

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

KAROLÍNA KOLÁČNÁ

IV. ročník – prezenční studium

Obor: český jazyk – speciální pedagogika

**ČESKÝ JAZYK V KOMUNIKACI JEDINCŮ SE SLUCHOVÝM
POSTIŽENÍM – ZÁJMENA**

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, PhD.

OLOMOUC 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 24. března 2009

.....
Karolína Koláčná

Děkuji doc. Evě Suralové, PhD., za trpělivé a odborné vedení práce, Dagmar Liškové za výtvarné zpracování materiálů, Mgr. Daně Floriánové za poskytnutí cenných rad a všem pedagogickým pracovníkům základních škol pro sluchově postižené, u nichž se prováděl výzkum.

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1. Úvod do světa sluchově postižených	6
1.1 Projevy a pravidla chování v komunikaci sluchově postižených.....	7
2. Systém komunikace ve výuce sluchově postižených	9
2.1 Možnosti komunikace	9
3. Komunikace a získávání informací prostřednictvím médií	13
4. Řeč sluchově postižených	16
4.1 Řečový rozvoj	16
4.2 Jednotlivé složky výchovy řeči	16
5. Výuka na školách pro sluchově postižené	31
6. Český jazyk ve výuce sluchově postižených	36
6.1 Čeština jako cizí jazyk	37
7. Vývoj čtení sluchově postižených	40
7.1 Metody výuky čtení	40
7.2 Gramotnost sluchově postižených	41
8. Zájmena v českém jazyce	43
PRAKTICKÁ ČÁST	46
9. Zájmena v komunikaci sluchově postižených	46
9.1 Popis použitých metod výzkumu	47
9.2 Výběr účastníků výzkumu, charakteristika souboru	48
9.3 Průběh a výsledky výzkumu	48
9.4 Proces zpracování výzkumných dat	67
9.5 Interpretace výzkumu	68
ZÁVĚR	71
RESUMÉ	72
LITERATURA A PRAMENY	73
SEZNAM TABULEK	77
SEZNAM PŘÍLOH	78

Úvod

Diplomová práce nese název „Český jazyk v komunikaci jedinců se sluchovým postižením – zájmena“. Toto téma jsme zvolili, jelikož žáci a studenti škol pro sluchové postižení mají s výukou českého jazyka, jazyka většinové společnosti, problémy. Nicméně, český jazyk se na školách vyučuje a je důležité, aby jej žáci dostatečně ovládali. Vždyť je to jistý komunikační kanál mezi slyšící společností.

V teoretické části se zaměříme především na komunikaci sluchově postižených, na získávání informací, rozvoj řeči a čtenářské gramotnosti a v neposlední řadě na výuku českého jazyka na školách pro sluchově postižené.

Praktická část se bude věnovat problému, který trápí nejen pedagogy, ale i samotné žáky a studenty se sluchovým postižením. Pokusíme se zjistit, zda jsou žáci schopni užívat osobní a přivlastňovací zájmena v psaném i mluveném projevu a také se budeme snažit zkvalitnit výuku tohoto tématu pomocí názorně zpracovaného materiálu, který je samostatnou přílohou této diplomové práce.

V praktické části také vyhodnotíme výzkum, který se prováděl v oblasti produkce a porozumění textu, ve kterém se objevovala zájmena.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod do světa sluchově postižených

Postižení sluchu je velký problém z hlediska nemožnosti navázání kontaktu se slyšící populací. Sluchově postižení mají narušenu komunikaci, řeč, myšlení, cítění i volní oblast, a to jim ztěžuje cestu blíže komunikovat se slyšící společností.

Vymezení základních pojmů

Sluchové postižení lze charakterizovat z různých hledisek. Důležitý význam pro zvolení vhodného způsobu výchovy a vzdělávání má klasifikace sluchového postižení podle stupně postižení a podle doby, kdy postižení vzniklo (prenatálně, perinatálně, postnatálně). (Komorná, 2008)

„V pojmu děti sluchově postižené jsou zahrnuty čtyři sluchové kategorie: děti **neslyšící**¹, děti se **zbytky sluchu**², děti **nedoslýchavé**³ a děti **později ohluchlé**⁴.“ (Pulda, 1992, s. 8)

Zmínili bychom se zde také o rozdíl mezi poruchou sluchu a sluchovou vadou. Novák (1994, s. 55) rozumí pod **poruchou sluchu** „stav, kdy onemocnění sluchového orgánu jakékoliv etiologie je provázeno příznakem nedoslýchavosti, stav je však přechodný a po vyléčení onemocnění sluchového orgánu má subjekt normální práh sluchu.“

„**Sluchová vada** je naopak stavem trvalým, příznak nedoslýchavosti může být vyjádřen od lehké nedoslýchavosti až k hluchotě. Tento stav je charakteristický tím, že nemá nikdy tendenci ke zlepšení, naopak se může pouze zhoršovat.“ (Novák, 1994, s. 55)

¹ neschopnost vnímat zvuk ani s použitím sluchadel či zesilovací techniky (Komorná, 2008)

² neúplná ztráta sluchu, sluch lze ale využít při rozvíjení a výuce řeči (Pulda, 1992)

³ sluch je na horší úrovni, ale jedinci dokáží za pomoci technických pomůcek (i bez nich) vnímat okolní zvuky (Komorná, 2008)

⁴ „ke ztrátě sluchu došlo po ukončení základního rozvoje řeči“ (Pulda, 1992, s. 11)

Podle doby, kdy k postižení došlo, rozlišujeme:

Prelingvální postižení – poškození sluchu vzniklo před narozením nebo v době, kdy ještě není osvojená mluvená řeč.

Postlingvální postižení – sluchová vada vznikla až po osvojení mluvené řeči a jazykového systému mluveného jazyka.

Mezinárodní klasifikace sluchového postižení (převzato Strnadová, 2002, s.10)

<i>Slovní označení</i>	<i>Průměrná ztráta sluchu</i>
Normální sluch	0 - 25 dB
Lehká nedoslýchavost	26 - 40 dB
Střední nedoslýchavost	41 – 55 dB
Středně těžké postižení sluchu	56 – 70 dB
Těžké postižení sluchu	71 – 90 dB
Velmi závažné postižení	více než 91 dB

1.1 Projevy a pravidla chování v komunikaci sluchově postižených

Vzhledem k tomu, že sluchově postižení lidé mají velmi omezenou komunikaci se slyšícím okolím, je nutné dodržovat některá důležitá pravidla, která sluchově postiženým pomohou a usnadní porozumění.

„Mnoho konvencí je založeno spíše na zrakových a prostorových vjemech než na vjemech zvukových. Lze je identifikovat jako klíčové aspekty chování neslyšících.“ (Homoláč, 1998, s. 144)

Jedním z hlavních projevů při komunikaci je častý dotek pro získávání pozornosti. Sluchově postižení dotekem vstupují do hovoru nebo na sebe upoutávají pozornost. Dotyk je přípustný především na horní části paže, předloktí nebo na rameni.

Složitá je situace při výměně komunikačních rolí. Pokud chce znakový pokračovat ve svém projevu, může to naznačit pohledem stranou. Svě přání něco dodat také vyjadřují sluchově postižení výrazem obličeje nebo tím, že začnou vlastní projev.

Svá pravidla má přerušení již probíhajícího rozhovoru. Pokud chce třetí osoba vstoupit do konverzace, dotkne se paže nebo ramena první osoby a očima naváže kontakt s druhou osobou a směřuje k ní znakování.

Za urážku při konverzaci sluchově postižených se všeobecně považuje odvrácení se od komunikačního partnera. Měli bychom nejdříve použít znak pro „počkat“ nebo partnera uchopit za paži a přitom se odvrátit.

Konvencemi se také řídí upoutávání pozornosti pomocí světla. Pokud chceme získat pozornost sluchově postižených v místnosti, opakovaně rozsvítíme a zhasneme světlo. (Homoláč, 1998)

2. Systémy komunikace ve výuce sluchově postižených

„Komunikace je výměna informací pomocí verbálních a neverbálních prostředků. Komunikace zahrnuje gesta, výrazy obličeje, slova nebo znaky. S ranými stádii komunikace se setkáváme u kojenců, a to zpravidla s nejbližšími osobami, ještě dříve, než využívají slov nebo znaků.“ (Potměšil, 2003, s. 182)

Sluchově postižení mohou využít několik variant a možností komunikace.

2.1 Možnosti komunikace

Strnadová (2002) uvádí následující možnosti – orální metodu, vizuálně pohybové komunikační systémy, bilingvální metodu, totální komunikaci.

Orální metoda

Orální metodou komunikace se nazývá způsob dorozumívání za používání pouze mluvené řeči.

Čistá orální metoda odmítá jakékoliv pomocné manuální systémy při výuce. Vhodná je spíše pro nedoslýchavé děti s fonematickým sluchem.⁵

Orální metoda má i další formy, při kterých je přizpůsobena tak, aby dítěti usnadnila odezírání. Využívá různých pomocných manuálních systémů, přičemž základem je mluvená řeč.

Vizuálně-motorické komunikační systémy

Tato kategorie zahrnuje znakový jazyk a znakovaný jazyk.

Znakový jazyk (znaková řeč) je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně pohybovými prostředky. Má vlastní gramatiku, pořadí znaků zároveň určuje i gramatické vztahy. (Strnadová, 2002)

Znakovaný jazyk (znakovaná čeština) je ve své podstatě jazyk mluvený, avšak kódovaný do znaků. Od znakového jazyka se liší gramatikou tzn. řídí se pravidly mluveného jazyka. (Strnadová, 2002)

⁵ „schopností rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí (fonémy)“ (Dvořák, 2007, s. 183)

Bilingvální⁶ přístup ke vzdělání

Při využití této metody se děti učí znakový jazyk a současně s ním se uplatňuje mluvený i psaný jazyk slyšící komunity. Jedinci se dovedou adaptovat na dvě odlišná prostředí.⁷ Lingvistické výzkumy prokázaly, že znakový jazyk je po všech stránkách schopen být partnerem jazyka užívaného majoritní společností, ačkoliv je realizován prostřednictvím specifického, vizuálně-motorického kódu. (Souralová, Langer, in Renotiérová, Ludíková, 2005)

Totální komunikace

Totální komunikaci definuje Potměšil (2003, s. 133) jako „filozofii spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace se sluchově postiženými a zároveň také mezi nimi.“ Tzn. využití prostředků neverbální komunikace (mimika⁸, gestika⁹, kinezika¹⁰, haptika¹¹, sdělování pohledy, posturologie¹², proxemika¹³), názorných obrázků a kreseb. (Strnadová, 2002)

Důležitá je také komunikace s využitím prstové (daktylní) abecedy, mluvené a psané formy českého jazyka a komunikace prostřednictvím odezírání.

⁶ dvoujazyčná

⁷ více informací v publikaci Jabůrek J. Bilingvální vzdělávání neslyšících. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

⁸ sdělování výrazem obličeje

⁹ sdělování gesty

¹⁰ sdělení pohyby

¹¹ sdělování dotyky

¹² sdělování fyzickými postoji

¹³ sdělování přiblížením a oddálením těla

Prstová abeceda

„Prstová abeceda je slovní vizuálně-motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmene. Prstová řeč je vizuální formou doslovného, přesného až absolutního tlumočení textu z hlediska formálního.“ (Krahulcová, 2003, s. 217)

„Ve školách se používá jako podpůrná metoda při výuce čtení, protože podporuje zapamatování slov, jejich analýzu a syntézu. V plném rozsahu vyjadřuje lexikální i gramatický význam českého jazyka.“ (Souralová, 2008, s. 15)

Znaky daktylní abecedy mohou být jednoruční, dvouruční. U hluchoslepých se využívá daktylní abeceda do dlaně, která je modifikací jednoruční prstové abecedy.

Mluvená a psaná forma českého jazyka

„Přirozený jazyk jako znakový systém používá ve funkci nosiče znaků dva materiály: jednak matérii zvukovou, jednak grafické značky.“ (Palková, 1994, s. 21)

Zvuková stránka je z historického hlediska forma starší, protože psaná forma vznikala jako záznam mluvené formy jazyka. Psaná forma má tedy k mluvené formě takový vztah, aby bylo možné navzájem přiřadit sdělení vyjádřené jednou a druhou formou věrně. (Palková, 1994)

„Rozdíl mezi oběma formami je důsledkem skutečnosti, že se při použití obou druhů matérie prosazují poněkud jiným způsobem obecné vlastnosti jazykového systému, jak to odpovídá i různým možnostem sluchového a zrakového vnímání. Rozdíly se objevují v systému jazyka (langue) a ještě výrazněji v oblasti jazykových projevů (parole).“

Zvládnout český jazyk je pro většinu jedinců se sluchovým postižením (zejména pro prelingválně neslyšící) velmi těžké. Sluchově postižení by si měli vybudovat dorozumívací systém, který je založen na zvuku, avšak tento zvuk nemohou přijímat nebo ho mohou přijímat omezeně. Český jazyk

je navíc složitý svou gramatikou a nepravidelnou flexí. Proto je pochopitelné, že mluvená i psaná podoba českého jazyka dělá sluchově postiženým nemalé problémy. (Souralová, 2008)

Odezírání

Odezírání chápe Dvořák (2007, s. 133, 134) „v úzkém pojetí jako rozumění řeči podle viditelného postavení a pohybů mluvidel („čtení z úst“), v širším pojetí jako rozumění mluvené řeči nejen podle mluvidel, ale i neverbálních výrazových prostředků, celkové situace, schopností dokombinovávat i vizuálně nezachytitelné prvky artikulované řeči.“

Odezírání ovlivňuje intenzita a směr světla, fyzický i psychický stav aktérů hovoru, důležitý je způsob artikulace mluvího. Odezírání omezuje i dosažená znalost českého jazyka – dostatečná slovní zásoba, znalost gramatiky atd. (Souralová, 2008)

3. Komunikace a získávání informací prostřednictvím médií

„Komunikační proces u člověka zajišťují tři složky: hlas, řeč, sluch. Mezi lidskými jedinci je komunikace možná i jinou cestou než zvukovou, např. optickou. Nutnou složkou pro dobrou komunikaci a vývoj řeči je však sluch. Každá jeho porucha nebo vada komunikaci jedince podstatně ztíží.“ (Novák, 1994, s. 2)

Pro sluchově postižené je nesmírně důležité získávání informací, nových poznatků a údajů, komunikace se společnostmi apod.

Doba jde neustále dopředu, snažíme se vytvářet pro sluchově postižené nové a lepší formy pro získávání všech podstatných informací, které jsou potřeba pro běžný život.

V dnešní době mají sluchově postižení několik cest a možností, jak se k informacím blíže dostat. Mohou to být např. tištěné materiály, filmy a televizní programy a v neposlední řadě multimédia.

Tištěné materiály

Vzhledem k tomu, že český (ani jiný) znakový jazyk nemá tištěnou podobu, vznikají publikace psané v jazyce majoritní společnosti. Proto je u sluchově postižených důležitý rozvoj řeči a četby (viz níže).

Tištěné materiály, které se věnují sluchovému postižení jsou určeny nejen lidem se sluchovým postižením, ale i lidem slyšícím, kteří mají zájem dozvědět se více informací o kultuře neslyšících.

Je samozřejmé, že sluchově postižení čtou i časopisy a knihy určené slyšící populaci, ale vzhledem k tomu, že se budeme zabývat vzděláváním sluchově postižených, rádi bychom uvedli materiály - časopisy, které se věnují sluchovému postižení a kde mohou sluchově postižení (i slyšící) nalézt informace např. o pořádání vzdělávacích kurzů pro neslyšící, o divadelních představeních pro sluchově postižené, o společenských akcích apod.

Z neznámějších časopisů uvádíme např:

- časopis Gong¹⁴
- Info – Zpravodaj Federace rodičů a přátel sluchově postižených, publikace týkající se sluchově z nakladatelství FRPSP¹⁵
- časopis Unie¹⁶

Filmy a televizní programy

Informace pro sluchově postiženou populaci zajišťuje především veřejnoprávní Česká televize, která pravidelně vysílá Zprávy ve znakovém jazyce, dále také využívá skryté titulky¹⁷ v televizním vysílání nebo tlumočnicka do znakového jazyka¹⁸ v pravém dolním rohu obrazovky (např. pohádkové programy, Sama doma, Pomáhejme si). Z dalších programů můžeme jmenovat např. Televizní klub neslyšících nebo Magazín pro zdravotně postižené.

Nejde ale pouze o informace, ale samozřejmě i o odreagování a zábavu. S tím souvisí filmy či seriály se sluchově postiženými hrdiny, které bohužel nejsou rozsáhlé. Můžeme zde zmínit filmy Minulost, Pupendo, Bohem zapomenuté děti, Za hranicí ticha či Opus pana Hollanda. (Kosinová, 2008). Ze seriálů s hlavním hrdinou se sluchovým postižením bychom jmenovali Sue Thomas: Agentka FBI.

¹⁴ více informací na www.gong.cz

¹⁵ více informací na www.frpsp.cz

¹⁶ více informací na www.cun.cz

¹⁷ „Skryté titulky jsou vytvářeny primárně pro potřeby osob se sluchovým postižením, a obsahují proto mimo jiné i řadu specifických náležitostí, jako je například popis zvuků dokreslujících význam děje, indikace mluvčího mimo záběr, barevné rozlišování hlasů, aby neslyšící diváci poznali, která osoba ve skupině či mimo záběr promluvila atd.“ (Strnadová, 2003 in Nováková, 2003, s. 9)

¹⁸ „Tlumočené pořady však plní ještě jinou funkci než jen pouhé zprostředkování informací neslyšícím divákům. Jsou také formou prezentace menšinového jazyka, upozorněním veřejnosti na existenci jazykové menšiny neslyšících a v neposlední řadě i motivačním faktorem pro slyšící veřejnost, která touto cestou získává povědomí o způsobu komunikace neslyšících, ale současně i zájem o to, seznámit se s ním blíže.“ (Strnadová, 2003 in Nováková, 2003, s. 9)

V roce 2008 byl pro sluchově postižené natočen český celovečerní akční film s názvem Exponát roku 1827.¹⁹

Multimédia

Multimédia mají pro komunikaci sluchově postižených důležité místo. Mohou snadno a rychle komunikovat prostřednictvím e-mailů, ICQ, Skype, chatů apod.

Internetové servery v českém jazyce, které umožňují sledování informací z oblasti kultury sluchově postižených, jsou např. <http://ruce.cz>, www.ticho.cz, www.frpsp.cz, www.gong.cz, <http://pevnost.com>, www.cun.cz apod.

Na trhu se objevuje široká nabídka CD a DVD pro sluchově postižené, které se věnují výukovým tématům, encyklopediím, ale také pohádkám ve znakovém jazyce či zábavným hrám.²⁰

Nezastupitelná je také komunikace prostřednictvím mobilních telefonů, který umožňuje psaní SMS (Short Message Service) či MMS (Multimedia Message Service).

¹⁹ Film měl premiéru 29. listopadu 2008 v brněnském kině Scala, více informací na www.awifilm.com

²⁰ možno využít www.frpsp.cz/cze_prodej.php

4. Řeč sluchově postižených

4.1 Řečový rozvoj

Sluchově postižené dítě si řeč osvojuje v závislosti na několika faktorech, a to např. na době, kdy sluchová vada vznikla, záleží, jak velký je rozsah poškození sluchu apod. Řeč sluchově postiženého dítěte se proto nemůže vytvářet a rozvíjet spontánně, vzhledem k tomu, že od narození nemá možnost (nebo je možnost omezená) slyšet mluvenou řeč v okolí, nedostává impulzy k dalšímu rozvoji mluvené řeči. Jestliže dítě přijde o sluch v době, kdy už začalo mluvit, ale jeho řeč není dosud upevněná, pomalu ztrácí svou nezafixovanou řeč, pokud se nepodaří speciálními metodami nabytou řeč udržet a stále ji rozvíjet. (Vaněčková, 1996)

„U sluchově postižených dětí se obvykle jedná o vývoj řeči **omezený** (u neslyšících dětí), **přerušovaný** (při ztrátě sluchu do určitého věku), případně **opožděný** (u nedoslýchavých dětí).“ (Lechta, 2008, s. 141) Při rozvoji řeči je důležité brát ohled na několik faktorů, a to věk, v kterém ke sluchovému poškození došlo, stupeň a typ sluchového postižení. (Lechta, 2008)

4.2 Jednotlivé složky výchovy řeči

Při rozvíjení řeči sluchově postižených musíme dbát na její jednotlivé složky. Rozvíjíme současně složku zvukovou²¹ a obsahovou²². Důležitá je reedukace sluchu a s tím související i výcvik v odezírání. (Vaněčková, 1996)

Reedukace sluchu

„Reedukace je souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. Reedukační metody se tedy zaměřují přímo na postiženou funkci.“ (Janotová, 1996, s. 5)

Při reedukaci sluchu u dětí s nedoslýchavostí či zbytky sluchu postupujeme od rozlišování diametrálně odlišných zvuků. Začínáme

²¹ zvuková složka řeči – výslovnost hlásek a modulační faktory

²² obsahová složka řeči – slovní zásoba a gramatická stavba řeči

rozlišováním neřečových zdrojů zvuku, které má dítě identifikovat – hlasy zvířat, zvuky hudebních nástrojů, venkovní a okolní zvuky (např. zpěv ptáků, tikot hodin) atd. Dítě by se mělo nejdříve se zdroji zvuku seznámit a po určitou dobu se v nich orientovat zrakem a sluchem současně. Od zvuků diametrálně odlišných postupně přecházíme ke zvukům příbuznějším a nakonec přikročíme k diferenciaci fonematické.

V řečové diferenciaci opět začínáme jednoduššími příklady (př. záměna jednoho slova ve větě). Později procvičujeme záměnu jednotlivých hlásek ve slovech. Nejprve zaměňujeme jednu samohlásku ve slově, později cvičíme slova lišící se jednou souhláskou.

Diskriminační cvičení rozvíjejí diferenciaci zvuků sluchem, tím usnadňují dítěti pozici do budoucna, kdy se bude neustále setkávat s novými výrazy ve všech vyučovacích předmětech (především ve výuce jazyků) a komunikaci s okolím. (Vaněčková, 1996)

„Reedukace sluchově postiženého dítěte může mít různé modifikace. I u zcela hluchých jedinců se osvědčily hudební metody při rehabilitaci, např. při použití zvonků, trianglu, kastanět atd. má dítě hmatové vjemy a pohybová výchova rozvíjí všestranně jeho schopnosti.“ (Novák, 1994, s. 79)

Během reedukace se tedy rozvíjí schopnosti vnímat tempo, melodii a dynamiku řeči. Prolíná se sluchová výchova s výchovou rytmickou. (Vaněčková, 1996)

Rozvíjení zvukové stránky řeči

Při rozvíjení zvukové stránky řeči se zaměřujeme na vyvozování hlásek, na rozvíjení modulačních faktorů řeči.

Správné vyvození artikulovaných hlásek je úkolem logopeda a surdopeda. Znamená to nejen upravit mluvidla do žádoucí polohy pro konkrétní hlásku, ale také docílit zpětné akustické vazby za maximálního využití zbytků sluchu a vibračního vnímání. (Vaněčková, 1996)

„Náš uváděný postup vyvozování hlásek vychází z fonetické klasifikace

hlásek podle artikulačních okrsků, přičemž se doporučuje důsledně respektovat individuální schopnosti dítěte.“ (Krahulcová, 2003, s. 100)

Samohlásky se u sluchově postižených dětí tvoří např. na základě zrakového napodobování tvaru rtů a velikostí čelistního úhlu, aktivním napodobením mluvidel podle mluvního vzoru nebo pasivně pomocí logopedických sond, špachtlí, manuálním polohováním postavení mluvidel atd. (Krahulcová, 2003)

Vyvozování, fixování a automatizace souhlásek představuje složitou logopedickou praxi. Postup vyvozování je velice individuální a záleží na frekvenci hlásek a slov v českém jazyce²³. (Krahulcová, 2003)

Rozvíjení modulačních faktorů řeči zahrnuje rozvoj modulace tónové – melodie, hlasové – dynamika a časové – rytmus. Tyto faktory jsou vlastnosti plynulé a srozumitelné řeči. Vnímání melodie je u sluchově postižených zkreslené, proto tvorba tónové modulace je nejobtížnější. Všechny tři prvky modulace řeči spolu vzájemně souvisejí. (Vaněčková, 1996)

„V důsledku absence nebo významné deformace sluchové kontroly vlastní artikulace nejsou sluchově postižené děti schopny diferencovaně vnímat správnou a nesprávnou výslovnost hlásek.“ (Krahulcová, 2003, s. 124) Důležitou roli zde hraje individuální přístup a dobře připravený metodický postup pro vyvozování, fixaci i automatizaci hlásky. (Krahulcová, 2003)

Mluvní technika

Mluvní produkce sluchově postižených je specificky změněna absencí, omezením či deformací zvukových vjemů a tedy i zvukových komplexů mluvené řeči. (Krahulcová, 2003)

Krahulcová (2003, s. 78) charakterizuje odlišný mluvní projev takto:

- vývoj mluvní techniky je v přímém vztahu k vlastnímu vývoji řeči;
- jsou narušeny všechny fáze verbální produkce: dýchání, fonace i artikulace. Je specificky změněna modulace souvislé řeči;

²³ více informací in Krahulcová (2003)

- mluvní projev sluchově postižených je typický svými projevy audiogenního dysgramatismu²⁴;
- zvláštnosti poznávacích procesů, obzvláště specifického pojmotvorného procesu, se promítají do mluvního projevu.

Dýchání

Dýchání v průběhu mluvení sluchově postižených postrádá plynulost a koordinaci mezi vdechem a výdechem. Namáhavá artikulace má za následek časté přerušování výdechu a nové doplňující vdechování. (Seeman, 1974, in Krahulcová, 2003)

Zpravidla nepoužíváme veškerý vzduch, který jsme schopni vydechnout, ale k opětovnému nadechnutí využíváme pauz v řeči. U sluchově postižených záleží na době, kdy k postižení došlo, čím dříve, tím jsou změny na dýchání po dobu mluvení závažnější. (Krahulcová, 2003)

Fonace

Sluchové ztráty reprezentují absenci sluchové kontroly vlastního mluvního projevu, a to vede k typickým změnám fonace. Tvorba hlasu bývá patologická v přímé závislosti na stupni a typu sluchového postižení a době vzniku poškození. (Krahulcová, 2003)

Hlas může být drsný, křiklavý až pisklavý, jindy příliš hluboký. Setkáme se i s hlasem slabým, který postrádá přirozenou rezonanci. (Krahulcová, 2003)

Bóme (1976, in Krahulcová, 2003) se v této souvislosti zmiňuje o audiogenní dysfonii (viz výše). Jako hlavní projevy uvádí:

- kolísání tónové výšky hlasu,
- kolísání síly hlasu,
- monotónnost hlasového projevu,
- změna barvy hlasu,

²⁴ dysgramatismus – „vývojová odchylka, neúplně a nepřesně vyvinutá schopnost (až neschopnost) užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel“ (Dvořák, 2007, s. 56)

- časté hlasové vady.

Pro sluchově postižené je důležitá prevence výskytu hlasových poruch fyziologickým nácvikem dýchání, fonace, artikulace a ovlivňováním didaktických aktivit. Krahulcová (2003) shrnuje prevenci hlasových poruch do okruhů:

- hygiena používání hlasu,
- nácvik správné hlasové techniky,
- čistota vzduchu a přiměřená vlhkost a teplota,
- snížení hlučnosti prostředí,
- psychická pohoda při mluvních výkonech.

Artikulace

Výslovnost sluchově postižených je podmíněna intenzivní a dlouhodobou odbornou péčí. Artikulace se nevyvíjí spontánně. Jak jsme se již zmínili, omezující vliv sluchového postižení je velmi významný, protože dosažená výslovnost u těchto osob je obvykle nápadná, narušená, namáhavá a nepřirozená. Deformace vznikají i v důsledku problematického dýchání a fonace. Artikulační tenze je nevyrovnaná a kolísavá. (Krahulcová, 2003)

Modulační faktory

Modulační faktory řeči jsou velmi důležitým faktorem při vytváření aktivní a srozumitelné mluvené řeči. Změněné modulační faktory snižují srozumitelnost mluvené řeči sluchově postižených významněji než nesprávná artikulace.

„Příčinou deformovaných modulačních faktorů je nedostatek mluvního vzoru a absence zpětné sluchové kontroly. Modulační faktory s výjimkou projevů rytmu nelze zrakem dostatečně odezírat, a tedy ani napodobovat. A dále tu opět schází možnost sluchové kontroly vlastního mluvení.“ (Krahulcová, 2003, s. 85)

Odlišnosti v řeči sluchově postižených dětí

„Řečové odlišnosti jsou prakticky jedním z nejnápadnějších vnějších projevů sluchově postižených (zejména neslyšících) dětí.“ (Lechta, 2008, s. 150)

„V řečových projevech neslyšících a těžce nedoslýchavých dětí vystupuje do popředí skutečnost, že jsou u nich vlastně narušeny všechny fáze řečové produkce: dýchání, fonace a artikulace. Navíc je velmi specificky narušena i modulace jejich řeči.“ (Lechta, 2008, s. 150)

Lechta ve své publikaci *Symptomatické poruchy řeči u dětí* (2008) uvádí následující deskripci mluveného projevu u sluchově postižených:

Dyslalie

„Dyslalie (patlavost) je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.“ (Klenková, 2006, s. 99) Patlavost je jednou z nejčastějších poruch komunikační schopnosti.

Dyslalie je jednou z hlavních poruch řeči u sluchově postižených dětí. Z terminologického hlediska hovoří Arnold (1970) o audiogenní dyslalii²⁵, případně kofolalii²⁶. (Lechta, 2008)

„U neslyšících dětí vzniká z hlediska artikulace typický způsob mluvení, který se zpravidla značně liší od slyšících, ale i lehce nedoslýchavých dětí. U neslyšících dětí se často projevuje neadekvátní artikulace samohlásek.²⁷ Problémy způsobuje nejen artikulace izolovaných hlásek, ale zejména jejich spojování do slabik a slov.“ (Lechta, 2008, s. 151)

Výslovnost nedoslýchavých dětí se v těžších případech dá srovnávat s výslovností neslyšících, v případech lehčích můžeme sledovat poměrně menší odchylky výslovnosti. (Lechta, 2008)

²⁵ autor ji chápe širěji jako poruchy řeči v důsledku sluchového postižení (Lechta, 2008, s. 151)

²⁶ ztráta sluchu se projevila až po osvojení řeči

²⁷ podrobně se tímto tématem zabýval Seeman

Dysprozódie

„Dysprozódie je porucha nebo nápadně odchylné užívání modulačních faktorů řeči – přízvuk (důraz), melodie a tempo řeči, pauzy.“ (Dvořák, 2007, s. 61)

„Příčiny dysprozódie neslyšících dětí jsou v tom, že tyto děti mají jen minimální nebo žádné možnosti vnímat prozódii řeči jiných lidí, a tak budovat, respektive korigovat svou vlastní modulaci.“ (Lechta, 2008, s. 153)

„Prozódie řeči nedoslýchavých dětí je podle Seemana (1974) rovněž změněná, přičemž velikost změn závisí na stupni a typu nedoslýchavosti, době jejího vzniku a úrovni péče, která je věnována jejich sluchové výchově.“ (Lechta, 2008, s. 153)

Dysfonie

Při dyfonii (porucha hlasu) vznikají změny hlasu, které závisí na stupni a době vzniku poškození. Hlas sluchově postižených může být drsný, křiklavý až pisklavý, jindy zase příliš hluboký. (Lechta, 2008)

Narušené dýchání

„Nápadně odlišné dýchání u dětí se sluchovým postižením vyplývá zřejmě ze způsobu artikulace, který je velice namáhavý. Kábele (1972) zjistil, že dýchání sluchově postižených je výrazně změněné především z kvalitativního hlediska a že zmenšení vitální kapacity plic²⁸ není přímo závislé na stupni sluchové vady. Pokud jde o dýchání při řeči, Seeman (1974) usuzuje, že namáhavá artikulace způsobuje časté přerušování výdechu a nové vdechování. Důležitý je zřejmě i faktor věku.“ (Lechta, 2008, s. 155)

²⁸ množství vzduchu vydechnutého z plic maximálním výdechem po maximálním vdechu

Další projevy

Z dalších řečových poruch uvádí Lechta (2008) ve své publikaci Symptomatické poruchy řeči u dětí **huhňavost a poruchy plynulosti řeči**. Tyto tzv. klasické poruchy řeči nejsou dosud dostatečně prozkoumány. Některé projevy huhňavosti charakterizoval Seeman, Sedláčková. Výzkumy v oblasti poruch plynulosti se zabýval např. Solovjev.

Rozvíjení obsahové stránky řeči

„Rozvíjení obsahové stránky řeči se týká rozvoje slovní zásoby a funkčního rozvoje gramatické stavby věty.“ (Vaněčková, 1996, s. 11)

Rozvíjením **slovní zásoby** (mluveného jazyka i jazyka znakového) můžeme zlepšit komunikační možnosti dítěte s okolím a podporujeme i rozvoj myšlení.

„Komunikační možnosti by měly dosáhnout takového stupně, aby děti byly schopné komunikovat mluvenou řečí alespoň přibližně na úrovni odpovídající jejich věku. Rozvoj slovní zásoby je nesmírně důležitý k tomu, aby dítě mohlo bez větších problémů sestavit větu. Pokud jeho slovní zásoba obsahuje málo sloves, přídavných jmen, příslovcí a spojek, je řeč takového dítěte po stránce obsahové velmi chudá.“ (Vaněčková, 1996, s. 11)

Rozvíjení **gramatické stránky** řeči je jednou z nejobtížnějších složek výchovy řeči. Úzce souvisí s rozšiřováním slovní zásoby. Povědomí gramatické stavby řeči vzniká u slyšících spontánní cestou. Slyšící dítě má bohatou jazykovou praxi a může na základě zobecnění velkého množství jazykových jevů gramatickou stavbu odposlouchat. Dětem sluchově postiženým se nedostává řečových podnětů v takovém množství a kvalitě jako dětem slyšícím. Proto je třeba při výchově uvážene volit vhodná a dětem přístupná jazyková cvičení, která si mají osvojit. Je velmi potřebné vést děti k tomu, aby uplatňovaly získané jazykové znalosti při běžném slovním projevu. (Vaněčková, 1996)

Velký význam má soustavné opakování a systematizace poznatků, jejichž prostřednictvím můžeme dosáhnout automatizace některých gramatických jevů. Jestliže si dítě jednou navykne používat automaticky určitý gramatický jev, nemusí pak v řeči nad ním přemýšlet a většinou se nesplete v použití správného tvaru slova. (Vaněčková, 1996)

„Pro sluchově postižené dítě je nesmírně obtížné nechybovat v gramatice českého jazyka. Skloňování podstatných jmen a zájmen, časování sloves, užívání odpovídajících rodů i časů, to vše působí obvykle v mluvené a později i psané řeči problémy. Ani neohebné slovní druhy nejsou však pro sluchově postižené dítě jednoduché. U příslovcí trvá někdy dlouhou dobu, než dítě pochopí jejich význam. Také velmi náročné je rozlišování tvarů příslovcí podle toho, zda se jedná o určení směru nebo místa. Stejně tak děti chybují v užívání správných předložek a spojek, pokud je nevynechávají.“ (Vaněčková, 1996, s. 12)

V praxi jsme poznali, že žáci mají s gramatikou českého jazyka všechny výše uvedené obtíže. Měli bychom se snažit pro žáky vytvořit příjemné prostředí pro získávání nových informací, vyučovat pomocí názorných ukázek a každému tématu věnovat dostatek času. Důležitý je také individuální přístup k žákům.

Slovní zásoba

Slovní zásoba sluchově postižených je závislá na umělém vytváření, vzhledem k tomu, že při sluchových vadách je jen velmi obtížné zachytit slova správně vlastním sluchem.

Stavem slovní zásoby se zabývala Csanyiová (1976). Z jejich zjištění Krahulcová (2003) uvádí, že rozsah slovní zásoby čtrnáctiletých neslyšících dětí dosahoval úrovně jenom pětapůlletých slyšících dětí. Pro skupinu nedoslýchavých dětí platí z hlediska slovní zásoby, že s narůstající sluchovou ztrátou se její charakteristiky přibližují charakteristikám slovní zásoby neslyšících dětí.

Ve slovní zásobě populace sluchově postižených je také nevýhodná proporcionalita slovních druhů. V projevu sluchově postižených se objevuje velký počet podstatných jmen, obecně méně se vyskytují přídavná jména. Používání zájmen je složitý problém. Krauhlová (2003) uvádí ve své publikaci výzkum Myklebusta, který zjistil, že děti kolem 12. roku používají ve frekvenci 12% ze všech slov. U neslyšících do devíti let nezjistil používání zájmen vůbec, po devátém roce bylo možno zjistit velké pokroky v používání zájmen, po 13. roce byl jejich výskyt stabilizován, ale byl významně nižší ve srovnání se slyšící populací.

Slovesa zpočátku tvoří jakýsi doplněk k podstatným jménům. Postupně dokáže dítě oddělit předmět od činnosti, která je předmětem vykonávaná. (Krauhlová, 2003)

Slovní druh, který sluchově postižení vynechávají nebo užívají špatně jsou předložky. Ze všech slovních druhů jsou sluchově postiženými nejméně používaná příslovce, zřejmě proto, že jen s obtížemi abstrahují jimi vyjádřené skutečnosti. (Krauhlová, 2003)

Mluvená čeština

„Většina slyšící populace si myslí, že sluchově postižení mohou bez problémů číst a psát. Opak je ale pravdou. Znalost písmen, bez možnosti užívat této znalosti v praxi, totiž nezaručuje funkční gramotnost v pravém slova smyslu.“ (Strnadová, 1998, s. 164)

U sluchově postižené populace dochází často k porušování několika aspektů mluvené češtiny. To z toho důvodu, že sluchově postižení neví, že některé hlásky se nevyslovují tak, jak jsou napsané. (Strnadová, 1998)

Strnadová (1998, s. 224, 225) uvádí několik problémů v mluveném projevu sluchově postižených např. „není dodržena spodoba znělosti, nejsou zjednodušeny obtížně vyslovitelné hláskové skupiny, předložky nejsou vyslovovány s následujícím slovem jako celek, nejsou dodrženy zvyklosti

ve frázování, pauzách a větném přízvuku, sluchově postižení neznají běžný způsob mluvy, úsloví, rčení a přísloví, neznají regionální rozdíly ve výslovnosti spisovné češtiny, malou slovní zásobou je ovlivněna i obsahová stránka řeči.“

Aktivní mluvený projev bývá obvykle po technické, gramatické i lexikální stránce odlišný od projevu slyšících. Často se stává, že ani v dospělosti sluchově postižení nedosáhnou takové úrovně mluveného projevu, aby dokázali vyjádřit názvy každodenních potřeb, nebo si myslí, že uvedené slovo znají, ale ve skutečnosti slovo buď zamění, nebo mu přiřadí jiný význam. (Strnadová, 2008)

Pro sluchově postižené je schopnost spontánně si osvojit mluvený jazyk velmi ztížená a někdy i nemožná. Mluvenou češtinu si mohou osvojit podle pravidel, která jim někdo zprostředkuje. (Komorná, 2008)

Psaná čeština

„Osvojit si psanou podobu jazyka znamená naučit se rozumět psanému textu a získat dovednost vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou.“ (Krahulcová, 2003, s. 211)

Pro dobrou recepci a produkci psaných textů jsou důležité prvky gramotnosti (viz níže), nestačí pouze ovládat techniku čtení a psaní.

Komorná (2008, s.10, 11) uvádí, že „součástí souboru znalostí nezbytných pro úspěšnou produkci a recepci vedle dovedností spojených s mechanickým čtením a psáním jsou dále znalosti jazykové a jazyková kompetence²⁹, znalosti věcné a encyklopedické, znalosti světa, znalosti interakční (znalosti ilokuční³⁰, znalosti komunikačních norem, znalosti metakomunikační³¹ a znalost textových struktur³²), znalosti strategické

²⁹ znalost morfologie a syntaxe

³⁰ „schopnost mluvčího/autora spojit se svým záměrem adekvátní jazykové prostředky, na straně adresáta jeho schopnost záměr autora identifikovat“ (Komorná, 200, s. 11)

³¹ „schopnost autora svůj projev organizovat a členit, na straně adresáta schopnost tyto prostředky organizace identifikovat a správně interpretovat“ (Komorná, 2008, s. 11)

³² znalosti a zkušenosti čtenáře s různými typy textů (Komorná, 2008)

spojené s produkcí textu³³ a speciální znalosti využívané při recepci a interpretaci textu.“

Recepce psaného textu

Vzhledem k tomu, že sluchově postižení nemají rozvinuté na potřebné úrovni výše uvedené znalosti, které jsou pro porozumění textu nezbytné, vzniká u nich několik problémů při recepci psaných textů. (Komorná, 2008)

Některé problémy uvádí ve svých publikacích např. Strnadová (1998), Komorná (2008). Hlavním problémem sluchově postižených je malá slovní zásoba, často se stává, že si nové slovo neztotožní s pojmem, který už znají. Neznají pojem, který dané slovo představuje, neznají morfologii slova, problém způsobují synonyma i některá homonyma. Sluchově postižení také těžko rozpoznávají význam slova při změně délky samohlásky, mají potíže s porozuměním slov abstraktní povahy apod. Sluchově postižení mají omezené znalosti související s gramatickou stavbou mluvených projevů, neumí pracovat s gramatickými kategoriemi a problémy nastávají i ve způsobu vázání jednotlivých textových jednotek do uceleného textu. Populace sluchově postižených nemá dostatečnou úroveň znalostí vztahujících se k obsahu textu, neumí s informacemi pracovat, nebo potřebné informace téměř nemají.

Pro pochopení psaného textu se vyžaduje soustředěnost a větší podíl volní psychiky, v neposlední řadě je důležitá struktura mentálního slovníku. Jazyk v jeho psané podobě je mnohem abstraktnější než mluvená řeč. (Krahulcová, 2003)

Komorná (2008) uvádí ze zahraničních výzkumů a z výzkumu diplomové práce³⁴ realizované u nás specifické strategie využívané při čtení:

³³ „schopnost vybírat ze znalostí prostředků s ohledem na adresáta a vývoj situace“ (Komorná, 2008, s. 11)

³⁴ POLÁKOVÁ, M. *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)* [diplomová práce]. Praha: ÚČJTK FF UK, 2000.

Strategie slovně-myšlenkových asociací

(Word/idea association strategy)

Způsob selekce odpovědí na otázky se opírá o princip asocičních vztahů, kdy respondent vybírá odpověď na otázku z nabídnutých variant na základě asociace slov obsažených ve větě testové položky a slov obsažených v nabídce možností. (Komorná, 2008)

Strategie vizuálního porovnávání

(Visual matching strategy)

Strategie je založena na vizuálním porovnávání slovně zadané otázky se slovním vyjádřením jednotlivých alternativ. Respondent konfrontuje alternativy s textem a snaží se nalézt stejná či opticky podobná slova, která se vyskytují v otázce, v alternativách i v textu. Respondent zvolí tu alternativu, ve které lze najít stejné nebo podobné slovo jako na určitém místě v textu. (Komorná, 2008)

„Respondenti s vadami sluchu využívají uvedený postup i v případě, kdy mají vytvářet vlastní odpovědi, a to tak, že opíší (resp. zvolí jako odpověď) tu část textu, která obsahuje stejná (podobná) slova jako zadání příslušné otázky.“ (Komorná, 2008, s. 31)

Strategie využívání vlastních zkušeností

(Responses using background experiences)

Tato strategie více než informace z textu využívá osobních zkušeností v podobné situaci. Odborníci hodnotí odpovědi tohoto typu odlišně – např. jako anomální, neadekvátní vzhledem ke smyslu konkrétního textu apod. (Komorná, 2008)

„Primárním záměrem využívání těchto strategií je zamaskovat svůj problém s neporozuměním a snaha dosáhnout v testech co nejlepších výsledků.“ (Komorná, 2008, s. 30)

Produkce psaných textů

Produkce česky psaných textů jsou jiné než texty psané populací slyšící. V čem tento problém spočívá, není dostatečně objasněn. Můžeme vycházet z výzkumů realizované odborníky a studenty, které vznikly díky Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK v Praze. (Komorná, 2008)

„Výzkumy byly zaměřeny například na vyjadřování prostorových vztahů v psané češtině (Čechová, 1999), na analýzu vyjadřování slovesných významů v textech českých neslyšících (Racková, 2006, Zýková, 1997) nebo na způsoby, jakým je neslyšícím žákům a studentům ve školách psaná čeština předkládána (Červinková, 2002, Mrkvičková, 2005, Hudáková, 2006).“ (Komorná, 2008, s. 34,35)

Specifickým rysem pro texty psané populací sluchově postižených může být **jednorodost textů**. Autoři píší stále stejně, používají stejné prostředky a způsob psaní bez ohledu na to, kdo je adresátem textu, zda jde o text soukromý nebo veřejný. Z dalších odlišných rysů psaných textů je to přítomnost gramaticky správných struktur českého jazyka tzv. **přítomnost citací z češtiny**. Sluchově postižení se tímto snaží „vylepšit“ svůj písemný projev. (Komorná, 2008)

Komorná (2008) uvádí následující zvláštnosti psaných textů. Jedná se často o nevhodnou výuku češtiny, přičemž jsou používána nevhodná slova, vzniká komolení slov, objevují se chyby ve valenci sloves a předložek, časté jsou problémy s gramatickým rodem, se shodou podstatných a přídavných jmen, se shodou podmětu s přísudkem. Objevují se také zvláštnosti proniknutím struktury znakového jazyka do psané češtiny. Může to být analytické vyjadřování gramatických významů, lexikální vyjadřování času a jiných gramatických významů, absolutní zápor vyjádřený výrazem „vůbec“, specifický slovosled, vypouštění slov apod.

Souhlasíme s výrokem Ahlgrena (1990, s. 93 in Gregory, 2007, s. 116), který uvádí: „Je velmi obtížné vyučovat psanou formu daného jazyka žáky,

kteří jeho mluvenou formu nikdy neslyšeli (nebo jen velmi obtížně). Výuka psaného jazyka je velmi abstraktní záležitostí a je velmi intelektuálně náročná. Od učitele vyžaduje mnohem víc, než jen to, aby dovedl kvalitně komunikovat. Takový učitel toho musí hodně vědět jak o gramatice jazyka, který vyučuje, tak o gramatice jazyka, ve kterém vyučuje.“

Omezený rozvoj poznávacích schopností a jazykových dovedností je podle našeho názoru jistě důvodem, který vede u mnohých sluchově postižených k negativním postojům v užívání psané češtiny. Domníváme se, že komunikovat prostřednictvím psané podoby českého jazyka může však pozitivně ovlivnit, a jistě ovlivňuje, dorozumívání s populací slyšící.

5. Výuka na školách pro sluchově postižené

Komorná (2008, s. 22) uvádí, že do 1. září 2007 platilo, že základní škola pro sluchově postižené³⁵ mohla své žáky vyučovat podle:

- vlastního vzdělávacího programu,
- podle některých ze stávajících vzdělávacích programů pro běžné školy (Národní škola³⁶, Obecná škola³⁷, Základní škola³⁸),
- učebních osnov a učebních plánů pro sluchově postižené.

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (neboli školský zákon) byly stávající programy vzdělávání (viz výše) plošně zrušeny. Školy měly povinnost vytvořit si vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). (Komorná, 2008)

Rámcový vzdělávací program ve výuce

Rámcové vzdělávací programy:

³⁵ v příloze č. 1 nalezneme přehled základních škol pro sluchově postižené v České republice (2009)

³⁶ vzdělávací program pro 1. – 9. ročník základního vzdělávání, má např. respektovat dětství jako plnohodnotné období života, poskytnout žákům globální pohled na svět, nevázat projekt na žádnou metodu či učebnici apod. (Autorský tým Asociace pedagogů základního školství ČR. *Národní škola*. [online]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/soubor/00714-01.pdf> - [cit. 11.2. 2009])

³⁷ „pojetí 1. stupně školní docházky má dvě skutečnosti – 1.důsledné uplatňování takových přístupů ke každému dítěti, které skýtají bohaté možnosti pro rozvoj jeho osobnosti, 2. shrnutí obsahové stránky (tj. učebních osnov), aby se podávaná látka stala východiskem vzdělávání (PIŤHA, P., HELUS, Z. *Pojetí obecné školy*. [online]. Dostupné na: www.vuppraha.cz/clanek/244 - [cit. 11.2. 2009]); 6. – 9. ročník – občanská škola, chce, aby absolventi této školy měli vysoký stupeň obecného vzdělání s možnými prvými náznaky rozvinutí individuálních vloh a zájmů“ (PIŤHA, P., HELUS, Z. *Pojetí obecné školy*. [online]. Dostupné na: www.vuppraha.cz/clanek/244 - [cit. 11.2. 2009])

³⁸ „program pro devítiletou školní docházku odpovídá na otázku, co by měli žáci poznat z hlavních oblastí lidské kultury a jakými dovednostmi by měli být vybaveni, aby mohli dále pokračovat ve svém vzdělávání, dorozumívat se s lidmi a uplatnit se v životě“ (Autorský kolektiv. *Vzdělávací program základní škola*. [online]. Dostupné na: www.vuppraha.cz/clanek/85 - [cit. 11.2. 2009])

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě,
- vychází z koncepce celoživotního vzdělávání,
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání,
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Principy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:

- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol,
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělání,
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo,
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi,
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

RVP ZV je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se školním vzdělávacím programem³⁹ i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.

„RVP ZV je koncipován také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. I pro základní školy pro sluchově postižené z toho vyplývají velmi důležité změny a především možnosti přeměnit dosavadní způsob vzdělávání i obsah učiva.“ (Komorná, 2008, s. 23)

³⁹ školní úroveň kurikulárních dokumentů, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách, školní vzdělávací program si vytváří každá škola sama podle zásad stanovených v příslušném RVP

„Základní vzdělání je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, získávání vědomostí, dovedností a návyků, které žákům umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“ (Rámcový vzdělávací program, 2005, s. 12)

Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu

s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Klíčové kompetence

Podle RVP ZV (2005) klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.⁴⁰

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou vytvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*),
- Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*),
- Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*),
- Člověk a jeho svět (*Člověk a jeho svět*),
- Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*),
- Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*),
- Umění a kultura (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*),

⁴⁰ podrobnější informace v: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1 nebo www.rvp.cz

- Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*),
- Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*)

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, 2005, s. 18)

Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V *Komunikační a slohové výchově* se učí žáci např. vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát a mluvit, kriticky posoudit obsah textu apod.

V *Jazykové výchově* získávají žáci např. dovednosti potřebné k osvojení spisovné podoby českého jazyka, vede žáky k přesnému a logickému myšlení apod.

V *Literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, postihovat umělecké záměry autora, učí se formulovat vlastní názory o přečteném díle apod. (RVP, 2005)

„Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i psané podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko – kulturní vývoj lidské společnosti.“ (RVP, 2005, s. 20)

6. Český jazyk v komunikaci sluchově postižených

Výuka českého jazyka má nezastupitelnou roli ve výchově a vzdělávání. Je důležité, aby sluchově postižené děti vnímaly co nejlépe hlasitou řeč učitele, spolužáků i svoji vlastní řeč. Aby dětem z hlasité řeči neunikaly gramatické tvary a koncovky. Musíme zde počítat i s písemnou formou řeči jako kompenzací při těžkých sluchových ztrátách. (Pulda, 1992)

„Čtení i psaní jsou dvě odlišné formy téhož jazyka. Sluchově postižené dítě se kromě techniky čtení musí učit nová slova, gramatiku, pravidla skladby slov ve větě a vět do souvětí, k tomu musí ještě dávat pozor na správnou výslovnost.“ (Roučková, 2006, s. 129)

Jedním z problémů sluchově postižených je, jak zmiňujeme již výše, velice chudá slovní zásoba. Některá slova mají více významů nebo naopak pro jeden význam je více slov, a to dělá velké problémy při chápání textu, protože sluchově postižení znají dané slovo převážně v jeho základním významu, a proto jim dělá problémy význam pochopit v jiné situaci. Lidé se sluchovým postižením neznají ani běžné hovorové výrazy. Často zaměňují slova, která jsou si náhodně podobná nebo při změnách délky samohlásky. (Daňová, 2008)

„Dalším problémem českého jazyka je ohýbání slov. Časováním a skloňováním získávají slova odlišné tvary a především děti si tato slova vůbec nedokáží spojit se základním tvarem (např. jde – šel). Nebo naopak nové slovo, které neznají, považují za tvar slova, které již znají (např. hadr považují za množné číslo od slova had).“ (Roučková, 2006, s. 130)

Matoucí je také pro sluchově postižené používání ironie, přenesených významů či přísloví. Věty s použitím těchto výrazů, musíme dovysvětlit, ale i přesto se pro sluchově postižené význam ztrácí.

Co se týká oslovování osob, ve znakovém jazyce neznají tykání a vykání, proto např. v psaném textu ani nepoznají, kolik lidí tam vystupuje. S tím souvisí navazování kontaktů, pozdravy formální či neformální. Sluchově

postižení obvykle používají stále stejný pozdrav, a to především neverbální. (Komorná, 2008)

Největší problém je podle Roučkové (2006) při skládání vět. Někteří autoři (např. Komorná) píšou, že výuka českého jazyka by se měla pojímat jako výuka cizího jazyka.

Vyučovat český jazyk jako cizí jazyk je podle našeho názoru nezbytné. Český jazyk je pro sluchově postižené jazykem neznámým, se kterým se seznamují postupně, stejně jako slyšící populace s jazykem jiného národa. Každý z jazyků má svoji specifickou strukturu. Často se stává, že žáci ovládnou lépe strukturu jednoho jazyka. Proto by se měly jazyky (v tomto případě český a znakový) vyučovat a hodnotit samostatně.

6.1 Čeština jako cizí jazyk

„Řada odborníků se v současné době zamýšlí nad tím, jakým způsobem „zařadit“, aby gramotnost neslyšících byla na úrovni, která je potřebná pro to, aby umožnila neslyšícím „fungovat“ v komunikaci intrakulturní (v komunikaci neslyšících mezi sebou), v komunikaci interkulturní (tedy v komunikaci neslyšících se slyšícími) a v oblasti vzdělávání.“ (Komorná, 2008, s. 40)

Ve školách pro sluchově postižené bývají děti vyučovány českému jazyku jako žáci běžných škol. Podle Komorné (2008, s. 46) „nebývá zohledněn fakt, že čeština (ve své psané formě) je pro neslyšící druhým, cizím jazykem.“

S potížemi se setkáváme téměř ve všech jazykových rovinách (foneticko-fonologické⁴¹, morfologicko-syntaktické⁴², lexikálně-sémantické⁴³ i pragmatické⁴⁴ rovině).

Český jazyk pro vyjádření gramatických kategorií využívá jiná specifika než znakový jazyk. V češtině můžeme využít koncovky, předložky atd., kdežto znakový jazyk nic takového nemá.

⁴¹ zabývá se zvukovou stránkou řeči

⁴² zabývá se gramatickou stránkou řeči

⁴³ zabývá se vývojem slovní zásoby (aktivní i pasivní)

⁴⁴ zabývá se sociálním uplatněním komunikace

Český jazyk je založen na zvuku, který vnímáme sluchem a produkujeme pomocí mluvních orgánů (jazyk audio-orální), jazyk znakový je založen na tvarech rukou a pozicích těla (jazyk vizuálně-motorický). (Komorná, 2008)

Český a znakový jazyk se od sebe liší např. **simultánností** recepce a produkce znakového jazyka a **trojrozměrností** prostoru znakového jazyka, který se dá využít pro vyjádření gramatických významů nebo reálných prostorových vztahů (např. popis pokoje). (Komorná, 2008)

Simultánnost⁴⁵ je dána tím, že ve znakovém jazyce máme k dispozici manuální a nemanuální nosiče významu. Významy neseny manuálními nosiči jsou tvary, pohyby a pozice rukou. Mimika, pohyby a pozice hlavy a horní části těla jsou nemanuální nosiče. (Komorná, 2008)

Využití prostoru pro vyjádření gramatických významů je např. využíváno pro vyjádření času nebo „pro rozvržení subjektů komunikace: přímých účastníků (já, ty) a subjektů, které jsou předmětem sdělení (on, ona, ono).“ (Macurová, 2001, s. 72 in Komorná, 2008, s. 49)

„Gramatický prostor se dá také využít u **shodových sloves**⁴⁶ pro vyjádření vztahů mezi jednotlivými osobami. Mezi prostorová slovesa řadíme ty, která vyjadřují pohyb objektu z jednoho místa na druhé (jít, jet), nebo určení místa, kde je konkrétní činnost vykonávána (operovat slepé střevo).“ (Komorná, 2008, s. 49,50)

Prostá slovesa jsou taková, která se neohýbají, za všech okolností mají stejný tvar (chtít, zapomenout). (Komorná, 2008)

Macurová (2001, s. 72 in Komorná 2008, s. 50) upozorňuje na to, že trojrozměrný prostor je „základnou pro celou řadu gramatických struktur znakových jazyků.“

Marie Komorná, učitelka češtiny neslyšících a členka České komory tlumočnicků znakového jazyka, píše: „Jazyková výuka bývá často odtržena od skutečné komunikační praxe. Učitelé žáky seznamují se slovní zásobou, vštěpují jim gramatická pravidla, připravují pro ně úkoly, kterými si

⁴⁵ možnost vnímat a produkovat jazyk současně

⁴⁶ „shodová slovesa se od ostatních typů sloves ve znakovém jazyce liší tím, že pro vyjadřování gramatických kategorií osoby a čísla subjektu a objektu využívají změny parametrů znaku popř. i změny orientace dlaně (vrátím ti – vrátíš mi)“ (Komorná, 2008, s. 49,50)

ověřují, jak učivo žáci zvládli. Žáci bývají při plnění úkolů úspěšní, ale když mají sami napsat text nebo test, mohou nás přepadnout rozpaky nad tím, co žáci umí a neumí. Jejich projevy jsou agramatické, často obsahují nevhodně zvolené formulace a slovní zásobu, která neodpovídá konkrétní komunikační situaci. Učitelé by se měli zamýšlet nejen nad tím, jak nejlépe své žáky naučit lingvistickým kompetencím, ale měli by také uvažovat o komunikačních potřebách svých žáků a studentů a nad tím, s jakými komunikačními úskalími se jejich žáci a studenti budou muset v praktickém životě vypořádat. ...“ (Info-Zpravodaj č. 2, 2008, s. 18)

7. Vývoj čtení sluchově postižených

„Čtení je pro sluchově postižené velmi důležité. Touto cestou mohou získávat nové informace. Bohužel se ale ukazuje, že po 14 – 15 letech výuky čtení a psaní na základních školách a v učilištích nejsou výjimkou mladí lidé s vadou sluchu, kteří jsou funkčně negramotní – nečtou, neumí vyplnit jednoduchý dotazník, potřebují tlumočnicka.“ (Macurová 1995, 1998 in Červenková, 1999, s. 7)

Přitom čtení má nejen význam pro získávání poznatků, ale je také důležité z hlediska poznávání a pochopení různých modelových situací v sociální oblasti, navazování kontaktu se společností. Čtením si děti rozšiřují slovní zásobu a poznávají gramatické jevy českého jazyka, čtením nahlas si upevňují a zlepšují výslovnost a celkové mluvní vyjádření. (Červenková, 1999)

7.1 Metody výuky čtení

A) Globální metoda

„Vychází z tvarové psychologie, která upřednostňuje celostní vnímání, bývá prvním krokem k získání čtenářských dovedností. Neslyšící děti se globálním čtením učí poznávat grafickou podobu slova jako celku, méně je zde věnována pozornost rozkladu slova na jednotlivé morfémy nesoucí gramatický význam, tak důležitý pro pochopení syntagmatických a paradigmatických vztahů v českém jazyce.“ (Souralová, 2002, s. 13)

B) Analyticko – syntetická metoda

Tato metoda dokáže postihnout komplikovanou flexi českého jazyka. Při užívání metody se předpokládá, že si čtenář uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova a že je schopen provádět zvukovou analýzu a syntézu slov.

„M. Howe (1997) je názoru, že ve skutečnosti se nejedná o dvě rozdílné metody. Spíš jsou to dva přístupy ke čtení slov, a každý z nich má při čtení

své místo. Dnes se užívají obě metody společně.“ (Červenková, 1999, s. 11)

Cílem výuky čtení má být pochopení textu a komplexní čtenářská schopnost. (Krahulcová, 2003)

7.2 Gramotnost sluchově postižených

Důležitým jevem ve vývoji gramotnosti sluchově postižených je **předškolní gramotnost**, která je mnohdy podceňována, ale pro budoucí rozvíjení dítěte je podstatná. Intaktní děti jsou již v raném věku seznamování s aktivně i pasivně s tištěným textem. Již brzy se naučí rozeznávat rozdíl mezi textem a obrázkem, pochopí, že text nese jisté informace. Mnoho dětí se sluchovým postižením je o toto období - předčtenářské ochuzeno. (Hudáková, in Zikl, 2004)

Během prvních let školní docházky je důležité, aby se čtenář naučil rozeznávat písmena, skládat je v slova a slova ve věty tzn. získat **elementární gramotnost**.⁴⁷

Poslední úrovní zvládnutí gramatiky je **gramatika funkční**, kterou dosáhneme po zvládnutí základní úrovně a neustálým zdokonalováním se. Funkční gramotnost dále dělíme na gramotnost literární, informační, počítařskou a mediální. (Hudáková, in Zikl, 2004)

Gramotnosti literární znamená dobře porozumět próze, poezii, novinovým článkům apod. a schopnost informace z těchto zdrojů odpovídajícím způsobem zpracovat.

Gramotnost informační se týká znalostí a dovedností potřebných k vyhledávání a k aplikaci informací obsažených v dokumentech různých typů.

Gramotnost počítařská zahrnuje znalosti a dovednosti potřebné k provádění aritmetických operací v tištěných materiálech (př. výpočet denní dávky léků podle hmotnosti podle příbalového letáku).

⁴⁷ „čtenář dokáže dekodovat grafický záznam a rozumí obsahu zapsaného“ (Hudáková, in Zikl, 2004, s. 18)

Se stále rostoucím vlivem médií můžeme také mluvit o **gramotnosti mediální**. Gramotnost se týká schopností a dovedností pracovat odpovídajícím způsobem s mediálními sděleními. (Hudáková, in Zikl, 2004)

Hudáková (in Zikl, 2004) uvádí, že pro úspěšné zvládnutí základového čtení je nutná předčtenářská gramotnost, přiměřená znalost světa a s tím související zkušenosti se světem, zkušenost s přemýšlením, úměrná znalost čteného jazyka, jeho lexikálních a gramatických prostředků a povědomí o produktivnosti jazyka.

„K tomuto výčtu je také nutné připočítat jisté „vstupní technické pomůcky“, tzn. smyslovou přístupnost (dítě musí dobře vidět), schopnost detekovat, diferencovat a identifikovat grafické znaky (písmena) a schopnost uchovat přečtené v paměti po nějakou dobu.“ (Hudáková, in Zikl, 2004, s. 20)

Všechny uvedené typy gramotnosti jsou nezbytné pro porozumění obsahu textu a využívání dostupných informací. Sluchově postižení mají ovšem v této oblasti problémy. Potíže se týkají gramatiky majoritního jazyka, důležitou roli zde hraje vliv rodiny, okolí i školních a mimoškolních institucí na rozvoj jazykových kompetencí.

Ovládnout dostatečně český jazyk pro nejen pro sluchově postižené velice důležité. Pomocí českého jazyka si dále osvojujeme poznatky a získáváme nové informace z dalších oblastí vzdělávání.

Skutečnost, že současné vzdělávací metody nevedou k rozvoji elementární úrovně čtení, je alarmující. (Hudáková, in Zilk, 2004)

8. Zájmena v českém jazyce

Úrovní znalosti gramatiky českého jazyka se budeme zabývat i nadále. U sluchově postižených se často objevuje neschopnost pracovat s gramatickými kategoriemi jmen, sloves apod. V následujícím textu shrneme teoretické poznatky o zájmenech, slovním druhu, který se stal hlavním objektem této práce.

„Zájmena (pronomina) jsou slova, která nepojmenovávají skutečnost přímo, nýbrž k ní (po)ukazují, a to buď přímo, nebo k jejímu označení v textu. Mají tedy funkci deitickou (jde o deixi situační nebo kontextovou). Základním rysem zájmen je jejich pronominálnost, tedy schopnost označovat skutečnost zástupně za jména (místo jmen).“ (Hubáček a kol., 1998, s. 126)

Podle významu tradičně rozlišujeme zájmena osobní a zvrtná, přivlastňovací, ukazovací, tázací, neurčitá a záporná.

Zájmena osobní (já, ty, on, ona, ono, my, vy, oni, ony) „ukazují v konkrétní komunikační situaci k účastníkům (neúčastníkům) komunikace. Zvrtné zájmeno *se* vyjadřuje ve větě identitu původce děje a objektu tímto dějem zasahovaného. Ukazuje vždy k subjektu věty nebo k jinak vyjádřenému původci děje v začleněné propozici. Pokud nelze nahradit *se*, *si* příslušným zájmenem osobním, nejde již o zvrtná zájmena, ale o volné reflexivní formanty ve slovtvorné nebo tvarotvorné funkci (př. bál se, sedni si, apod.)

Zájmena přivlastňovací (můj, tvůj, jeho, její, náš, váš, jejich, svůj) vyjadřují přivlastňování různým mluvnickým osobám. Zvláštní postavení má zájmeno *svůj*, kterým se přivlastňuje osobě (i neosobě), jejíž pojmenování je v pozici subjektu.

Zájmena ukazovací mohou mít význam ukazovací nebo odkazovací. Radíme sem zájmeno *ten* a jeho různé modifikace a zájmena *týž/tentýž*, *onen*, *takový* a *sám*.

Zájmena tázací (kdo, co, který, jaký, čím) uvozují doplňovací otázky. Mohou se v expresivních výpovědích spojovat s formanty *-pak* a *-že*.

Zájmena vztažná vyjadřují vztah závislé věty k členu ve větě řídící. Po formální stránce se shodují se základním inventářem zájmen tázacích, navíc se k nim řadí zájmena *jenž*, knižní *což*, *kdož* a nesklonné (absolutní) *co*, které má spíše povahu hovorovou.

Zájmena neurčitá mohou vyjadřovat neurčitost různě modifikovanou. Jsou nejpočetnější skupinou zájmen s různě utvářenými zástupci především s tázacími kořeny *-k-*, *-kd-*, *-kt-*, *-c-*, *-č-*, *-jak-*. Patří sem zájmena odvozená předponami *ně-*, *lec-/leda-*, postfixy *-si*, *-koli*, složené (spřažené) výrazy jako *bůhvíco*, *sotvakdo*, *kdejaký*, *nevímco* apod.

Zájmena záporná vyjadřují negaci – popírají existenci nebo výskyt bytostí, věcí, jevů. Formálně jsou tvořena z tázacích kořenů spojením se zápornou předponou *ni-*, pouze záporný protějšek zájmena který je nahrazen zájmenem *žádný*.“ (Hubáček a kol., 1998, s. 126, 127)

„Z formálního hlediska jsou zájmena ohebným slovním druhem, uplatňuje se u nich především zájmenná a adjektivní deklinace, ve velmi omezené míře i deklinace substantivní, některá zájmena mají skloňování zvláštní, některá zájmena vykazují nedostatek deklinačních koncovek.“ (Hubáček a kol., 1998, s. 127)

„Syntaktické fungování zájmen ve větě vyplývá z jejich obsahové charakteristiky, jako nastavbový slovní druh mohou fungovat všude tam, kde fungují substantiva nebo adjektiva.“ (Hubáček a kol., 1998, s. 127)

„Zájmena vyjadřují obvykle mluvnické významy rodu (a životnosti), pádu a čísla v závislosti na mluvnických významech jmen, které zastupují.

Deklinace zájmen

Některá zájmena vykazují jisté zvláštnosti, pokud jde o kategorii rodu a životnosti. Podle toho, jaká je jejich schopnost vyjádřit kategorii rodu, dělí se zájmena na **rodová** a **bezrodá**. Rodová zájmena mají zvláštní soubory

tvarů rodově rozlišené. K zájmenům bezrodým patří 1. a 2. osoby singuláru a plurálu **já, ty, my, vy** a zvrtné zájmeno **se**. Tato zájmena jsou rodově neutrální, mluvnický význam rodu nevyjadřují.“ (Hubáček a kol, 1998, s. 128)

Skloňování zájmen tedy můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupinou jsou zájmena bezrodá (viz výše), která mají své zvláštní skloňování. Pádové tvary těchto zájmen jsou substantivního typu. Proti ostatním zájmenům mohou mít základní tvary zájmen **ty, vy** i funkci vokativu. Zvrtné zájmeno **se** nemá tvar ani funkci nominativu.

Ve většině pádů zájmen **já, ty** a zvrtného **se** jsou možné dvojí tvary – kratší a delší. V zásadě jsou kratší tvary příklonné, neužívají se v postavení při důrazu a po předložce.

Druhou skupinou jsou zájmena rodová, která mají buď zájmenné skloňování (tvrdé, měkké, smíšené), nebo skloňování adjektivní (tvrdé, měkké, zvláštní), náleží sem i zájmena nesklonná (přivlastňovací zájmena jeho, jejich a vztažné jehož, jejichž). (Čechová, 2000)

Vzhledem k tomu, že téma praktické části diplomové práce se věnuje zájmenům osobním a přivlastňovacím, podrobný přehled jejich deklinace nalezneme jako přílohu č. 2 a přílohu č. 3.

PRAKTICKÁ ČÁST

9. Zájmena v komunikaci sluchově postižených

V praktické části diplomové práce jsme se zaměřili na problematiku používání osobních a přivlastňovacích zájmen v komunikaci sluchově postižených, jejich poznávání a vyhledávání v textu, orientaci v textu a na názorné zpracování zájmen pro lepší a snadnější pochopení učiva. Pokusili jsme se zjistit, jaké problémy žákům základních škol pro sluchově postižené zájmena dělají.

Myšlenka tohoto tématu diplomové práce vznikla z podnětu brněnské základní školy pro sluchově postižené. Pedagogové ve výuce často využívají názorný materiál a materiál pro výuku zájmen dosud chybí.

Výběr zájmen jsme konzultovali také s brněnskou školou a zvolili jsme zaměření a zpracování zájmen osobních a přivlastňovacích, protože jsou tato zájmena nejvíce frekventovaná.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, na jaké úrovni žáci základních škol pro sluchově postižené jsou schopni užívání osobních a přivlastňovacích zájmen v psaném i mluveném projevu. Zda jsou schopni v textu nalézt osobní a přivlastňovací zájmena, dokáží se orientovat v textu a pochopit obsah sdělení.

V neposlední řadě nás zajímalo, zda se používání zájmen zlepší po práci s názorným materiálem, který je samostatnou přílohou diplomové práce.

Stanovili jsme si výzkumnou otázku:

Dokáží žáci základních škol pro sluchově postižené správně používat osobní a přivlastňovací zájmena a s tím spojené užívání rodových koncovek v psaném i mluveném projevu?

9.1 Popis použitých metod výzkumu

K dosažení stanoveného cíle jsme zvolili didaktické testy. Testy byly voleny podle jednotlivých fází výzkumu.

V první fázi výzkumu byl zvolen test ověřovací. Cílem bylo zjistit, zda jsou žáci schopni v textu samostatně vyhledat zájmena dle zadání a orientovat se v textu.

Druhá fáze výzkumu probíhala formou společné práce s názorným materiálem.

Ve třetí fázi jsme opět použili didaktické testy, a to ve dvou variantách. První varianta testu měla výběr správných odpovědí, druhou variantu tvořily úlohy se stručnou odpovědí.

Důležitou součástí výzkumu bylo pozorování zaměřené na specifické komunikační možnosti a prostředky. Zajímala nás také úroveň mluvené češtiny u žáků se sluchovým postižením.

Didaktický test je možno definovat (Byčkovský, 1982 in Obst, 2006, s. 108) jako „nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky.“ Tvorbu didaktických testů lze rozdělit do několika etap (Obst, 2006).

První etapou je plánování testu. V této fázi musíme postupovat systematicky. Musíme rozhodnout o účelu testu, měli bychom si rámcově stanovit obsah testu, dále bychom si měli navrhnout testové úlohy.

Druhá etapa se týká konstrukce didaktických testů. V našem případě jsme konstruovali úlohy se stručnou odpovědí, což znamená, že tyto úlohy od žáka požadují vytvoření a uvedení vlastní krátké odpovědi (např. uvedení čísla, symbolu, určitého slova apod.) a úlohy s výběrem odpovědí, které se skládají ze dvou částí: problému nebo otázky a nabídnutých odpovědí. V didaktických testech se tyto úlohy vyskytují v několika formách. Žák vybírá jednu správnou odpověď, nejlepší nebo nejpřesnější odpověď, nesprávnou odpověď, několik správných odpovědí. V našem případě žáci

vybírali pouze jednu správnou odpověď ze tří nabídnutých možností. (Obst, 2006)

Třetí etapa se týká ověřování a optimalizace didaktického testu.

9.2 Výběr účastníků výzkumu, charakteristika souboru

Výzkum probíhal na základních školách pro sluchově postižené v České republice.

Pro účely šetření jsme zvolili převážně druhý stupeň těchto škol. Zkoumat užívání zájmen na prvním stupni nebylo doporučeno učiteli, vzhledem k tomu, že žáci v učivu ještě nejsou na dostatečné úrovni.

Výzkumné šetření bylo prováděno během měsíce prosince roku 2008 na několika základních školách pro sluchově postižené v České republice – v Brně, Valašském Meziříčí, Ostravě a Liberci. Výzkum se prováděl od 4. ročníku až po ročník 9.

Výzkumu se celkem zúčastnilo 66 žáků z toho 11 žáků čtvrtého ročníku, 10 žáků pátého ročníku, 8 žáků šestého ročníku, 10 žáků sedmého ročníku, 17 žáků osmého ročníku a 10 žáků devátého ročníku.

9.3 Průběh a výsledky výzkumu

Výzkum se skládal ze tří fází:

V první fázi, při zahájení vyučovací hodiny, jsme s žáky zopakovali co jsou zájmena, jaké existují druhy. Již při opakování zájmen se objevily problémy. Žáci nevěděli, co jsou zájmena, potíže dělalo vyjmenování druhů zájmen. Objevovaly se také problémy s gramatickým rodem a číslem, v neposlední řadě také s neznalostí pádů. Museli jsme s žáky problémy objasnit, abychom mohli úspěšně provádět výzkum.

Po zopakování zájmen jsme žákům rozdali text, ke kterému se vázaly celkem tři úkoly. Text byl konstruován pro všechny ročníky stejně. Jednalo

se o úryvek z pohádky „O perníkové chaloupce“. Text jsme zvolili záměrně, aby byl všem žákům blízký. V příloze č. 4 tento text nalezneme ve dvou provedeních – první provedení, které obsahuje správné odpovědi vztahující se k prvnímu a druhému úkolu, druhé provedení vypracované pro žáky.

První úkol spočíval v tom, že žáci měli najít a v textu podtrhnout osobní a přivlastňovací zájmena. Maximální počet správných odpovědí v tomto případě byl 10. V následující tabulce č. 1 nalezneme přehled nejlepších a nejhorších výsledků jednotlivých ročníků, čísla v závorce uvádějí, kolik žáků v ročníku tohoto výsledku dosáhlo.

Tabulka č. 1 Vyhledávání osobních a přivlastňovacích zájmen v textu

<i>Ročník /celkový počet respondentů</i>	<i>Nejlepší výsledek</i>	<i>Nejhorší výsledek</i>
IV. ročník / 11	4 (1)	1 (7)
V. ročník / 10	5 (1)	1 (5)
VI. ročník / 8	5 (2)	2 (3)
VII. ročník / 10	5 (2)	2 (4)
VIII. ročník / 17	5 (4)	2 (5)
IX. ročník / 10	6 (3)	3 (2)

Největší problém žákům činilo zvrtné zájmeno SE a také zájmena v různých pádech. Většina žáků byla schopna najít pouze zájmena v základním tvaru. Častou chybou bylo podržení příslovcí, spojek a také podstatných jmen.

Úkolem číslo dvě bylo vyznačit do textu osobní zájmena, která nebyla v textu přímo vyjádřena (nevyjádřený subjekt), př. Včera jsme (MY) byli nakupovat. V tomto úkolu byli celkově žáci úspěšnější. V tabulce č. 2 jsou uvedeny nejlepší a nejhorší výkony žáků jednotlivých ročníků. Maximální počet správných odpovědí byl 15.

Tabulka č. 2 Vyhledávání zájmen, která nebyla v textu přímo vyjádřena

<i>Ročník / celkový počet respondentů</i>	<i>Nejlepší výsledek</i>	<i>Nejhorší výsledek</i>
IV. ročník / 11	6 (2)	3 (5)
V. ročník / 10	5 (3)	3 (4)
VI. ročník / 8	6 (3)	2 (4)
VII. ročník / 10	7 (4)	4 (4)
VIII. ročník / 17	7 (6)	4 (5)
IX. ročník / 10	9 (5)	3 (4)

Žákům v tomto úkolu dělalo potíže porozumění a chápání textu. Někteří žáci nebyli schopni z předchozí věty zjistit či pochopit, o koho se v následující větě jedná. V případě, že věděli, o kom se v dalším textu mluví, nedokázali doplnit správné zájmeno podle koncovky daného slovesa.

Posledním, třetím, úkolem první fáze bylo odpovědět na otázky vycházející z textu. Tato část souvisela s předchozím úkolem a její výsledky jsou touto skutečností podstatně ovlivněny. Vyhodnotit tento úkol do přehledné tabulky bylo velice komplikované, vzhledem k individuálním chybám, proto jsme se rozhodli pouze pro slovní komentář.

Důležitým bodem zde bylo pochopení textu a schopnost doplnit zájmena podle koncovek sloves. Pokud žáci byli schopni správně postupovat v předchozím úkolu, byli schopni odpovědět bez větších potíží na dané otázky. Pokud žáci nedokázali ve druhém úkolu doplnit do textu příslušné zájmeno, dělalo jim potíže ve třetím úkolu správně odpovědět na otázku, která s větou (větami) přímo souvisela. Často se objevovali agramatické odpovědi (chybné koncovky sloves v závislosti na subjektu).

Žáci, kterým předchozí úkol dělал menší potíže, dokázali na otázky týkající se textu odpovídat celou větou. Na rozdíl od žáků, kteří se v textu orientovali špatně. Tito žáci byli schopni odpovídat pouze jednoslovně.

Druhá fáze výzkumu probíhala formou prezentace názorně zpracovaných osobních a přivlastňovacích zájmen.

Žákům jsme v úvodu výuky rozdali vytištěné vzory vět, které se vztahovaly k názornému materiálu a které žáci využili v dalším kroku této fáze.

Žáci měli za úkol si připravené věty pečlivě přečíst. Poté jsme se ujistili, že všem větám správně rozumí a chápou jejich význam. Vzhledem k tomu, že žáci projevíli zájem o společnou konzultaci vět, následovalo vysvětlení výrazů, kterým žáci neporozuměli nebo přesně nepochopili jejich význam. Žákům jsme vše, co bylo potřeba vysvětlili v dostatečném časovém rozsahu a míře tak, že každý z žáků pochopil smysl a význam předložených vět.

Pro ukázkou jsme vybrali následující věty, týkající se zpracovávaného materiálu:

Ony jdou z nákupu.

Maminka se ptá: „**Ty** nevstáváš?“

Mluvím jen **o sobě**.

Neutírej se do **mého** ručníku, utři si ruce do **svého** ručníku.

Naše kočka je bílá, **vaše** kočka je černá a **jejich** kočka je hnědá.

Kompletní seznam vět nalezneme v samostatné příloze k této diplomové práci „Český jazyk v komunikaci jedinců se sluchovým postižením – zájmena, názorný materiál“.

Dalším krokem byla prezentace již zmíněných názorně zpracovaných osobních a přivlastňovacích zájmen, k nimž žáci dedukcí samostatně přiřazovali vyhovující věty (viz výše), které byly v náhodném pořadí oproti prezentovaným obrázkům. Správnou odpověď jsme si v zápětí společně přečetli, zkontrolovali úspěšnost a větu jsme vyjádřili i ve znakovém jazyce.

Žáci byli v tomto úkolu velice úspěšní. Při přiřazování vět pracovali samostatně a správné odpovědi nečily potíže.

Charakteristika názorného materiálu

Stěžejní blok materiálu tvoří sada 24 barevných obrázků k danému tématu.

Obrázky, které jsme pro prezentaci ztvárnili mají následující strukturu:

1. na listu formátu A4 jsou barevně vyobrazeny postavy v konkrétní situaci
2. na každém listu je umístěno grafické znázornění znaku ve znakovém jazyce odpovídající danému zájmenu, výjimku tvoří pouze znázorněné zvrtné zájmeno SE, které se tvoří vždy specificky k dané situaci inkorporací do souvisejícího znaku.

V následujícím textu stručně popíšeme obsah a charakteristiku jednotlivých obrázků ze sady názorného materiálu pro výuku osobních a přivlastňovacích zájmen.

Zájmena osobní

JÁ

K tomuto zájmenu sada obsahuje dvě různá provedení. První obrázek znázorňuje dívku v růžových šatech, jednou rukou ukazuje na sebe („já“), druhá ruka splývá s tělem. Druhé provedení se od prvního liší pouze v tom, že na obrázku není vyobrazena dívka ale chlapec v modrém svetru, který zaujímá stejnou pozici jako dívka. Důraz je zde kladen na první osobu singuláru („já“). Důvodem těchto dvou rozdílných vyhotovení je ukázat žákům, že zájmeno „já“ se užívá v mužském i ženském rodě.

*Doprovodné věty k obrázkům pro tuto situaci: **Já** mám růžové šaty., **Já** mám modrý svetr.*

TY

Obrázek k tomuto zájmenu zobrazuje maminku stojící u dítěte, které leží v posteli. Je zde znázorněna komunikace dvou postav, přičemž důraz je kladen na druhou osobu singuláru (číslo jednotného), „ty“.

Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: Maminka se ptá: „**Ty** nevstáváš?“

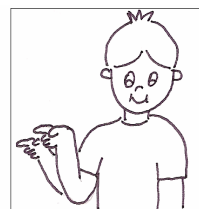
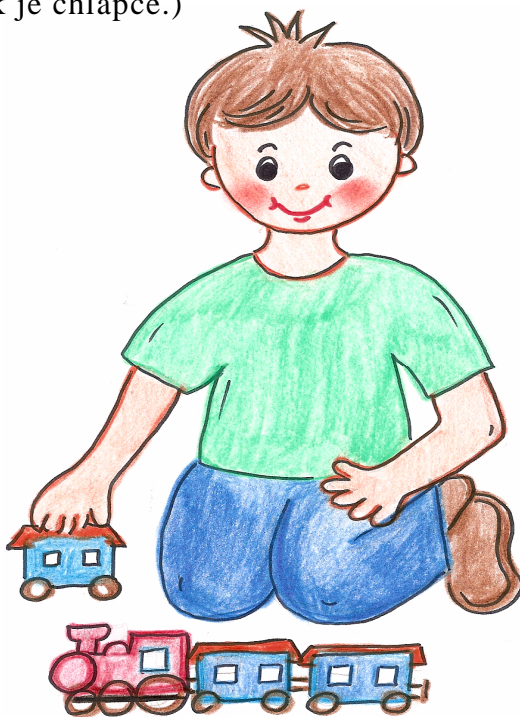
ON

Na obrázku můžeme vidět chlapce, který si hraje se svým vláčkem. Primárním úmyslem tohoto vyobrazení je, aby si žáci uvědomili, kdo si s vláčkem hraje. Jedná se nám zde o třetí osobu singuláru v maskulinu, **on**.

Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: **On** si hraje s vláčkem. (Chlapec si hraje s vláčkem).

Sekundárně lze obrázek využít jako názornou ukázkou také k přivlastňovacímu zájmenu **jeho**.

Doprovodnou větou k takovému situaci by mohla být např.: Vláček je **jeho**. (Vláček je chlapce.)



ONA

Zde jsme zvolili motiv dívky s květinou v ruce, která sedí na louce. Opět je kladen důraz na osobu, která je ztvárněná na obrázku. Žáci by si měli uvědomit, že se jedná o dívku, tudíž by se jim měla vybavit třetí osoba, singuláru feminina – **ona**.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: **Ona** sedí na louce. (Dívka sedí na louce.)*

Další možností využití tohoto obrázku je při znázornění přivlastňovacího zájmena **její**, vzhledem k tomu, že dívka drží květinu.

*Doprovodná věta k této situaci by mohla být např.: Květina je **její**. (Květina je dívky.)*

ONO

Na obrázku vidíme štěně kousající botu. Žáci by podle obrázku měli určit, že se zde jedná o třetí osobu v singuláru v neutru – **ono**.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: **Ono** kouše botu. (Štěně kouše botu.)*

I v případě tohoto obrázku můžeme využít znázornění zájmena přivlastňovacího – **jeho**.

*Doprovodná věta k této situaci by mohla být např.: Bota je **jeho**. (Bota je štěněte.)*

MY

Z tohoto obrázku by žáci měli jednoznačně pochopit, že se jedná o rodinu. Je zde vyobrazen muž, žena a dívka (tatínek, maminka a jejich dítě). Zobrazujeme zde první osobu plurálu - **my**.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: **My** jsme rodina. (Já, maminka a tatínek jsme rodina.)*

Zde je důležité upozornit žáky na fakt, aby si uvědomili, že do skupiny MY spadá i zájmeno JÁ.

VY

Obrázek znázorňuje tři chlapce, z nichž dva míří ke škole a jeden k lesu. Směr jejich chůze je naznačen stopami, které vedou k danému místu. Klademe důraz na znázornění druhé osoby v plurálu- **vy** v kontrastu s první osobou singuláru – **já**.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: **Já** půjdu do lesa a **vy** půjdete do školy.*

Chtěli bychom žáky upozornit, že zájmeno JÁ zde není součástí skupiny VY.

ONI

Obrázek zachycuje dva chlapce s míčem, kterým právě rozbili okno. Důležité je, aby si žáci uvědomili, kdo je zde vyobrazen. Cílem znázornění je třetí osob v plurálu v maskulinu – **oni**.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: **Oni** rozbili okno. (Chlapci rozbili okno.)*

Obrázek „**oni**“ může také sloužit společně s výše popsáním zájmenem **on**, jako nastínění rozdílu čísla jednotného a množného.



ONY

Na obrázku jsou dvě dívky, které jdou z nákupu. Klademe zde důraz na třetí osobu v plurálu feminina – **ony**.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: **Ony** jdou z nákupu. (Dívky jdou z nákupu.)*

Obrázek „**ony**“ lze také využít pro znázornění čísla jednotného a množného společně s obrázkem „**ona**“.

ONA

Obrázkem znázorňujeme dvě štěňata, která se tahají o botu. Cílem je znázornit třetí osobu v plurálu v neutru – **ona**.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: **Ona** se tahají o botu. (Štěňata se tahají o botu.)*

Opět uvádíme, že zmíněný obrázek „**ona**“ lze využít společně s obrázkem „**ono**“ jako znázornění jednotného a množného čísla.

ZVRATNÉ SE

Zvratné **se** dělá žákům velké potíže. Toto zájmeno se ve znakovém jazyce inkorporuje do souvisejícího znaku. Pokusili jsme se znázornit zvratné **se** ve všech pádech pro lepší orientaci a možnost přesného využití v mluveném či psaném projevu sluchově postižených.

2. pád - **SEBE**

Pro znázornění jsme zvolili chlapce, který se zlobí.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: Chlapec je vzteky **bez sebe**.*

Někteří žáci v tomto případě přesně nepochopili význam věty. V hodině byla přítomna neslyšící asistentka, která větu žákům vysvětlila pomocí

znakového jazyka. Pro lepší pochopení jsme větu přestylizovali: Chlapec je vzteky bez sebe. – Chlapec se zlobí.

3. pád – **SI, SOBĚ**

Na obrázku je ztvárněný chlapec, který si kupuje pastelky. Důležitý je fakt že chlapec nákupem obohacuje sám sebe.

Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: Chlapec **si** kupuje pastelky., Chlapec **sobě** kupuje pastelky.

4. pád – **SE, SEBE**

Obrázek zachycuje chlapce, který se koupe. Žákům chceme zdůraznit, že chlapec vykonává činnost sám na sobě.

Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: Chlapec **se** koupe. Chlapec **sebe** koupe.



6. pád - **SOBĚ**

Z obrázku je patrné, že chlapec myslí a mluví jen o sobě. Žákům může k tomuto závěru pomoci i ruka chlapce, kterou ukazuje sám na sebe.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: Mluvím pořád jen o **sobě**.*

7. pád – **SEBOU**

Obrázek znázorňuje chlapce se psem. Tímto chceme žákům naznačit, že zvrtné **se** v 7. pádě nese informační hodnotu, že máme něco, někoho u sebe.

*Doprovodná věta k obrázku pro tuto situaci: Chlapec s **sebou** má psa.*

Zájmena přivlastňovací

Sadu, kterou jsou tvořena zájmena přivlastňovací, můžeme využít nejen při znázorňování přivlastňování. Materiál je také vhodný k vyjádření osobních zájmen, gramatických rodů, čísel apod.

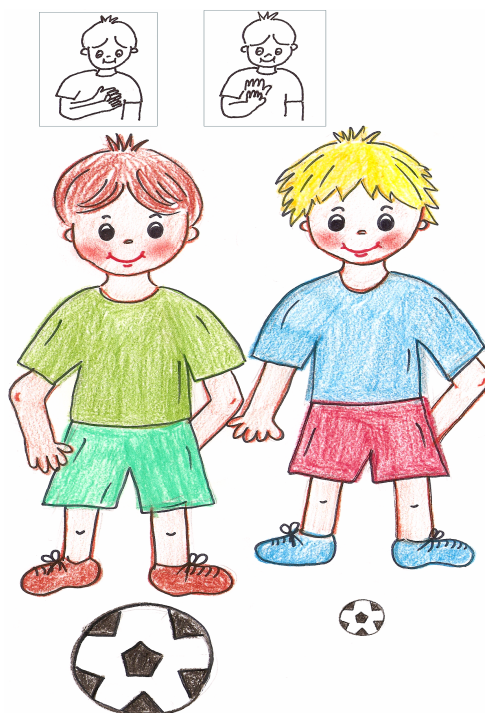
Primárně však tento materiál vznikl za účelem ztvárnění zájmen přivlastňovacích, proto si teď uvedeme jejich charakter.

MŮJ – TVŮJ

Pro znázorňování přivlastňovacích zájmen **můj** - **tvůj** jsme užili jejich kontrastu, aby byl patrný rozdíl mezi těmito zájmeny.

Materiál k vyjádření tohoto vztahu znázorňují postavy dvou chlapců, přičemž jeden vlastní větší a druhý vlastní menší míč. Doprovodné znaky naznačují, že se v tomto případě jedná o přivlastňování. Důležitou informací jsou objekty, které chlapci vlastní. Žáci by si měli uvědomit, že objekty ztvárňují maskulina (míče), podle nichž skloňujeme příslušné přivlastňovací zájmeno. Další důležitou skutečností je, že přivlastňujeme první osobě v singuláru a druhé osobě v singuláru.

*Doprovodná věta pro tuto situaci: **Můj** míč je velký, **tvůj** míč je malý.*



MOJE – TVOJE

Stejně jako u předchozího obrázku, i zde se snažíme znázornit kontrast obou zájmen.

Tato dvojice přivlastňovacích zájmen je vyjádřena dvěma chlapci, kteří si hrají s auty. Opět je zde důležité uvědomit si, s jakým objektem si chlapci hrají a vlastní a jakým gramatickým rodem je vyjádřen. V našem případě vyjadřujeme objekty neutrem (auta), podle nějž dále skloňujeme příslušné přivlastňovací zájmeno. Jako u předchozího materiálu, i zde přivlastňujeme první osobě singuláru a druhé osobě singuláru.

*Doprovodná věta pro tuto situaci: **Moje** auto je zelené, **tvoje** auto je červené.*

Tento obrázek a obrázek předcházející můžeme využít při znázornění skloňování přivlastňovacích zájmen vzhledem k objektu v maskulinu či neutru.

SVŮJ - MŮJ

Pro znázornění zájmena **svůj** jsme využili jiného zájmena, abychom ukázali rozdíl v používání.

Dvojice těchto zájmen je vyjádřena dvěma chlapci, z nichž u jednoho vidíme zamračený pohled, protože druhý chlapec si utírá ruce do jeho ručníku. Cílem je znázornit rozdíl v používání zvrátného zájmena **svůj** a, v našem případě, zájmena **můj**.

*Doprovodná věta pro tuto situaci: Neutírej si ruce do **mého** ručníku, utři si ruce do **svého** ručníku.*

JEHO

Přivlastňovací zájmeno JEHO jsme vyjádřili pomocí postavy chlapce, který si hraje s letadlem. Předpokládáme, že letadlo vlastní (letadlo je jeho),

vzhledem k tomu, že je chlapec na obrázku znázorněn sám. Důležité je, aby si žáci uvědomili, že zde přivlastňujeme druhé osobě v singuláru v maskulinu.

Doprovodná věta pro tuto situaci: Letadlo je jeho.

JEJÍ

Vyjádření přivlastňovacího zájmena JEJÍ je znázorněno dívkou, která má kolo. Opět zde předpokládáme, že kolo patří dívce. Opak je vyloučen. Cílem materiálu je, aby si žáci uvědomili, komu kolo patří. V tomto případě přivlastňujeme třetí osobě v singuláru ve femininu.

Doprovodná věta pro tuto situaci: Kolo je její.



NAŠE

Pro přivlastňovací zájmeno **naše** jsme zvolili vyjádření pomocí dvojice, která má černou kočku. K lepšímu rozeznání, o jaké zájmeno se jedná, může

sloužit vyjádření zájmena znakem, který se na obrázku nachází. Cílem je, aby žáci zachytili, že zde přivlastňujeme první osobě v plurálu.

Doprovodná věta pro tuto situaci: Černá kočka je **naše**.

NAŠE – VAŠE

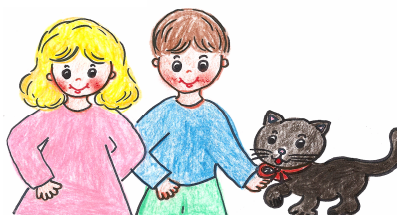
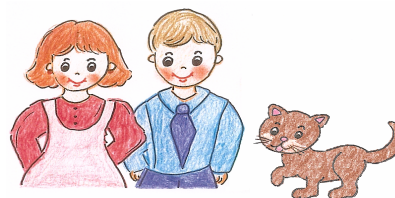
Vzhledem k tomu, že přivlastňovací zájmeno **vaše** by se samostatně vyjadřovalo jen velmi těžce, zvolili jsme vyjádření v kontrastu se zájmenem **naše**. Úmyslem je vyjádřit situaci, kdy naproti sobě stojí první osoba v plurálu a druhá osoba v plurálu.

Doprovodná věta pro tuto situaci: **Naše** děti jsou malé, **vaše** děti jsou velké.

NAŠE – VAŠE – JEJICH

Podobná situace jako u ztvárnění přivlastňovacího zájmena **vaše**, nastala i u ztvárnění přivlastňovacího zájmena **jejich**. Pro srozumitelné a názorné vyjádření jsme zvolili situaci, ve které bychom nastínili rozdíl mezi první osobou v plurálu, druhou osobou v plurálu a třetí osobou v plurálu. Obrázek je konstruován tak, aby bylo jasné, že první a druhá osoba v plurálu se pohybuje (komunikuje) ve stejné rovině, kdežto třetí osoba v plurálu je znázorněna v pozadí.

Doprovodná věta pro tuto situaci: **Naše** kočka je bílá, **vaše** kočka je černá a **jejich** kočka je hnědá.



Třetí fáze výzkumu spočívala v ověření, zda jsou žáci schopni užít zájmena v psaném textu.

Vytvořili jsme sérii didaktických testů, které obsahují dvě varianty. První varianta testu je s možností výběru správné odpovědi, druhá varianta testu je zaměřena na úlohy se stručnou odpovědí.

Test s možností výběru správné odpovědi se skládá ze dvou částí: problému (tzv. kmenu úlohy) a nabídnutých odpovědí, přičemž jen jedna odpověď je správná. Kmen úlohy je vytvořen grafickým znázorněním (obrázkem) s doprovodnou větou, která zachycuje situaci na obrázku. Hlavní důvod grafického znázornění je umožnit žákům se sluchovým postižením lépe si situaci představit. Pod každým znázorněním je uvedena základní věta s podtrženým výrazem (výrazy), který mají žáci správně nahradit. Pod základní větou je neúplná věta, do které mohou sami žáci vepsat správnou odpověď, nebo mohou pouze zakroužkovat jednu z možností nabídnutých odpovědí.

Didaktický test s možností výběru správné odpovědi tvoří osm úloh. Uvádíme zde názornou ukázkou připraveného testu. Celou sadu materiálu nalezneme jako samostatnou přílohu této diplomové práce.



Pavel si kupuje lyže.

Kupuje lyže.

- A) TOBĚ
- B) SOBĚ
- C) VÁM



Já a Eva koupeme miminko.

A) VY

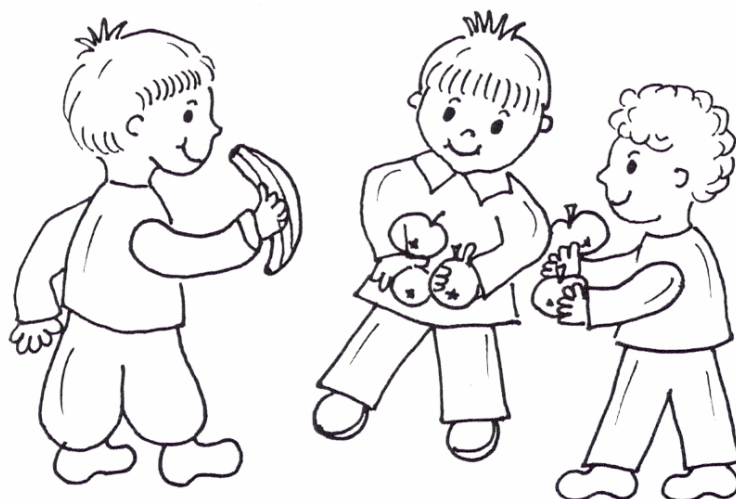
B) TY

..... koupeme miminko.

C) MY

Testové úlohy zaměřené na doplnění správné odpovědi mají téměř stejnou strukturu, jako úlohy předcházející. Úlohu tvoří grafická podoba problému, k níž je přiřazena základní věta, popisující obsah znázornění. Pod základní větou je uvedena neúplná věta, do které mají žáci samostatně dosadit správné osobní či přivlastňovací zájmeno (zájmena). Stejně jako v úlohách s možností výběru správné odpovědi, tak i u těchto úloh jsou v základních větách podtržené výrazy, které mají být nahrazeny.

Tyto testové úlohy tvoří sada osmi úkolů, které opět nalezneme v samostatné příloze k této práci. Jako ukázkou uvádíme následující úkoly.



Já mám banán, vy máte jablka.

Banán je, jablka jsou



Maminka se ptá: „Petře, čteš si?“

Maminka se ptá: „..... si čteš?“

Výsledky a hodnocení testových úloh poslední fáze výzkumu bychom mohli vyhodnotit následovně:

Co se týče didaktického testu s možností výběru správné odpovědi měl celkem osm možností správné odpovědi. V následující tabulce jsou zobrazeny nejlepší a nejhorší výsledky žáků v ročníku. Hodnoty v závorkách uvádí počet žáků, kteří tohoto výsledku dosáhli.

Tabulka č. 3 Test s možností výběru odpovědi

<i>Ročník /celkový počet respondentů</i>	<i>Nejlepší výsledek</i>	<i>Nejhorší výsledek</i>
IV. ročník / 11	6 (7)	4 (1)
V. ročník / 10	7 (5)	5 (1)
VI. ročník / 8	8 (4)	3 (2)
VII. ročník / 10	8 (5)	5 (2)
VIII. ročník / 17	8(11)	4 (2)
IX. ročník / 10	8(6)	5 (1)

Problémem v řešení testových úloh se stalo především zvrtné zájmeno **SE** (příloha č. 5 – ukázka problému zvrtného SE), dále často žáci zaměňovali přivlastňovací zájmeno **jejich** za zájmeno **naše**.

Testové úlohy zaměřené na doplnění správné odpovědi měly celkem deset správných odpovědí. Výsledky dopadly následovně:

Tabulka č. 4 Test s doplněním správné odpovědi

<i>Ročník /celkový počet respondentů</i>	<i>Nejlepší výsledek</i>	<i>Nejhorší výsledek</i>
IV. ročník / 11	8 (5)	4 (1)
V. ročník / 10	7(5)	5 (2)
VI. ročník / 8	7 (4)	4 (2)
VII. ročník / 10	8 (4)	4 (2)
VIII. ročník / 17	10 (7)	3 (3)
IX. ročník / 10	9 (5)	3 (2)

Problém při řešení testových úloh nastal při doplňování přivlastňovacích zájmen. Žáci často chybovali ve **špatném skloňování** těchto zájmen podle vyjádřené objektu ve větách (příloha č. 6 – ukázka chybného skloňování).

Žáci také nedokázali doplnit správné zájmeno podle podtrženého výrazu, který měli nahradit. Často zaměňovali přivlastňovací zájmeno **naše** a **jejich**.

9.4 Proces zpracování získaných dat

Po provedení výzkumu proběhlo postupné třídění získaných dat. Materiál jsme si museli roztřídit podle fází výzkumu a také podle ročníků, ve kterých výzkum probíhal.

V první fázi jsme stanovili počty správných odpovědí u každého prováděného didaktického testu.

Další fází bylo vyhodnocování testů z první fáze výzkumu, kde jsme ověřovali, zda žáci dokáží v textu vyhledat osobní a přivlastňovací zájmena,

zda dokáží zájmenem nahradit nevyjádřený subjekt a jestli jsou schopni orientovat se v textu podle otázek, které se k tomuto textu vztahují. Každou část tohoto textu jsme barevně značili pro lepší orientaci v následném zpracování počtu správných odpovědí. Dále jsme provedli kódování do dalších jednotek, podle nichž jsme dále pracovali a vyhodnocovali výzkum.

Druhá fáze výzkumu – práce s názorným materiálem, byla vyhodnocována podle získaných informací metodou pozorování. Při každé práci s žáky jsme provedli krátké zápisy, které se týkaly komunikace dané skupiny žáků či jednotlivců.

Vyhodnocování poslední fáze výzkumu probíhalo stejně jako v první fázi. Nejprve jsme rozčlenili dva typy testových úloh z této fáze výzkumu. Poté následovalo stanovení celkového počtu správných odpovědí daných úloh. Přistoupili jsme opět k barevnému značení jednotlivých testových úloh pro lepší orientaci a zpracování správných odpovědí.

Výsledky jednotlivých úloh jsou uvedeny v kapitole 9.3 Průběh a výsledky výzkumu.

9.5 Interpretace výzkumu

V praktické části diplomové práce jsme se zajímali o užívání osobních a přivlastňovacích zájmen sluchově postiženými žáky základních škol. Snažili jsme se o navrzení a navrhli jsme názorný materiál pro výuku tohoto slovního druhu.

Již na začátku výzkumu jsme se setkali s nedostatečnou znalostí gramatiky češtiny. Při opakování druhů zájmen a jmenování zájmen osobních a přivlastňovacích jsme narazili na neznalost v oblasti nejen zájmen ale i v oblasti gramatických rodů, čísel a také pádů. Museli jsme s žáky všechny uvedené problémy ujasnit.

První fáze byla tedy prodloužena o nutnost zopakování učiva, které již s žáky bylo probíráno, ale žákům dělalo neustále potíže. Výzkum ukázal, že žáci měli problém nalézt v textu zájmena. Byli schopni určit zájmena

především v základním tvaru, ale zájmena, která byla v jiném pádu než v nominativu, nebyli schopni identifikovat. Největším problémem bylo zvrtné zájmeno SE, které určila jen malá část dotazovaných žáků. Nejčastěji byla zájmena zaměňována za příslovce, předložky a také podstatná jména. Výjimku tvořili žáci s kochleárním implantátem. Zjistili jsme, že tito žáci mají mnohem více rozvinutou gramatiku češtiny, během výzkumu dosahovali lepších výsledků.

Doplnit do textu zájmena, která nebyla přímo vyjádřená (ve větě jako nevyjádřený subjekt), činilo také potíže. Těžkosti se objevily v oblasti chápání textu. S tímto úkolem úzce souviselo odpovídat na otázky, které byly konstruované za základě výchozího textu. Pokud žáci měli problém s doplněním správných zájmen do vět, měli pochopitelně problém odpovědět na otázky, odpovědi byly agramatické a většinou jednoslovné. Žáci, kteří zvládli doplnit správná zájmena, byli i schopni odpovídat na otázky a to celou větou.

Při práci s názorným materiálem jsme větší problémy nezaznamenali. Každý z žáků potřeboval individuální čas, aby se zorientoval v příložených větách, které jsme při práci využívali. Všichni žáci byli schopni nalézt ke konkrétnímu ztvárnění větu, která byla pro tuto situaci adekvátní. Vždy jsme větu přečetli nahlas a převedli do znakového jazyka, abychom žákům ukázali rozdíly mezi českým jazykem a znakovým jazykem vzhledem ke specifické stavbě a pravidlům.

Po fázi práce s názorným materiálem jsme provedli ověřovací test (popsaný výše). Výsledky testů u většiny respondentů dopadly uspokojivě. Objevily se potíže u zvrtného zájmena SE a někteří žáci měli ještě problémy se skloňováním.

Věříme, že pokud by mohla práce s názorným materiálem probíhat delší dobu, výsledky by se ještě zlepšily.

Při pozorování jsme si v komunikaci sluchově postižených všimli, že žáci s kochleárním implantátem a žáci s lehčí sluchovou vadou využívají ke komunikaci mluvený jazyk, který připodobňují stavbě znakového jazyka. Tudíž používané větné konstrukce jsou gramaticky nesprávné. Tato skutečnost se potom pochopitelně promítá i do písemného projevu.

Na začátku výzkumu jsme si stanovili výzkumnou otázku:

Dokáží žáci základních škol pro sluchově postižené správně používat osobní a přivlastňovací zájmena a s tím spojené užívání rodových koncovek v psaném i mluveném projevu?

Nyní, v závěru výzkumného šetření můžeme odpovědět následovně: Žáci základních škol pro sluchově postižené jsou schopni užívat zájmena ve svých projevech v omezené míře. V písemných projevech se vyskytují převážně zájmena v základních tvarech. Při verbální komunikaci sluchově postižených jsme zaznamenali vypouštění zájmen z projevu, připodobňování promluvy stavbě znakového jazyka, čímž vzniká agramatický projev.

Závěr

Psaním diplomové práce jsme získali nové a cenné poznatky týkající se výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Seznámili jsme se s možnostmi a metodami výuky na těchto školách. Poznali jsme, že práce závisí z velké části na individuálním přístupu a na využívání názorných materiálů ve vyučovacích hodinách.

Věnovali jsme se komunikaci mezi sluchově postiženými i systému komunikace při výuce a možnostem získávání nových informací. Dále jsme si v souvislosti s užíváním českého jazyka uvedli, jak se rozvíjí jednotlivé složky řeči sluchově postižené populace i její odlišnosti a zajímala nás úroveň gramotnosti. Důležitou částí práce byla výuka českého jazyka. Věnovali jsme se problému výuky češtiny jako cizímu jazyku.

Na počátku celé diplomové práce bylo přesvědčení, že žákům základních škol pro sluchově postižené dělá český jazyk, konkrétně užívání zájmen, problémy. V přesvědčení jsme se utvrdili a snažili jsme se výuku tohoto tématu zkvalitnit.

V praktické části popisujeme, vyhodnocujeme a zpracováváme výsledky výzkumu v oblasti recepce a produkce osobních a přivlastňovacích zájmen v psané i mluvené komunikaci sluchově postižených žáků základních škol.

Navrhli jsme názorný materiál především pro výuku osobních a přivlastňovacích zájmen, přičemž materiál můžeme využít při výuce jiného tematického okruhu.

Doufáme, že materiál bude používán ke zkvalitnění výuky a že se bude líbit pedagogům i žákům základních škol pro sluchově postižené.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na problematiku českého jazyka v komunikaci jedinců se sluchovým postižením.

V praktické části se věnujeme výzkumu, který byl prováděn v oblasti recepcce a produkce osobních a přivlastňovacích zájmen v psaném i mluveném projevu sluchově postižených jedinců a s tím spojené užívání rodových koncovek. Byly zjištěny nejčastější nedostatky v normě užívání českého jazyka (zájmen). Pro zkvalitnění výuky jsme navrhli a sestavili názorný materiál, který je samostatnou přílohou diplomové práce.

The diploma thesis focuses on the problems of the Czech language in communication of individuals with the auditory handicapped.

In the practical part we draw attention to the research which was practised in the area of reception and production of the personal and possessive pronouns in both written and spoken language of the auditory handicapped followed by the use of gender suffixes. We searched for the most common insufficiencies in the Czech language norm (pronouns). To support the quality of education we proposed and arranged an illustrative material, which is the separate appendix of the diploma thesis.

Literatura a prameny

1. ČECHOVÁ, M. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9.
2. ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno
3. DUCHAŇOVÁ, E. *Cvičení z českého jazyka pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené (s klíčem)*. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-138-5.
4. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.
5. GREGORY, S., KNIGHT, P., McCRACKEN, W., POWERS, S., WATSON, L.(ed.) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: FF UK, 2001. ISBN 80-7308-003-6. přel. Emmerová, J., Kopecká, A., Renner, O., Musilová, P., Servusová, J.
6. HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2005. ISBN 80-7216-213-6.
7. HUBÁČEK, J. a kol. *Čeština pro učitele*. Český Těšín: VADE MECUM, 1998. ISBN 80-86041-30-1.
8. JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.
9. JANOTOVÁ, N. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-90-6.
10. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
11. KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-44-4.
12. KOMORNÁ, M. Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící. *Info-Zpravodaj*, léto 2008, roč. 16, č. 2, s. 16-18.

13. KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-60-4.
14. KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha: ČKTZJ, 2008. ISBN 978-80-87153-20-8.
15. KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0329-2.
16. LACINOVÁ, A. *Učíme se češtinu. Pracovní sešit II*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-142-3.
17. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5., přel. Křížová, J.
18. MACUROVÁ, A. a kol. *Čeština pro neslyšící. Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině*. Praha: FRPSR, 2007. ISBN 978-80-86792-24-8. [CD-ROM]
19. MACUROVÁ, A., HUDÁKOVÁ, A. *Rozumíme česky. Učebnice pro neslyšící*. Praha: DIVUS, 2003. ISBN 80-86450-24-4.
20. NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie I. Poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: vl. n., 1994. ISBN neuvedeno
21. OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1360-4.
22. PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: UK, 1994. ISBN 80-7066-843-1.
23. POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
24. POTMĚŠIL, M. *Projektování v surdopedii*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1726-4.
25. POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.
26. PULDA, M. *Surdopedie*. Olomouc: UP, 1992. ISBN neuvedeno

27. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
28. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1073-7.
29. ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-158-2.
30. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
31. SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0433-8.
32. SOURALOVÁ, E. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1630-4.
33. STRNADOVÁ, V. *Hádej co říkám, aneb odezírání je nejisté umění*. Praha: GONG, 1998. ISSN 0323-0732.
34. STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: UK, 1998. ISBN 80-85899-45-0.
35. STRNADOVÁ, V. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-564-8.
36. ŠEDIVÁ, Z. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených 1*. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-034-6.
37. ŠEDIVÁ, Z. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených 2*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-048-6.
38. TĚŠITELOVÁ, M. a kol. *O češtině v číslech*. Praha: Academia, 1987. ISBN neuvedeno
39. VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-83-3
40. ZIKL, P. (ed.) *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání sluchově postižených*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-462-6.

Internetové prameny

1. www.frpsp.cz
2. www.rvp.cz
3. www.vuppraha.cz

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Vyhledávání osobních a přivlastňovacích zájmen v textu	49
Tabulka č. 2 – Vyhledávání zájmen, která nebyla v textu přímo vyjádřen.....	50
Tabulka č. 3 – Test s možností výběru odpovědi	66
Tabulka č. 4 – Test s doplněním správné odpovědi	67

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Přehled základních škol pro sluchově postižené v České republice (2009)

Příloha č. 2 – Deklinace osobních zájmen

Příloha č. 3 – Deklinace přivlastňovacích zájmen

Příloha č. 4 – Text konstruovaný pro první fázi výzkumu (varianta se správnými odpověďmi, varianta vypracovaná pro žáky)

Příloha č. 5 – Ukázka výsledků testu s výběrem správné odpovědi (zvrtné zájmeno SE)

Příloha č. 6 – Ukázka výsledků testu s doplněním odpovědi (skloňování zájmen přivlastňovacích)

Příloha č. 1

Přehled základních škol pro sluchově postižené v České republice (2009).

Školy jsou řazeny abecedně podle měst, ve kterých se nacházejí.

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené
Riegerova 1
370 01 **České Budějovice**
Tel. 387 319 203
www. www.sluchpostcb.cz

Mateřská škola a základní škola pro sluchově postižené
Novoměstská 21
621 00 **Brno**
Tel. 541 226 219
www: <http://www.sssbrno.cz/zsdeafbrno/index.html>

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola
Štefánikova 549
500 11 **Hradec Králové**
Tel. 495 272 398
www: www.neslhc.com

Mateřská škola a základní škola pro sluchově postižené
Široká 42
664 91 **Ivančice**
Tel. 546 451 931
www: www.neslysici-ivancice.info

Mateřská škola a základní škola pro sluchově postižené
Školní 3208
697 01 **Kyjov**
Tel. 518 614 212
www: www.mszskyjov.cz

Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené
Elišky Krásnohorské 921/22
460 01 **Liberec**
Tel. 482 416 407
www: www.ssplbc.cz

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené
Kosmonautů 4
779 00 **Olomouc**
Tel. 585 567 111
www: www.sluch-ol.cz

Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově
postižené
Spartakovců 1153
708 00 **Ostrava – Poruba**
Tel. 596 937 816
www: www.deaf-ostrava.cz

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené
Mohylová 90
312 09 **Plzeň**
Tel. 378 609 992
www: www.sluchpost-plzen.cz

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené
Holečkova 104/4
150 00 **Praha 5**
Tel. 257 323 038
www: www.skolaholeckova.cz

Gymnázium, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené
Ječná 27/530
120 00 **Praha 2**
Tel. 224 942 153
www: www.jecna27.cz

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Praha
Výmolova 169/2
150 00 **Praha 5**
Tel. 251 550 405
www: www.sksp.org

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve
Valašském Meziříčí
Vsetínská 454
757 14 **Valašské Meziříčí**
Tel. 571 615 641
www: www.val-mez.cz

Příloha č. 2

DEKLINACE OSOBNÍCH ZÁJMEN

JÁ

1. osoba, číslo jednotné

1. pád kdo, co	JÁ	Já mám nový svetr. (Já) bydlím v Brně.
2. pád koho, čeho	MNE, MĚ	Nikdo si mě (mne) nevšímá.
3. pád komu, čemu	MNĚ, MI	Podej mi (mně) pero.
4. pád koho, co	MNE, MĚ	Mě (mne) tam nikdo neviděl.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	MNĚ	Mluvil o mně hezky.
7. pád kým čím	MNOU	Chceš jít do kina se mnou?

TY

2. osoba, číslo jednotné

1. pád kdo, co	TY	Ty máš pěkné boty!
2. pád koho, čeho	TEBE, TĚ	Bez tebe nikam nepůjdu.
3. pád komu, čemu	TOBĚ, TI	Dám ti (tobě) opsat úkol.
4. pád koho, co	TEBE, TĚ	Včera jsem tě (tebe) viděla v parku.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	TOBĚ	O tobě nikdo nemluvil.
7. pád kým čím	TEBOU	S tebou nikam nepůjdu.

ON – chlapec, strom

3. osoba, číslo jednotné

1. pád kdo, co	ON	On rád jezdí na kole.
2. pád koho, čeho	JEHO, JEJ	Bez něho se hrát fotbal nemůže.
3. pád komu, čemu	JEMU, NĚMU, MU	Vrátím mu (jemu) sešit.
4. pád koho, co	živ. JEHO, HO, JEJ (muže) Viděla jsem ho (kamaráda) včera. neživ. JEJ, HO (strom)	
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	NĚM	Každý o něm mluví s pýchou.
7. pád kým čím	JÍM	S jím (bratrem) nikam nepůjdu.

ONA – žena, kočka

3. osoba, číslo jednotné

1. pád kdo, co	ONA	Ona (sestra) je moc pěkná.
2. pád koho, čeho	JÍ	Bez jí (sestry) nikam nejdu.
3. pád komu, čemu	JÍ	Moc jí (sestře) to sluší.
4. pád koho, co	JÍ	Viděla jsem ji (sestru) v obchodě.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	NÍ	O ní (sestře) mluvím dobře.
7. pád kým čím	JÍ	Nikam se mi s jí (sestrou) nechce chodit.

ONO – štěně, kuře

3. osoba, číslo jednotné

1. pád kdo, co	ONO	Ono (štěně) spí v košíku.
2. pád koho, čeho	JEHO, HO, JEJ	Máme z jeho (štěněte) radost.
3. pád komu, čemu	JEMU, MU	Dej mu (štěněti) vodu.
4. pád koho, co	HO, JE, JEJ	Přivaž ho (štěně) na vodítko.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	NĚM	O štěňátku snili všichni.
7. pád kým čím	JÍM	Půjdu s jím (štěnětem) na procházku.

MY

1. osoba, číslo množné

1. pád kdo, co	MY	My už to máme hotové.
2. pád koho, čeho	NÁS	Bez nás to neuděláte dobře.
3. pád komu, čemu	NÁM	Nám úkoly nevadí.
4. pád koho, co	NÁS	V bazénu nás viděli učitelé.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	NÁS	Mluví o nás celá škola.
7. pád kým čím	NÁMI	Maminka s námi půjde k lékaři.

VY

2. osoba, číslo množné

1. pád kdo, co	VY	Vy jste hodní lidé.
2. pád koho, čeho	VÁS	Jde z vás strach. Bojím se vás.
3. pád komu, čemu	VÁM	Koupím vám čokoládu.
4. pád koho, co	VÁS	Mimo vás už tam nikdo nebyl.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	VÁS	Včera o vás sestra nemluvila.
7. pád kým čím	VÁMI	S vámi ráda pracuji.

ONI – muži, stromy

3. osoba, číslo množné

1. pád kdo, co	živ. ONI (muži) neživ. ONY (stromy)	Oni (chlapci) pěkně cvičí.
2. pád koho, čeho	JICH	Kdo šel kolem jich(mužů, stromů)?
3. pád komu, čemu	JIM	Napsal jsem jim (mužům) dopis.
4. pád koho, co	JE	Slušně je (muže) pozdravil.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	NICH	Psali jsme o nich (mužích) do novin.
7. pád kým čím	JIMI	Seznámili jsme se s jimi (muži).

ONY – ženy, kočky

3. osoba, číslo množné

1. pád kdo, co	ONY	Ony (tety) pijí kávu. Ony (kočky) skáčou z plotu na zem.
2. pád koho, čeho	JICH	Seděli jsme vedle jich (žen).
3. pád komu, čemu	JIM	Dám jim (ženám) malý dárek.
4. pád koho, co	JE	Dobře si na je (ženy) pamatuji.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	NICH	Matka mi o nich (ženách) často vyprávěla.
7. pád kým čím	JIMI	S jimi (ženami) si dobře rozumím.

ONA – štěňata, děvčata

3. osoba, číslo množné

1. pád kdo, co	ONA	Ona (štěňata) spí v košíku.
2. pád koho, čeho	JICH	Seděli jsme vedle jich (štěňat).
3. pád komu, čemu	JIM	Dám jim (štěňatům) do misky mléko.
4. pád koho, co	JE	Mám je (štěňata) moc rád.
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	NICH	O nich (štěňatech) se mi bude zdát.
7. pád kým čím	JIMI	Budeme si s jimi (štěňaty) hrát.

SE

zvratné zájmeno

1. pád kdo, co	-----	
2. pád koho, čeho	SEBE	Je vzteky bez sebe.
3. pád komu, čemu	SOBĚ, SI	Kupuji si (sobě) nové boty.
4. pád koho, co	SEBE, SE	Koupu se (sebe).
5. pád oslovujeme	-----	
6. pád kom, čem	SOBĚ	O sobě psát nebudu.
7. pád kým čím	SEBOU	Vezmu s sebou svoji sestru.

Příloha č. 3

DEKLINACE PŘIVLASTŇOVACÍCH ZÁJMEN

Přivlastňovací zájmeno MŮJ

	<i>Rod</i>		
<i>Pád</i>	mužský (muž, chlapec, strom)	ženský (žena, tužka)	střední (štěně, miminko)
<i>Číslo jednotné</i>			
1. kdo, co	můj	má / moje	mé / moje
2. koho, čeho	mého	mé / mojí	mého
3. komu, čemu	mému	mé / mojí	mému
4. koho, co	živ. mého (chlapce) neživ. můj (strom)	mou / moji	mé / moje
6. kom, čem	mém	mé / mojí	mém
7. kým, čím	mým	mou / mojí	mým
<i>Číslo množné</i>			
1. kdo, co	živ. mí / moji (chlapci) neživ. mé / moje (stromy)	mé / moje	má / moje
2. koho, čeho	mých	mých	mých
3. komu, čemu	mým	mým	mým
4. koho, co	mé / moje	mé / moje	má / moje
5. -----	-----	-----	-----
6. kom, čem	mých	mých	mých
7. kým, čím	mými	mými	mými

Přivlastňovací zájmeno TVŮJ

	<i>Rod</i>		
<i>Pád</i>	mužský (muž, chlapec, strom)	ženský (žena, tužka)	střední (štěně, miminko)
<i>Číslo jednotné</i>			
1. kdo, co	tvůj	tvá / tvoje	tvé / tvoje
2. koho, čeho	tvého	tvé / tvojí	tvého
3. komu, čemu	tvému	tvé / tvojí	tvému
4. koho, co	živ. tvého (chlapce) neživ. tvůj (strom)	tvou / tvoji	tvé / tvoje
5.	-----	-----	-----
6. kom, čem	tvém	tvé / tvojí	tvém
7. kým, čím	tvým	tvou / tvojí	tvým
<i>Číslo množné</i>			
1. kdo, co	živ. tví / tvoji (chlapci) neživ. tvé / tvoje (stromy)	tvé / tvoje	tvá / tvoje
2. koho, čeho	tvých	tvých	tvých
3. komu, čemu	tvým	tvým	tvým
4. koho, co	tvé / tvoje	tvé / tvoje	tvá / tvoje
5.	-----	-----	-----
6. kom, čem	tvých	tvých	tvých
7. kým, čím	tvými	tvými	tvými

Přivlastňovací zájmeno JEJÍ

	<i>Rod</i>		
<i>Pád</i>	mužský (muž, chlapec, strom)	ženský (žena, tužka)	střední (štěně, miminko)
<i>Číslo jednotné</i>			
1. kdo, co	její	její	její
2. koho, čeho	jejího	její	jejího
3. komu, čemu	jejímu	její	jejímu
4. koho, co	živ. jejího (chlapce) neživ. její (strom)	její	její
5.	-----	-----	-----
6. (o) kom, čem	jejím	její	jejím
7. (s) kým, čím	jejím	její	jejím
<i>Číslo množné</i>			
1. kdo, co		její (muži, stromy, tužky, štěňata)	
2. koho, čeho		jejích	
3. komu, čemu		jejím	
4. koho, co		její	
5. -----		-----	
6. kom, čem		jejích	
7. kým, čím		jejími	

Přivlastňovací zájmeno SVŮJ

	<i>Rod</i>		
<i>Pád</i>	mužský (muž, chlapec, strom)	ženský (žena, tužka)	střední (štěně, miminko)
<i>Číslo jednotné</i>			
1. kdo, co	svůj	svá / svoje	své / svoje
2. koho, čeho	svého	své / svojí	svého
3. komu, čemu	svému	své / svojí	svému
4. koho, co	živ. svého (chlapce) neživ. svůj (strom)	svou / svoji	své / svoje
5. -----	-----	-----	-----
6. kom, čem	svém	své / svojí	svém
7. kým, čím	svým	svou / svojí	svým
<i>Číslo množné</i>			
1. kdo, co	živ. sví / svoji (chlapci) neživ. své / svoje (stromy)	své / svoje	svá / svoje
2. koho, čeho	svých	svých	svých
3. komu, čemu	svým	svým	svým
4. koho, co	své / svoje	své / svoje	svá / svoje
5. -----	-----	-----	-----
6. kom, čem	svých	svých	svých
7. kým, čím	svými	svými	svými

Přivlastňovací zájmena NÁŠ, VÁŠ

	<i>Rod</i>		
<i>Pád</i>	mužský (muž, chlapec, strom)	ženský (žena, tužka)	střední (štěně, miminko)
<i>Číslo jednotné</i>			
1. kdo, co	náš; váš	naše; vaše	naše; vaše
2. koho, čeho	našeho; vašeho	naší; vaší	našeho; vašeho
3. komu, čemu	našemu; vašemu	naší; vaší	našemu; vašemu
4. koho, co	živ. našeho; vašeho (chlapce) neživ. náš; váš (strom)	naší; vaší	naše; vaše
5. -----	-----	-----	-----
6. kom, čem	našem; vašem	naší; vaší	našem; vašem
7. kým, čím	naším; vaším	naší; vaší	naším; vaším
<i>Číslo množné</i>			
1. kdo, co	živ. naši; vaši (chlapci) neživ. naše; vaše (stromy)	naše; vaše	naše; vaše
2. koho, čeho	našich; vašich	našich; vašich	našich; vašich
3. komu, čemu	naším; vašim	naším; vašim	naším; vašim
4. koho, co	naše; vaše	naše; vaše	naše; vaše
5. -----	-----	-----	-----
6. kom, čem	našich; vašich	našich; vašich	našich; vašich
7. kým, čím	našimi; vašimi	našimi; vašimi	našimi; vašimi

Příloha č. 4

1. Podtrhni v textu osobní a přivlastňovací zájmena,
2. vyznač (doplň do textu) i zájmena, která nejsou v textu přímo vyjádřená (napsaná):

- Příklad:
1. **Já** bydlím v Brně.
Červená pastelka je **moje**.
 2. Včera jsme (MY) byli nakupovat.

Jednou **si** Jeníček a Mařenka řekli, že (ONI) půjdou do lesa na jahody. Děti šly lesem pořád dál a dál, ale když **se** chtěly (ONY) vrátit, nemohly (ONY) najít cestu zpátky. V lese bylo šero, byl už skoro večer. „**My** jsme **se** ztratili“, zvolala najednou Mařenka. (ONA) Měla velký strach, ale Jeníček řekl: „Nic **se** (TY) neboj. (JÁ) Vylezu na strom a snad někde (JÁ) uvidím světýlko. Na stromě **se** Jeníček pořádně rozhlédl. Za chvíli (ON) zavolal: „(JÁ) Vidím dole světýlko. Tam bude **naše** chaloupka. Tím směrem se (MY) vydáme.“

Nebyla to ale **jejich** chaloupka. Byla to chaloupka celá z perníku, ve které bydlela zlá baba a dědek. Jeníček s Mařenkou měli po dlouhém bloudění veliký hlad, tak si uloupili (ONI) kousek perníčku. Bába s dědkem na děti vyběhli. Děti se polekaly a (ONY) utíkaly k potoku. Tam stál myslivec a (ON) mířil puškou na sojku. Děti volaly: „Pomozte **nám!** Honí **nás** dědek s babkou z perníkové chaloupky!“ „Honem děti,“ křikl myslivec, „utíkejte (VY) dolů podél potoka, babku s dědkem (JÁ) zdržím.“ ...

Kdo se ztratil v lese?

Kdo měl strach?

Kdo vylezl na strom?

Byla chaloupka, kterou uviděli, jejich?

Kdo chtěl zdržet bábu s dědkem?

Kdo měl utíkat podél potoka?

Jak pohádka dopadla?



1. Podtrhni v textu osobní a přivlastňovací zájmena,
2. vyznač (doplň do textu) i zájmena, která nejsou v textu přímo vyjádřená (napsaná):

- Příklad:
1. Já bydlím v Brně.
Červená pastelka je moje.
 2. Včera jsme (MY) byli nakupovat.

Jednou si Jeníček a Mařenka řekli, že půjdou do lesa na jahody. Děti šly lesem pořád dál a dál, ale když se chtěly vrátit, nemohly najít cestu zpátky. V lese bylo šero, byl už skoro večer. „My jsme se ztratili“, zvolala najednou Mařenka. Měla velký strach, ale Jeníček řekl: „Nic se neboj. Vylezu na strom a snad někde uvidím světýlko. Na stromě se Jeníček pořádně rozhlédl. Za chvíli zavolal: „Vidím dole světýlko. Tam bude naše chaloupka. Tím směrem se vydáme.“

Nebyla to ale jejich chaloupka. Byla to chaloupka celá z perníku, ve které bydlela zlá baba a dědek. Jeníček s Mařenkou měli po dlouhém bloudění veliký hlad, tak si uloupili kousek perníčku. Bába s dědkem na děti vyběhli. Děti se polekaly a utíkaly k potoku. Tam stál myslivec a mířil puškou na sojku. Děti volaly: „Pomozte nám! Honí nás dědek s babkou z perníkové chaloupky!“ „Honem děti,“ křikl myslivec, „utíkejte dolů podél potoka, babku s dědkem zdržím.“ ...

Kdo se ztratil v lese?

Kdo měl strach?

Kdo vylezl na strom?

Byla chaloupka, kterou uviděli, jejich?

Kdo chtěl zdržet bábu s dědkem?

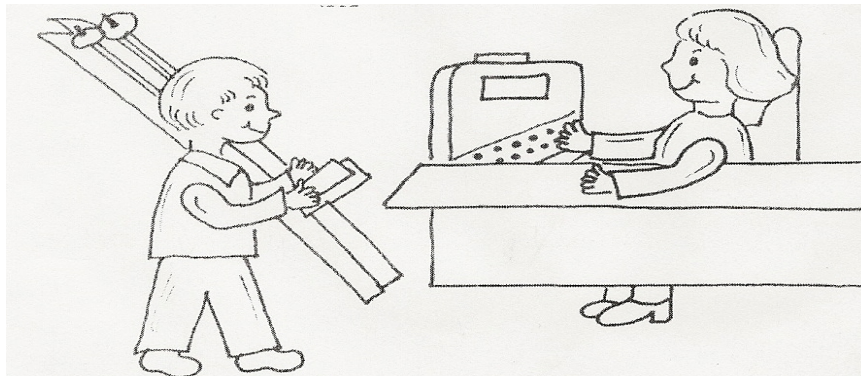
Kdo měl utíkat podél potoka?

Jak pohádka dopadla?



Příloha č. 5

VI. ročník



Pavel si kupuje lyže.
Kupuje TOBĚ lyže.

A) TOBĚ
B) SOBĚ
C) VÁM

VIII. ročník



Pavel si kupuje lyže.
Kupuje lyže.

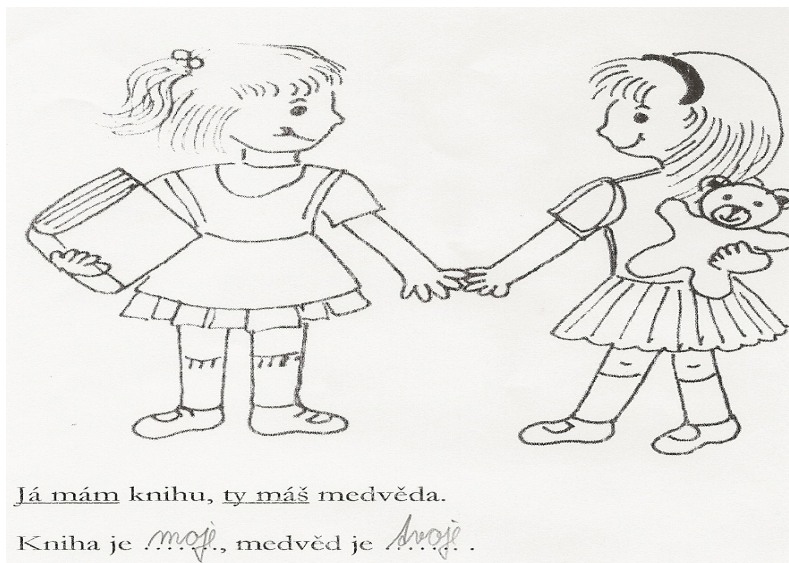
A) TOBĚ
 B) SOBĚ
 C) VÁM

Příloha č. 6

VI. ročník



VII. ročník



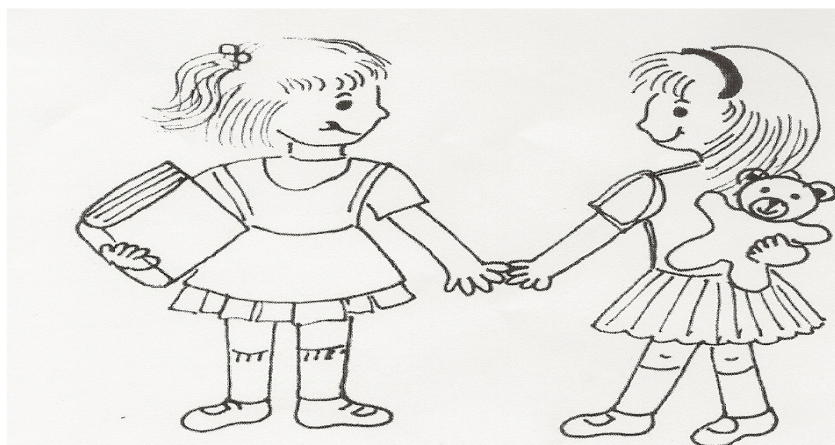
VIII. ročník



Já mám banán, vy máte jablka.

Banán je *l. ovoc*, jablka jsou *vošé*...

IX. ročník



Já mám knihu, ty máš medvěda.

Knih je *moje*, medvěd je *moje*

