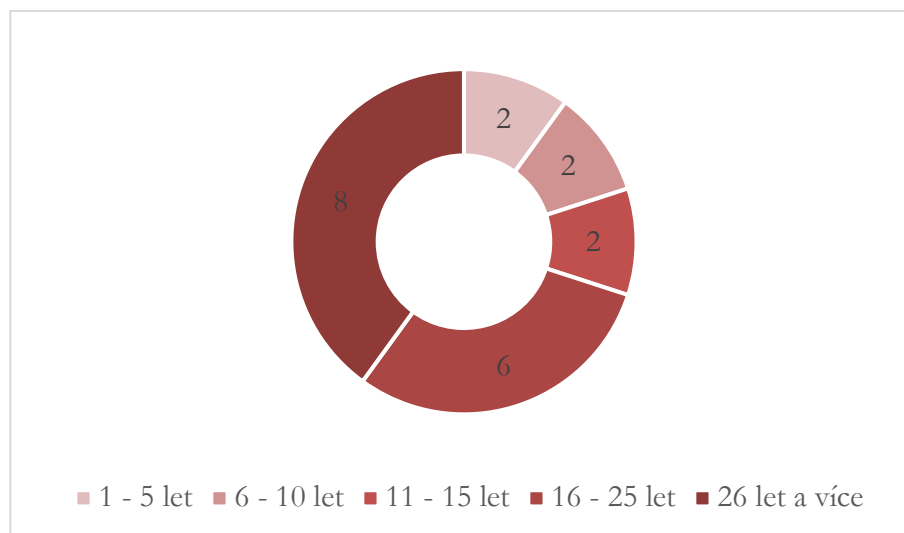
První sada otázek zjišťuje sociodemografické údaje respondentů – délka učitelské praxe, ročníkové zaměření, velikost obce a míra zkušeností s žáky se sluchovým postižením.

Otázka č. 1 polytomického charakteru umožnila charakterizovat rozložení délky praxe respondentů. Z prezentovaných dat lze odvodit nejvyšší zastoupení učitelů s 26 a více letou praxí.

Tab. 3: Délka praxe

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 - 5 let	2	10%
6 - 10 let	2	10%
11 - 15 let	2	10%
16 - 25 let	6	30%
26 let a více	8	40%
Celkem	20	100%

Graf 1: Délka praxe

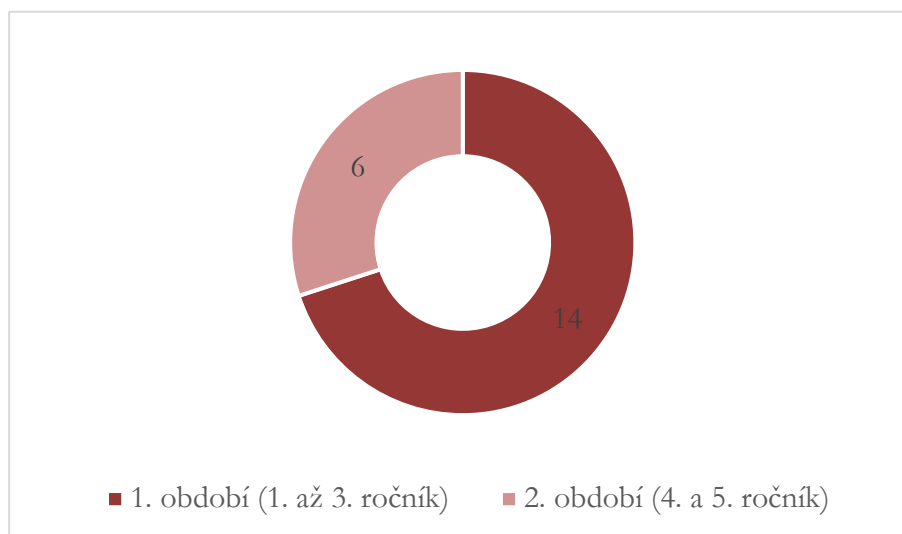


Následující informativum bylo analyzováno položkou č. 2 zjišťující detailnější rozložení učitelů napříč ročníky ZŠ. Kompoziční výstavba položky byla dichotomická. Z analýzy je patrné majoritní zastoupení učitelů vyučující primárně ročníky spadající do 1. období.

Tab. 4: Vyučované ročníky

Vyučované ročníky	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. období (1. až 3. ročník)	14	70%
2. období (4. a 5. ročník)	6	30%
Celkem	20	100%

Graf 2: Vyučované ročníky

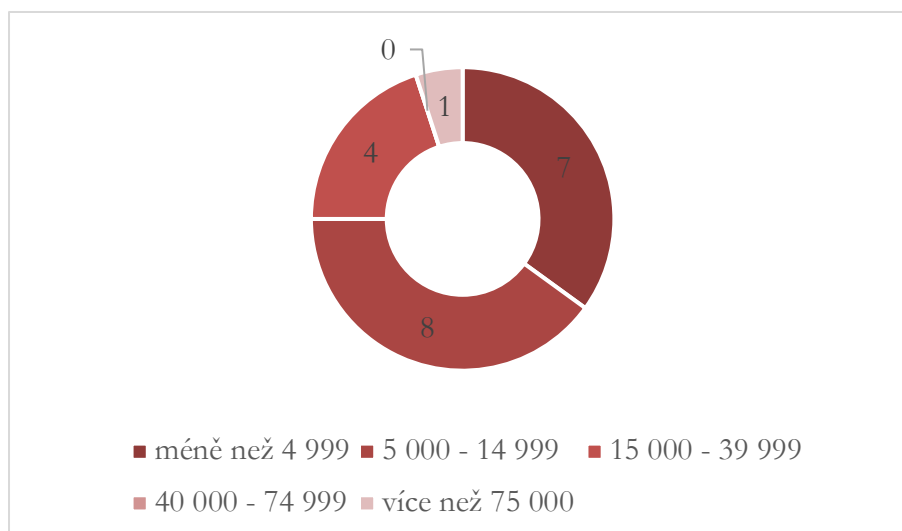


Položka č. 3 mapovala územní působnost učitelů. Analýza odpovědí ukazuje zastoupení pedagogů dle počtu obyvatel obce, ve které sídlí škola, na které respondenti působí. Majoritním zastoupením respondenti pochází z obcí do 14 999 obyvatel.

Tab. 5: Velikost obce

Velikost obce	Absolutní četnost	Relativní četnost
méně než 4 999	7	35%
5 000 - 14 999	8	40%
15 000 - 39 999	4	20%
40 000 - 74 999	0	0%
více než 75 000	1	5%
Celkem	20	100%

Graf 3: Velikost obce

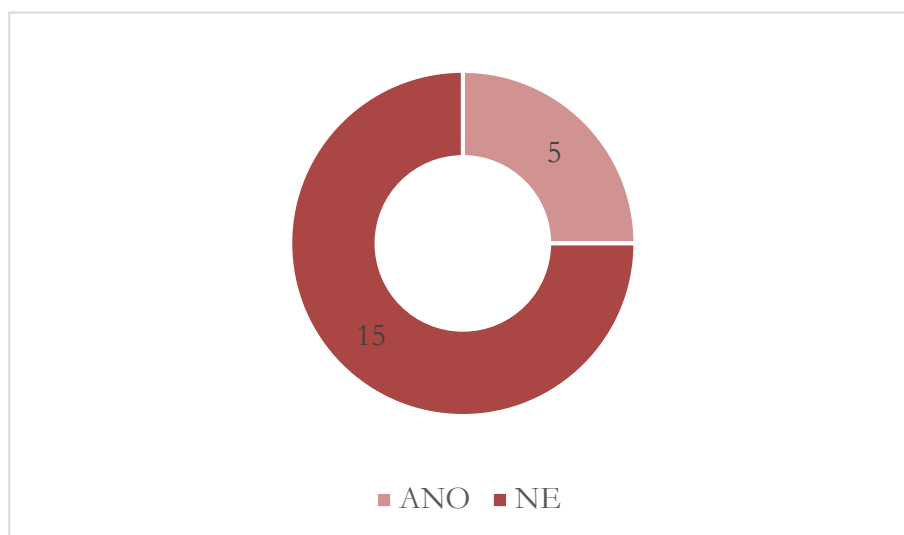


Následující položka č. 4 dichotomického charakteru analyzuje zkušenosti učitelů se zařazením žáka se sluchovým postižením do jejich třídy. Z výsledků šetření je patrné, že většina z nich dosud zkušenost se žákem neměla.

Tab. 6: Zkušenost se žákem se SP

Zkušenost se žákem se SP	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	5	25%
NE	15	75%
Celkem	20	100%

Graf 4: Zkušenost se žákem se SP

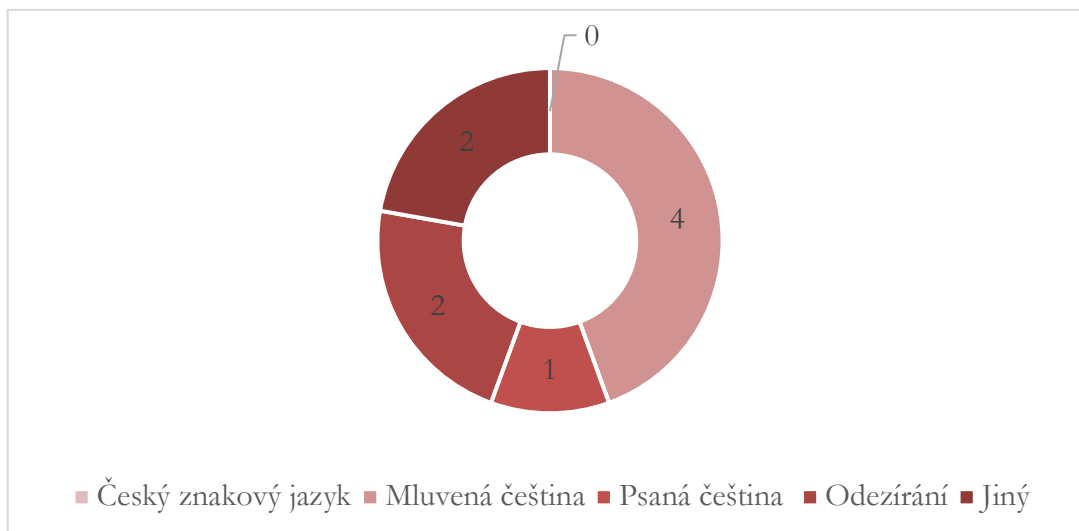


Položka č. 5 byla do dotazníkového šetření zanesena jako nepovinná. Sběr dat v rámci této položky byl uskutečněn polootevřenou formou a zjišťoval typ užívaného komunikačního prostředku žáka se SP, kterého učitelé vyučovali.

Tab. 7: Komunikační prostředek

Komunikační prostředek	Absolutní četnost	Relativní četnost
Český znakový jazyk	0	0%
Mluvená čeština	4	20%
Psaná čeština	1	5%
Odezírání	2	10%
Jiný	2	10%
Celkem	20	100%

Graf 5: Komunikační prostředek



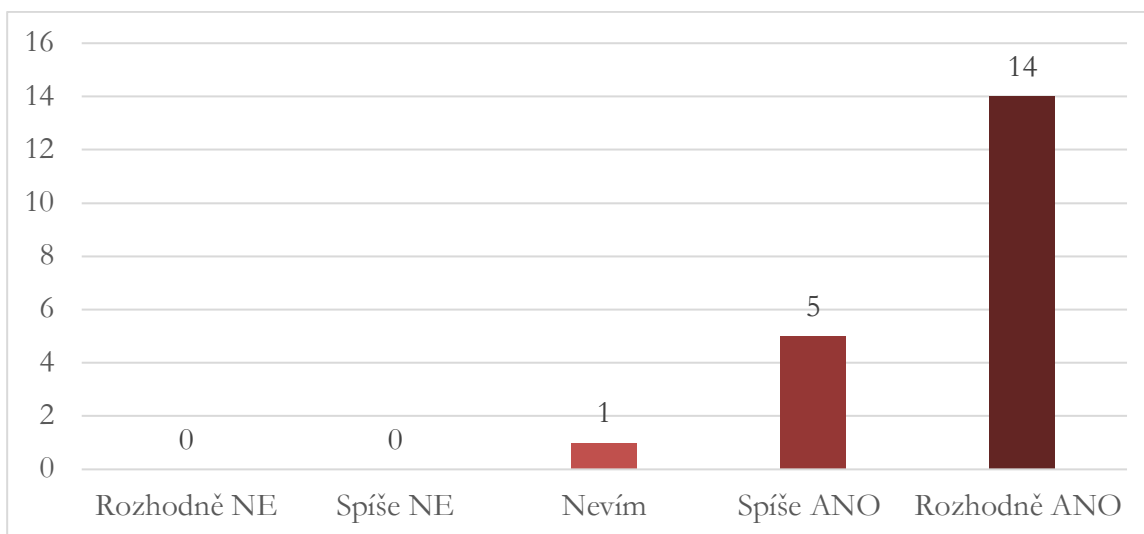
Následující položky jsou zaměřeny na analýzu hodnocení příručky *Znakujeme společně* ze strany respondentů. Položky se postupně zaměřují na jednotlivé pohledy, ze kterých je příručka, potažmo projekt hodnocen. Jejich kompoziční výstavba je výhradně škálová s využitím Likertovy škály vymezené stupni: rozhodně ne, spíše ne, nevím, spíše ano a rozhodně ano. Pro jednoznačnější grafickou prezentaci dat byly využity sloupcové grafy.

Šestá položka se zaměřuje na analýzu hodnocení přehlednosti zpracování a uživatelské přívětivosti příručky. Na základě analýzy lze konstatovat, že 95% respondentů považuje přehlednost příručky za vyhovující.

Tab. 8: Přehlednost příručky

Přehlednost příručky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	0	0%
Nevím	1	5%
Spíše ANO	5	25%
Rozhodně ANO	14	70%
Celkem	20	100%

Graf 6: Přehlednost příručky

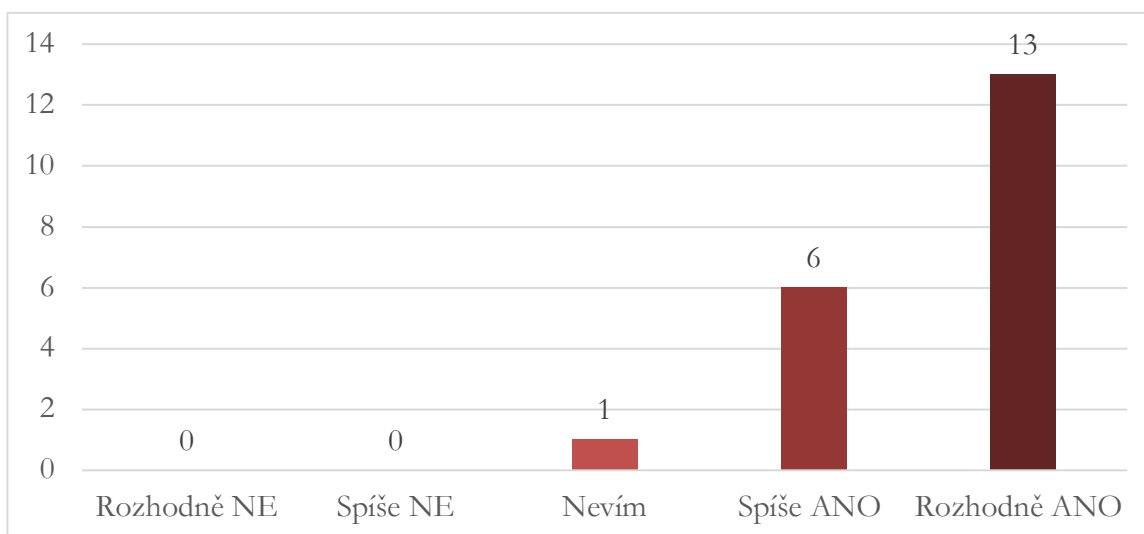


Následující informativum bylo analyzováno položkou č. 7, jež u respondentů zjišťuje jejich vnímání jednoznačnosti vyobrazení znaků. Analýza odpovědí vykazuje opět 95% hodnocení jednoznačnosti jako dostačující.

Tab. 9: Jednoznačnost vyobrazení znaků

Jednoznačnost vyobrazení znaků	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	0	0%
Nevím	1	5%
Spíše ANO	6	30%
Rozhodně ANO	13	65%
Celkem	20	100%

Graf 7: Jednoznačnost vyobrazení znaků

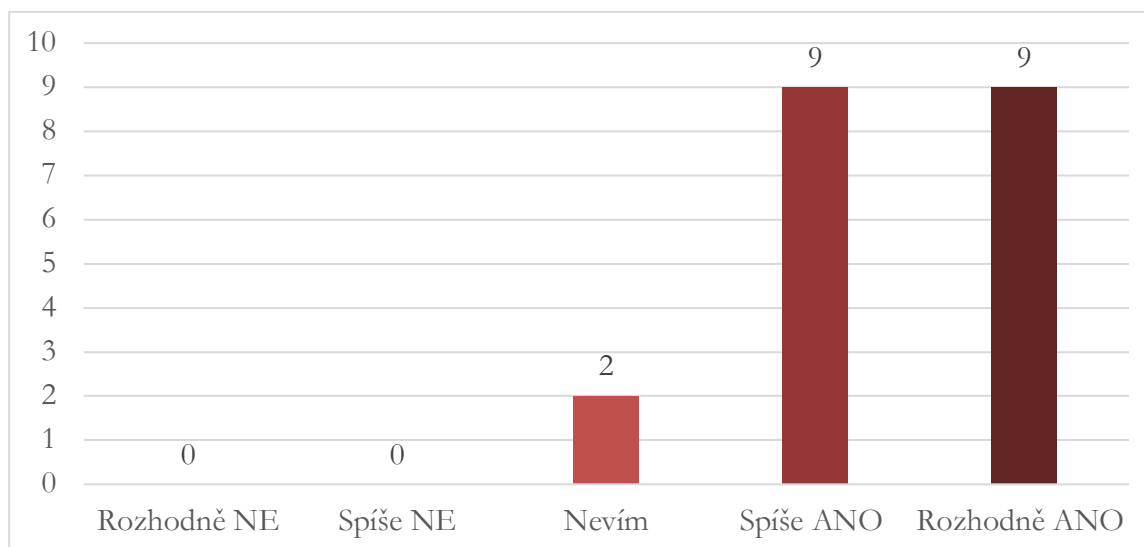


Dotazníkové šetření se v rámci osmé položky zaměřilo na analýzu míry vyobrazení znaků jakožto dostačujícího zdroje. Zde se v komparaci s předchozí položkou navýšila četnost odpovědi „spíše ano“ a obě s odpovědí „rozhodně ano“ nabyly relativní četnosti 45%.

Tab. 10: Dostatečnost zdroje

Dostatečnost zdroje	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	0	0%
Nevím	2	10%
Spíše ANO	9	45%
Rozhodně ANO	9	45%
Celkem	20	100%

Graf 8: Dostatečnost zdroje

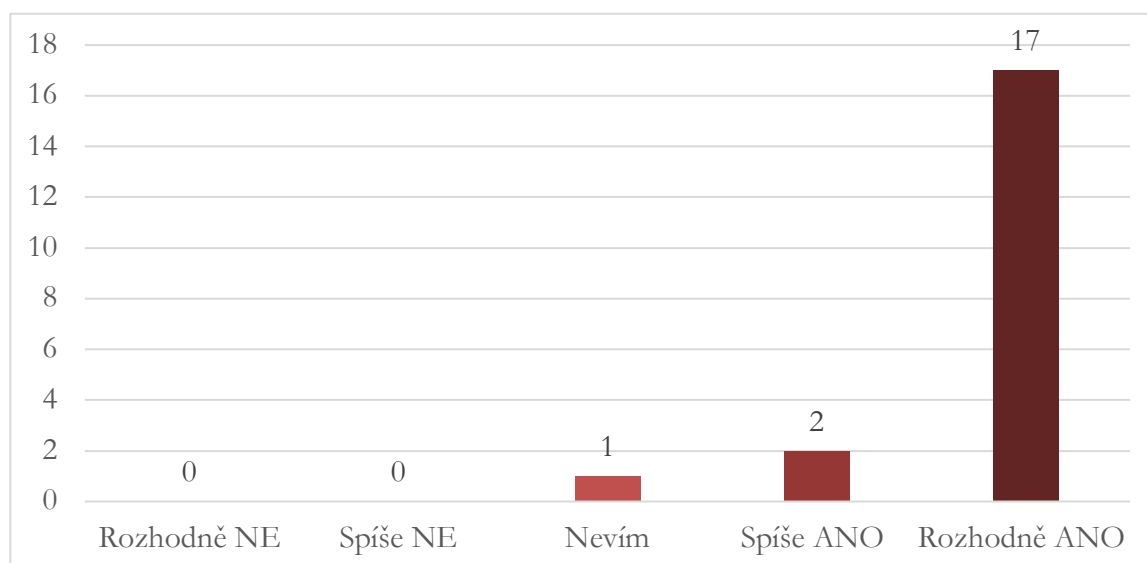


Položka č. 9 se zaměřuje na analýzu hodnocení úrovně srozumitelnosti popisu jednotlivých aktivit. Při komparaci s ostatními položkami zde odpověď „rozhodně ano“ vystoupala na nejvyšší četnost ze všech.

Tab. 11: Srozumitelnost aktivit

Srozumitelnost aktivit	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	0	0%
Nevím	1	5%
Spíše ANO	2	10%
Rozhodně ANO	17	85%
Celkem	20	100%

Graf 9: Srozumitelnost aktivit

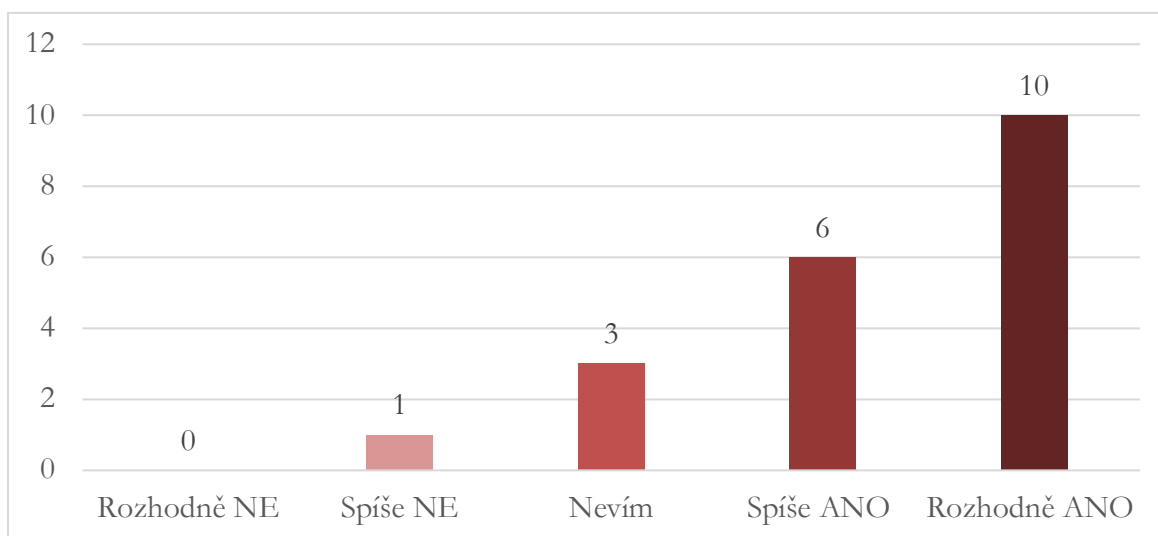


Následující položka č. 10 mapuje u respondentů hodnocení aktivit z pohledu jejich zařaditelnosti do běžné výuky. V rámci analýzy dat byl zjištěn nárůst diverzity odpovědí.

Tab. 12: Zařaditelnost aktivit

Zařaditelnost aktivit	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	1	5%
Nevím	3	15%
Spíše ANO	6	30%
Rozhodně ANO	10	50%
Celkem	20	100%

Graf 10: Zařaditelnost aktivit

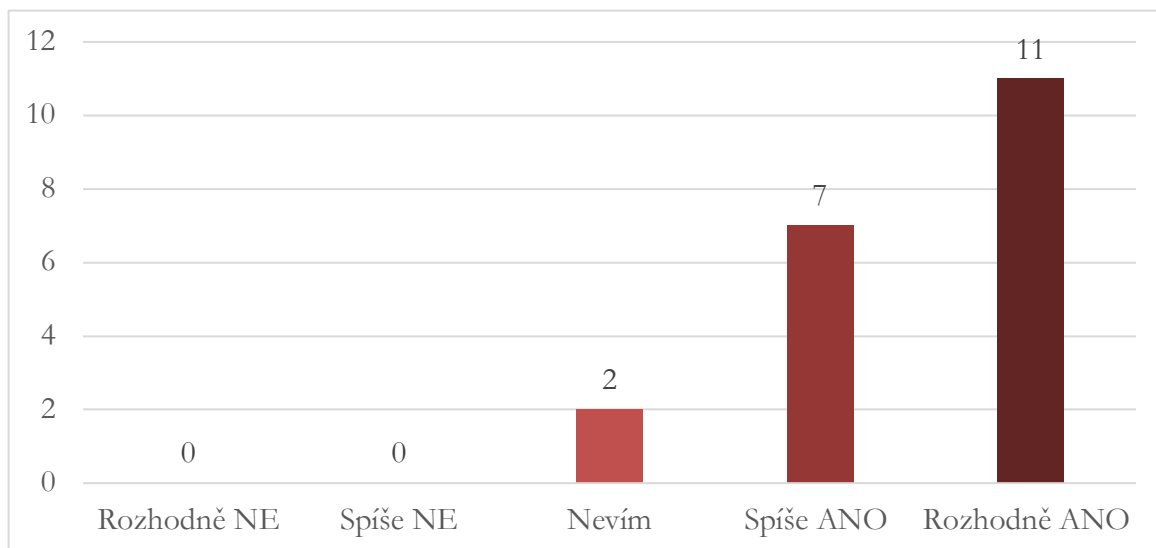


Dotazník se v rámci položky č. 11 zabýval analýzou názorů respondentů o přínosnosti projektu pro žáky. Na základě analýzy responzí je patrné, že 90% učitelů vnímá projekt jako přínosný.

Tab. 13: Přínosnost projektu

Přínosnost projektu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	0	0%
Nevím	2	10%
Spíše ANO	7	35%
Rozhodně ANO	11	55%
Celkem	20	100%

Graf 11: Přínosnost projektu

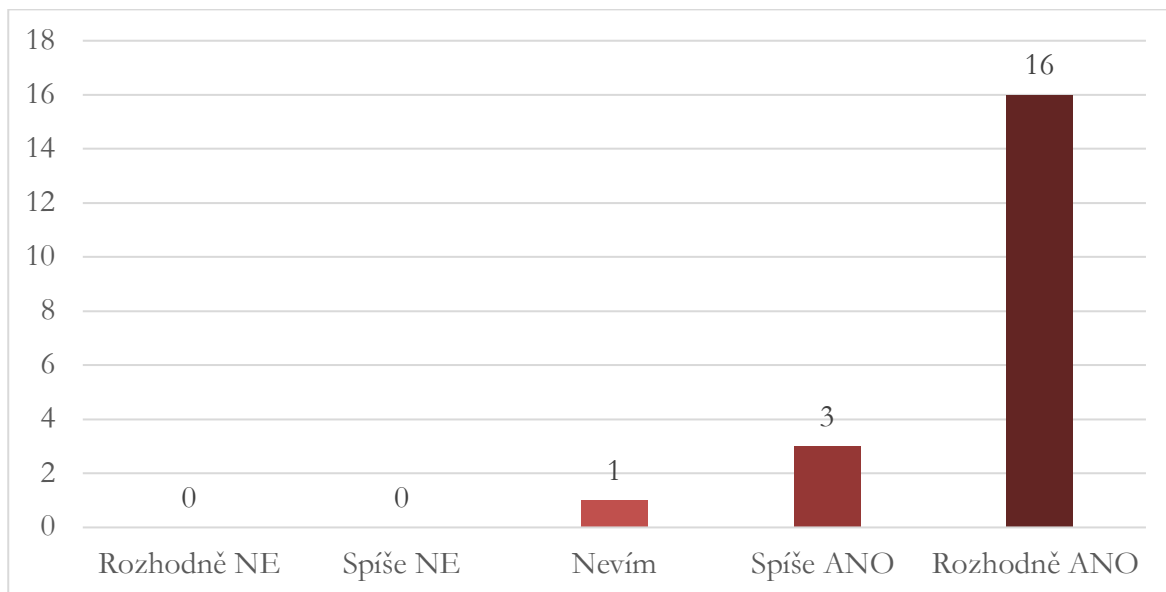


Jednou z klíčových částí dotazníku byla položka č. 12 zjišťující postoj k využití příručky při zařazení žáka se SP. Z analýzy výsledků vyplynulo, že 95% respondentů by projekt pravděpodobně využilo, což je hodnoceno jako velmi pozitivní výsledek.

Tab. 14: Využití při zařazení žáka se SP

Využití při zařazení žáka se SP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	0	0%
Nevím	1	5%
Spíše ANO	3	15%
Rozhodně ANO	16	80%
Celkem	20	100%

Graf 12: Využití při zařazení žáka se SP

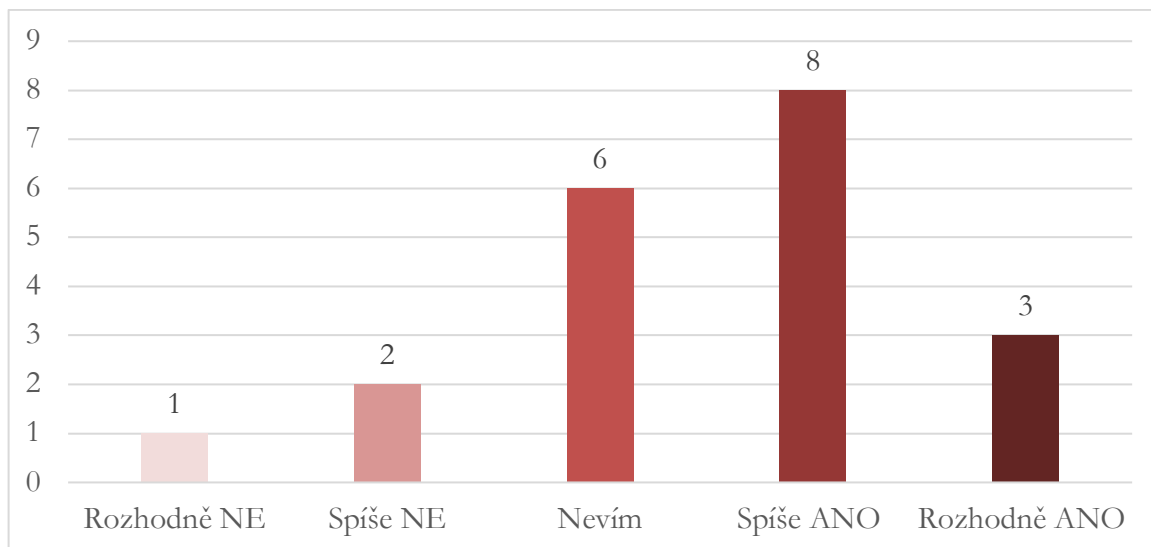


Odlišnou situaci a postoj k využití příručky vyučujícím bez zařazení žáka se SP do třídního kolektivu zjišťovala položka č. 13. Dle očekávání tato položka nabyla nejvyšší míry diverzity napříč všemi položkami zabývajícími se hodnocením příručky. Navzdory tomu i tak 55% pedagogů odpovědělo, že by i přes absenci žáka se sluchovým postižením projekt při práci s jejich třídou využili.

Tab. 15: Využití bez zařazení žáka se SP

Využití bez zařazení žáka se SP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	1	5%
Spíše NE	2	10%
Nevím	6	30%
Spíše ANO	8	40%
Rozhodně ANO	3	15%
Celkem	20	100%

Graf 13: Využití bez zařazení žáka se SP

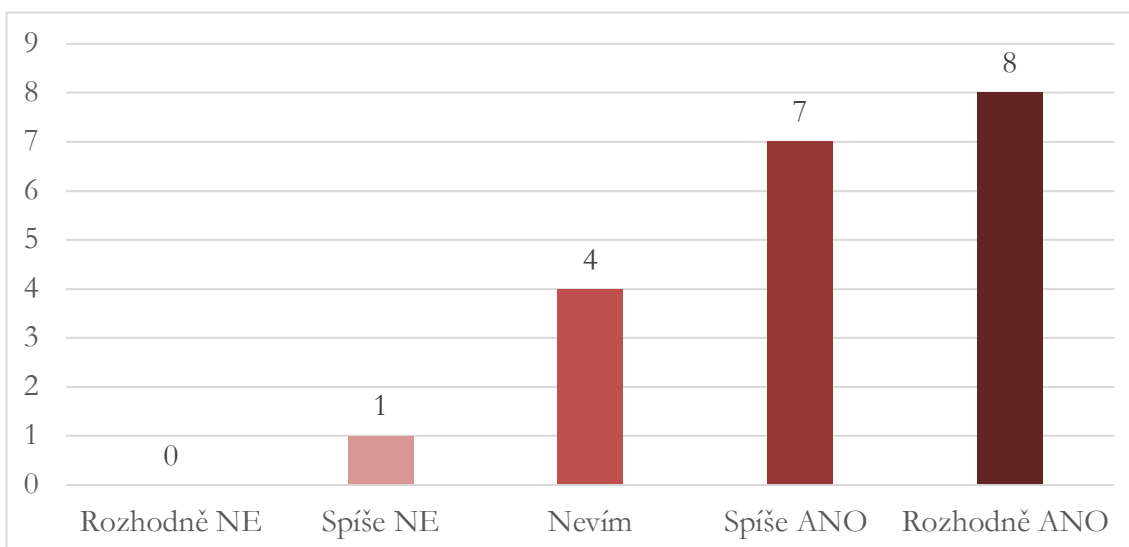


Následující položka funguje jako doplňující prvek k předchozí otázce. Zjistí uje, zda by ve stejné situaci vyučující využili alespoň vybrané části projektu. Z analýzy dat vzešel významný posun k odpovědím souhlasného typu, které vybralo 75% vyučujících.

Tab. 16: Využití vybraných částí

Využití vybraných částí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	1	5%
Nevím	4	20%
Spíše ANO	7	35%
Rozhodně ANO	8	40%
Celkem	20	100%

Graf 14: Využití vybraných částí

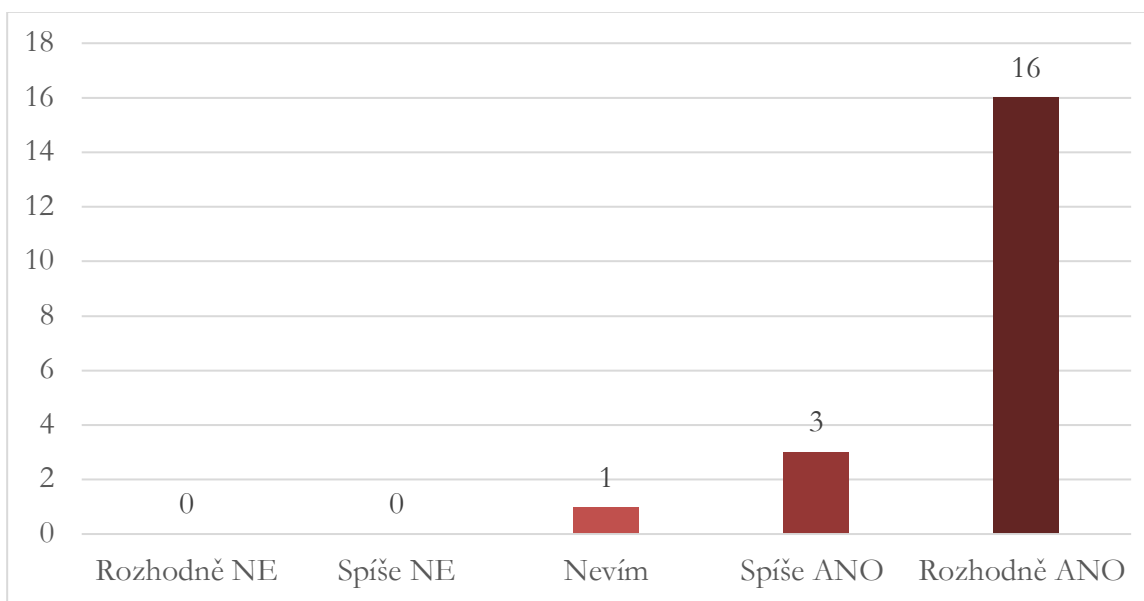


Poslední škálová položka zjišťovala, do jaké míry by respondenti příručku doporučili ostatním učitelům, kteří ve své třídě vzdělávají i žáka se SP. Analýza získaných dat prokázala velice příznivé výsledky ve formě 95 % tendenci k doporučení.

Tab. 17: Doporučení příručky

Doporučení příručky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozhodně NE	0	0%
Spíše NE	0	0%
Nevím	1	5%
Spíše ANO	3	15%
Rozhodně ANO	16	80%
Celkem	20	100%

Graf 15: Doporučení příručky



V rámci dobrovolně vyplnitelné položky č. 16, která z hlediska kompoziční výstavby patřila k položkám nestrukturovaným, byl respondentům věnován prostor pro jejich případné další poznámky, či poznatky, které by rádi sdíleli. Jedenáct učitelů tuto možnost nevyužilo. Pět respondentů slovně kladně hodnotilo zpracování příručky. Konkrétně se jim líbila její přehlednost, využitelnost a poskytnutí „základů komunikace i pro člověka, který do té doby nepřišel se sluchově postiženým do styku“.

Další respondent pomocí poznámky reflektoval přínos příručky: „*Materiál je jistě velmi přínosný pro žáky logopedických tříd, které jsou zřízené při školách pro sluchově postižené. Velmi přínosné i pro běžné školy - myslím si, že je to pro žáky dobrá motivace a přínos v oblasti pohybové paměti a koordinace těla.*“

Jeden z pedagogů poukázal na vhodnost doplnění příručky o nějaké školení či kurz a další navrhl použití videonahrávek pro větší názornost znaků, které by sloužilo jak žákům, tak i učitelům.

Poslední vzkaz ze strany respondentů podněcoval autora příručky k navázání spolupráce s organizací, která se věnuje neslyšícím či oslovení nějakého časopisu, díky kterému by se o příručce dozvědělo více učitelů.

ZÁVĚR

V rámci teoretické části diplomové práce „Výuka základů komunikačních technik osob se sluchovým postižením na 1.stupni ZŠ“ byl zpracován systém poznatků v přímé návaznosti na praktickou část a její produkt.

Praktická část závěrečné práce si kladla za cíl vytvořit materiál, jenž by umožnil zpřístupnit svět neslyšících a jejich komunikace žákům 1. stupně běžných základních škol. Tento záměr byl do jisté míry naplněn, jelikož vznikla příručka *Znakujeme společně*, která se svým zpracováním snaží o zahrnutí základů komunikačních technik neslyšících do běžného vyučování.

Tvorba zmíněného materiálu probíhala v průběhu pěti měsíců, přičemž ověřování jednoznačnosti vyobrazení znaků s následnou úpravou proběhlo během posledního měsíce.

Oproti původnímu plánu ve formě realizace projektu ve vybraných třídách byla zvolena náhradní forma ověření příručky dotazníkovým šetřením mezi učiteli 1. stupně ZŠ. Analýza a následná prezentace získaných dat ukázala velice příznivé výsledky a pozitivní zpětnou vazbu.

Díky kontaktu s respondenty dotazníku bylo zjištěno, že příručka bude mnohými z nich použita v rámci jejich výuky. Lze předpokládat, že vytvořený materiál bude rozšířen a zpřístupněn více pedagogům a bude tak moci naplnit svůj potenciál.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALTMANN, Gerry T. M. 2005. *Výstup na babylonskou věž: otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha: Triáda. Delfín (Triáda). ISBN 80-861-3870-4.
2. BALOUNOVÁ, Romana. 2015. *K obecným principům osvojování cizího jazyka dítětem*. Diplomová práce. České Budějovice: PF JCU, Katedra slovanských jazyků a literatur. Vedoucí diplomové práce Milena Nosková.
3. BERTRAND, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-717-8216-5.
4. COOPER, Joel; CROYLE, Robert T. Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 1984, 35.1: 395-426.
5. CORDER, S. P. Error Analysis and Interlanguage. *Applied Linguistics*, 1976, 2.
6. COUFALOVÁ, Jana. 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. ISBN 80-716-8958-0.
7. COYLE, Do. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 2007, 10.5: 543-562.
8. ČERMÁK, František. 2011. *Korpusová lingvistika*. Praha: NLN. ISBN 978-80-7422-114-9.
9. DALTON-PUFFER, Christiane; NIKULA, Tarja; SMIT, Ute (ed.). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. John Benjamins Publishing, 2010.
10. EVANS, Lionel. 2001. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum. ISBN 80-238-7915-4.
11. FERNÁNDEZ, Eva M. a Helen Smith CAIRNS. 2014. *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum. Lingvistika (Karolinum). ISBN 978-802-4624-358.
12. FONTANA, David. 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
13. FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F., BOESE, R. J.. 1992. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Přeložil Jaroslav HRUBÝ, přeložila Jaroslava SELICHAROVÁ. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

14. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
15. HÄUSLEROVÁ, Karolína; NOVÁKOVÁ, Miroslava. Metody cizojazyčné výuky. *Fillig. Časopis pro filosofii a lingvistiku*, 2008, 1.
16. HELUS, Zdeněk. 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.
17. HORÁKOVÁ, Marie. c2008. *Techniky vizualizace - logopedická část*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-04-4.
18. HOUŠKA, Tomáš. 1995. *Škola pro třetí tisíciletí: škola je hra! : dějepis, pedagogika postindustriální společnosti, výběr z článků*. 3. vyd. (Škola je hra!), 1. vyd. (Pedagogika postindustriální společnosti), 2. vyd. (Dějepis). Praha: T. Houška. ISBN 80-901-7404-3.
19. HUDÁKOVÁ, Andrea. c2008. *Prstová abeceda pro tlumočnický*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-96-3.
20. JANOTOVÁ, Naděžda a Karla ŘEHÁKOVÁ. 1990. *Surdopedie: komunikace sluchově postižených*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-706-6004-X.
21. JANOTOVÁ, Naděžda. 1996. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, ISBN 80-85801-81-7.
22. JIRÁSEK, Jaroslav a Vladimíra TICHÁ. 1968. *Psychologická hlediska předškolních problémů: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
23. KANNAPELL, Barbara. 1978. *Linguistic and sociolinguistic perspectives on sign systems for educating deaf children: Toward a true bilingual approach*. In: American Sign Language in a bilingual, bicultural context. The proceedings of the second national symposium on sign language research and teaching. p. 219-231.
24. KLÉGROVÁ, Jarmila. 2003. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.
25. KOMORNÁ, Marie. c2008. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-29-7.
26. KOTVOVÁ, Miroslava a Marie KOMORNÁ. c2008. *Praktický kurz znakové češtiny*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-30-7

27. KRAHULCOVÁ, Beáta. 1996. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-239-7
28. KRAHULCOVÁ, Beáta. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
29. KRAHULCOVÁ, Beáta. 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
30. KRASHEN, Stephen D. The Affective Filter Hypothesis. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 1982, 30-32.
31. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4142-0.
32. KREJČOVÁ, Elena. 2018. *Problematika osvojování druhého jazyka – teorie a praxe*. Habilitační práce. Brno: FF MU.
33. KUCHAROVÁ, Lucie. (ed.). 2005. *Jazyk neslyšících: Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce*. Praha: ÚČJTK FF UK.
34. KUHLER, Karel a Olga VELEHRADSKÁ. 1998. *Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu*. INFO-Zpravodaj FRPSP, č. 6, s. 22–23.
35. LANGER, Jirí a Pavel KUČERA. 2012. *Komunikace s osobami se sluchovým postižením*. In LUDÍKOVÁ, Libuše a Zdeňka KOZÁKOVÁ. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 37-53. ISBN 978-80-244-3094-2.
36. LANGER, Jirí. 2008. *Komunikace s osobami se sluchovým postižením prostřednictvím znakového jazyka*. In Kolektiv autorů. *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 13- 26. ISBN 978-80-244-1935-0.
37. LANGER, Jirí. 2013. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3674-6.
38. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
39. LECHTA, Viktor. 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.

40. MACUROVÁ, Alena a Petr VYSUČEK. 2005. *Poznáváme český znakový jazyk. Klasifikátorové tvary ruky*. In Speciální pedagogika, roč. 15, č. 4, s. 262-263. ISSN 1211-2720.
41. MACUROVÁ, Alena a Petra BÍMOVÁ. 2001. *Poznáváme český znakový jazyk II.: Slovesa a jejich typy*. Speciální pedagogika, roč. 11, č. 5, s. 285-295. ISSN 0862-1632.
42. MACUROVÁ, Alena a Radka ZBOŘILOVÁ. 2018. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3412-8.
43. MACUROVÁ, Alena, 2001b. (rec.) Zeshan, U. *Sign Language in Indo-Pakistan. A Description of a Signed Language*. Speciální pedagogika, roč. 11, č. 2, s. 112–115. ISSN 1211-2720.
44. MACUROVÁ, Alena. 1996. *Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka: o notacním zápise znakového jazyka*. Speciální pedagogika, roč. 6, č. 1. ISSN 0862-1632.
45. MAKOVSKÁ, Lenka. 2013. *Rozumí neslyšící žáci učebním textům?* Diplomová práce. Praha: FF UK, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí diplomové práce Andrea Hudáková.
46. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.
47. MARSH, David. CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential. 2002.
48. MARXTOVÁ, Marie. 2010. Cizí jazyky v mateřské škole. In: MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (eds). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. s. 155-162. ISBN 978-80-7367-627-8.
49. MATĚJČEK, Zdeněk. 1989. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství.
50. MEHISTO, Peeter, María Jesús FRIGOLS a David MARSH. 2008. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan. Macmillan books for teachers. ISBN 978-0-230-02719-0.
51. MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. 2007. *Simultánnost v českém znakovém jazyce*. Diplomová práce. Praha: FF UK, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí diplomové práce Alena Macurová.

52. NAKONEČNÝ, Milan. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, s. 157. ISBN 80-200-0690-7
53. NEBESKÁ, Iva. 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H. ISBN 80-85467-75-5.
54. PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.
55. POLÁKOVÁ, Marie. 2000. *Čtení s porozuměním? Čeští neslyšící a české texty*. Diplomová práce. Praha: FF UK, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
56. PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-802-6208-723.
57. PRŮCHA, Jan, Jíří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.
58. PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
59. PRŮCHA, Jan. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.
60. PULDA, Miloš. 1992. *Surdopedie*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého. ISBN 8070671904.
61. ROGERS, Alan; HORROCKS, Naomi. *Teaching adults*. McGraw-Hill Education (UK), 2010.
62. ŘEHAN, Vladimír. 2007. *Sociální psychologie: studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-802-4418-476.
63. ŘÍČAN, Pavel. 2007. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.
64. SERVUSOVÁ, Jana. 2008. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-30-3.
65. SKÁKALOVÁ, Tereza. 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.

66. SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, Petra a Lenka OKROUHLÍKOVÁ. c2008. *Rysy přirozených jazyků: český znakový jazyk jako přirozený jazyk; Lexikografie: slovníky českého znakového jazyka*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-91-8.
67. SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER. 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.
68. SOURALOVÁ, Eva. 2002. *Čtení neshýšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0433-8.
69. SOURALOVÁ, Eva. 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1008-7.
70. SOURALOVÁ, Eva. 2010. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2619-8.
71. STARÝ, Karel. 2006. *Efektivní výukové strategie*. Disertační práce. Praha: PEDF UK. Vedoucí disertační práce Eliška Walterová.
72. STRANOVSKÁ, Eva. 2011. *Psycholingvistika: determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-181-1.
73. STRNADOVÁ, Věra. 1998. *Hádej, co říkám, aneb odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky. Knihovna časopisu Gong. ISBN 80-850-4717-9.
74. STRNADOVÁ, Věra. 2001. *Hádej, co říkám, aneb, Odezírání je nejisté umění*. 2., dopl. vyd. [Praha]: ASNEP. ISBN 8090303501.
75. STRNADOVÁ, Věra. c2008. *Odezírání jako schopnost*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-05-1.
76. TETAUEROVÁ, Ivana. c2008. *Mezinárodní znakový systém*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-13-0.
77. THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
78. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.

79. VACEK, Pavel. 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.
80. VÁGNEROVÁ, Marie. 1997. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4487-X.
81. VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
82. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
83. VYSUČEK, Petr. 2009. *Specifické znaky*. Diplomová práce. Praha: FF UK, Ústav českého jazyka a teorie komunikace. Vedoucí diplomové práce Alena Macurová.
84. WALTEROVÁ, Eliška. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5083-2.
85. WIDLAK, Beate a kol.. 2010. *Norimberská doporučení k ranému osvojování cizího jazyka*. Praha: Goethe-Institut. 39 s. ISBN 978-3-939670-38-4.
86. *Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a bluchoslepých osob, ve znění novely č. 384/2008 Sb. (v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.)*.

INTERNETOVÉ ZDROJE

1. ČERVENÝ, Pavel. *Jak na průřezová témata*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2010 [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8093/jak-na-prurezova-temata.html/>
2. ERIKSON, Erik. *Childhood and Society*. New York: Norton [online]. 1963 [cit. 2021-5-8]. Dostupné z: http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/attach/8agesofman.pdf
3. HANUŠOVÁ, Světlana a Naďa VOJTKOVÁ. *Hlavní principy CLIL: CLIL v zahraničí*. Vysočina Education [online]. Jihlava, 2012 [cit. 2021-5-16]. Dostupné z: http://www.vysedu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=3882
4. HLAVÁČOVÁ, Michaela, Pavlína HOŘÁKOVÁ, Gabriela KLEČKOVÁ, Jarmila NOVOTNÁ a Lenka TEJKALOVÁ. *Seznamte se s CLILem*. Praha: NÚV [online]. 2011 [cit. 2021-5-16]. ISBN 978-80-87063-52-1. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=40731&view=2893&view=2893>

5. JANOUSHKOVÁ, Svatava. *Environmentální výchova v RVP ZV*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2005 [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVO/275/ENVIRONMENTALNI-VYCHOVA-V-RVP-ZV.html/>
6. KUČERA, Pavel. *Znakosled v českém znakovém jazyce*. Informační systém Masarykovy univerzity [online]. 2012 [cit. 2021-5-7]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2012/SPLBK_KSP1/um/_Znakosled_od_Mgr._BcA._Pavla_Kucery_.pdf
7. MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. *Vývoj mluveného jazyka u neslyšících a nedoslychavých dětí*. [online]. 2011. [cit. 2020-10-23]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/935-vyvojmluveneho-jazyka-u-neslysicich-a-nedoslychavych-deti>
8. RVP ZV. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2021. [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982>
9. TUPÝ, Jan. 2018. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017* [online]. 2. Brno: MuniPress [cit. 2021-5-25]. ISBN 978-80-210-8998-3. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8998-2018>
10. TUPÝ, Jan. *Průřezová témata*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2005 [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/6/338>
11. VESELÝ, Josef, 1985. *Problematika vyučování ruštině jako blízkce příbuznému jazyku*. Praha: SPN. Dostupné také z: <https://ndk.cz/view/uuid:fd6a0690-12ca-11eb-9e0f-005056827e51?page=uuid:72245330-5e5e-4dd3-a14d-6db42e9d409a>
12. VÚP. *Odpovědi – Tvorba ŠVP*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2009 [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/6671/odpovedi-tvorba-svp.html/>
13. Znakovka do škol. *Spolek neslyšících Plzeň* [online]. 2018 [cit. 2021-5-8]. Dostupné z: <http://znakovkadoskol.snplzen.cz>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Ukázka aktivity v příručce.....	56
Obr. č. 2: Ukázka pracovního listu.....	57
Obr. č. 3: Ukázka zpracování znaků.....	58
Obr. č. 4: Tabulka v příručce popisující způsob interpretace šipek.....	59
Obr. č. 5: Tabulka v příručce popisující znakový řetězec vět.....	59
Obr. č. 6: ORANŽOVÁ před úpravou.....	62
Obr. č. 7: ORANŽOVÁ po úpravě.....	62
Obr. č. 8: BARVA před úpravou.....	62
Obr. č. 9: BARVA po úpravě.....	62
Obr. č. 10: RŮŽOVÁ před úpravou.....	62
Obr. č. 11: RŮŽOVÁ po úpravě.....	62

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Výsledky testujících.....	60
Tab. 2: Analýza chybně prováděných znaků.....	61
Tab. 3: Délka praxe.....	65
Tab. 4: Vyučované ročníky.....	65
Tab. 5: Velikost obce.....	66
Tab. 6: Zkušenost se žákem se SP.....	67
Tab. 7: Komunikační prostředek.....	67
Tab. 8: Přehlednost příručky.....	68
Tab. 9: Jednoznačnost vyobrazení znaků.....	69
Tab. 10: Dostatečnost zdroje.....	70
Tab. 11: Srozumitelnost aktivit.....	70
Tab. 12: Zařaditelnost aktivit.....	71
Tab. 13: Přínosnost projektu.....	72
Tab. 14: Využití při zařazení žáka se SP.....	72
Tab. 15: Využití bez zařazení žáka se SP.....	73
Tab. 16: Využití vybraných částí.....	74
Tab. 17: Doporučení příručky.....	75

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Délka praxe.....	65
Graf 2: Vyučované ročníky.....	66
Graf 3: Velikost obce.....	66
Graf 4: Zkušenost se žákem se SP.....	67
Graf 5: Komunikační prostředek.....	68
Graf 6: Přehlednost příručky.....	69
Graf 7: Jednoznačnost vyobrazení znaků.....	69
Graf 8: Dostatečnost zdroje.....	70
Graf 9: Srozumitelnost aktivit.....	71
Graf 10: Zařaditelnost aktivit.....	71
Graf 11: Přínosnost projektu.....	72
Graf 12: Využití při zařazení žáka se SP.....	73
Graf 13: Využití bez zařazení žáka se SP.....	74
Graf 14: Využití vybraných částí.....	74
Graf 15: Doporučení příručky.....	75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I.: Dotazník



DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

pro učitele 1. stupně ZŠ

Vážená paní učitelko / Vážený pane učiteli,

Jmenuji se Natálie Mikolášová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1.stupeň a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při ověřování vytvořené metodické příručky **ZNAKUJEME SPOLEČNĚ**.

Jejím hlavním cílem je co nejpřirozeněji zahrnout základy komunikačních technik osob se sluchovým postižením do běžného vyučování na 1. stupni ZŠ a tak blíže představit dětem jejich způsob komunikace. Přínosem by zároveň měla být i osvěta o světě neslyšících.

Tímto bych Vás chtěla poprosit o vyplnění následujícího dotazníku. Účast v dotazníkovém šetření je **anonymní** a **dobrovolná**. Vaše odpovědi jsou považovány za důvěrné a budou použity pouze pro účely tohoto šetření. Má-li být toto šetření úspěšné, je důležité odpovídat upřímně a otevřeně, dle Vašeho osobního názoru a zkušeností.

Dotazník obsahuje celkem **16 otázek** a je rozdělen do 2 oddílů. Jeho vyplnění vám zabere maximálně **10 minut**.

Velice Vám děkuji za Váš čas a ochotu k vyplnění dotazníku. V případě jakýchkoliv nejasností či dotazů se na mne neváhejte obrátit.

Instrukce pro vyplnění dotazníku:

Na otázky, prosím, odpovídejte následujícím způsobem:

Pokud není uvedeno jinak, označte vždy pouze jednu odpověď křížkem v příslušném rámečku: .

Pokud chcete odpověď změnit, označte ji křížkem a ten celý ještě zakroužkujte: .

Pokud chcete znovu odpověď změnit, označte novou ještě podtržením příslušného rámečku: .

Kontakt na autora dotazníku:

Natálie Mikolášová
email: natalie.mikolasova@gmail.com

ČÁST I. SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

1. Jak dlouho již působíte na pozici učitele?

- 1 1 - 5 let
- 2 6 - 10 let
- 3 11 - 15 let
- 4 16 - 25 let
- 5 26 let a více

2. Jaké ročníky primárně vyučujete?

- 1 1. období (1. až 3. ročník)
- 2 2. období (4. a 5. ročník)

3. Kolik obyvatel má obec, kde se Vaše škola nachází?

- 1 4999 a méně
- 2 5000 - 14 999
- 3 15 000 - 39 999
- 4 40 000 - 74 999
- 5 více než 75 000

4. Máte zkušenosti se zařazením žáka se sluchovým postižením do Vaší třídy?

- 1 ANO
- 2 NE

5. Pokud ANO, které komunikační prostředky převážně užíval/i?

(Označte všechny odpovídající odpovědi. Pokud jste zaškrtnl/a odpověď NE, pokračujte bez odpovědi dál.)

- 1 Český znakový jazyk
- 2 Mluvenou češtinu
- 3 Odezírání
- 4 Psanou češtinu
- 5 Jiný (Vypište) _____

ČÁST II. HODNOCENÍ PŘÍRUČKY A PROJEKTU ZNAKUJEME SPOLEČNĚ

U každého z následujících výroků křížkem označte míru, nakolik s ním souhlasíte. Před vyplněním si tvrzení, prosím, nejprve pečlivě přečtěte.

	Rozhodně NE	Spiše NE	Nevím	Spiše ANO	Rozhodně ANO
6. Příručka Znakujeme společně je přehledná a uživatelsky přívětivá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Znak v příručce jsou vyobrazeny jednoznačně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Obrázky v příručce jsou dostačujícím zdrojem pro osvojení znaků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aktivity v příručce jsou popsány srozumitelně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Aktivity v příručce jsou zařaditelné do běžné výuky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Projekt Znakujeme společně vnímám pro žáky jako přínosný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Pokud by do mé třídy nastoupil žák se sluchovým postižením, projekt Znakujeme společně bych využil/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Projekt Znakujeme společně bych využil/a i bez zařazení žáka se sluchovým postižením do mé třídy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Do výuky bych zařadil/a vybrané části projektu Znakujeme společně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Příručku Znakujeme společně bych doporučila vyučujícím, kteří vzdělávají žáka se sluchovým postižením v běžné třídě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Napadá Vás nějaký další poznatek, který byste chtěl/a sdílet?

Zkontrolujte, prosím, zda jste odpověděl/a na všechny otázky. V případě dotazů mne prosím kontaktujte na adrese: natalie.mikolasova@gmail.com.

Děkuji za Váš čas strávený nad tímto dotazníkem.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Natálie Mikolášová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Výuka základů komunikačních technik osob se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Teaching the basics of communication techniques of people with hearing impairment at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o výuce základů komunikačních technik osob se sluchovým postižením na 1. stupni běžných ZŠ. Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje konzistentní systém poznatků v přímé návaznosti na problematiku. V praktické části je popsán postup tvorby příručky <i>Znakujeme společně</i> , jež je výstupem této práce. Část také obsahuje popis způsobu ověřování příručky a prezentuje získané výsledky.
Klíčová slova:	sluchové postižení, komunikační techniky, primární vzdělávání, výuka cizího jazyka
Anotace v angličtině:	The master's thesis covers the topic of teaching the basics of communication techniques of people with hearing impairment at primary school. It consists of a theoretical and practical part. The theoretical part includes the consistent system of knowledge in connection with the object. The practical part contains a

	description of the stages of creation of handbook <i>Znakujeme společně</i> , which is a final product of this thesis. The part also includes a description of process of verification of the handbook and it presents its findings.
Klíčová slova v angličtině:	hearing impairment, communication techniques, primary education, teaching a foreign language
Přílohy vázané v práci:	Příloha P I: Dotazník
Rozsah práce:	89 stran + 3 strany příloh
Jazyk práce:	Český