

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Helena Hujerová

**Shody a rozdíly v metodice výuky cizích jazyků u žáků se
sluchovým postižením a žáků slyšících**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. et. Mgr. Václav Chmelíř

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2019-2022

BACHELOR THESIS

Helena Hujerová

**Similarities and differences in the methodology of teaching
foreign languages to pupils with hearing impairments and
hearing pupils**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. et. Mgr. Václav
Chmelíř

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Jablonci nad Nisou dne 07.02.2022

Helena Hujerová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. et. Mgr. Václavu Chmelířovi za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na analýzu výuky cizích jazyků u dětí a mladistvých se sluchovým postižením a u dětí a mladistvých slyšících. Jejím úkolem je zobrazit přehled metod výuky, porovnání metod výuky u sluchově postižených dětí a mladistvých a dětí a mladistvých slyšících, vyhodnotit účelnost těchto metod a zjistit, do jaké míry jsou děti a mladiství schopni se naučit cizí jazyk. Jedná se o zobrazení současných moderních metod výuky. Teoretická část obsahuje všeobecné informace o sluchově postižených dětech a mladistvých. Dále je věnována pozornost metodice výuky cizích jazyků u obou skupin. V praktické části jsou zkoumány používané výukové metody a učební pomůcky. Zároveň se zde zkoumá efektivita těchto výukových metod.

Klíčová slova

Cizí jazyk, dítě se sluchovým postižením, dotazník, efektivita metod, metody vzdělávání sluchově postižených, mladiství se sluchovým postižením, učební pomůcky, základní škola.

Annotation

The Bachelor Thesis deals focuses on analysis of foreign language teaching in children and adolescents with hearing impairment and in children and adolescents who are hearing. Its task is to display an overview of teaching methods, to show a comparison of teaching methods for hearing-impaired children and adolescents and children and adolescents who are hearing, to evaluate the effectiveness of these methods and to find out to what extent children are able to learn a foreign language. It is a depiction of current modern teaching methods. The theoretical part contains general information about hearing impaired children and adolescents. Furthermore, attention is paid to the methodology of foreign language teaching in both groups. In the practical part, the used teaching methods and teaching aids are examined. The effectiveness of these teaching methods is examined here.

Key words

Adolescents with hearing impairment, child with hearing impairment, effectiveness of these methods, elementary school, foreign language, methods of education of the hearing impaired, questionnaire, teaching aids.

OBSAH

ÚVOD	9
1 TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Sluch a sluchový orgán.....	10
1.1.1 Sluch a jeho význam.....	10
1.1.2 Problematika sluchově postižených.....	11
1.1.3 Klasifikace sluchových vad.....	13
1.2 Možnosti a metody vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	15
1.2.1 Metodika výuky cizích jazyků u žáků slyšících.....	17
1.2.2 Metodika výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením	20
1.3 Porovnávání shod a rozdílů.....	23
1.3.1 Společné prvky metodiky u obou cílových skupin.....	24
1.3.2 Rozdílné prvky metodiky u obou cílových skupin.....	27
2 PRAKTICKÁ ČÁST	30
2.1 Vymezení výzkumného cíle.....	30
2.2 Otázky a hypotézy.....	30
2.3 Výzkumný vzorek.....	31
2.4 Výzkumná metodika.....	33
2.5 Časová organizace výzkumu podle jeho fází.....	34
2.6 Výsledky výzkumu.....	35
2.7 Interpretace a diskuse výsledků.....	53

ZÁVĚR.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	59
SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

V bakalářské práci je zpracováno téma „Shody a rozdíly v metodice výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících“.

Toto téma jsem si zvolila z následujících důvodů: Jedním z nich je moje několikaletá praxe ve výuce cizího jazyka u různých věkových skupin slyšících žáků. U dospělých se pro výuku cizího jazyka používají jiné metody než pro výuku dětí a mladistvých. Pro výuku slyšících se také používají jiné metody (především pro porozumění slyšenému a pro ústní projev) a vyučovací pomůcky než pro výuku cizího jazyka u sluchově postižených. Porovnání těchto metod je zaměřeno na výuku cizího jazyka v České republice.

Cílem bakalářské práce je porovnání metod výuky cizích jazyků v oblasti psaného a ústního projevu. Zabývá se metodami výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a u žáků slyšících. Dále se zaměřuje na vyhodnocení efektivnosti vyučovacích metod u jednotlivých cílových skupin.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části: teoretickou a praktickou. V teoretické části je popsána funkce sluchu u slyšících i neslyšících a klasifikace sluchových vad. Dále je v této části objasněna metodika výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a metodika výuky cizích jazyků u žáků slyšících. V praktické části jsou následně porovnávány společné a rozdílné prvky metodiky u obou cílových skupin. Praktická část se také zabývá vlastním výzkumem v podobě dotazníků a vyhodnocením metod výuky.

Přínosem této bakalářské práce má být zhodnocení a porovnání metod výuky cizích jazyků u výše zmíněných skupin.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Sluch a sluchový orgán

1.1.1 Sluch a jeho význam

Sluch patří vedle zraku, hmatu, čichu a chuti mezi pět smyslů. Jedná se o párový orgán, kterým se přijímají akustické podněty, zároveň se jedná o citlivý a zranitelný smysl, který vedle zraku a hmatu patří k nejdůležitějším. Význam sluchu spočívá v tom, že díky němu poznáváme okolní svět. Díky sluchu se člověk lépe orientuje v prostředí a vnímá například takové zvukové signály, jako je kupříkladu houkání jakéhokoli dopravního prostředku nebo i kroky osoby jdoucí za námi, což nás informuje o tom, že za námi kdosi je. Podstatou sluchu je přeměna mechanických zvukových vln na elektrické akční potenciály.

Člověk získává díky sluchu i pocit bezpečí a určité jistoty. Tyto pocity se vytrácejí nejen z důvodu ztráty sluchu, ale je možné tyto pocity ztratit i při změně prostředí. Pokud se například člověk přestěhuje, ať už z města na venkov nebo opačně, ztratí tento pocit jakéhosi bezpečí, jelikož zvuky, na které byl dosud zvyklý, už neslyší. Navíc pokud byl zvyklý na klid na venkově a nyní žije ve větším městě, má takovýto jedinec zpočátku problémy zvyknout si na městský ruch. Podobně je tomu ale i v opačném případě. Takovémuto jedinci schází hluk velkoměsta. Podle J. Machové (2020, s. 153) má sluch největší význam při společenských kontaktech. Zároveň se i díky němu rozvíjí myšlení. Zde se informace získávají právě jeho prostřednictvím. I pro správné vytváření a vývoj řeči je jedním z nejdůležitějších předpokladů zdravý sluch. Dítě, učící se řeč, odposlouchává výslovnost jednotlivých slov od dospělých a snaží se je co možná nejpřesněji zopakovat. K tomu je právě zapotřebí zdravý sluch.

A jak tedy nepostižený sluch funguje? Ucho se skládá ze tří částí: vnějšího, středního a vnitřního ucha, které jsou navzájem propojeny a kterými procházejí zvukové vlny. Jak uvádí K. Stocker (2002, s. 21), jsou zde dva procesy. Jednak je to proces mechanický a jednak proces bioelektrický. Co se týče mechanického procesu – zde jsou zvukové vlny zachycovány ušním boltcem a vedeny zevním zvukovodem dále až k bubínku. Jak uvádí R. Horáková (2011, s. 16), *"na blance bubínku nastává první změna při procházení energie. Ta se zde mění z akustické na mechanickou – kinetickou. Touto energií je pak*

rozechvíván řetězec tří nejmenších kůstek v těle." Tyto kůstky se nazývají kladívko, kovadlinka a třmínek. Tyto sluchové kůstky, nacházející se ve středním uchu, jsou spolu kloubně spojeny. Jak uvádí J. Machová (2016, s. 154)), *leží kladívko jedním koncem na bubínku, druhým je kloubně spojeno s kovadlinkou. Kovadlinka je spojena s třmínkem. Báze třmínku je připojena na oválné okénko na rozhraní středního a vnitřního ucha.*" Třmínek rozechvěje oválné okénko oddělující střední ucho od ucha vnitřního. Jak dále vysvětluje K. Stocker (2002, s. 21), jsou tyto vibrace přenášeny na tekutinu, která se nachází v hlemýždi (cochlea). Tím vznikne v hlemýždi vlnění této tekutiny, nazývané perilymfa. Vlnění perilymfy způsobí to, že se rozkmitá endolymfa, nacházející se v blanitém labyrintu, čímž se rozechvěje i bazální membrána. Ta se podle výšky tónů zformuje a tím pádem se zdvihnou vláskové buňky Cortiho orgánu, nacházející se na bazální membráně.

Co se týče bioelektrického procesu, zde je podle K. Stockera (2002, s. 21) zvukový podnět přenášen tím způsobem, že vláskové buňky podráždí sluchový nerv. Tímto podrážděním dochází k převodu mechanické energie zvukových vln na energii bioelektrickou. Sluchový nerv poté vede bioelektrický impuls do mozku, kde je tento impuls zpracován centrálním nervovým systémem.

1.1.2 Problematika sluchově postižených

Jak již bylo řečeno, podstatou sluchu je přeměna mechanických zvukových vln na akční potenciály. Tzv. sluchový práh je podle definice M. Valenty a kol. (2015, s. 153) *"nejnižší intenzita zvuku, která vyvolá sluchový vjem."* Jedná se tudíž o hlasitost, pod kterou není lidské ucho schopno zaznamenat jakýkoliv zvuk. Tento práh sluchu má každý jedinec jiný. Jak dále uvádí M. Valenta a kol. (2015, s. 154), záleží na různých faktorech, například na zvukové frekvenci či na tom, jestli jedinec zvuk vnímá pouze jedním uchem nebo oběma ušima atd. Optimální hodnota sluchového prahu je u slyšícího dospělého člověka 0 dB. A právě u osob se sluchovým postižením je podle M. Valenty a kol. (2015, s. 154) sluchový práh *"posunut směrem k větším hodnotám intenzity v závislosti na stupni závažnosti dané poruchy."* Pro vnímání zvuků je důležitá jednak jejich intenzita neboli hlasitost (uvádí se v decibelech-dB, díky decibelům vnímáme, je-li zvuk hlasitý nebo tichý neboli jakou má zvuk intenzitu) a jednak jejich frekvence (uvádí se v hertzích - Hz,

což je jednotka pro výpočet frekvence kmitů). Od frekvence se dále odvíjí to, jak dlouhá je zvuková vlna, která se projevuje rozdílnou výškou tónu. Hluboké tóny obsahují nižší frekvenci, vysoké tóny frekvenci vyšší. Podle R. Horákové (2011, s. 26) je z hlediska frekvence rozpětí reakce sluchových buněk na zvuky v rozsahu 20-20 000 Hz. Jak dále uvádí R. Horáková (2011, s. 26), pohybuje se komunikace člověka, které nazýváme také jako řečové frekvence, v rozsahu 500-2 000 Hz. J. Machová (2020, s. 153) uvádí, že „ze všech zvuků zevního světa slyší člověk určitý úsek v rozsahu 16 až 20 tisíc kmitů za sekundu“, přičemž dochází s přibývajícím věkem ke snižování horní hranice těchto kmitočtů. Intenzita zvuku je podle I. Jungwirthové (2015, s. 17) v rozmezí od 0–120, popř. 130 dB. Za zdravý, normální sluch je podle I. Jungwirthové (2015, s. 17) považována hranice do zhruba 20 dB. K. Kroupová (2016, s. 142)) zmiňuje, že podle WHO je za normální sluch považována ztráta 0-25 dB. Pokud jedinec hůře slyší nad touto hranicí, jedná se o ztrátu sluchu. Tuto ztrátu sluchu rozlišujeme podle toho, o jak velkou sluchovou ztrátu se jedná. K. Kroupová a kol. (2016, s. 142) rozlišuje ztrátu sluchu následovně: pokud se ztráta sluchu pohybuje v rozmezí 26–40 dB, jedná se o lehkou nedoslýchavost. Je-li rozmezí 41-55 dB, jde o střední nedoslýchavost. O středně těžké nedoslýchavosti hovoříme při rozmezí 56-70 dB a rozmezí 71-90 dB znamená těžkou nedoslýchavost. 91 dB a více potom znamená velmi těžkou sluchovou vadu.

V případě ztráty sluchu je nutná jeho kompenzace. Existuje několik možností kompenzace. Jednou z těchto možností jsou sluchadla, která jsou základní kompenzační pomůckou. Jak uvádí I. Jungwirthová (2015, s. 33) „*přináší sluchadla užitek pouze těm dětem, které mají zachované takové zbytky vlastního sluchu, které jim po zesílení umožní vnímat mluvenou řeč.*“ M. Valenta a kol. (2014, s. 81-82) rozděluje sluchadla podle tvaru na krabičková, brýlová, závěsná, boltcová, zvukovodová a kanálová. Další dělení je podle způsobu zpracování signálu: sem patří sluchadla analogová a digitální. R. Horáková (2011, s. 47-50) rozděluje sluchadla do tří základních skupin, a to "*dle způsobu zpracování akustického signálu, dle charakteru přenosu zvuku, dle tvaru.*" R. Horáková (2011, s. 47) řadí do první skupiny sluchadla analogová a digitální. Sluchadla patřící do druhé skupiny dělí dále na sluchadla přenášející zvuk vzduchem (což jsou sluchadla závěsná a nitroušní) a sluchadla, která přenášejí zvuk kostí (kam patří např. BAHA sluchadlo). Brýlová a kapesní sluchadla podle R. Horákové (2011, s. 48) umožňují obě varianty přenosu zvuku. Do třetí skupiny řadí R. Horáková (2011, s. 48-49) sluchadla

podle tvaru, a sice je rozděluje na závěsná, nitroušní, kapesní a brylová. Foniatr zesílí ve sluchadle zvuk a moduluje ho na potřebnou hlasitost.

U jedinců ohluchlých nebo u dětí, které se narodily s oboustranným těžkým sluchovým postižením, se voperuje kochleární implantát. Jak uvádí R. Horáková (2011, s. 51) jedná se o *"nitroušní elektronickou smyslovou náhradu, která přenáší sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýžďe vnitřního ucha"*. (In: Holmanová, 2002) Kochleární implantát zprostředkuje sluchové vnímání přímou elektrickou stimulací sluchového nervu v hlemýždi, kde jsou nahrazeny poškozené sluchové buňky, někdy tyto buňky zcela chybí. Podle I. Jungwirthové (2015, s. 35) dítě po kochleární implantaci už nevyužívá své vlastní zbytky sluchu, nýbrž je zvuk vnímán přes kochleární implantát. Tento implantát je jedinci chirurgicky umístěn na skalní kost, po operaci probíhá dlouhodobá odborná rehabilitační péče. V České republice existují při nemocnicích centra kochleárních implantací, např. ve Fakultní nemocnici v Praze-Motole, Fakultní nemocnici u sv. Anny v Brně či Fakultní nemocnici v Ostravě.

1.1.3 Klasifikace sluchových vad

Nejprve je zde vysvětlen pojem sluchová vada. Podle Kroupové a kol. se tímto pojmem rozumí *„poškození sluchového orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvalita či kvantita slyšení.“* (In: Grof, 1992, s. 25)

Sluchové vady můžeme rozdělit z několika hledisek: jedna z možností je rozdělení sluchových vad podle místa, kde sluchové postižení vzniklo. R. Horáková (2011, s. 18) dělí tyto sluchové vady na *„periferní nedoslýchavost či hluchotu“* a *„centrální nedoslýchavost či hluchotu.“*

Periferní nedoslýchavost či hluchotu R. Horáková (2011, s. 18) dále rozděluje na další dvě skupiny, a sice převodní a percepční poruchy. Kromě těchto dvou skupin existují ještě smíšené vady sluchu, což je kombinace poruchy převodní a percepční. U převodní vady jsou narozdíl od percepční sluchové vady sluchové buňky v pořádku. Přenos zvuku je přerušen pouze při vedení vzduchem. Tento druh sluchových vad nezpůsobuje úplnou hluchotu, ale dochází při nich k nedoslýchavosti. Existuje celá řada příčin způsobujících převodní poruchy. Může to být například ucpání zvukovodu ušním mazem, ucpání

vnějšího zvukovodu, zánět středního ucha nebo vnějšího zvukovodu, přerušení řetězu středoušních kůstek, otoskleróza, cholesteatom aj.

U percepční neboli sensorineurální sluchové poruchy dochází podle R. Horákové (2011, s. 18) „*k poruše vnitřního ucha, sluchových buněk či sluchového nervu.*“ Ve vnitřním uchu je narušena percepce čili vnímání, proto jsou tyto sluchové poruchy nazývány percepčními. Tento druh sluchových poruch je podstatně závažnější než sluchové vady převodní. I u těchto percepčních poruch je celá řada příčin, které tyto poruchy způsobují. Může se jednat o asfyxii, různé infekce, například infekce cytomegalovirem, zarděnkami či toxoplasmózou, dalšími příčinami jsou ototoxické látky, které jsou pro vnitřní ucho a sluchový nerv jedovaté, meningitida, různé úrazy hlavy, při nichž dochází k přetrnutí sluchového nervu, presbyakuzie čili stařecká nedoslýchavost a v neposlední řadě do této skupiny patří i tinitus, neboli ušní šelest.

R. Horáková (2011, s. 18) řadí mezi centrální nedoslýchavost či hluchotu „*komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových vad.*“

Další možností, jak dělit sluchové vady, je podle období, kdy ke sluchové vadě došlo. Tyto sluchové vady lze rozdělit na sluchové vady vrozené a získané. Vrozené sluchové vady dále dělíme na geneticky podmíněné a kongenitálně získané. Co se týče získaných vad sluchu, můžeme je rozdělit na vady, které vzniknou před fixací řeči, tj. do 6. roku života jedince a na vady sluchu, které vzniknou po fixaci řeči, tj. po 6. roce života jedince anebo během života. Příčinami obou vad sluchu jsou například různá traumata, virová a infekční onemocnění, dlouhodobý pobyt v hlučném prostředí, chemoterapie či poškození mozku.

R. Horáková (2011, s. 20) zmiňuje i další dělení sluchových vad, a to podle stupně postižení. Zde rozlišuje R. Horáková (2011, s. 20) nedoslýchavost na lehkou (20-40 dB), středně těžkou (40-60 dB), těžkou (60-80 dB), velmi těžkou (80-90 dB). Hluchotu potom na praktickou (90 dB a více) a totální, kdy jedinec neslyší vůbec nic. Jak je patrné, liší se tyto hodnoty a označení ztráty sluchu od hodnot a označení, které jsou výše uvedeny ze zdrojů K. Kroupové a kol. (2016, s. 142). Pomocí audiometrie lze sledovat ztrátu sluchu v decibelech.

1.2 Možnosti a metody vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Jedním ze základních cílů výchovy a vzdělávání ať už žáků s jakýmkoli postižením nebo žáků bez postižení, je socializace, jelikož člověk je bytost společenská. Během života zaujímá jedinec několik sociálních rolí. Pojem socializace definují J. Koř'a, D. Trpišovská a M. Vacínová (2013, s. 83) následovně: *jedná se o "souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, kdy se jedinec postupně prostřednictvím interiorizace a exteriorizace začleňuje do společnosti, přijímá sociální role a zaujímá sociální pozice."* Toto je také kromě rozvoje stránek osobnosti další základní cíl edukace žáků se sluchovým postižením.

Žáci se sluchovým postižením se mohou vzdělávat v rámci integrace na běžné základní či střední škole, kde tato integrace probíhá buď formou individuální nebo formou skupinovou. M. Valenta a kol. (2015, s. 71) definuje termín integrace jako „*termín pocházející z latiny a znamenající v doslovném překladu znovuvytvoření celku.*“ Tento termín lze použít v různých oborech, ale konkrétně v sociologické a psychologické oblasti se jedná o sjednocení či začlenění jedince do společnosti. Rozhodující slovo pro integraci nezletilého sluchově postiženého žáka mají jeho rodiče. Ti se rozhodují na základě doporučení příslušného speciálněpedagogického centra. Jak uvádí I. Jungwirthová (2015, s. 13), dítě se smyslovou nebo tělesnou vadou by mělo být schopné zvládnout vzdělávací proces na běžné škole, aniž by nároky na výuku u něj musely být výrazným způsobem sníženy. Musí se samozřejmě brát ohled na povahu a stupeň jeho postižení. Podle I. Jungwirthové (2015, s. 51) je důvodem neustále se zvyšujícího počtu dětí i s nejtěžšími sluchovými vadami, které jsou zařazeny do běžných základních škol, stále se zlepšující kompenzační pomůcky pro neslyšící. Jedná se o pomůcky, které pomáhají snížit důsledek sluchového postižení.

Pokud je žák se sluchovým postižením zařazen v rámci integrace do běžné základní školy, je na základě doporučení a vyšetření speciálněpedagogického centra v případě potřeby vypracován individuální vzdělávací plán. V tomto plánu jsou stanoveny nejen cíle, obsah vzdělávání, rozsah učiva, způsob hodnocení žáka aj., ale i seznam kompenzačních pomůcek, které daný žák z důvodu svého postižení používá při výuce. Může to být různý druh sluchadel, individuální indukční smyčka, jakákoli audiovizuální technika aj.

Další možností, jak vzdělávat žáky se sluchovým postižením, jsou základní školy pro sluchově postižené, při kterých jsou i školy mateřské či střední. V České republice byly zřízeny základní školy pro sluchově postižené např. v Praze, Hradci Králové, Plzni, Ostravě, Olomouci, Brně a jiných městech.

Pokud se soustředíme na základní školy pro sluchově postižené žáky, zjistíme podle údajů M. Valenty a kol. (2014, s. 78), že byl dlouhá léta v České republice jednou z nejpoužívanějších metod vzdělávání tzv. orální přístup, který se koncentroval na aktivní používání daného mluveného jazyka. Tento přístup byl později vystřídán, jelikož se při vytváření jazykových struktur nezapojuje pouze orální, ale i vizuální stránka. Mezi vizuální percepci patří například odezírání, různé způsoby využívání zbytků sluchu, trénink sluchu nebo neustálá a individuální logopedická péče trvající delší dobu.

Nový, efektivnější způsob vzdělávání žáků se sluchovým postižením se nazývá totální komunikace, která má podle M. Valenty a kol. (2014, s. 79) za cíl „*přípravu sluchově postižených na plnohodnotný život s podmínkami, které jsou k dispozici.*“ Tudiž se nejedná pouze o orální řeč, ale komunikuje se prostřednictvím gest, mimiky, prstové abecedy, odezírání nebo čtení a psaní. Při tomto druhu komunikace dochází ke kombinaci jednotlivých složek, což zvyšuje účinnost komunikace. Cílem totální komunikace je maximální začlenění neslyšícího jedince do většinové společnosti. To předpokládá i to, že jedinec se sluchovým postižením ovládá mluvený jazyk většinové společnosti. Ale ne každá osoba se sluchovým postižením je schopna takového začlenění. V tomto případě se musí použít jiné způsoby komunikace, které odpovídají individuálním možnostem dítěte. Podle M. Valenty a kol. (2014, s. 79) používá totální komunikaci převážná většina škol pro sluchově postižené.

Další komunikační technikou, kterou lze použít při edukačním procesu sluchově postižených žáků, je tzv. bilingvální metoda. Jak uvádí R. Horáková (2011, s. 66), jedná se o „*přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním) jazyce, a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími.*“ Díky slyšícímu učiteli se neslyšící žáci mohou naučit rozumět mluvené řeči, u neslyšícího učitele si neslyšící žáci zdokonalují znalosti znakového jazyka.

1.2.1 Metodika výuky cizích jazyků u žáků slyšících

Je všeobecně známo, že každý žák má nadání pro určité vyučovací předměty. Někdo má matematické schopnosti, jiný žák má naopak talent na jazyky, ať už mateřský nebo cizí anebo oba. Jiný žák se hůře učí nejrůznější předměty, při kterých musí sedět v lavici, je ale výborný například v tělesné výchově, nebo má hudební nadání. Žák, který má problémy s určitým vyučovacím předmětem, se tento předmět může učit každý den několik hodin, ale přesto nedosáhne takových výsledků, jako žák, který má pro daný předmět nadání. Dobrý učitel by měl tyto faktory také zohledňovat a ocenit snahu naučit se danou látku u žáka, který má s tímto předmětem problémy.

Velkou roli pro učení a zároveň i chování jedince hraje i klima školní třídy, tzn., že jsou tyto faktory ovlivněny tzv. mikrosociálním prostředím, ve kterém žáci tráví poměrně hodně času. Jak zmiňuje J. Čáp a J. Mareš (2001, s. 565), musí dobrý učitel ovládat následující dovednosti:

„a) získat dostatečné teoretické znalosti o sociálněpsychologických jevech, které se ve třídě odehrávají

b) umět alespoň orientačně diagnostikovat klima školní třídy

c) umět (na základě zjištěných skutečností) navrhnout a provést vhodnou intervenci.“

To znamená, že by měl dobrý vyučující cizího jazyka například okamžitě zamezit tomu, pokud se žáci smějí svému spolužákovi kvůli špatné výslovnosti, nevhodně použitému slovnímu spojení apod. I toto jsou důvody, které mohou někoho odradit od učení se cizímu jazyku. Jedním z dalších důvodů může být i špatná metodika vyučujícího.

Co se týče výuky cizích jazyků, existují základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků, ve kterých jsou vedle běžných tříd i třídy zaměřené na výuku cizích jazyků. Při přípravě vyučujícího na hodinu cizího jazyka by si měl vyučující v první řadě uvědomit, pro jakou skupinu žáků tuto výuku připravuje. Žáci v jazykových třídách museli skládat zkoušky, na jejichž základě byli zařazeni do této výběrové třídy, tudíž je u nich pravděpodobně vyšší nadání pro cizí jazyky než u žáků z běžných tříd. Všeobecně platí, že se žáci musí povinně učit cizí jazyk od 3. do 9. ročníku základní školy, ať se jedná o výběrové nebo běžné základní školy.

Pokud se jedná o žáky pokročilejší, měla by výuka cizího jazyka navazovat na předcházející znalosti žáků. Vyučující by měl mít neustále na paměti, k jakému cíli tato výuka směřuje a podle toho vybírat vhodné metodické postupy. M. Brinitzer a kol. (2016, s. 155) rozděluje cíle výuky na pragmatické a kognitivní. Pragmatické cíle výuky popisují, co by žák měl umět na konci vyučování. Patří sem například: vést rozhovor v obchodě, porozumět informacím lékaře nebo umět napsat pohlednici z prázdnin. Jinými slovy řečeno, pragmatické cíle se zaměřují na praktické použití daného cizího jazyka. V současné době lze vycestovat do zahraničí, kde si žáci mohou právě i v praxi vyzkoušet své znalosti cizího jazyka. Nejednou se ale stane, že v takovémto případě žáci zjistí, že se sice mnoho let učí daný cizí jazyk, ale pokud vycestují do ciziny, nejsou schopni se dorozumět v běžných každodenních situacích.

Kognitivní cíle naopak popisují, co by měl žák na konci vyučovacího procesu vědět. Do kognitivních cílů patří například slovní zásoba k určitým probíraným tématům, mluvnické jevy, správná výslovnost slov nebo různé zvyklosti a tradice příslušné země, kde se mluví jazykem, který se žáci učí. Kognitivní cíle se tedy zaměřují na zvládnutí slovní zásoby, gramatiky, výslovnosti a reálií konkrétní země. V ideálním případě by měly být oba tyto cíle během výuky pomocí vhodných výukových metod vysvětleny a poté i procvičovány. Skutečnost je bohužel jiná, většinou není dostatek času především pro řádné procvičování jak pragmatických, tak kognitivních cílů.

Pro výuku cizích jazyků se u dětí používají jiné metody než pro výuku dospívajících nebo dospělých žáků. U žáků především 1. stupně základní školy by se měla při výuce cizích jazyků používat převážně hravá forma výuky, tzn. že i vysvětlování gramatiky a slovní zásoby by mělo probíhat touto formou. Je dokázáno, že se jedinci učí snáze daný vyučovací předmět tzv. v pohybu. Proto by měl podle mého názoru být ve výuce cizího jazyka zapojen právě i pohyb. Existuje velké množství písniček v cizím jazyce pro děti na 1. stupni základních škol, kde se děti při zpěvu cizojazyčné písničky i pohybují. Pohybové aktivity existují i při procvičování psaní a paměti. Například tzv. běžecký diktát, kdy vyučující napíše libovolně dlouhé texty v cizím jazyce na různé papíry, nalepí je do různých částí třídy. Žáci vytvoří dvojice, jeden z dvojice běhá k papíru, snaží se zapamatovat si text po krátkých úsecích a běží k žákovi, se kterým tvoří dvojici, kterému tento krátký úsek nadiktuje. Po určité době se žáci vystřídají.

U žáků na 2. stupni základní školy nebo na střední škole se používá zcela jiná metodika pro výuku cizích jazyků. U žáků této věkové kategorie není podle mého názoru hravá forma výuky na místě, navíc o ni asi většina těchto žáků ani nestojí. V současné době se upřednostňují různé jazykové programy na mobilním telefonu jako například Kahoot, který je údajně v této věkové kategorii při výuce cizích jazyků velice populární.

Velkou motivací jak pro žáky mladší, tak i starší, je určitě možnost vycestovat do země, kde se daným jazykem mluví, a tam své znalosti procvičit. Další motivací, proč se učit cizí jazyk, je i účast na různých jazykových olympiádách, které se pořádají na školách. Pro některé žáky může být i vítězství na takovéto olympiádě motivačním faktorem, proč se učit cizí jazyk. V neposlední řadě patří mezi důležité motivační faktory i moderní interaktivní tabule a nepřeberné množství různých jazykových programů, se kterými žáci mohou pracovat jak na počítačích, tak na svých mobilních telefonech. Tyto programy se využívají i při vyučování, jelikož obsahují také řadu metod, jak se naučit cizí jazyk.

Během výuky cizího jazyka lze používat různé sociální formy: žáci mohou pracovat v plénu, samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinkách. Každá z těchto sociálních forem má samozřejmě své výhody, ale i nevýhody. Pokud se výuka odehrává pouze v plénu, pak někteří žáci nemají možnost se k diskutovanému problému vyjádřit – zde opět záleží na osobnosti vyučujícího, nechá-li hovořit pouze ty žáky, kteří mají zájem nebo sám vyvolává i žáky ne tolik průbojné. Co se týče samostatné práce, tato forma výuky může být pro některé žáky přínosná, pro některé ale stresující, neboť si s daným cvičením nemusí vědět rady. Tím u nich vzniká nejistota, která může vést až k demotivaci k učení se cizímu jazyku. Pro práci ve dvojicích i ve skupinkách se doporučuje složení takovéto skupinky z žáků slabších a silnějších. Aby byla výuka pro žáky pestrá, měl by vyučující během vyučovací hodiny vybírat takové pracovní postupy, ve kterých žáci střídají různé sociální formy. Ve školách se používá buď klasické formy výuky, kdy vyučující stojí před tabulí a žáci sedí v jednotlivých lavicích všichni otočeni čelem k tabuli. V posledních letech se ale začíná čím dál více prosazovat výuka, při které jsou lavice dány do U-formy, takže žáci na sebe navzájem vidí. Při jednotlivých sociálních formách se používají také různé metody výuky. Například při práci ve dvojicích mají žáci možnost si procvičit rozhovory nebo i klást otázky, na které druhý žák ze dvojice odpoví.

Dalším tématem je opravování chyb. Měl by vyučující opravovat každou chybu, kterou žák udělá? Podle mého názoru to není vhodná metoda, která by žáka motivovala k učení. Učitel by neměl opravovat chyby u gramatických jevů, které se žáci ještě neučili. Pokud žák dělá hodně chyb za sebou, bylo by nevhodné žáka neustále přerušovat a upozorňovat ho na chyby. Někteří jazykoví odborníci tvrdí, že by se chyby neměly opravovat vůbec. S tímto tvrzením také nesouhlasím, protože pak má žák pocit, že mluví bezchybně. Může se ale stát, že se setká s cizincem a pokud pak daný žák mluví s velkým množstvím chyb, nemusí mu cizinec vůbec rozumět.

Jak už bylo na začátku této kapitoly zmíněno, jsou - co se schopností týče - rozdílné typy žáků. Navíc někteří žáci potřebují na vypracování úkolu více času a někteří méně. I tuto skutečnost by měl vyučující zohledňovat a vybírat takové úlohy, u kterých je možnost dvou variant: varianta pro pomalejší žáky – ti by měli daný úkol vypracovat tak, jak je požadováno. Potom by zde měla být i varianta pro rychlejší žáky – ti by měli dostat jakési rozšířené zadání původního úkolu. Bohužel se také stává, že je některý žák výrazně rychlejší než ostatní, ale při kontrole úkolu se zjistí, že udělal daleko více chyb než žák, který na vypracování úkolu potřeboval času o něco více. Jak už bylo výše zmíněno, je pro práci ve dvojicích doporučováno, aby vyučující posadil vedle sebe vždy žáka slabšího, který by měl spolupracovat se žákem zdatnějším. Ten může slabšímu pomoci, přičemž by tato spolupráce měla slabšího žáka motivovat. Nedoporučuje se při práci ve dvojicích, aby v této dvojici byli buď dva slabší nebo dva zdatnější žáci. Tato rozdílnost žáků se nazývá heterogenita. Podle M. Brinitzera (2016, s. 121) je heterogenita považována za negativní věc. Jak ale M. Brinitzer (2016, s. 121) dále říká, „*přitom se mohou žáci v heterogenních skupinách od sebe navzájem učit, a tak z této heterogenity profitovat.*“

1.2.2 Metodika výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením

U žáků se sluchovým postižením musí výuka cizího jazyka probíhat v určitých oblastech zcela jiným způsobem. Pokud je takovýto žák umístěn v rámci integrace do běžné školy, je potřeba pro něj vytvořit optimální podmínky – a to nejen pro výuku cizího jazyka, ale pro jakýkoli učební předmět. Jak uvádí I. Jungwirthová (2015, s. 154-155): „*bývá optimální druhá nebo první lavice uprostřed podle toho, jak daleko je první lavice od katedry a od tabule.*“ Pokud jsou lavice umístěny do tvaru „U“, tak tohoto žáka posadíme nejlépe dozadu, aby dobře viděl na celou třídu a osoby v ní nebolí aby měl přehled o

osobách, které se v místnosti pohybují, které do místnosti přicházejí nebo z ní odcházejí, popř. aby dobře viděl, pokud k němu někdo přichází. Podle I. Jungwirthové (2015, s. 155) je také důležité, které ucho je postižené. Mezi další zásadu patří například i to, že osobu se sluchovým postižením neposadíme proti světlu, aby ho světlo neoslňovalo. Co se týče lepší akustiky třídy, můžeme ji zlepšit například položením koberců, pověšením záclon, na zeď můžeme zavěsit i různé obrázky, květiny apod. Další důležitou věcí je odstranění optických bariér.

Při výuce cizího jazyka nedoporučuje I. Jungwirthová (2015, s. 183) u žáků se sluchovým postižením hodnotit výslovnost. Vyučující by mohl pouze pomoci žákovi se sluchovým postižením individuální formou procvičovat správnou výslovnost. To, do jaké míry je žák se sluchovým postižením schopen určité cizojazyčné slovo vyslovovat, záleží i na typu a stupni jeho sluchového postižení. Pokud je tento žák umístěn v rámci integrace do běžné základní školy, je možné, že při špatné výslovnosti se může žák se sluchovým postižením setkat s výsměchem některých svých spolužáků. Víím, že se ostatní žáci smějí také spolužákům slyšícím, což rozhodně není příjemný pocit a může to daného žáka odradit od dalšího učení cizího jazyka. Navíc mají sluchově postižení žáci problém nejen s přijímáním informací v cizím jazyce, ale i v expresivní části komunikace se u nich vyskytují problémy se správnou artikulací slov v cizím jazyce.

Pokud výuka cizího jazyka probíhá ve škole pro sluchově postižené žáky, je pro tuto výuku důležitý malý počet žáků ve třídě. Vyučující cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením podporuje jednotlivé žáky při plnění úkolů v takovém tempu, které odpovídá jejich předpokladům. Při výuce cizího jazyka ve škole pro sluchově postižené žáky je nejlepší, když je vyučující osoba slyšící. Takovýto učitel artikuluje lépe než učitel neslyšící, i když není rodilý mluvčí. Také po fonemické stránce je lepší, když žáky se sluchovým postižením vyučuje osoba slyšící. Vyučující ve škole pro sluchově postižené žáky by také měli ovládat prstovou abecedu, která jim pomůže vizualizovat výslovnost jednotlivých slov cizího jazyka. Tuto výslovnost by si žáci (nejen neslyšící) měli zapisovat do svých slovníčků, kam by si měli psát i grafickou formu konkrétního slova. Co se týče výkladu daného slova, většinou se slovo v cizím jazyce přeloží přímo do češtiny. U některých slov je zde i možnost si toto slovo nakreslit do slovníčku, což pochopitelně není možné realizovat u každého slova. V některých cizích jazycích lze rody u podstatných jmen rozlišovat barevně: mělo by všeobecně platit, že mužský rod se píše

modrou barvou, ženský rod červenou barvou, pokud je v cizím jazyce i rod střední, pak je pro něj určena barva zelená. Žáci si podstatná jména mohou napsat danou barvou podle výše zmíněných rodů nebo si tato podstatná jména napsat na barevné kartičky podle jednotlivých rodů. Tato metoda by také měla zvýšit lepší zapamatování si podstatných jmen v cizím jazyce.

Pro výklad gramatiky by měl vyučující cizího jazyka používat jak u slyšících, tak neslyšících žáků český jazyk. U žáků se sluchovým postižením je ale český jazyk vlastně první cizí jazyk, který se musí naučit. To, co se pro slyšící žáky označuje jako cizí jazyk, je pro sluchově postižené žáky až druhý cizí jazyk. V současné době se upřednostňuje logické uvažování žáků. Vyučující vysvětluje látku tak, aby si žáci odvodili pravidla a „objevili“ daný gramatický celek bez pomoci učitele. Dále se v dnešní době upřednostňuje učení se konkrétní gramatiky v celých větách. Dříve se sestavovaly různé gramatické tabulky, od čehož se v dnešní době upouští. Jelikož má velká část žáků se sluchovým postižením problémy sestavit gramaticky správnou větu v českém jazyce, je určitě dobré místo gramatických tabulek sestavovat i v cizím jazyce raději věty obsahující vysvětlovaný gramatický jev.

Největším úskalím u žáků se sluchovým postižením je porozumění slyšenému, což patří spolu s porozuměním čtenému, s ústním a psaným projevem ke čtyřem základním dovednostem určitého jazyka. Při poslechu různých textů doporučuje I. Jungwirthová (2015, s. 183) poskytnout žákovi i text v tištěné podobě a nikdy ho neznámkovat za porozumění slyšenému. Pokud žák vidí daný text i napsaný, může mu to pomoci jednak lépe si zapamatovat určité jazykové struktury a jednak může i sledovat audiotext v jeho grafické formě, což může také přispět k tomu, že textu lépe porozumí.

Čtení klasických textů probíhá u žáků neslyšících podobně jako u žáků slyšících, jelikož v této dovednosti nezapojují sluch. V současné době není tato dovednost u většiny dětí a mladistvých moc oblíbená, jelikož tyto věkové kategorie upřednostňují spíše sledování různých videí a počítačových programů. Tento nezájem způsobuje velké problémy při porozumění čtenému v mateřském jazyce a ještě větší problémy v jazyce cizím. Čtením si žák rozšiřuje slovní zásobu a díky napsanému textu vidí i ortografii daného slova, což mu může usnadnit zapamatování si tohoto slova. Může se zde ale vyskytnout problém, že žák nepochopí význam slova, celé věty, nebo dokonce vůbec neví, o čem daný text

pojednává. Jednou z možností usnadnění porozumění textu je originální text upravit tak, aby byl pro žáky srozumitelný. Odborníci doporučují i přepis cizojazyčného textu do cílového jazyka, což je v tomto případě jazyk český. Nemusí se jednat vždy o složité texty. Na druhé straně jsou na internetu např. akce různých supermarketů nebo jiných obchodů, jízdní řády, orientační plány měst a obcí, různé kulturní a sportovní akce apod. Jedná se tedy o texty, kterým by žáci se sluchovým postižením měli rozumět i bez přepisu do mateřského jazyka, protože je dané slovo doplněno obrázkem nebo u jízdních řádů čísly.

Pokud neslyšící žák čte různé cizojazyčné texty, pomůže mu to jistě i ke správnému psaní v daném cizím jazyce. Toto neplatí pouze pro neslyšící žáky. Podle I. Jungwirthové (2015, s. 184) je nutné „*co nejvíce výuku podporovat písemnou formou. Dítě s vadou sluchu si je schopno poměrně rychle zapamatovat písemnou podobu slov a vět...*“ Jistě je pro obě cílové skupiny velkou motivací psaní na počítačích. Písemný projev je u žáků se sluchovým postižením primární forma komunikace. Písemnou formou by také měly probíhat různé testy a zkoušky. U mladších žáků lze zkoušet hravou formou, jelikož v tomto mladším věku je hravá forma výuky ještě baví a je důležité, aby je vyučující motivoval k danému předmětu. Navíc i jedinci se sluchovým postižením mohou navazovat kontakt se zahraničím a vyměňovat si vzájemně zkušenosti, což je určitě motivace, proč se učit cizí jazyk. Podle mých informací mají osoby se sluchovým postižením v každé zemi svůj znakový jazyk. Nejen osoby slyšící se učí cizí jazyk, aby byly schopny se při cestování do jiné země dorozumět, ale i osoby neslyšící mají možnost se učit mezinárodní znakový jazyk.

1.3 Porovnávání shod a rozdílů

Ve výuce cizího jazyka u žáků slyšících a u žáků neslyšících existují určité metody, které jsou shodné, ale i metody, které jsou zcela rozdílné. Vyučující u slyšících žáků musí k žákům přistupovat podle toho, je-li žák ve výběrové třídě nebo v klasické třídě základní školy. Podle toho by měl vyučující připravit a vést výuku. Vyučující u žáků se sluchovým postižením by měl přistupovat ke každému žákovi individuálně vzhledem k povaze jeho sluchového postižení. Vyučující by měl každého žáka se sluchovým postižením podporovat individuálně při plnění úkolů, měl by také akceptovat žákovo tempo učení,

kteře odpovídá jeho předpokladům. Bezpochyby by měl vyučující při výuce cizího jazyka obou cílových skupin soustředit výuku nejen k tomu, aby žáci byli schopni úspěšně udělat určité jazykové zkoušky a obstát při jazykových testech. Měl by během výuky nacvičovat praktické situace v daném cizím jazyce, aby byli žáci schopni se dorozumět při běžných každodenních situacích v cizině, jako je například zakoupení jízdenky, popis cesty, představení se, porozumění informacím v ubytovacích zařizenech apod.

1.3.1 Společné prvky metodiky u obou cílových skupin

Nejprve jsou popsány společné prvky metodiky všeobecně. Co se týče metodiky neboli pracovního postupu při výuce cizího jazyka u obou cílových skupin, měl by vyučující tento předmět vyučovat se zájmem. Žáci poznají, jestli vyučující daný předmět vyučuje rád nebo ne. Podle mého názoru se toto nadšení přenáší na většinu žáků. Vyučující, který je pro předmět nadšený, může zavést i svou vlastní metodiku daného předmětu. Takovýto vyučující se většinou nadržuje úplně například pokynů, které jsou v příručkách pro učitele k určité učebnici, ale může u některých cvičení metodiku obměnit, jiná cvičení zase vypustit úplně a nahradit je cvičeními vlastními. Vyučující by měl během výuky používat metodiky, která je vhodná pro danou věkovou skupinu žáků. Pokud žáci požádají vyučujícího o zopakování například nějakého konkrétního gramatického jevu či určitého tématu a slovní zásoby, která se tohoto tématu týká, měl by být vyučující schopen přizpůsobit vyučovací hodinu požadavkům žáků. V žádném případě by neměl říct, že na opakování starého učiva není čas. Žáci by se mimochodem neměli učit nová a nová témata, vyučující by si měl najít čas na opakování již probraných témat. Toto opakování může zvolit buď díky pozorování, kdy vidí, že žáci mají s určitým jevem problémy. Další možností je zeptat se žáků, co by chtěli nebo potřebovali zopakovat. Takovéto opakování již probraného učiva potom může probíhat různými formami, opět záleží na složení žáků ve třídě a na věkové kategorii žáků. Co je neméně důležité, je i tempo výuky. Zde hraje opět velkou roli, jakou metodiku vyučující zvolí. V tomto případě by měl vyučující zvážit, která cvičení jsou důležitá a přínosná, pokud je tempo výuky rychlejší. Při pomalejším tempu výuky se mohou zařazovat do vyučování cizího jazyka i různé hry, zpívání písniček atd. závisle na věku žáků. Pro zajímavost témat jednotlivých lekcí je také důležité, jakou metodiku vyučující zvolí. I z těch nejzajímavějších témat může dobrý a

zanícený vyučující vytvořit téma, které žáky nadchne. Naopak se ale může i stát, že při nevhodné metodice může být nějaké na první pohled zajímavé téma pro žáky nezáživné. Podle mého názoru je velice důležité, aby vyučování mělo jakýsi stále stejný rytmus. Vyučující by měl používat pro své vyučovací hodiny stejný pracovní postup, ať se jedná o žáky slyšící nebo o žáky se sluchovým postižením. Tento tzv. rytmus je pro žáky velice přínosný, jelikož si žáci zvyknou na určitý harmonogram vyučovací hodiny cizího jazyka, který probíhá téměř každou vyučovací hodinu, někdy samozřejmě s menšími obměnami. Například si mohou žáci zvyknout, že po ústním zkoušení následuje krátké zopakování látky z minulé hodiny a žáci už s tím počítají. Další možností je i to, že vyučující napíše na tabuli harmonogram hodiny, která právě probíhá. Žáci tudíž vidí jednotlivé kroky vyučovací hodiny napsány. Zde ale vidím riziko v tom, pokud se vyučování nějakým způsobem zpomalí nebo během vyučovací hodiny dojde k neočekávané situaci, pak se nedostane na všechny kroky, které jsou sepsány na tabuli v právě zmíněném harmonogramu.

Do společných prvků metodiky jak u slyšících, tak i neslyšících žáků bych v první řadě zařadila procvičování slovní zásoby. Ovládnutí slovní zásoby je podle mého názoru daleko důležitější než gramatika. Samozřejmě se některá slova dají vyjádřit mimikou nebo gesty, popř. je možné je nakreslit. To ale neplatí o všech slovech. Další důležitá věc ohledně slovní zásoby je umět správně použít význam určitého slova. Při pohledu do dvojazyčného slovníku můžeme u některých slov vidět, že mají v českém překladu pouze jeden význam, ale v cizím jazyce je pro toto slovo několik výrazů. Podobně je tomu i naopak, kdy pro slovo v cizím jazyce existuje celá řada významů v češtině. Vyučující cizího jazyka používá takové metodiky, která vede od nejjednodušších slov postupně k složitějším. Na začátku se obě věkové kategorie učí se představit, vyprávět o svých koníčcích, rodině apod. K tomu se většinou používá i jednoduchá slovní zásoba, jako například maminka, tatínek, sourozenci, hrát fotbal, plavat, aj. Pro procvičování slovní zásoby u žáků existuje mnoho možností. U žáků mladších slyšících i neslyšících je možné slovní zásobu procvičovat například přiřazováním obrázku ke slovu v písemné podobě – hlavně u podstatných jmen, sloves nebo přídavných jmen. Další možností je kombinace, kdy žáci mají na jedné kartičce podstatné jméno a doplňují k němu vhodné sloveso. Tato kombinace může být i s jinými slovními druhy. Pokud se slovní zásoba cvičí písemnou

formou, můžeme u obou cílových skupin použít například text s vynechanými písmeny a žáci do textu doplňují správná písmena tak, aby dával text smysl.

Dalším tématem při výuce cizího jazyka je gramatika. Zde hraje velkou roli i fakt, jak moc vyučujícímu záleží na tom, aby žáci mluvili gramaticky správně. Pokud vyučující učí žáky ve výběrové třídě, asi by měl klást na gramatiku větší důraz než v klasických třídách. Pokud se jedná o ostatní typy tříd, je důležité hlavně to, aby byli žáci schopni se s cizincem dorozumět, tím pádem nemusí mluvit gramaticky úplně správně. Zde opět platí, že by měly být gramatické jevy vysvětlovány od nejjednodušších po ty složitější.

Slovní zásobu a gramatické jevy může vyučující se žáky cvičit i pomocí porozumění čtenému textu. Buď vyučující se žáky čte například nějakou známou pohádku, kde si žáci neznámá slova odvodí na základě znalosti této pohádky. Další předností čtení je i to, že si žáci ať už jednotlivá slova nebo celá větná spojení snadněji zapamatují právě díky vizualizaci. Jak už bylo výše zmíněno, porozumění čtenému lze procvičovat jak se žáky slyšícími, tak i se žáky se sluchovým postižením. U žáků se sluchovým postižením lze porozumění čtenému procvičovat tím, že žáci určitý text čtou pouze pro sebe, potichu.

Ohledně porozumění psanému a procvičování psaného projevu lze použít stejnou metodiku jak u žáků slyšících, tak i u žáků se sluchovým postižením. Žáci se například mohou učit vyplňovat formuláře nebo procvičovat psaní dopisu či pohledu z prázdnin. Ortografii lze procvičovat i tím, že učitel napíše na tabuli slova s rozdílnými hláskami. Místo, kde se píše daná hláska, vynechá. Žáci potom chodí k tabuli a doplňují, která hláska patří do vynechaného místa. Podle mých zkušeností byla tato forma procvičování pravopisu u slyšících žáků velice oblíbená.

Mezi další společné prvky metodiky u obou cílových skupin patří i hry zaměřené všeobecně na výuku cizího jazyka. Vyučující u mladších žáků by si měl buď najít čas na hry každou vyučovací hodinu, nebo vysvětlovat slovní zásobu či gramatiku formou hry. U této věkové kategorie hra jistě zpestří vyučování. Mladší žáci se většinou rádi pohybují. Pokud celých 45 minut sedí v lavici, je pro většinu žáků tento styl výuky nudný. U těchto her se může procvičovat kombinace jednotlivých částí výuky. Jeden žák si například na kartičce potichu přečte určitou situaci, předvede ji formou pantomimy a ostatní žáci hádají, co je na kartičce napsáno. Slyšící žáci své nápady říkají nahlas, žáci se sluchovým postižením své nápady znázorňují ve znakové řeči. Další možností procvičování slovní

zásoby kupříkladu k tématu „oblečení“ hravou formou je ta, že jeden žák jde ze třídy na chodbu, tam si na svém oblečení něco pozmění. Poté se vrátí zpět do třídy a žáci hádají, co na sobě změnil.

Vyučující cizího jazyka by měl u obou cílových skupin volit takové metodiky, které by žáky k výuce cizího jazyka motivovaly, ale zároveň by měly být natolik efektivní, aby se žáci daný cizí jazyk naučili a aby se v něm zdokonalovali. K takovýmto metodikám patří i zkoušení, buď formou testu (u žáků se sluchovým postižením) nebo ústně i písemně (u žáků slyšících). Nesmí se zapomínat ani na domácí přípravu, kde by žáci měli pravidelně dostávat domácí úkoly, které svou náročností odpovídají jazykové úrovni a věku žáka. Je bezpochyby velice vhodné i navazování kontaktu s nějakou školou v zahraničí, kde se čeští žáci pravidelně setkávají se žáky ze zahraničí. V takovémto případě může vyučující cizího jazyka připravit různé programy, na jejichž vytvoření se většinou rádi podílí i sami žáci. A to je právě velice důležitý bod pro metodiku výuky cizího jazyka. Podle mého názoru by se na takovéto metodice měli a mohli částečně podílet i samotní žáci, což by vedlo k větší motivaci a zájmu o daný učební předmět.

1.3.2 Rozdílné prvky metodiky u obou cílových skupin

Nejprve uvedu prvky metodiky při výuce cizího jazyka u slyšících žáků. Většinou je pracovní postup u běžné vyučovací hodiny cizího jazyka stejný. Na začátku vyučovací hodiny probíhá úvod, ve kterém se vyučující přivítá se žáky. Poté se vyučující snaží žáky motivovat pro vyučovací hodinu, například již výše zmíněným harmonogramem, který napíše na tabuli nebo ho sdělí ústní formou. Tím pádem už žáci vědí, co je během vyučování čeká a na co se mohou těšit. Dalším bodem vyučovací hodiny u slyšících žáků je mobilizace předchozích poznatků. V této fázi vyučovací hodiny žáci vypráví své zkušenosti k danému tématu. Tím, že žáci nejprve vypráví své vlastní zkušenosti k danému tématu (mohou i společně sepisovat slova, která k danému tématu již znají), si upevňují procvičenou slovní zásobu, na jejímž základě mohou dále rozšiřovat slovní zásobu k danému tématu. Po této fázi následuje exponování nových poznatků, kdy na základě již vysvětleného učiva v předchozích vyučovacích hodinách dochází k rozšíření těchto poznatků žáků. Je velmi důležité, aby gramatické jevy a slovní zásoba byly vysvětlovány postupně od jednodušších ke složitějším jevům. Žáci se naučí jednodušší

gramatický jev a na základě pochopení tohoto jevu jsou schopni pochopit návazně i složitější gramatický jev. Následuje fixace nového učiva. Žáci si nové učivo mohou lépe zapamatovat na základě četných příkladových vět nebo i tím, že učitel vysvětluje určitý gramatický jev a snaží se o to, aby žáci sami objevili, jak tento gramatický jev funguje. Tzn. že vyučující vysvětluje gramatiku ve spolupráci se žáky. Po fázi fixace následuje opakování a procvičování daného jevu. Tato fáze může probíhat například doplňovacími texty, poslechem, kdy žáci poslechové věty opakují či upravují, popřípadě překladem z cizího jazyka do mateřského či naopak. Tato fáze probíhá buď ústní nebo písemnou formou. Mezi nezbytnou část procvičování patří bezpochyby i domácí příprava. Žáci by podle mého názoru měli dostávat domácí úkoly nejrůznějšího druhu, ať už opakování probrané gramatiky, čtení článku nebo opakování slovní zásoby.

Vyučující, který vyučuje cizí jazyk na škole pro žáky se sluchovým postižením, by měl bezpochyby brát ohled na stupeň a typ sluchového postižení. Někteří žáci jsou na základě těchto faktů schopni opakovat vyslovené slovo poměrně správně, jiní s těžším sluchovým postižením nezopakují slovo vůbec nebo s nesrozumitelnou artikulací. Proto je důležité zvolit pro vyslovování slov i vhodnou metodiku. Vyučující může pro znázornění výslovnosti použít i obrázky (pokud jsou k dispozici), na kterých je zobrazeno postavení mluvidel. Nejjednodušší ale je, když vyučující sám žákům předvede, jak se dané slovo vyslovuje. Jednoduchá možnost, která nevyžaduje žádných vyučovacích prostředků, je odezírání. Při odezírání sleduje žák pohyby rtů, čelisti a jazyka a pokouší se dané slovo podle toho podobně vyslovit. Ne pro vyslovování, nýbrž pro znázornění daného slova v cizím jazyce by měl vyučující použít prstovou abecedu. Jak uvádí R. Horáková (2011, s. 75): „*Prstové abecedy se v jednotlivých státech liší. Mohou být jednoruční, dvouruční nebo smíšené. Existuje také mezinárodní prstová abeceda, která vychází z americké jednoruční prstové abecedy.*“ Proto je podstatné, jaký cizí jazyk se žáci učí. Podle mých informací existují v různých německy mluvících zemích rozdíly pro vyjádření jednotlivých slov. Tudíž je důležité, aby vyučující tyto rozdíly ovládal a aby žáky naučil správně používat prstovou abecedu pro daný cizí jazyk.

Neméně důležité je i to, jaká komunikační technika se na dané škole při výuce cizího jazyka používá. Je-li to bilingvální či totální komunikace nebo orální přístup. Také hraje velkou roli, používá-li žák kochleární implantát či nikoli.

Co se týče metodiky cizího jazyka pro vysvětlování gramatických jevů, je rovněž důležité, aby vyučující zvolil správný postup. Většina žáků se sluchovým postižením má problémy s gramatikou českého jazyka, ať už se jedná o správný slovosled nebo vynechávání jednotlivých větných členů ve větě aj. Podobné to může být i v cizím jazyce. Žáci se sluchovým postižením mohou větu tvořit jinak, než se ve skutečnosti tvoří. Ve větě se mohou vypustit některé slovní druhy, které jsou u vět slyšících osob nezbytné. Například v německé znakové řeči se neřekne: Jak se jmenuješ?, ale Ty jméno co? Jako další příklad bych uvedla místo formulace: Jsi neslyšící? formulaci Ty neslyšící ty? Z těchto příkladů se dá odvodit, že je většinou u neslyšících zcela jiný slovosled ve větě a mnohdy jsou vypuštěna slovesa. Vyučující cizího jazyka by měl na tyto věci žáky upozornit a procvičovat s nimi nejen znázornění jednotlivých vět pomocí prstové abecedy a odezírání, ale i písemná forma slovosledu v cizím jazyce, který používají slyšící, je podle mého názoru další velký problém. Problém je to z toho důvodu, že se žáci se sluchovým postižením musí při výuce cizího jazyka naučit písemnou formu slovosledu a k tomu i vyjádření daného slova ve znakové řeči.

Během výuky cizího jazyka u slyšících žáků může vyučující v rámci metodiky používat například i audioslovníček, kde žáci výslovnost konkrétního slova slyší a zopakují ho. Tento způsob zapamatování si slovní zásoby může vyučující zařadit do výuky na konci vyučovací hodiny, kde se žáci už nic nového neučí, pouze tímto způsobem pasivně opakují probranou slovní zásobu. Co se týče procvičování pravopisu jednotlivých slov v cizím jazyce, mohou si žáci ve dvojicích navzájem diktovat text. Tento text je u obou žáků z dvojice stejný, jen chybí určitá slova, u každého žáka z dvojice pokaždé jiné slovo. Žáci čtou ve dvojici text a navzájem si diktují vynechaná slova, čímž si jeden žák z dvojice procvičuje pravopis a druhý žák správnou výslovnost daného slova.

U žáků se sluchovým postižením jsou samozřejmě možnosti takového procvičování slovní zásoby značně omezeny až vyloučeny. Přesto je možné, aby se žák se sluchovým postižením dobře naučil slovní zásobu k jednotlivým lekcím. V první řadě je podstatná vizualizace, což platí i pro žáky slyšící. Je bezpochyby velmi důležité každý den opakovat slovní zásobu například tím, že si žáci daná slova píšou. Další podstatný bod je čtení článků, kde žáci v textech vidí nejen slova, která se naučili, ale i správný slovosled a jiné gramatické jevy.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Vymezení výzkumného cíle

Úkolem mé práce je kromě jiného analyzovat výuku cizích jazyků, a to jak u dětí a mladistvých slyšících, tak i u dětí a mladistvých se sluchovým postižením. Výzkumný cíl se proto zaměřuje tímto směrem. Smyslem praktické části bakalářské práce je zjistit metody výuky, navzájem je porovnat a vyhodnotit shody, rozdíly a účelnost těchto metod. Jedná se o současné vyučovací metody. Toto porovnání jednotlivých shod a rozdílů proběhlo na základě vyplnění dotazníků, které se kromě porovnání průběhu výuky cizího jazyka u slyšících žáků a žáků se sluchovým postižením soustředí i na možnost používání cizího jazyka v praktickém životě. V dotazníku pro vyučující cizího jazyka na 2. stupni základní školy se zjišťuje, jaké metody tyto vyučující používají během výuky cizího jazyka. Dalším výzkumným cílem je zjistit, do jaké míry jsou děti a mladiství se sluchovým postižením schopni se naučit cizí jazyk.

2.2 Otázky a hypotézy

Jelikož se bakalářská práce zabývá tématem metod používaných při výuce cizího jazyka, jsou v praktické části této bakalářské práce položeny následující výzkumné otázky:

1. Jaké metody používají učitelé pro výuku cizího jazyka u žáků slyšících a u žáků neslyšících?
2. Shodují se metody používané při výuce cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících?

Pro výuku cizího jazyka lze použít různé vyučovací metody. Vyučující může při výuce cizího jazyka použít například přímou metodu. Žáci se zde učí cizí jazyk stejným způsobem jako jazyk mateřský, kde není zapotřebí, aby se žáci učili jednotlivé gramatické jevy. Další možností je metoda nepřímá, kde vyučující vysvětluje jednotlivé gramatické jevy a žáci se je musí naučit. Metoda podobná metodě přímé se nazývá komunikativní přístup, kdy žáci o vyučovací hodině komunikují pouze v cizím jazyce. Na některých školách se žáci začínají učit cizí jazyk tak, že během prvního pololetí pouze mluví, písemný projev se vynechává. Teprve od 2. pololetí prvního roku učení se cizímu jazyku

se do výuky zapojuje i písemný projev. Další metoda, která je v současné době poměrně často používaná, je e-learning, což je učení cizího jazyka online. Dále existuje celá řada alternativních metod, jako např. brainstorming, která patří k nejznámějším alternativním výukovým metodám. Při brainstormingu se shromažďují nápady jednotlivých žáků pro řešení určitého tématu či problému.

Výzkumné hypotézy, které budou na základě vyplněných dotazníků buď vyvráceny nebo potvrzeny, jsem stanovila následující:

Hypotéza 1: Metody používané při výuce cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením jsou shodné s metodami výuky cizích jazyků u žáků slyšících.

Hypotéza 2: Obě cílové skupiny se cizí jazyk naučí nejlépe přímou metodou.

Hypotézu 1 jsem zvolila proto, že se domnívám, že i žáci se sluchovým postižením musí pro učení se cizímu jazyku používat víceméně shodné metody jako žáci slyšící. Jedinou výjimkou je nejspíše porozumění slyšenému, které u žáků se sluchovým postižením musí být vyloučeno. Co se týče mluveného projevu, zde se žáci se sluchovou vadou rozdělují na dvě skupiny: první skupinu tvoří žáci, u kterých je sluchová vada kompenzována. Tito žáci komunikují orálně, tudíž by mohli používat podobné vyučovací metody pro mluvený projev jako žáci slyšící. Druhou skupinu tvoří žáci se sluchovým postižením, u kterých sluchová vada kompenzována není. Ti používají český znakový jazyk.

Hypotézu 2 jsem zvolila kvůli mému přesvědčení, že se nejen malé děti, ale také žáci na 2. stupni základních škol nejlépe naučí cizí jazyk tím, že ho spontánně používají. Pokud začnou přemýšlet nad jednotlivými gramatickými jevy, tak možná sice komunikují bez chyb, ale existuje celá řada ustálených slovních spojení, která by měla být u žáků zautomatizována. Podobně je tomu i s gramatickými jevy. Podle mého názoru je mnohem lepší se jednotlivé gramatické jevy naučit ve větách než pouze v gramatických tabulkách.

2.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek mých dotazníků tvořily čtyři skupiny: První skupina byla tvořena žáky 2. stupně běžné základní školy, druhá skupina byla tvořena žáky 2. stupně základní školy pro sluchově postižené. Jelikož jsem tuto věkovou kategorii několik let vyučovala (slyšící

žáky), zvolila jsem pro svůj dotazník právě žáky 2. stupně základní školy. Do této věkové kategorie patří žáci, kteří tvoří ve třídě heterogenní skupinu a tudíž jsou zájmy a schopnost učení se rozmanité, zároveň se nejedná o mladší žáky, kteří se teprve cizí jazyk začínají učit. Třetí skupinu tvořili vyučující, kteří učí cizí jazyk na 2. stupni běžné základní školy. Poslední skupinu tvořili vyučující, kteří učí cizí jazyk na 2. stupni základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Tito vyučující učí na svých školách cizí jazyk, jedná se především o výuku anglického nebo německého jazyka.

Co se týče reprezentativního vzorku, uvádím následující údaje: dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 32 žáků 2. stupně základní školy, z toho 19 žáků slyšících na běžné základní škole a 13 žáků se sluchovým postižením na základní škole pro sluchově postižené. Co se týče vyplněných dotazníků pro žáky 2. stupně základní školy se sluchovým postižením, jednalo se o jednoho žáka se sluchadly, který v rámci inkluze navštěvuje běžnou základní školu, dalších 12 žáků se sluchovým postižením navštěvuje základní školu pro sluchově postižené žáky. Z vyučujících cizího jazyka se jednalo celkem o 7 vyučujících na 2. stupni základní školy, z toho 3 vyučující učí na 2. stupni běžné základní školy, 3 vyučující učí na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené žáky a 1 vyučující učí na běžné základní škole, který má ve třídě jednoho žáka se sluchadlem. Tohoto vyučujícího jsem ve výzkumu zahrнула mezi vyučující, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením.

Dotazník se skládá z 9 otázek pro vyučující cizího jazyka a 9 otázek pro žáky 2. stupně obou typů základní školy.

Dotazník pro vyučující cizího jazyka na 2. stupni běžné základní školy a základní školy pro sluchově postižené obsahuje 8 uzavřených otázek (jedná se o otázky č. 1 – 8), přičemž jsem u pěti otázek vymezila odpovědi ANO – NE (otázky č. 1, 3, 5, 7, 8), u tří otázek jsem zvolila stupnici 1-5 (otázky 2, 4, 6), kde vyučující hodnotili své odpovědi jako známkování ve škole. Jedna (poslední) otázka je otevřená. U této otevřené otázky mohou vyučující, v případě, že ve výuce cizího jazyka používají alternativní metody výuky, detailněji napsat, jaké alternativní metody konkrétně používají. Dotazník určený vyučujícím obsahuje otázky týkající se učebních materiálů, komunikace a používaných vyučovacích metod během výuky cizího jazyka.

Dotazník pro žáky 2. stupně běžné základní školy a základní školy pro sluchově postižené obsahuje pouze otázky uzavřené. Na osm otázek z celkového počtu devět je možno zvolit odpověď ANO-NE a u jedné otázky (otázka číslo 3) je opět stupnice 1-5, kde žáci vybrali odpovídající odpověď jako při známkování ve škole.

Tyto otázky jsem vytvořila na základě praktických zkušeností s výukou cizích jazyků. Do otázek jsem se snažila zařadit i aktuální témata, jako například výuka cizího jazyka, ve které se používají počítačové jazykové programy.

U dotazníku se jednalo o záměrný výběr výzkumného vzorku, jelikož se v bakalářské práci zabývám porovnáváním shod a rozdílů v metodice výuky cizích jazyků u žáků slyšících a žáků se sluchovým postižením. Dotazníky byly poslány na jednu základní školu ve středočeském kraji a na dvě základní školy pro sluchově postižené v Praze, přičemž v jedné z těchto základních škol pro sluchově postižené vyplnili tyto dotazníky pouze vyučující cizích jazyků. Tyto dotazníky jsem rozeslala elektronicky prostřednictvím mailu.

2.4 Výzkumná metodika

V této bakalářské práci jsem použila kvantitativní výzkum, což je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu. Pro kvantitativní výzkum je charakteristické objektivní zkoumání reality, zároveň i pečlivá příprava na začátku a při kterém musí být písemný projekt podle dané struktury. Jednou z nejpoužívanějších metod, kterou se dají rychle získat informace pomocí písemných otázek, je dotazník, který jsem pro svůj kvantitativní výzkum použila. Tato metoda má své výhody, ale i nevýhody. Mezi její výhody patří na rozdíl například od rozhovoru nebo pozorování bezesporu menší námaha. Další výhodou dotazníku je i jednodušší zpracování a vyhodnocování. Ale při vyplňování dotazníku nemusí vždy respondent uvádět pravdivé informace, což je jedna z nevýhod této metody. Další nevýhodou, se kterou jsem se osobně také setkala, mohou být i problémy při hledání respondentů.

2.5 Časová organizace výzkumu podle jeho fází

Na začátku svého výzkumu jsem si zvolila následující postup: stanovila jsem si problém, což bylo hledání shod a rozdílů v metodice výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících. Dále jsem se pokusila najít co nejvíce informací ohledně hypotéz a určit nejprve hlavní hypotézu a poté i hypotézu dílčí. Následně jsem vytvořila výzkumné otázky, na jejichž základě se vypracovávají otázky do dotazníku. Když jsem měla sestavené hypotézy a výzkumné otázky, začala jsem sestavovat otázky do dotazníků. Rozhodla jsem se pro variantu, ve které bude jeden dotazník určen žákům – stejné otázky jak pro žáky slyšící, tak i pro žáky se sluchovým postižením – 2. stupně běžné základní školy a základní školy pro sluchově postižené. Druhý dotazník jsem sestavila pro vyučující cizího jazyka (anglického a německého), kteří vyučují žáky buď slyšící nebo se sluchovým postižením, ale věková kategorie žáků je také 2. stupeň základní školy nebo základní školy pro sluchově postižené žáky. Otázky v dotaznících jsem musela zformulovat tak, aby to, co z těchto otázek v dotazníku vyplyne, mohlo zodpovědět předem vytvořené výzkumné otázky.

Další krok, který následoval, bylo rozeslání dotazníků na jednotlivé školy. S rozesláním dotazníků na základní školy pro slyšící žáky žádný problém nebyl. Ale s rozesláním dotazníků na základní školy pro sluchově postižené žáky nebo jiné instituce, které se zabývají sluchově postiženými jedinci této věkové kategorie, jsem měla velké problémy. Většina těchto institucí na mou prosbu, zaslanou elektronicky, vůbec nereagovala. Jedna základní škola pro sluchově postižené žáky v zahraničí mou žádost odmítla s odůvodněním, že chtějí své žáky chránit kvůli aktuální pandemické situaci.

Nakonec se mi přece jen podařilo najít vyučující cizího jazyka, kteří vyučují cizí jazyk žáky se sluchovým postižením. Jak už jsem výše zmínila, obdržela jsem vyplněné dotazníky elektronicky na mou mailovou adresu.

Jako další krok následovalo testování hypotéz. Statisticky jsem zpracovala odpovědi na jednotlivé otázky, zvláště pro dotazník pro žáky a zvláště pro dotazník pro vyučující cizího jazyka. Dále jsem toto statistické zpracování provedla zvláště pro žáky slyšící a žáky neslyšící, učitele, kteří vyučují na základní škole pro slyšící a vyučující cizího jazyka na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené. Zde jsem zjišťovala, zda dotazníky výzkumné hypotézy potvrzují nebo zda jsou na základě vyplněných dotazníků tyto

výzkumné hypotézy vyvráceny. Díky těmto získaným informacím jsem byla také schopna odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si na začátku celého výzkumu stanovila.

2.6 Výsledky výzkumu

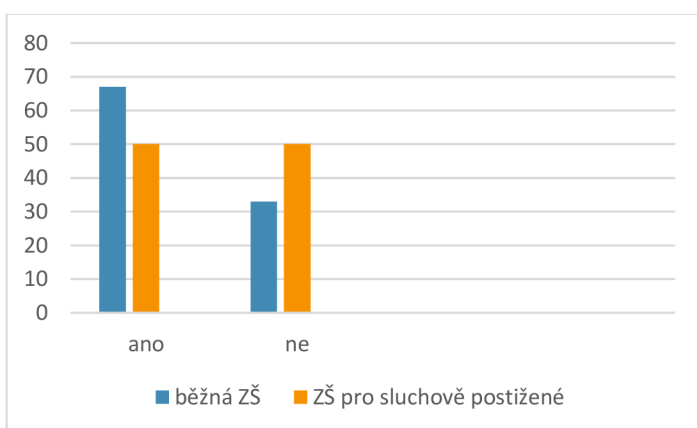
V první otázce dotazníku pro vyučující cizího jazyka na 2. stupni ZŠ, která zněla: „Upřednostňujete při výuce cizího jazyka práci s učebnicí?“ se mohli respondenti rozhodnout pro odpověď „ano“ či „ne“. Výsledky této otázky shrnuje tabulka a graf č. 1:

Tabulka 1: Preference učebnice při výuce cizího jazyka

Preference učebnice při výuce cizího jazyka	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	2	67	2	50
NE	1	33	2	50
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 1: Preference učebnice při výuce cizího jazyka



Zdroj: Vlastní zpracování

Z tohoto hodnocení vyplývá, že pouze polovina vyučujících cizího jazyka na základní škole pro sluchově postižené upřednostňuje práci s učebnicí. Na běžné ZŠ upřednostňuje práci s učebnicí většina vyučujících.

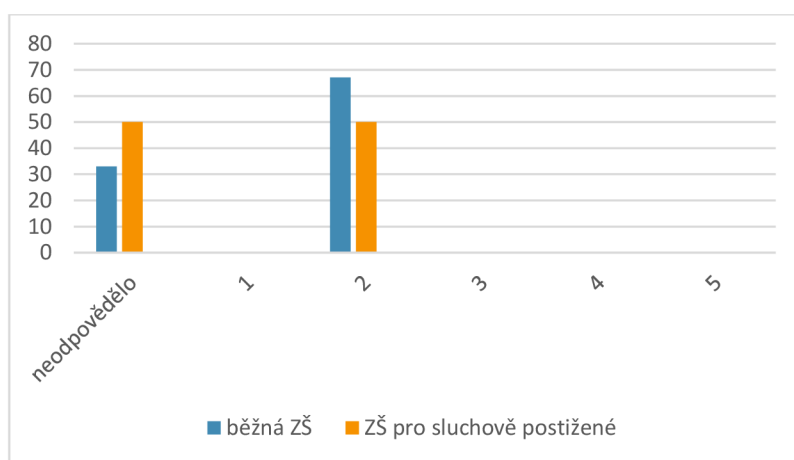
V otázce č. 2 měli vyučující cizího jazyka na obou typech základní školy zhodnotit účinnost práce s učebnicí. Otázka zní: "Pokud ano, jak hodnotíte účinnost této metody při výuce Vašich žáků?" Pro toto hodnocení byla sestavena stupnice 1-5 jako ve škole.

Tabulka 2: Zhodnocení účinnosti používání učebnice při výuce cizího jazyka

Zhodnocení účinnosti používání učebnice při výuce cizího jazyka	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
Neodpovědělo	1	33	2	50
1	0	0	0	0
2	2	67	2	50
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
5	0	0	0	0
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 2: Zhodnocení účinnosti používání učebnice při výuce cizího jazyka



Zdroj: Vlastní zpracování

Z této tabulky a grafu č. 2 vyplývá, že pokud vůbec mohou vyučující cizího jazyka zhodnotit účinnost práce s učebnicí, tak ji hodnotí na úrovni známky 2, tzn. jako velmi dobrou účinnost.

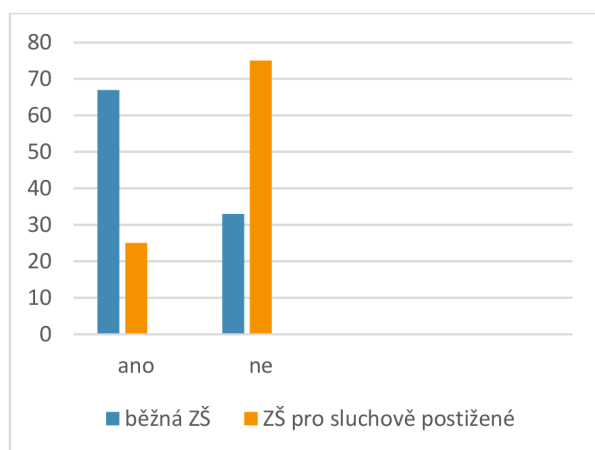
Otázka č. 3 se zaměřuje na komunikaci během výuky cizího jazyka. Otázka zní: „Upřednostňujete při výuce cizího jazyka komunikaci pouze v cizím jazyce?“ Zde měli vyučující cizího jazyka opět možnost odpovědi „ano“ či „ne“.

Tabulka 3: Komunikace během výuky cizího jazyka pouze v cizím jazyce

Komunikace během výuky cizího jazyka pouze v cizím jazyce	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	2	67	1	25
NE	1	33	3	75
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 3: Komunikace během výuky cizího jazyka pouze v cizím jazyce



Zdroj: Vlastní zpracování

Z tohoto hodnocení jasně vyplývá, že většina dotazovaných vyučujících cizího jazyka na základní škole pro sluchově postižené nekomunikuje se žáky pouze v cizím jazyce.

Naopak většina vyučujících cizího jazyka na běžné ZŠ používá během výuky výhradně daný cizí jazyk, tzv. přímou metodu.

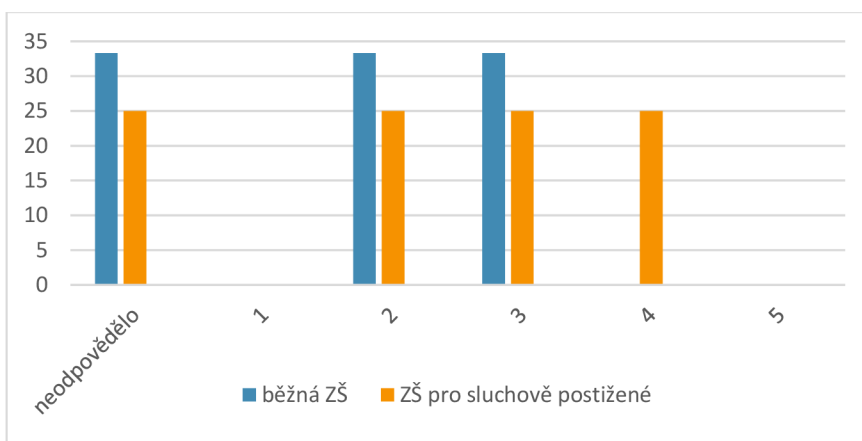
Otázka č. 4 pro vyučující cizího jazyka zní: „Pokud ano, jak hodnotíte účinnost této metody při výuce Vašich žáků?“ Vyučujícím byla pro hodnocení opět k dispozici stupnice 1-5.

Tabulka 4: Účinnost přímé metody při výuce cizího jazyka

Účinnost přímé metody při výuce cizího jazyka	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
Neodpovědělo	1	33,33	1	25
1	0	0	0	0
2	1	33,33	1	25
3	1	33,33	1	25
4	0	0	1	25
5	0	0	0	0
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 4: Účinnost přímé metody při výuce cizího jazyka



Zdroj: Vlastní zpracování

Z těchto výsledků vyplývá, že někteří vyučující na základní škole pro sluchově postižené sice během výuky cizího jazyka nekomunikují se žáky pouze v cizím jazyce, ale přesto hodnotí účinnost této metody.

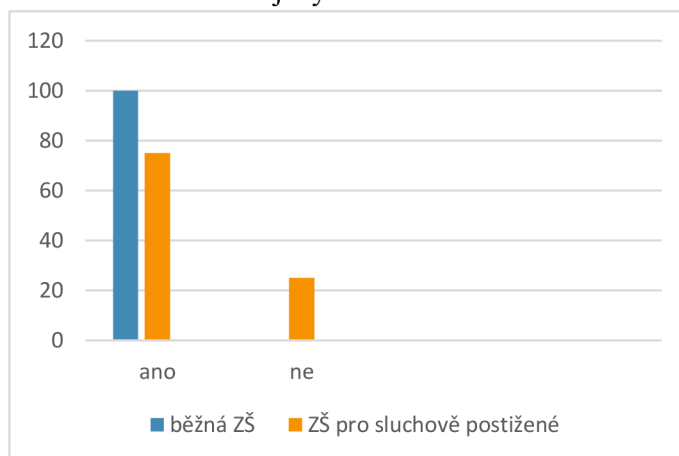
Otázka č. 5 pro vyučující cizího jazyka se zaměřuje na komunikaci v cizím jazyce od začátku učení se tomuto jazyku. Tato otázka zní: „Učí se žáci komunikovat v cizím jazyce už od začátku učení se cizímu jazyku?“ Vyučující měli u této otázky opět možnost výběru odpovědi buď „ano“ nebo „ne“.

Tabulka 5: Komunikace v cizím jazyce od začátku učení se cizímu jazyku

Komunikace v cizím jazyce od začátku učení se cizímu jazyku	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	3	100	3	75
NE	0	0	1	25
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 5: Komunikace v cizím jazyce od začátku učení se cizímu jazyku



Zdroj: Vlastní zpracování

Na základě této tabulky a grafu je patrné, že všichni dotazovaní vyučující na běžné základní škole komunikují při výuce cizího jazyka se žáky hned od začátku v cizím jazyce. Na základní škole pro sluchově postižené upřednostňuje většina vyučujících komunikaci v cizím jazyce hned od začátku učení se danému cizímu jazyku.

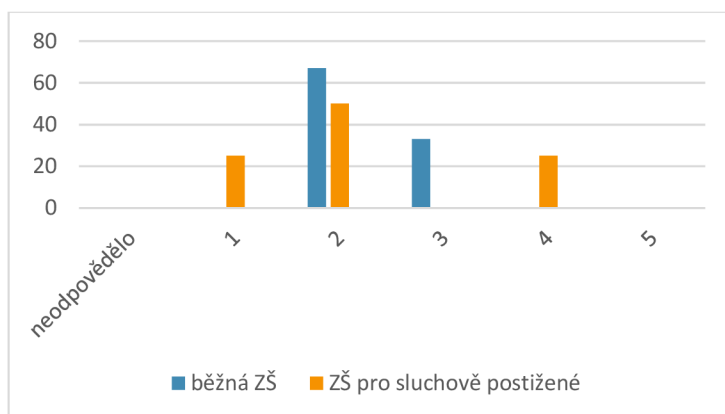
Otázka č. 6 navazuje na otázku č. 5 a zní: “Pokud ano, jak hodnotíte účinnost této metody při výuce Vašich žáků?” K dispozici byla vyučujícím opět stupnice 1-5.

Tabulka 6: Účinnost komunikace v cizím jazyce od začátku učení se

Účinnost komunikace v cizím jazyce od začátku učení se	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
Neodpovědělo	0	0	0	0
1	0	0	1	25
2	2	67	2	50
3	1	33	0	0
4	0	0	1	25
5	0	0	0	0
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 6: Účinnost komunikace v cizím jazyce od začátku učení se



Zdroj: Vlastní zpracování

Podle odpovědí na tuto otázku lze konstatovat, že většina vyučujících jak na běžné základní škole, tak na základní škole pro sluchově postižené hodnotí metodu komunikace se žáky hned od začátku učení se cizímu jazyku jako velmi dobrou. U vyučujících na základní škole pro sluchově postižené žáky je rozložení odpovědí od výborné až po dostatečnou, což svědčí o různých zkušenostech těchto vyučujících s účinností komunikace v cizím jazyce od začátku učení se.

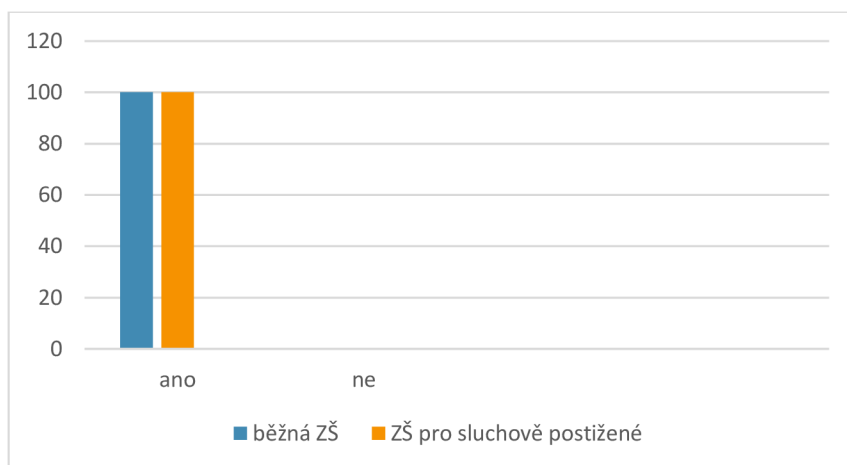
Otázka č. 7 zjišťuje, zda vyučující cizího jazyka komunikují během výuky se žáky také v mateřském jazyce. Tato otázka zní: “Komunikujete se žáky během výuky cizího jazyka i v českém jazyce?” Respondenti měli opět možnost odpovědět buď „ano“ nebo „ne“.

Tabulka 7: Komunikace během výuky cizího jazyka i v mateřštině

Komunikace během výuky cizího jazyka i v mateřštině	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	3	100	4	100
NE	0	0	0	0
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 7: Komunikace během výuky cizího jazyka i v mateřštině



Zdroj: Vlastní zpracování

V odpovědích na tuto 7. otázku se všichni vyučující cizího jazyka – jak vyučující na běžné základní škole, tak vyučující na základní škole pro sluchově postižené - shodli v tom, že během výuky cizího jazyka komunikují se žáky i v českém jazyce.

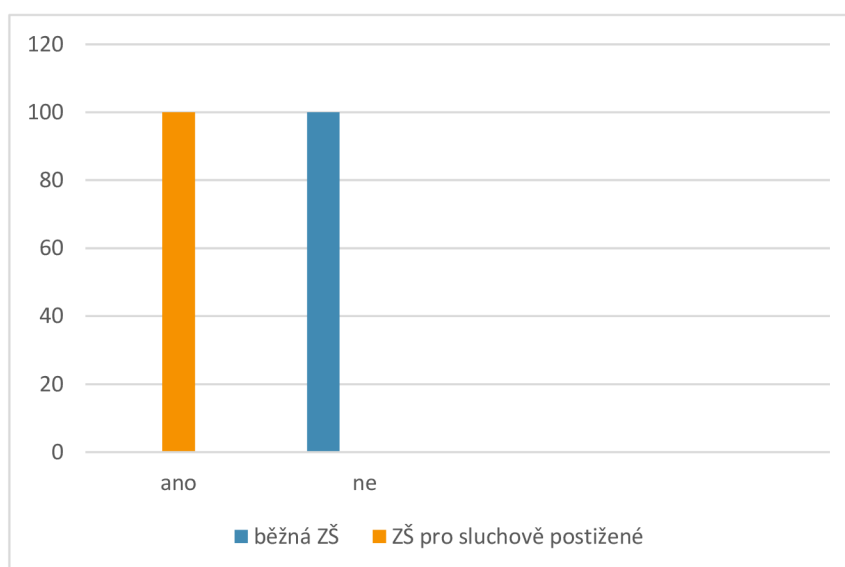
Otázka č. 8 se zaměřuje na zjišťování, zda vyučující cizího jazyka používají během výuky alternativní vyučovací metody. Otázka č. 8 zní: „Používáte při výuce cizího jazyka alternativní metody výuky?“ Respondenti měli opět možnost odpovědi „ano“ či „ne“.

Tabulka 8: Používání alternativních metod výuky

Používání alternativních metod výuky	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	0	0	4	100
NE	3	100	0	0
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 8: Používání alternativních metod výuky



Zdroj: Vlastní zpracování

Zde bylo zjištěno, že všichni vyučující cizího jazyka na základní škole pro sluchově postižené používají při výuce alternativní metody. Naopak všichni vyučující cizího jazyka na běžných základních školách se těmito alternativními metodami vyhýbají.

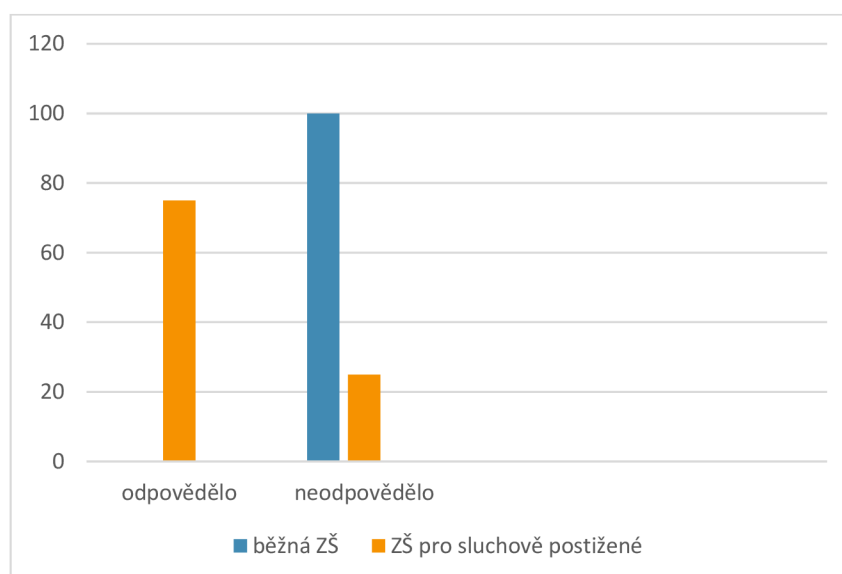
Poslední otázka dotazníku určená vyučujícím cizího jazyka je otevřená otázka. Zde mohli vyučující používající alternativní metody detailněji rozepsat, které alternativní metody používají během výuky cizího jazyka. Otázka č. 9 zní: „Pokud ano, jaké konkrétní alternativní metody používáte během výuky cizího jazyka?“

Tabulka 9: Používané alternativní metody při výuce cizího jazyka

Používané alternativní metody při výuce cizího jazyka	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
Odpovědělo	0	0	3	75
Neodpovědělo	3	100	1	25
Celkem	3	100	4	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 9: Používané alternativní metody při výuce cizího jazyka



Zdroj: Vlastní zpracování

Pokud srovnáme výsledky z tabulky a grafu č. 9 s výsledky z tabulky a grafu č. 8, tak zjistíme, že 3 vyučující na základní škole pro sluchově postižené používají během výuky alternativní metody, ale v odpovědi na otázku 9 jeden vyučující neuvedl jaké.

Jelikož se u otázky 9 jednalo o otázku otevřenou, uváděli vyučující konkrétní alternativní metody, které při výuce cizího jazyka používají. Z vyučujících na základní škole pro sluchově postižené žáky zodpověděli tuto otázku dva vyučující. Třetí dotazník s vyplněnou 9. otázkou pochází z běžné základní školy, kterou navštěvuje žák se sluchovým postižením. Jeden vyučující ze ZŠ pro sluchově postižené uvedl jako používané alternativní metody v jeho vyučovacích hodinách hry – karetní, týmové, s využitím mobilu a hlasování. Druhý vyučující ze základní školy pro sluchově postižené uvedl následující alternativní metody, používané v jeho vyučovacích hodinách: živé pracovní listy na interaktivní tabuli, konverzační cvičení, hry, dramatizace a video.

Dotazníkového šetření pro žáky 2. stupně základních škol obou typů se zúčastnilo podstatně více respondentů. Jednalo se o 19 žáků z běžné základní školy, 12 žáků ze základní školy pro sluchově postižené a 1 žák se sluchovým postižením, který v rámci inkluze navštěvuje běžnou základní školu. Tohoto žáka jsem zahrnula mezi žáky se sluchovým postižením.

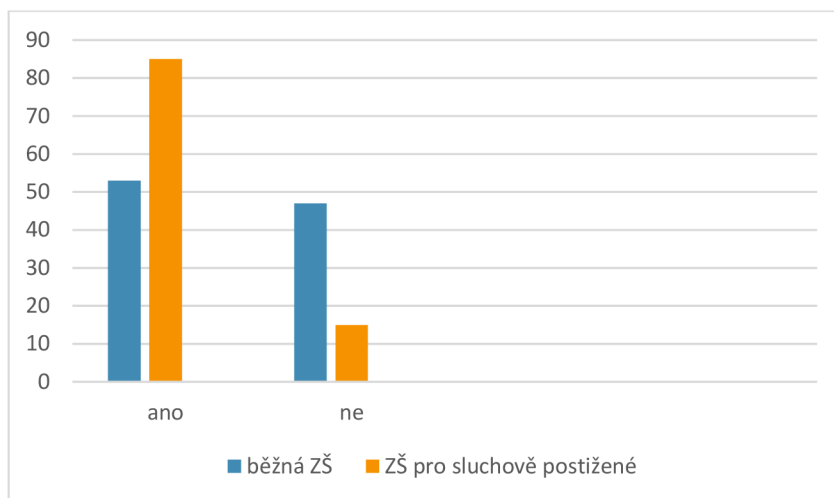
První otázka dotazníku pro žáky 2. stupně ZŠ se zaměřuje na podporu učebnice při výuce cizího jazyka. Tato otázka zní: „Pomáhá ti při učení se cizího jazyka učebnice?“ Žáci měli možnost odpovědět „ano“ či „ne“.

Tabulka 10: Podpora učebnice při výuce cizího jazyka

Podpora učebnice při výuce cizího jazyka	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	10	53	11	85
NE	9	47	2	15
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 10: Podpora učebnice při výuce cizího jazyka



Zdroj: Vlastní zpracování

Z výsledků tabulky a grafu č.10 je patrné, že většina žáků se sluchovým postižením potřebuje jako podporu pro výuku cizího jazyka učebnici. U žáků na běžné základní škole je tento poměr téměř vyvážený.

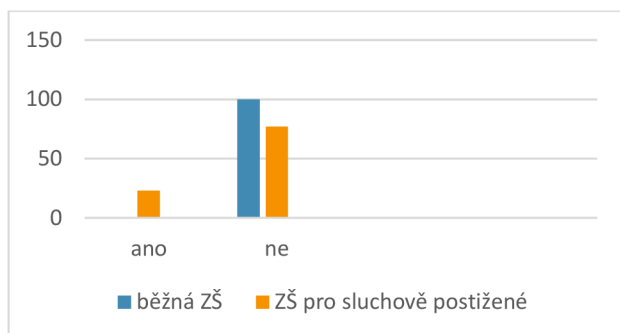
Otázka č. 2 v dotazníku pro žáky 2. stupně ZŠ se týká komunikace žáků se žáky z jiné země. Otázka zní: „Komunikujete i se žáky ze zahraničí, se kterými procvičujete cizí jazyk?“ Zde měli žáci opět možnost odpovědi „ano“ či „ne“.

Tabulka 11: Komunikace se zahraničními žáky

Komunikace se zahraničními žáky	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	0	0	3	23
NE	19	100	10	77
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 11: Komunikace se zahraničními žáky



Zdroj: Vlastní zpracování

K mému velkému překvapení vyplynulo z odpovědí na tuto otázku, že žádný žák z běžné základní školy nekomunikuje s jiným žákem, který žije v cizině. U žáků ze základní školy pro sluchově postižené také většina respondentů odpověděla negativně.

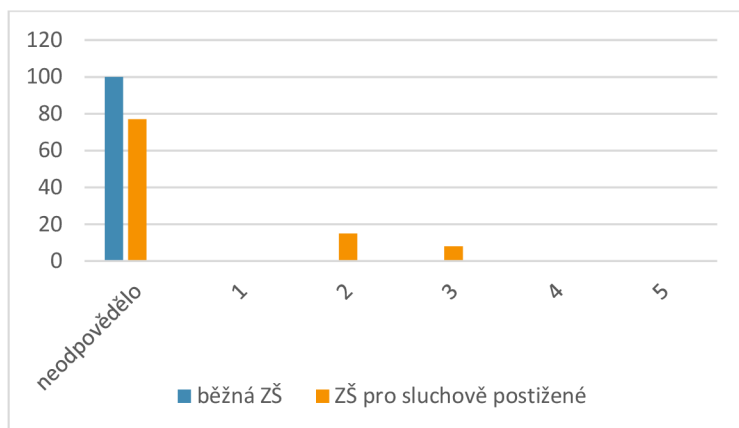
Třetí otázka dotazníku pro žáky základních škol souvisí s otázkou č. 2. Týká se pozorování ve zdokonalování se v cizím jazyce, pokud respondent komunikuje s někým ze zahraničí. Otázka č. 3 zní: „Pokud ano, jak moc pozoruješ zdokonalování se v cizím jazyce díky této konverzaci se žákem z jiné země?“ V této otázce měli žáci k dispozici stupnici 1-5, kde zdokonalování hodnotili jako známkování ve škole.

Tabulka 12: Zdokonalování se v cizím jazyce díky komunikaci se zahraničním žákem

Zdokonalování se v cizím jazyce díky komunikaci se zahraničním žákem	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
Neodpovědělo	19	100	10	77
1	0	0	0	0
2	0	0	2	15
3	0	0	1	8
4	0	0	0	0
5	0	0	0	0
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 12: Zdokonalování se v cizím jazyce díky komunikaci se zahraničním žákem



Zdroj: Vlastní zpracování

Pokud žádný z žáků běžné základní školy nekomunikuje s žákem žijícím v cizině, tak ani nemohl zodpovědět otázku č. 3, týkající se zdokonalování v daném jazyce. Žáci navštěvující základní školu pro sluchově postižené, kteří komunikují s nějakým cizincem, zhodnotili své zdokonalování se v daném cizím jazyce jako velmi dobré až dobré.

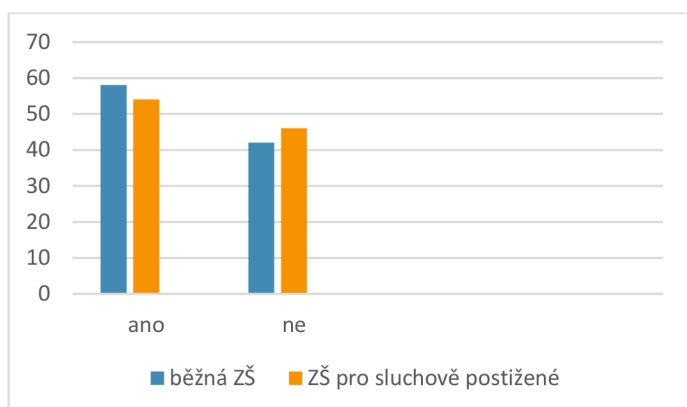
Následující otázka č. 4 se týká problematiky, zda se žáci učili hned od začátku učení se cizímu jazyku komunikovat v daném cizím jazyce. Otázka č. 4 zní: „Učili jste se hned od začátku komunikovat v cizím jazyce?“ Respondenti měli opět možnost odpovědět „ano“ či „ne“.

Tabulka 13: Komunikace v cizím jazyce hned od začátku

Komunikace v cizím jazyce hned od začátku	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	11	58	7	54
NE	8	42	6	46
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 13: Komunikace v cizím jazyce hned od začátku



Zdroj: Vlastní zpracování

Odovědi na tuto otázku jsou u žáků navštěvujících základní školu pro sluchově postižené vyváženější než u žáků z běžné základní školy. Nadpoloviční většina jak žáků z běžné základní školy, tak žáků ze ZŠ pro sluchově postižené komunikuje hned od začátku v cizím jazyce.

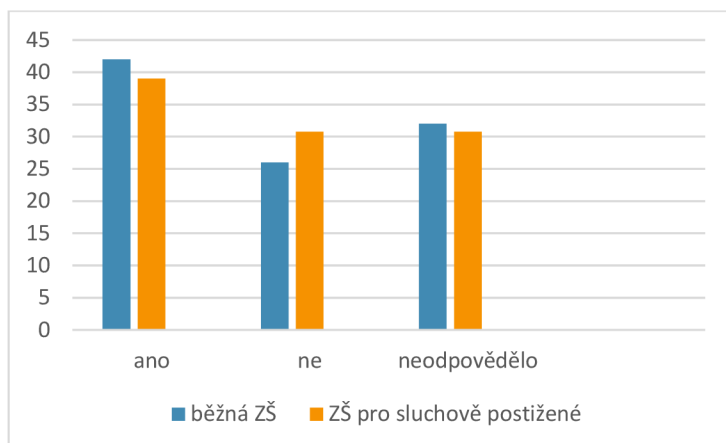
Otázka č. 5 navazuje na otázku č. 4 a zjišťuje, pokud respondenti komunikovali hned od začátku v cizím jazyce, zda s tím měli problémy. Otázka č. 5 zní: „Pokud ano, měl/a jsi s tím problémy?“ Zde je opět možnost výběru ze dvou odpovědí: „ano“ či „ne“.

Tabulka 14: Problémy s komunikací v cizím jazyce na začátku učení

Problémy s komunikací v cizím jazyce na začátku učení	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	8	42	5	39
NE	5	26	4	30,77
Neodpovědělo	6	32	4	30,77
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 14: Problémy s komunikací v cizím jazyce na začátku učení



Zdroj: Vlastní zpracování

Z tabulky a grafu č. 14 jasně vyplývá, že u obou skupin měli ti respondenti, kteří komunikovali v cizím jazyce hned od začátku učení se danému cizímu jazyku, problémy s komunikací.

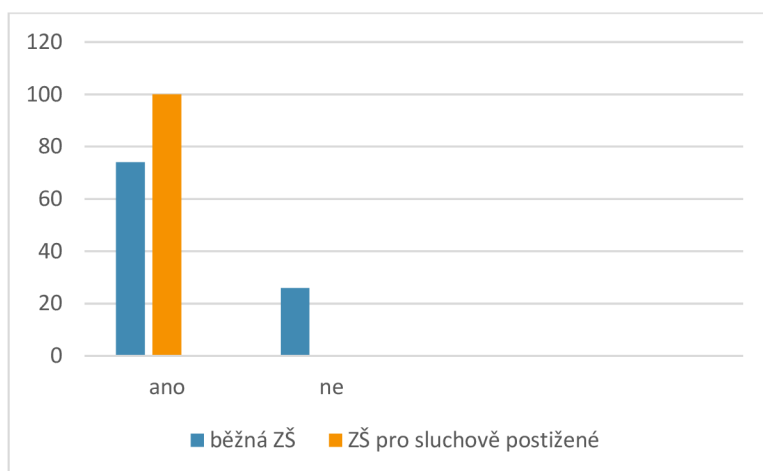
Otázka č. 6 se zaměřuje na používání i češtiny během výuky cizího jazyka. Tato otázka zní: „Používáte během výuky cizího jazyka i češtinu?“ Zde měli respondenti opět možnost odpovědět „ano“ nebo „ne“.

Tabulka 15: Používání i češtiny během výuky cizího jazyka

Používání i češtiny (+ znakového jazyka) během výuky cizího jazyka	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	14	74	13	100
NE	5	26	0	0
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 15: Používání i češtiny během výuky cizího jazyka



Zdroj: Vlastní zpracování

Někteří respondenti ze základní školy pro sluchově postižené připsali k českému jazyku i používání znakového jazyka. V každém případě se u této skupiny při výuce cizího jazyka používá i mateřský jazyk. Co se týče používání mateřštiny u respondentů z běžné základní školy, zde je používán mateřský jazyk u převážné většiny žáků.

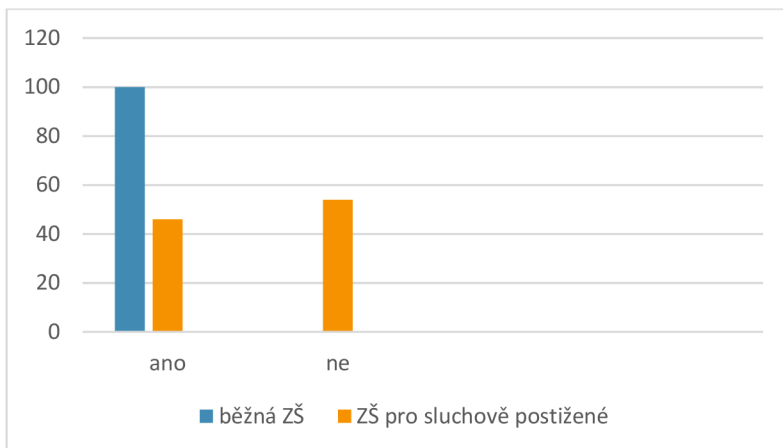
Otázka č. 7 se zaměřuje na používání počítačových jazykových programů ve výuce cizího jazyka. Tato otázka zní: „Používáte při výuce cizího jazyka i počítačové jazykové programy?“ Zde je opět možnost odpovědi „ano“ či „ne“.

Tabulka 16: Používání počítačových jazykových programů ve výuce cizího jazyka

Používání počítačových jazykových programů	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	19	100	6	46
NE	0	0	7	54
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 16: Používání počítačových jazykových programů ve výuce cizího jazyka



Zdroj: Vlastní zpracování

Z výsledků v tabulce a v grafu č. 16 vyplývá, že všichni respondenti navštěvující běžnou základní školu používají ve výuce cizího jazyka počítačové jazykové programy. U žáků na základní škole pro sluchově postižené je tento poměr téměř vyvážený.

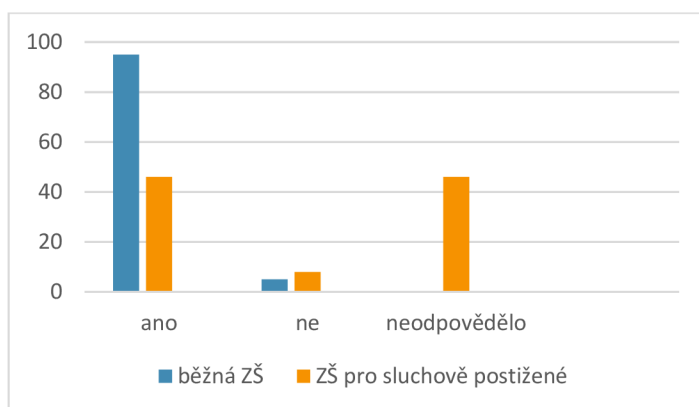
Otázka č. 8 navazuje na předchozí otázku týkající se počítačových jazykových programů ve výuce cizího jazyka. Tato otázka zní: „Pokud ano, baví tě to víc než práce s učebnicí?“ Odpověď může být opět „ano“ či „ne“.

Tabulka 17: Počítačové jazykové programy zajímavější než učebnice?

Počítačové jazykové programy zajímavější než učebnice?	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	18	95	6	46
NE	1	5	1	8
Neodpovědělo	0	0	6	46
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 17: Počítačové jazykové programy zajímavější než učebnice?



Zdroj: Vlastní zpracování

Na tuto otázku odpověděli téměř všichni respondenti z běžné základní školy pozitivně. Téměř polovina respondentů ze základní školy pro sluchově postižené neodpověděla na tuto otázku vůbec. Jeden respondent ze základní školy pro sluchově postižené zodpověděl otázku č. 7 negativně, ale přesto odpověděl na otázku č. 8 pozitivně.

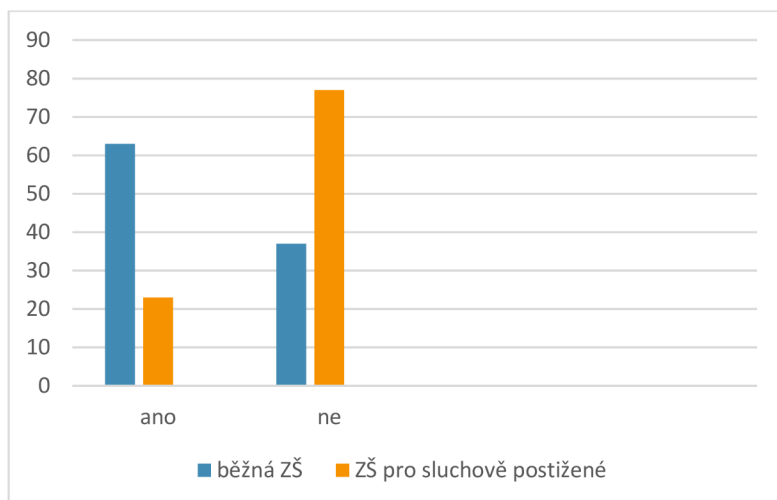
Poslední 9. otázka dotazníku pro žáky 2. stupně ZŠ se týká vlastní iniciativy respondentů, neboť se zabývá problematikou porozumění textům v cizím jazyce. V této otázce se zjišťuje, zda se respondenti učí rozumět jednoduchým cizojazyčným textům. Otázka č. 9 zní: „Učíš se rozumět textům v cizím jazyce (čtení prospektů, návodů, filmy s cizojazyčnými titulky, jízdni řady, letáky apod.)?“ Možnost odpovědi je opět „ano“ či „ne“.

Tabulka 18: Porozumění jednoduchým cizojazyčným textům

Porozumění jednoduchým cizojazyčným textům	Běžná ZŠ		ZŠ pro sluchově postižené	
	Počet	v %	Počet	v %
ANO	12	63	3	23
NE	7	37	10	77
Celkem	19	100	13	100

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 18: Porozumění jednoduchým cizojazyčným textům



Zdroj: Vlastní zpracování

Z tabulky a grafu č. 18 vyplývá, že nadpoloviční většina respondentů z běžné základní školy se snaží porozumět jednoduchým cizojazyčným textům. Ale i zjištění, že se zhruba 1/4 žáků ze školy pro sluchově postižené snaží porozumět jednoduchým cizojazyčným textům, považují za obdivuhodné.

2.7 Interpretace a diskuse výsledků

Podle výsledků dotazníkového šetření lze odpovědět na výzkumné otázky následovně:

Výzkumná otázka č. 1: „Jaké metody používají učitelé pro výuku cizího jazyka u žáků slyšících a u žáků neslyšících?“

Jak vyplývá z odpovědí na otázku č. 1 v dotazníku pro vyučující cizího jazyka na 2. stupni ZŠ, používá většina vyučujících na běžné ZŠ (67 %) při výuce cizího jazyka učebnici. Naopak na ZŠ pro sluchově postižené používá při výuce cizího jazyka učebnici, tzn. klasickou vyučovací metodu, polovina z dotazovaných vyučujících.

Na běžné ZŠ upřednostňuje opět nadpoloviční většina dotazovaných vyučujících cizího jazyka komunikaci pouze v cizím jazyce. Na základní škole pro sluchově postižené se jedná o pouze 1/4 dotazovaných vyučujících cizího jazyka, kteří komunikují se žáky pouze v cizím jazyce. Účinnost přímé metody při výuce cizího jazyka hodnotili vyučující

cizího jazyka na běžné ZŠ převážně jako velmi dobrou až dobrou. Vyučující na ZŠ pro sluchově postižené účinnost této přímé metody při výuce cizího jazyka hodnotili od velmi dobré až po dostatečnou. Všichni vyučující na běžné ZŠ komunikují v cizím jazyce se svými žáky během výuky cizího jazyka od začátku učení se tomuto cizímu jazyku. U vyučujících cizího jazyka na ZŠ pro sluchově postižené se jedná o ¾ vyučujících, kteří během výuky cizího jazyka se svými žáky komunikují v cizím jazyce od začátku učení se tomuto jazyku. Účinnost komunikace v cizím jazyce od začátku učení se cizímu jazyku hodnotí vyučující cizího jazyka na běžné ZŠ jako velmi dobrou až dobrou. Naopak polovina vyučujících cizího jazyka na ZŠ pro sluchově postižené hodnotí účinnost komunikace v cizím jazyce od začátku jako velmi dobrou. ¼ vyučujících cizího jazyka hodnotí tuto účinnost výborně, další ¼ vyučujících z tohoto typu základní školy ji ohodnotila jako dostatečnou.

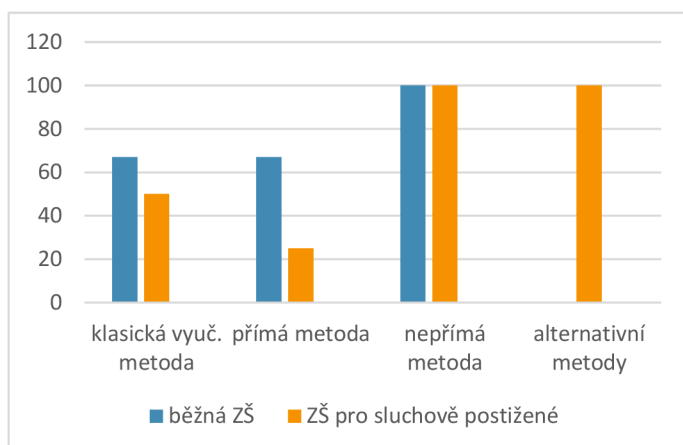
Vyučující jak na běžné ZŠ, tak i na ZŠ pro sluchově postižené se plně shodli na používání i mateřského jazyka během výuky cizího jazyka, jedná se o tzv. nepřímou metodu. Poslední dvě otázky pro vyučující cizího jazyka se týkají alternativních metod. Alternativní metody používají všichni dotazovaní vyučující cizího jazyka na ZŠ pro sluchově postižené. Na běžné ZŠ nepoužívá alternativní metody nikdo z dotazovaných vyučujících.

Tabulka 19: Metody používané pro výuku cizího jazyka

Metoda	Vyučující na běžné ZŠ	Vyučující na ZŠ pro sluchově postižené
Klasická vyuč. metoda	67 %	50 %
Přímá metoda	67 %	25 %
Nepřímá metoda	100 %	100 %
Alternativní metody	0 %	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 19: Metody používané pro výuku cizího jazyka



Zdroj: Vlastní zpracování

Výzkumná otázka č. 2 zní: „Shodují se metody používané při výuce cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících?“

Ze závěrů v tabulce a grafu č. 19 vyplývá, že se plně shoduje používání pouze nepřímé metody na obou typech škol. Nadpoloviční většina dotazovaných vyučujících cizího jazyka na běžné ZŠ zároveň používají i metodu klasickou a přímou. Při výuce cizího jazyka na ZŠ pro sluchově postižené používá polovina vyučujících klasickou vyučovací metodu s učebnicí. Zároveň používají všichni vyučující na tomto typu školy i alternativní metody, na rozdíl od vyučujících na běžné ZŠ.

Ohledně výzkumných hypotéz jsem došla k následujícím závěrům:

Hypotéza 1 zní: „Metody používané při výuce cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením jsou shodné s metodami výuky cizích jazyků u žáků slyšících.“

Tato hypotéza se potvrzuje pouze částečně, jelikož jak vyučující cizího jazyka na běžné ZŠ, tak i vyučující cizího jazyka na ZŠ pro sluchově postižené plně používají nepřímou metodu, která se doporučuje právě pro věkovou kategorii žáků 2. stupně ZŠ. Tzn. ze čtyř výše jmenovaných metod výuky cizího jazyka se používá shodně na obou typech škol pouze metoda nepřímá.

Hypotéza 2 zní: „Obě cílové skupiny se cizí jazyk naučí nejlépe přímou metodou.“

Na základě tabulky a grafu č. 19 je tato hypotéza 2 jednoznačně vyvrácena. Přímou metodu při výuce cizího jazyka používá 67 % dotazovaných vyučujících cizího jazyka na běžné základní škole, ale pouze ¼ vyučujících cizího jazyka na základní škole pro sluchově postižené. Podle mého názoru nepoužívá většina vyučujících cizího jazyka na základní škole pro sluchově postižené přímou metodu z toho důvodu, protože se žáci učí touto metodou cizí jazyk stejně jako jazyk mateřský. Pro sluchově postižené žáky je ale český jazyk vlastně prvním cizím jazykem.

Ze získaných výsledků lze konstatovat, že jsou určité vyučovací metody, které se uplatňují převážně na základních školách pro sluchově postižené a jiné vyučovací metody, které se uplatňují na běžných základních školách. S největší pravděpodobností to souvisí s typem základní školy, kde např. na základní škole pro sluchově postižené musí vyučující cizího jazyka zohledňovat typ a stupeň postižení svých žáků.

Ohledně alternativních metod výuky používají všichni dotazovaní vyučující cizího jazyka na ZŠ pro sluchově postižené alternativní metody. Toto je velmi zajímavé zjištění, protože dotazovaní vyučující cizího jazyka na běžné ZŠ nepoužívají při výuce alternativní metody vůbec.

Z alternativních metod uvádějí vyučující cizího jazyka na ZŠ pro sluchově postižené pouze konverzační a karetní hry, dále pak interaktivní pomůcky/tabule.

Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že na běžných ZŠ všichni dotazovaní žáci ve výuce cizího jazyka používají počítačové jazykové programy. Ale ne všichni respondenti z běžné ZŠ považují počítačové jazykové programy za zajímavější než učebnici. U dotazovaných žáků ze ZŠ pro sluchově postižené se jedná o necelou polovinu respondentů používajících počítačových jazykových programů během výuky cizího jazyka. Na ZŠ pro sluchově postižené považují téměř všichni dotazovaní respondenti počítačové jazykové programy za zajímavější než učebnici.

Co ale osobně považuji za úctyhodné, je skutečnost uvedená v tabulce a grafu č. 18, že se 23 % žáků se sluchovým postižením učí rozumět textům v cizím jazyce. Zajímavá je také informace zaznamenaná v tabulce a grafu č. 11, kde celých 23 % respondentů se sluchovým postižením uvedlo, že komunikují i se zahraničními žáky. Na rozdíl od žáků z běžné ZŠ, kde se zahraničními žáky nekomunikuje nikdo.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou shod a rozdílů v metodice výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících. Jejím cílem je porovnání metod výuky cizích jazyků v oblasti psaného a mluveného projevu. Zabývala se jednak metodami výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a jednak u žáků slyšících. Dále se tato bakalářská práce zaměřovala na vyhodnocení efektivnosti vyučovacích metod u jednotlivých cílových skupin.

V teoretické části bakalářské práce jsem se pokusila stručně popsat význam sluchu pro člověka, problematiku sluchově postižených a klasifikovat sluchové vady. V dalších kapitolách teoretické části jsem se věnovala možnostem a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Dále jsem uvedla metody výuky cizích jazyků u žáků slyšících a u žáků se sluchovým postižením, tyto metody jsem porovnávala a vyhodnotila jsem společně a rozdílné prvky v metodice u obou cílových skupin.

Jelikož vyučuji cizí jazyk slyšící žáky, bylo pro mě velkým přínosem seznámit se s metodami, které se používají při výuce cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. Samozřejmě hraje svou roli i skutečnost, že při výuce cizího jazyka na základní škole pro sluchově postižené je ve třídě menší počet žáků a tím pádem se vyučující může jednotlivým žákům více věnovat. Musí ale zohledňovat typ a stupeň jejich postižení.

V praktické části jsou stanoveny dvě výzkumné otázky, které jsem se snažila zodpovědět na základě dotazníků pro vyučující cizího jazyka jak na běžné základní škole, tak i na základní škole pro sluchově postižené a zároveň na základě dotazníků pro žáky navštěvující jak běžnou základní školu, tak pro žáky navštěvující základní školu pro sluchově postižené. Výzkumná otázka č. 1: „Jaké metody používají učitelé pro výuku cizího jazyka u žáků slyšících a u žáků neslyšících?“ – Zde bylo zjištěno, že na běžné základní škole používá většina vyučujících při výuce cizího jazyka učebnici, na rozdíl od vyučujících cizího jazyka na základní škole pro sluchově postižené, kde polovina těchto vyučujících používá učebnici a druhá polovina jiné výukové materiály. Výzkumná otázka č. 2: „Shodují se metody používané při výuce cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících?“ – Zde z vyplněných dotazníků vyplynulo, že na obou typech základních škol se při výuce cizích jazyků používá nepřímá metoda. Především na

běžné ZŠ se potom používá i metoda přímá, na ZŠ pro sluchově postižené se vedle klasické vyučovací metody s učebnicí používají i alternativní metody.

Dále byly v praktické části stanoveny dvě výzkumné hypotézy, z nichž první hypotéza („Metody používané při výuce cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením jsou shodné s metodami výuky cizích jazyků u žáků slyšících.“) byla potvrzena pouze částečně. Druhá hypotéza („Obě cílové skupiny se cizí jazyk naučí nejlépe přímou metodou.“) byla jednoznačně vyvrácena.

Osobně bych pro výuku cizích jazyků u obou cílových skupin doporučovala u této věkové kategorie výuku vedenou převážně přímou metodou, při které se žáci cizí jazyk učí stejným způsobem jako jazyk mateřský, tzn. převážně komunikací a poslechem v daném cizím jazyce. Jelikož je ale nutné, aby žáci ovládali cizí jazyk i v psané podobě, zkombinovala bych tuto přímou metodu u žáků 2. stupně obou typů základní školy i částečně s metodou nepřímou. Podle mých zkušeností žáci, kteří se učili cizí jazyk přímou metodou, nepřemýšlí nad jednotlivými gramatickými jevy, ale komunikují spontánně.

V současné době je velice důležité ovládat nějaký světový cizí jazyk. V první řadě se jedná o anglický jazyk, který se stal jakýmsi dorozumívacím jazykem mezi nejrůznějšími národy. V České republice se bezpochyby vyplatí i ovládat jazyk německý, jelikož ČR sousedí se dvěma německy mluvícími zeměmi, které Češi rádi navštěvují. Navíc znalost nějakého cizího jazyka je jistě předností při hledání zaměstnání. Aktivní ovládnutí cizího jazyka je dlouholetý proces. Proto si myslím, že každý žák 2. stupně ZŠ je schopen si osvojit nejzákladnější znalosti a vědomosti tohoto cizího jazyka, i když nemá pro učení se jazykům nadání. Toto se pravděpodobně týká jak žáků slyšících, tak i žáků se sluchovým postižením.

Věřím, že bude v budoucnosti více vyučujících cizího jazyka, kteří nebudou upřednostňovat pouze jednotlivá cvičení v učebnici, ale budou vyučovat své žáky i takovým způsobem, aby se tito žáci byli schopni bez cizí pomoci dorozumět s roditelými mluvčími.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- MACHOVÁ, J. Biologie člověka pro učitele. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2020. ISBN 978-80-246-3357-2.
- STOCKER, K. Spracherwerb beim hörgeschädigten Kind: Cochlea-Implantat, Gebärden und Frühstschriftsprache. Band 7. Biel: Schüler AG, 2002. ISBN 3-908262-28-3.
- HORÁKOVÁ, R. Surdopedie: Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.
- VALENTA, M. a kol. Slovník speciální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
- JUNGWIRTHOVÁ, I. Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KROUPOVÁ, K. a kol. Slovník speciálněpedagogické terminologie. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KOŤA, J., D. TRPIŠOVSKÁ a M. VACÍNOVÁ. Sociální psychologie. Vydání II. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.
- VALENTA, M. a kol. Přehled speciální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- BRINITZER, M., H-J HANTSCHHEL, S. KROEMER, M. MÖLLER-FRORATH a L. ROS. DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. vyd. Stuttgart: Klett Sprachen GmbH, 2016. ISBN 978-3-12-675308-1.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro vyučující cizího jazyka – 2. stupeň ZŠ ...	I
Příloha B – Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ	III

Příloha A – Dotazník pro vyučující cizího jazyka – 2. stupeň ZŠ

Dotazník pro vyučující cizího jazyka – 2. stupeň ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Helena Hujerová a jsem studentkou 3. ročníku speciální pedagogiky Univerzity J. A. Komenského.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí praktické výzkumné části mé bakalářské práce.

Tento dotazník je naprosto anonymní.

Předem Vám děkuji za jeho vyplnění.

1. Upřednostňujete při výuce cizího jazyka práci s učebnicí?
 - ANO
 - NE

2. Pokud ano, jak hodnotíte účinnost této metody při výuce Vašich žáků?
1 2 3 4 5 (hodnocení jako ve škole)

3. Upřednostňujete při výuce cizího jazyka komunikaci pouze v cizím jazyce?
 - ANO
 - NE

4. Pokud ano, jak hodnotíte účinnost této metody při výuce Vašich žáků?
1 2 3 4 5 (hodnocení jako ve škole)

5. Učí se žáci komunikovat v cizím jazyce už od začátku učení se cizímu jazyku?
 - ANO
 - NE

6. Pokud ano, jak hodnotíte účinnost této metody při výuce Vašich žáků?
1 2 3 4 5 (hodnocení jako ve škole)

7. Komunikujete se žáky během výuky cizího jazyka i v českém jazyce?
- ANO
 - NE
8. Používáte při výuce cizího jazyka alternativní metody výuky?
- ANO
 - NE
9. Pokud ano, jaké konkrétní alternativní metody používáte během výuky cizího jazyka?

Příloha B – Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ

Dotazník pro žáky 2. stupně ZŠ

1. Pomáhá ti při učení se cizího jazyka učebnice?
 - ANO
 - NE

2. Komunikujete i se žáky ze zahraničí, se kterými procvičujete cizí jazyk?
 - ANO
 - NE

3. Pokud ano, jak moc pozoruješ zdokonalování se v cizím jazyce díky této konverzaci se žákem z jiné země?
1 2 3 4 5 (hodnocení jako ve škole)

4. Učili jste se hned od začátku komunikovat v cizím jazyce?
 - ANO
 - NE

5. Pokud ano, měl/a jsi s tím problémy?
 - ANO
 - NE

6. Používáte během výuky cizího jazyka i češtinu?
 - ANO
 - NE

7. Používáte při výuce cizího jazyka i počítačové jazykové programy?
 - ANO
 - NE

8. Pokud ano, baví tě to víc než práce s učebnicí?
 - ANO
 - NE

9. Učíš se rozumět textům v cizím jazyce (čtení prospektů, návodů, filmy s cizojazyčnými titulky, jízdni řady, letáky apod.)?
- ANO
 - NE

Bibliografické údaje

Jméno autora: Helena Hujerová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: Bakalářské kombinované studium

Název práce: Shody a rozdíly v metodice výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením a žáků slyšících

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 49

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 8

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: Mgr. et. Mgr. Václav Chmelíř