

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Aneta Musilová

Překlad českých přísloví pro žáky se sluchovým postižením

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr. BcA. Pavel Kučera, PhD.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne 10. 4. 2018

.....

podpis

Poděkování

V této části textu bych chtěla poděkovat svému vedoucímu Mgr. BcA. Pavlovi Kučerovi, PhD., za odborné vedení, za pomoc, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnoval. Ráda bych poděkovala i paní doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D., která mi také pomohla svými cennými radami. Poděkování patří i školám pro sluchově postižené žáky v Olomouci a Brně, které mě vstřícně přijali a pomáhali mi při provádění výzkumu. Také bych chtěla poděkovat svému kamarádovi Davidu Dufkovi za krásné ilustrace v příloženém dokumentu.

OBSAH

Úvod	6
1 Terminologie	7
1.1 Terminologie z oblasti surdopedie	7
1.2 Terminologie z oblasti logopedie	9
1.2.1 Vývoj mluvené řeči u žáků se sluchovým postižením	9
2 Dělení sluchových vad.....	10
2.1 Dělení sluchových vad u žáků dle mohutnosti ztráty	10
2.2 Dělení sluchových vad z hlediska ztráty v dB	11
3 Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	13
3.1 Výchova žáka se sluchovým postižením	13
3.1.1 Využití rané péče	13
3.2 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením	14
3.2.1 Metody vzdělávání žáků se sluchovým postižením	14
3.2.2 Možnosti vzdělávání.....	16
3.2.3 Vzdělávání za pomoci integrace.....	16
4 Způsoby komunikace se žáky se sluchovým postižením	17
4.1 Komunikační systémy orální	17
4.1.1 Mluvená řeč	17
4.1.2 Recepce a produkce písemného projevu	17
4.1.3 Odezírání	17
4.2 Komunikační systémy vizuálně-motorické	18
4.2.1 Prstová abeceda	18
4.2.2 Znakovaný český jazyk	18
4.2.3 Znakový jazyk	19

4. 2. 3 Český znakový jazyk	19
5 Český jazyk a jeho význam pro žáky se sluchovým postižením	20
5.1 Jazyk a jazyková komunikace	20
5. 2 Čeština jako jazyk nemateřský	20
5.2.1 Porozumění čtenému textu	21
5.2.2 Písemný projev u žáků se sluchovým postižením	21
5.3 Obrazná pojmenování v českém jazyce	21
5.4 Homonyma v českém jazyce	23
5.5 Česká přísloví	23
II. Praktická část	24
6 Úvod do praktické části a stanovené cíle	24
6.1 Použité výzkumné metody	25
6.2 Charakteristika zkoumaného vzorku	25
6.3 Výzkumné šetření	26
6.4 Závěr šetření	44
Závěr	46
Zdroje	47
Seznam příloh	50
Anotace	

Úvod

Osoby se sluchovým postižením můžeme potkávat na veřejných místech dennodenně, a přesto nemusíme poznat, že se nejedná o intaktní jedince. Na první pohled se tyto osoby vůbec nijak neliší od svého okolí, pomínu-li užívání naslouchátka a jiných viditelných kompenzačních pomůcek. Tyto osoby často bývají navzdory svému handicapu mnohem snaživější ve studiu, dokonce i dosahují vyššího vzdělání a životního uplatnění oproti intaktní populaci.

Jelikož samotnou mě problematika žáků a osob se sluchovým postižením zajímá, navštěvuji kurz znakového jazyka Oblastní unie neslyšících v Olomouci. Ačkoliv kurz navštěvuji teprve pár měsíců, stačila jsem si všimnout, že spoustu slov, které v běžném životě používáme, tyto osoby neznají – nebo lépe řečeno nepoužívají. Pro tyto osoby jsou také neznámá určitá slovní spojení, metafory a přísloví.

Tato bakalářská práce je rozdělená na dvě části. V teoretické části práce jsme se snažili nastínit obory surdopedii a logopedii, jelikož zastáváme názor, že tyto dva obory jsou spolu velmi provázané. Dále popisujeme rozdělení sluchových vad a způsob, jakým probíhá komunikace se žáky se sluchovým postižením. Mimo jiné také uvádíme, jakým způsobem u těchto žáků probíhá výchova a vzdělávání. V poslední kapitole teoretické části se věnujeme Českému jazyku a jeho významu pro žáky se sluchovým postižením. V praktické části práce jsme se zaměřili na překlady jednotlivých českých přísloví i s příslušnou ilustrací tak, abychom žákům se sluchovým postižením dokázali co nejlépe vysvětlit, o co v daných příslovích jde, k čemu tato přísloví slouží, a co vyjadřují.

1 Terminologie

1.1 Terminologie z oblasti surdopedie

Obor **surdopedie** (z latinského *surdus* – hluchý, z řeckého *paidea* – výchova) „představuje speciálněpedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením. V literatuře se můžeme setkat i s jiným označením tohoto vědního oboru jako je *surdologie*, *surdopedagogika* nebo *pedagogika sluchově postižených*“ (Bytešnicková, Horáková, Klenková, 2007, s. 83).

Až do roku 1983 byla výchova a vzdělávání sluchově postižených součástí vědního oboru **logopedie**, a to z důvodu totožného pro oba obory, kterým bylo naučit žáky komunikovat mluvenou řečí. Podle Potměšila (2003) stále znatelnější rozdíly v metodice práce a pojetí cílů v oborech surdopedie a logopedie a postupné přijetí osob se sluchovým postižením jako jazykové a kulturní menšiny, později vedly ke vzniku surdopedie jako samostatné speciálněpedagogické disciplíny.

Pro surdopedii je nezbytná spolupráce s jinými vědními obory, proto ji nazýváme multidisciplinárním oborem. Spolupráce se týká převážně oborů v oblasti společenskovední, medicínské a technické. Ze společenskovedních oborů se spolupráce týká zejména speciální pedagogiky, pedagogiky, psychologie, jazykovědy, filozofie, sociologie, kulturní a sociální antropologie a kybernetiky. Nezbytná je také kooperace s medicínskými a biologickými disciplínami, a to zejména s anatomíí, pediatrií, otorinolaryngologií, fyziologií, foniatříí, audiologií, lékařskou genetikou, neonatologií, neurologií a za použití léčebných rehabilitací. Neméně důležitá je spolupráce surdopedie s technickými a fyzikálními obory, kde se spolupráce soustředí převážně na akustiku, elektrotechniku a výpočetní techniku (Kroupová, 2016).

Sluch je velmi významným smyslem pro člověka a jeho psychický vývoj. Primárně na sluchu a zraku je založena veškerá orientace člověka v prostředí (Potměšil in Michalík, 2011). Sluch jako distanční smysl se začíná vyvíjet již v prenatálním období. V období prvního trimestru je třeba chránit dítě před působením chemických vlivů a infekcí, neboť v tomto období je sluch nejvíce citlivý vůči vnějším vlivům. Mezi 17. – 26. týdnem dochází k prvnímu propojení sluchu a produkce zvuku u dítěte. Takovéto propojení probíhá na základě sluchového vnímání okolních vjemů a následné snaze o zvukovou reprodukci (žvatláním, pobrukováním aj.). Z tohoto faktu lze usoudit, že sluchovou vadu u dítěte do

prvních šesti měsíců lze jen těžko identifikovat dříve (Potměšil, 2003). U některých zvuků, které můžeme v prostředí slyšet, jsou přibližně známé hodnoty decibelů, které slouží k odhadu schopnosti slyšení. Pro příklad uvádím z publikace Potměšila (2003, s. 19) pár z nich:

Tab. 1 Zvuky a jejich hodnoty decibelů (Potměšil, 2003, s. 19).

140 dB	motory startujícího letadla ve vzdálenosti cca 200 m
130 dB	motorová sbíječka
120 dB	hlasité hřmění
110 dB	rockový koncert/osobní přehrávač
100 dB	řetězová pila
90 dB	pouliční doprava
80 dB	zvonění telefonu
70 dB	bouchnutí dveřmi
60 dB	pračka
50 dB	úroveň konverzační řeči (40-60 dB)
40 dB	elektrický psací stroj
30 dB	psaní tužkou
20 dB	tíkot hodin
10 dB	šeptaná řeč
0 dB	nejnižší práh slyšení lidského ucha

Jedinci se sluchovým postižením jsou velmi individuální. Každý jedinec se liší od jiného strukturou a hloubkou sluchové vady, dobou, kdy k postižení došlo, celkovou úrovní

rozvoje osobnosti a sociokulturními podmínkami, za kterých probíhala časná i následná surdopedická intervence (Souralová, Langer 2005).

1.2 Terminologie z oblasti logopedie

Jelikož se tato práce zabývá žáky se sluchovým postižením, je důležité kromě problematiky sluchu nastínit i problematiku řeči, která s oborem surdopedie velmi souvisí. **Logopedii** (z řeckého *logos* – slovo a *paidea* – výchova) definuje Lechta (2002, s. 11) jako „vědní obor disciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. Logopedie v moderním chápání je vědou zkoumající narušenou komunikační schopnost z hlediska jejich příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence“.

Co se týče logopedie a jejího zařazení v rámci systému věd, bývá v každé zemi odlišné. V České Republice je tato věda zařazována do oboru speciální pedagogiky, kde má vztah k obecné pedagogice a k ostatním oborům spadajícím pod speciální pedagogiku – surdopedii, somatopedii, psychopedii i tyflopedit. Důvodem spolupráce se všemi těmito obory je fakt, že u všech osob, u kterých se vyskytují speciální potřeby, se projevuje v různém stupni narušená komunikační schopnost. Logopedie aktivně spolupracuje také s medicínskými, psychologickými a lingvistickými obory (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007).

1.2.1 Vývoj mluvené řeči u žáků se sluchovým postižením

Jak uvádí Langer a Souralová (2013) ve své publikaci, logopedická péče u žáků se sluchovým postižením má za úkol rozvíjet narušené komunikační schopnosti v oblasti mluvené řeči. Často se v dnešní době setkáváme s odborným termínem surdologopedie. U žáků se sluchovým postižením probíhá vývoj řeči omezeně (týká se především neslyšících dětí), přerušeně (pokud se projev ztráta sluchu do určitého roku), nebo opožděně (týká se nedoslýchavých dětí). Jak jsem již zmiňovala v předešlé kapitole, žvatlání u dětí přestává mezi 17. – 26. týdnem, avšak dítě začíná v tomto období napodobovat mateřštinu nikoli sluchem, ale zrakem, kdy se snaží opakovat pohyby úst mluvící osoby. Stádium napodobování je posledním stádiem při vývoji řeči u těžce sluchově postižených osob (Mavilya 1970, in Sovák 1978).

2 Dělení sluchových vad

Velmi často se v dnešní době setkáváme s termínem sluchové postižení, kterým laická veřejnost bez rozlišování označuje veškeré sluchové vady. Sluchové postižení je přitom velmi obsáhlým termínem týkajícím se různorodé skupiny osob, které vykazují odlišný druh a stupeň postižení. Z tohoto důvodu sluchové postižení kategorizujeme z hlediska speciálně pedagogického podle velikosti ztráty na osoby ohluchlé, nedoslýchavé a neslyšící. Jednotlivé kategorie specifikují druh a dobu kdy ke sluchovému postižení dochází a popisují následnou, doporučenou logopedickou péči. Dále je možné dělit sluchové vady podle klasifikace stanovenou Světovou zdravotnickou organizací (WHO) z hlediska ztráty sluchu, která bývá uváděná v dB.

2.1 Dělení sluchových vad u žáků dle mohutnosti ztráty

Potměšil (2003) ve své publikaci klasifikuje sluchové postižení takto:

Ohluchlost je označována jako ztráta sluchu vzniklá buďto v době dokončování vývoje mluvené řeči, nebo při zásahu do již vytvořené mluvené řeči, která do té doby fungovala jako komunikační nástroj. Ztráta sluchu v této formě velmi ovlivňuje mluvenou řeč, a to především v rychlostním tempu, stejně tak v rozšiřování slovní a pojmové zásoby. Je nutné podotknout, že při tomto postižení nedochází k vytrácení řeči, ale ke ztrátě formální úrovně. Neméně důležitým faktem je, že jazyk zůstává na stejné úrovni, jakým byl před ohluchnutím. V tomto případě je hodně ovlivňujícím faktorem mentální kapacita a schopnost postižené osoby. Logopedická intervence je v případě ohluchlosti zaměřována na udržení kvality formální stránky mluveného projevu, s čímž se pojí rozšiřování slovní zásoby, rozvoj odezírání a cvičení mluvní pohotovosti.

U **hluchoty** je zpravidla ztráta sluchu vrozená, nebo získaná v časném věku. U tohoto druhu sluchového postižení se logopedická péče pojí s výstavbou nového komunikačního kanálu.

Žáka se **zbytky sluchu** charakterizuje neúplná ztráta sluchu (může být vrozená i získaná), která se pojí s retardací ve vývoji mluvené řeči, či s úplnou absencí řeči. Zbytků sluchu lze využít při výstavbě mluvené řeči.

Nedoslýchavost je termín, který označuje vrozenou, nebo získanou částečnou ztrátu sluchu. Zároveň bývá příčinou opožděného či omezeného vývoje mluvené řeči. Sovák (in Potměšil, 2003) dále nedoslýchavost člení na lehkou, střední a těžkou. Při lehké nedoslýchavosti lze využít sluchu při běžné komunikaci. Problém nastává při komunikaci

v hlučném prostředí, nebo při komunikaci šeptem. U střední nedoslýchavosti je zachovaná schopnost poslechu a porozumění mluvené řeči ve vzdálenosti jeden až tři metry od ucha mluvícího. Stejně jako při lehké nedoslýchavosti se doporučuje vyvarovat hlučným místům a komunikaci šeptanou mluvenou řečí. Při těžké nedoslýchavosti osoba není schopna běžné komunikace, neboť vnímá mluvenou řeč pouze z těsné blízkosti ucha, a to ve zdeformované podobě, což má za následek špatnou výstavbu řeči.

2.2 Dělení sluchových vad z hlediska ztráty v dB

Klasifikaci sluchových vad z hlediska ztráty v dB uvádí Světová zdravotnická organizace takto:

Tab. 2 Klasifikace sluchových vad – kategorie ztráty sluchu (Hrubý in Pipeková, 2006, s. 133).

VELIKOST ZTRÁTY SLUCHU DLE WHO	NÁZEV KATEGORIE ZTRÁTY SLUCHU	NÁZEV KATEGORIE DLE VYHL. MPSV Č. 284/1995 Sb.
0 – 25 dB	normální sluch	-
26 – 40 dB	lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
41 – 55 dB	střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
56 – 70 dB	středně těžké poškození sluchu	těžká nedoslýchavost
71 – 90 dB	těžké poškození sluchu	praktická hluchota
více než 90 dB, ale body v audiogramu i nad 1 kHz	velmi závažné poškození sluchu	úplná hluchota
v audiogramu nejsou žádné body 1 kHz	neslyšící	úplná hluchota

V praxi se můžeme setkat s označením minimální sluchové ztráty. Tento termín specifikuje okruh osob se ztrátami sluchu, které se pohybují těsně kolem hranice 25 dB. „*Obtíže při komunikaci se mohou objevit v prostředí, ve kterém se vyskytuje velký hluk, nebo oplývá velkým množstvím různých zvuků najednou*“ (Potměšil in Michalík a kol., 2011, s. 364).

Potměšil je názoru, že sluchové ztráty v rozmezí **26 – 40 dB** jsou dobře kompenzovatelné sluchadlem. Je také názorem, že pokud se u žáka s tímto rozmezím nepřidruhuje nějaká další vada, je vhodné uvažovat o integraci do běžné školy. Při sluchové ztrátě **41 – 55 dB** je žáka nutné značně motivovat ke komunikaci, neboť již od dětství je limitován v rozvoji komunikačních schopností. S tím se můžou pojit problémy v začlenění mezi intaktní vrstevníky. I v tomto případě nese velký přínos správné a nepřetržité používání sluchadla, díky němuž je žák schopný v dobrých podmínkách udržet tempo a rytmus komunikace. U sluchové ztráty v rozmezí **56 – 70 dB** nastává problém nejen při mluvené komunikaci, ale i se čtením psaného textu. Kvůli nedostatku sluchových podnětů mají žáci nedostatečnou slovní a pojmovou zásobu. Žáci s touto mírou sluchového postižení jsou takřka závislí na kompenzačních pomůčkách, neboť při jakékoli poruše se stává komunikace obtížnější, či je úplně znemožněna. Často se také setkáváme s jejich neúspěšnými pokusy o integraci ve školním prostředí. Pro žáky se sluchovou ztrátou v rozsahu **71 – 90 dB** je typická nízká úroveň všeobecné informovanosti, která je zapříčiněna opět nedostatečnou slovní zásobou. Nezbytné je využití kompenzačních pomůcek. Žáci s tímto rozsahem sluchového postižení preferují přátele stejného postižení. U nejvyšší sluchové ztráty (tedy **vyšší než 90 dB**) nelze předpokládat, že žák i v případě správného využívání kompenzační pomůcky bude schopen využívat pro komunikaci mluvenou řeč. Kompenzační pomůcky se v tomto případě využívají spíše pro orientaci v prostředí (Potměšil in Michalík a kol., 2011).

3 Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením

V dřívější době byly osoby se sluchovým postižením často nesprávně zařazovány do kategorie méněcenných lidí. Takto postižené děti byly přiřazovány do klášterů a azylových domů, kde jim byla poskytnuta pouze charitativní péče. Tyto děti neměly možnost se dále vzdělávat a svým způsobem rozvíjet. Velký přelom nastal v 16. století, kdy výchova a vzdělávání hledala nejefektivnější metody uplatnění. Tato snaha je uplatňována i v současné době (Langer, Souralová, 2013).

3.1 Výchova žáka se sluchovým postižením

Už od narození je velmi důležité udržovat s dítětem blízký kontakt i přes jeho handicap. Dítě narozeno s handicapem, má stejné potřeby jako intaktní dítě – potřeby biologické, psychické, sociální a vývojové. Matějček jako jednu z nejdůležitějších potřeb uvádí „potřebu dobře se narodit“, čímž je myšleno narození zdravého, chtěného a vítaného dítěte. Velkou komplikací pro rodinu může být nečekané a pozdě zjištěné sluchové postižení. Je velmi důležité přijmout fakt a dítěti poskytnout láskyplné, bezpečné zázemí a naplnit jeho psychické potřeby, k čemuž se pojí poskytování dostatečného přívodu podnětů. Dále je třeba rozvíjet potřebu vědomí vlastní identity, kterou si dítě vytváří na základě hodnocení jeho nejbližšího okolí. Jedná se zejména o lidi v blízkém rodinném kruhu, neboť jejich názor má největší vliv. Pokud dítě není dlouhodobě uspokojováno ve svých psychických potřebách, může se u něj projevit psychická deprivace (Matějček, 2002). Přirozeným prostředím pro výchovu je tudíž rodina, nebo homogenní rodinné prostředí (neslyšící dítě vyrůstá v rodině, kde má neslyšící rodiče). Vychovává-li slyšící rodič neslyšící dítě, bývá jeho výchova tzv. dvoupólová. V praxi se může jednat o nadměrně ochranný přístup bránící často v rozvoji nebo samostatnosti dítěte. Často se však bohužel setkáváme i s nepřijetím sluchového postižení ze strany rodiče, což může vést k podvědomému potlačení poruchy, s čímž souvisí i bagatelizování poruchy a nadměrné nároky na dítě (Mukšnáblová, 2014).

3.1.1 Využití rané péče

„Raná péče je soustava služeb a programů poskytovaných dětem ohroženým v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám s cílem předcházet postižení, eliminovat nebo zmírnit jeho důsledky a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady sociální integrace“ (Vítková, 2003, s. 29).

Cílovou skupinou v tomto případě nejsou pouze děti se sluchovým postižením, nýbrž i celá jejich rodina. Služby jsou nabízené od narození, nebo od odhalení sluchového postižení

až do nástupu do jiného zařízení, či instituce, které poskytují další výchovnou péči. Raná péče pomáhá rodině v mnoha ohledech. Poskytuje rodičům informace a dovednosti tak, aby mohli snižovat negativní vlivy zdravotního postižení u dítěte, podporují k integraci dítěte a rodiny do běžného života a v neposlední řadě pomáhá připravit dítě na další stupeň výchovně-vzdělávacího procesu (Langer, Suralová in Michalík, 2005).

3.2 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

3.2.1 Metody vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Již v historii trval spor mezi zastánci orální metody a mezi osobami preferující upřednostnění znakového jazyka. V České republice se v poslední době začíná prosazovat bilingvální přístup k výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Užívá se mluvené i znakové řeči a oba jsou rovnocenně významné (Valenta, 2003). Strnadová uvádí, že míra vzdělání žáků se sluchovým postižením závisí na komunikačním prostředku, který si zvolí. Stejně tak je názoru, že tempo poznávání je závislé na schopnosti porozumět jazyku, ve kterém jsou žáci vyučováni (Strnadová 2002).

Termínem **orální komunikace** se rozumí historicky nejstarší vzdělávací přístup. Tento přístup využívá při vzdělávání schopnosti zraku a hmatu, avšak nepoužívá prvky znakového jazyka, nýbrž je zaměřován na zvládnutí příslušného mluveného jazyka. Hlavním důvodem využívání způsobu orální metody je fakt, že se děti rodí do slyšících rodin a převládá snaha rozvinout řeč na takovou úroveň, aby bylo dítě schopno co nejlépe komunikovat se svým okolím. (Langer, 2013)

Dalším způsobem komunikace ve vzdělávání může být **simultánní komunikace**. Tento komunikační systém je založen na dvoukanálovém přenosu informací. Jedná se o komunikaci většinovým jazykem (mluveným), doprovázeným znakovým systémem pomocí prstové abecedy, gest, psaného projevu, pantomimy apod. V praxi je však nejvíce využíván znakový národní jazyk. Ten se liší od znakového jazyka především gramatikou. Důvodem jeho využití je častá nedostatečná znalost přirozeného jazyka neslyšících ze strany speciálních pedagogů - surdopedů. Je nutné podotknout, že v současné době se k tomuto způsobu komunikace nehlásí žádná speciální škola pro sluchově postižené, avšak spousta pedagogů k ní má blízko (Langer, 2013).

Dalším možným využitelným způsobem komunikace ve vzdělávání je **totální komunikace**. Tu definuje Horáková (2012, s. 79) takto: „*Totální komunikace představuje komplex manuálních a orálních způsobů komunikace, které umožňují dítěti se sluchovým postižením zajistit bezbariérový přístup k informacím tak, aby se mohlo harmonicky rozvíjet*“. Snad nejznámější definici uvedl autor Denton v roce 1976, kde do totální komunikace zahrnuje „*kompletní spektrum jazykových modů, vynalezená samotnými dětmi, znakový jazyk, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní a rozvíjení zbytků sluchu za účelem zlepšení řečových a odezíracích dovedností*“ (Gregory a kol., 2011, s. 88). Systém totální komunikace je založen na pravdivém poznatku, že cílem vzdělávání není přeměna neslyšících dětí na slyšící, nýbrž adaptovat je na podmínky, které jsou jim k dispozici. Dalším cílem je vnímání a chápání většinového jazyka. Pokud však dítě není schopno jazyk zvládnout, zaměřuje se vzdělávací proces na jiné formy komunikace. Co se týče nároků systému totální komunikace, je důležité, aby rodina disponovala schopností komunikovat znakovým jazykem. Pro tyto účely nabízí školy a organizace neslyšících možnost vzdělávání v této oblasti. Důležitým faktem je, že podle výzkumu MŠMT ČR z roku 2006 vyplynulo, že z 18 českých vzdělávacích institucí pro sluchově postižené celkem 16 škol využívá systému totální komunikace (Langer, 2013).

Nejvíce efektivním přístupem dnešní doby je **bilingvální přístup**. Podle Horákové (2012, s. 78) se jedná o „*přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním) jazyce, a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími*“. Bilingvální přístup byl nejprve orientován pouze pro výchovu a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením za použití znakového jazyka. V současné době hovoříme o komplexním pojetí, ve vztahu mezi slyšícím a neslyšícím prostředím. Jedná se tedy o komunikační systém, pro který je rovnocenný jak jazyk mluvený, tak znakový (Potměšil in Michalík a kol., 2011). Na území České republiky využívá bilingválního přístupu čtvrtina škol pro sluchově postižené (Langer, 2013).

3.2.2 Možnosti vzdělávání

V České republice žáci se sluchovým postižením využívají preprimárního, primárního, sekundárního a ve svém zájmu i terciálního vzdělání. **Preprimární vzdělání** zabezpečuje již výše zmíněná střediska rané péče (v České republice se nachází pouze jedno středisko rané péče zabývající se sluchově postiženými dětmi s názvem Tamtam). Dále pod preprimární vzdělání spadají speciálněpedagogická centra a mateřské školy pro sluchově postižené děti. V rámci **primárního vzdělávání** žáci navštěvují základní školy pro sluchově postižené, které aplikují různé metody vzdělávání. Pro žáky se sluchovým postižením je, stejně jako u intaktní populace, povinná devítiletá školní docházka. Jediným rozdílem je, že pro žáky se sluchovým postižením jsou často zřizovány přípravné ročníky. Žáci jsou vzděláváni dle rámcového programu pro sluchově postižené. Od běžných tříd se liší tyto třídy počtem dětí, které jsou stanoveny rozmezím 4 - 12 žáků. V současné době se v České republice nachází 7 základních škol pro sluchově postižené. Po úspěšném dokončení primárního vzdělávání mají možnost žáci využít navazujícího – **sekundárního** vzdělávání, zakončeného buďto maturitní zkouškou, nebo výučním listem. U **terciálního vzdělávání** je nutné říci, že v současné situaci v České republice existují pouze dva obory, které jsou určeny přímo pro osoby se sluchovým postižením – „čeština v komunikaci neslyšících“ v Praze a „výchovná dramatika neslyšících“ v Brně. Je však možnost využít i vysokoškolských oborů na fakultách, které nejsou primárně určeny osobám s nějakým typem postižení a to v rámci integrace (Langer, 2013).

3.2.3 Vzdělávání za pomoci integrace

Řeháková je názoru, že integraci je vhodné a především možné zařadit u žáků se sluchovým postižením, jejichž komunikace a verbální projev je díky užití kompenzačních pomůcek (naslouchátka nebo kochleárního implantátu) přijatelný (Řeháková in Horáková, 2012). V České republice podporuje speciálněpedagogickou integraci dětí a žáků ve věku předškolním i školním vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Žáci také nacházejí podporu v zákoně č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoněmých osob.

4 Způsoby komunikace se žáky se sluchovým postižením

V předešlé kapitole jsme uvedli způsoby a možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Také jsme podrobněji popsali metody komunikace ve školním procesu. S tímto tématem se vzájemně pojí také způsoby komunikace, kterými je žák schopen komunikačního procesu. Od začátku je nutno podotknout, že způsob komunikace hodně závisí na stupni sluchového postižení a také na tom, v jaké fázi života ke ztrátě sluchu došlo. Kučera a Langer (2012) rozlišují komunikační systémy na orální (mluvená řeč, čtení, psaní a odezírání) a vizuálně-motorické (prstové abecedy, umělé znakové systémy a znakový jazyk). V této kapitole tyto komunikační systémy jednotlivě rozvedeme.

4.1 Komunikační systémy orální

4.1.1 Mluvená řeč

Mluvená řeč je v důsledku sluchového postižení obtížná v obou směrech komunikace. Zároveň je také snížena její kvalita a srozumitelnost. U neslyšících osob je dýchání v průběhu komunikace neplynulé a chybí koordinace mezi vdechem a výdechem. Stejně tak neschopnost slyšet vlastní mluvený projev vede ke změnám fonace, které se mohou projevovat např. kolísáním tónu výšky hlasu, kolísáním síly hlasu, monotónností hlasu aj. Žáci se sluchovým postižením mají také obtíže s artikulací, která je specifická svou nápadností a nepřírozeností, ale i se slovní zásobou, která není z důvodu postižení dostatečně rozvinutá (Krahulcová, 2002).

4.1.2 Recepce a produkce písemného projevu

Důvodem proč mají osoby se sluchovým postižením obtíže se čtením a psaním je nedostatečná znalost mluveného jazyka, která je zapříčiněna právě sluchovým postižením. Častý neúspěch při snaze komunikovat tímto způsobem vede ke značné nechuti těchto osob učit se číst a psát (Langer, Kučera, 2012).

4.1.3 Odezírání

Krahulcová (2002, s. 193) charakterizuje odezírání jako „*přijímání informací zrakem a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného*“. Vizuální vnímání mluveného projevu je ztíženo podobností jednotlivých kinémů (znělosti hlásek). Odezírání se dá postupně rozvíjet, díky neustálému trénování. Není však vhodné, aby bylo odezírání jediným komunikačním prostředkem při výchově a vzdělávání žáků (Langer, 2013).

4.2 Komunikační systémy vizuálně-motorické

4.2.1 Prstová abeceda

Prstovou abecedu (můžeme nazývat také daktylní abecedou) Kraulcová (2002, s. 217) definuje jako „*slovní vizuálně-motorickou komunikační formu, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen*“. Pomocí polohy a tvaru prstů lze znázornit písmena prstové abecedy. Prstovou abecedu lze provádět jednoručně i dvouručně. Tento způsob komunikace bývá využíván v situaci, kdy mluvící osoba neví, jak správně vyznakovat slovo, které má na mysli. V praxi se prstové abecedy využívá mnohdy jen v tomto případě, jelikož se jedná o velmi zdlouhavý přenos informace, v porovnání např. se znakovým jazykem (Langer, 2013). Můžeme tedy říci, že se jedná o doslovný překlad textu, co se týče formálního hlediska (Kraulcová, 2002).

4.2.2 Znakovaný český jazyk

Termíny znakovaná čeština a český znakový jazyk si majoritní společnost často plete. Znakovaná čeština spadá pod tzv. umělé znakové systémy, což se liší od přirozených systémů tím, že jejich vznik nebyl samovolný, nýbrž řízený (Langer, 2013). Hrubý (1996, s. 101) ve své publikaci uvádí, že "*znakovaná čeština není jazykem, ale umělým systémem, pomůckou, kterou vymysleli slyšící, aby se snáze domluvili s neslyšícími*". Z tohoto tvrzení lze usoudit, že znakovanou češtinou běžně nekomunikují osoby se sluchovým postižením vzájemně mezi sebou, nýbrž pouze osoby učící se znakovému jazyku, které chtějí komunikovat s osobami se sluchovým postižením, ale nemají dostatečnou znalost gramatické struktury přirozeného jazyka neslyšících – jazyka znakového.

Znakovaná čeština je stejně tak, jako znakový jazyk obsažena v zákoně č. 155/1998 Sb. o znakové řeči zahrnutá pod názvem „znaková řeč“. Žáci tedy mají právo být vzdělávání i prostřednictvím tohoto znakového systému (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). V roce 2008 byl přijat zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kterým se změnil výše citovaný zákon (2008, dostupné z: www.ruce.cz).

4.2.3 Znakový jazyk

Znakový jazyk definuje Macurová (2002, s. 194) jako „*zrakem vnímaný jazyk založený na tvarech, pozicích a pohybu*“. Důležitým faktem je, že znakový jazyk nemá svou psanou podobu (Krahulcová, 2002). Je velmi podstatné vědět, že znakový jazyk není jazykem globálním. V každé zemi se jednotlivé znaky liší. Podle Woodwarda (In Homoláč 1998, s. 17) se „*znakové jazyky se stejně jako mluvené jazyky liší ve slovní zásobě, fonologii a gramatice. Tyto odlišnosti mohou mimo jiné záviset na regionu, společenské třídě, etniku, pohlaví a věku uživatele*“. Na portálu www.ruce.cz lze dohledat znakový slovník téměř každého národa.

4. 2. 3 Český znakový jazyk

Pro Český znakový jazyk platí stejná definice, jako pro jazyk znakový, jen s upřesněním, že jej využívají pro komunikaci osoby se sluchovým postižením na území České republiky. Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb. definuje v § 4 český znakový jazyk jako „*základní komunikační systém osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace*“. Jedná se o přirozený jazyk, což znamená, že jeho gramatika není nijak závislá na nějakém jiném mluveném jazyku (Krahulcová, 2002).

5 Český jazyk a jeho význam pro žáky se sluchovým postižením

5.1 Jazyk a jazyková komunikace

Tato vzdělávací oblast je složena ze tří částí – *Českého jazyka a literatury*, *Cizího jazyka* a *Dalšího cizího jazyka*. Tato kapitola je zaměřena pouze na Český jazyk a jeho složky. Pro žáky se sluchovým postižením je vzdělávání v oblasti Českého jazyka a literatury velmi důležité, a to především kvůli hodnotnému jazykovému vzdělání. Je velmi významný také kvůli zvládnutí dalších oblastí, které vzdělání sebou obnáší. Český jazyk a literatura se dále člení na *Komunikační a slohové výchovy*, *Jazykové výchovy* a *Literární výchovy*. Všechny tyto složky jsou vzájemně propojené (RVP ZV, část C, kapitola 5.1).

Tyto složky jsou v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV, část C, kapitola 5.1) definovány takto:

Komunikační a slohová výchova učí žáky vnímání a chápání jednotlivých jazykových sdělení, učí je číst s porozuměním, zdvořilému psaní, mluvení a v neposlední řadě také k rozhodování na základě slyšeného, nebo psaného textu.

K osvojení spisovného Českého jazyka slouží **Jazyková výchova**. Žáci díky ní rozvíjí své logické myšlení, což vede ke schopnosti se srozumitelně vyjadřovat.

Literární výchova vede žáky k dovednosti rozeznat základní literární druhy za pomoci četby. Žáci díky této složce Českého jazyka jsou schopni na základě přečteného textu vnímat specifické znaky díla, anebo např. slovně nebo písemně vyjádřit své myšlenky vztahující se k dílu.

5.2 Čeština jako jazyk nemateršský

Jak je již zmíněno v předchozí kapitole, Český jazyk není pro žáky se sluchovým postižením jazykem rodilým. Z tohoto faktu lze usoudit, že pro tyto osoby je obtížné naučit se českému jazyku tak, jako se učíme my, pro které je čeština přirozeným rodilým jazykem. Klíčovým důvodem je nezkušenost v oblasti mluvené češtiny. Žáci se sluchovým postižením se sice naučí českou abecedu, vytvářet slova, ale obtíže nastávají při snaze porozumět textu. Pro osoby se sluchovým postižením žijící na území České republiky je nezbytně nutné znát český jazyk, neboť se s ním dennodenně setkávají např. ve formě nápisů na obchodech, návodů na použití a podobně (Dingová, 2012, dostupné z <http://www.cktjzj.com>). Největší potíže při osvojování českého jazyka zaujímá skupina osob neslyšících z důvodu nedostatků

podnětů v raném věku, které by podnítily jazykový vývoj dítěte (Komorná, 2007, dostupné z: www.ruce.cz).

5.2.1 Porozumění čtenému textu

Při čtení dochází k interakci mezi čtenářem a psaným textem. Podle Komorné (2007, dostupné z: www.ruce.cz) „na základě informací, které jsou v textu obsaženy, dochází ve čtenářově paměti k aktivaci určitých typů znalostí jednak jazykových, jednak vztahujících se k obsahu textu. Úspěšnost porozumění závisí na tom, v jakém rozsahu má/nemá čtenář tyto znalosti rozvinuty. Podíváme-li se na problém čtení z tohoto hlediska, musíme konstatovat, že problémy neslyšících při čtení vyplývají právě z toho, že neslyšící nemají rozvinuté na potřebné úrovni ty znalosti, které jsou pro porozumění textu nepostradatelné“. Zelinková (2003, s. 83) porozumění čtenému textu přirovnává k psycholingvistické činnosti „při které dochází ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem. K porozumění dochází tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita“.

Další obtíže mohou nastat v českém tvarosloví, kdy je pro dítě čtené slovo známé, ale nedokáže jej rozpoznat, neboť je jinak vyskloňováno (např. *půjdu – šel jsem*). Také se často setkáváme s potížemi rozeznat psaným způsobem podobná, ovšem významově rozdílná slova (např. *žila – žila*). Obtíže při čtení textu může také zapříčinit také slovo, které bylo pro čtenáře dosud neznámé (např. *zaskákat, pelášit*). V neposlední řadě je třeba uvést vyskytující se obtíže při užití obrazných vyjádření, které si mnohdy žáci překládají doslovně, např. *nové koště dobře mete* (Dingová, 2012, dostupné z <http://www.cktzj.com>). Právě touto obtíž se hodláme podrobněji věnovat v praktické části práce.

5.2.2 Písemný projev u žáků se sluchovým postižením

Čtená a psaná forma textu se vzájemně prolíná. Pro žáka se sluchovým postižením je důležité se učit i psané podobě jazyka, neboť „osvojit si psanou podobu jazyka znamená naučit se rozumět psanému textu a získat dovednost vyjadřovat svoje myšlenky písemnou cestou“ (Sobotková in Vítková, 2004, s. 139).

5.3 Obrazná pojmenování v českém jazyce

Důležitým prvkem je věnovat pozornost i obrazným pojmenováním (tropům), neboť pro žáky se sluchovým postižením často nejsou zcela srozumitelná. Důvodem je již

zmiňovaný fakt, že pro žáky se sluchovým postižením není český jazyk jazykem mateřským, tudíž tyto složky českého jazyka jsou pro žáky obtížnější k osvojení. V následné části se nachází definice třech základních tropů – metonymie, metafory a symbolu.

Metonymie

Jedná se o básnické obrazné pojmenování, které vzniká způsobem, že autor přenesé pojmenování určitého jevu na jiný. Mezi jednotlivými jevy je však logická souvislost, nějaký vztah. Metonymií jsou tzv. synekdochy, které znázorňují záměnu označených částí za celek. Jako příklad metonymického spojení můžu uvést např: hrát Mozarta, číst Nerudu (Křivánek, Kupcová, 1994).

Metafora

Metafora je jedním z druhů básnického obrazného pojmenování. Jedná se o nepřímé pojmenování, které je založeno na vnější podobnosti. Metafora vzniká záměnou slova, slovního spojení, nebo jiného slova na základě podobnosti jevů nebo předmětů (Šťouráčová, 2009, <http://www.vaseliteratura.cz>). Metafora může mít mnoho podob, může na sebe vázat podobu personifikace, neboli zosobnění (Křivánek, Kupcová, 1994, s. 30). Příkladem metafory může být *malý zpěvák* – v tomto smyslu se přenáší vlastnosti na věci živé a malý pták vyobrazuje ptáka. Nebo dalším příkladem může být *mrtvé moře*, který zase vyobrazuje přenos vlastnosti na věci neživé (Šťouráčová, 2009, <http://www.vaseliteratura.cz>).

Symbol

„Jedná se o typ mnohoznačného básnického obrazu. Slovo, které označuje daný předmět, dostává současně univerzální smysl. Např. chléb se solí je symbolem přátelství, kominík zase symbolem štěstí“ (Křivánek, Kupcová, 1994, s. 46).

5.4 Homonyma v českém jazyce

Homonyma neboli slova souzvučná autor Čermák (2010, s. 261) definuje jako „*lexém, který je synchronně zcela formálně podobný jinému a tato naprostá náhodná plná formální shoda dvou, popř. více lexémů nemá sémanticky ani funkčně v sobě nic příčinného, nemá žádný společný základ, který by oba výrazy sdílely*“. Jednoduše řečeno, jedná se o slova, která vypadají podobně v psané formě, ale mají odlišný význam. Od slov mnohoznačných se slova souzvučná liší tím, že mezi jednotlivými slovy není žádná souvislost (Bartošová, 2012, <https://www.zs-sadska.cz>). Žáci se sluchovým postižením si tato souzvučná slova často pletou, neboť se píšou stejně (např. *los* může být zvíře, nebo také lístek do loterie, *koleje* mohou být ubytovacím zařízením pro studenty, nebo také na železnici).

5.5 Česká přísloví

V encyklopedickém slovníku českého jazyka (Karlík a kol., 2002, s. 357) autor uvádí tuto definici pro česká přísloví: „*Jedná se o metaforický i nemetaforický frazém s propoziční obvyklou didaktickou funkcí, který jistou momentální situaci kategorizuje poukazem na tradovanou zkušenost, srovnává typickou situaci nepříznivé reakce na provokaci či negativní postoj a postoj druhého obvykle zkušenějšího mluvčího vyjádřený v komentáři, který může být i poučením*“.

Přísloví lze považovat za ustálená lidová rčení, která vycházela z předchozích vlastních zkušeností, pozorování přírodních jevů, mezilidských vztahů apod. Tato rčení se přenášela postupně z generace na generaci a lidé si je předávali ústní formou jako moudra, z kterých plyne nějaký druh ponaučení.

II. Praktická část

6 Úvod do praktické části a stanovené cíle

Každé dítě je již od dětství učeno všem možným moudrům. Většina z nich jsou sestavena na základě lidských vlastností, chyb a poučení, která z nich plynou. Lze říci, že intaktní děti na těchto moudrech vyrůstají. S jejich rostoucím věkem a zvědavostí se dovídají a učí stále novým věcem. Konkrétně přísloví nejlépe chápou až po vlastní zkušenosti. Jako příklad lze uvést:

Začíná se venku oteplovat, Vojta nadšený z vycházejícího sluníčka nechá doma kabát. Cestou do školy je mu dobře, užívá si jarního slunečného počasí. Odpoledne, když se vrací ze školy, se slunce schová. Začne silně foukat a padat studený déšť. Vojta, který nechal kabát doma, teď velice lituje. Druhý den Vojta leží doma s horečkou. Děda, který zná důvod Vojtova onemocnění, mu klade na srdce přísloví – *jedna vlaštovka jaro nedělá*. Vojta v tomto kontextu pochopí, že děda vlaštovku použil jako obrazné pojmenování pro slunce, které tenkrát Vojtu „přesvědčilo“ nechat kabát doma. V této chvíli Vojta pochopil význam uvedeného přísloví.

Uvedli jsme příklad toho, jakým způsobem se intaktní jedinci učí chápat tato přísloví. Jenomže jak docílit toho, aby přísloví pochopili i jedinci se sluchovým postižením? Z vlastní zkušenosti vím, že spoustu slov, které běžně používám, osoby se sluchovým postižením vůbec nepoužívají. S takovými situacemi, ke kterým lze přiřadit přísloví, se setkávají neméně často. Avšak málokoho napadne jim přísloví vyznakovat, napsat a následně přeložit. Naším cílem bylo, aby žáci se sluchovým postižením měli také šanci poznat a pochopit česká přísloví. Rozhodli jsme se jim tuto šanci umožnit. Navázali jsme spolupráci se dvěma školami, které jsou přímo určené pro žáky se sluchovým postižením. Jednalo se o Střední, základní a mateřskou školu pro sluchově postižené v Olomouci a o Mateřskou a základní školu pro sluchově postižené v Brně. Záměrně jsme zvolili dvě školy, abychom mohli ověřit porozumění mezi větší skupinou žáků.

Je nutno podotknout, že nebylo jednoduché přeložit daná přísloví tak, aby byla dostatečně pochopitelná a nevyskytovala se v něm slova, která nejsou neslyšícím žákům tak docela blízká. Vybrali jsme a přeložili šest přísloví, která se zdála zajímavá a v praxi využitelná. Ke každému přísloví jsou uvedené tři až čtyři příklady, se kterými se děti mohou

setkat v běžném životě a zároveň jsou pro ně dobře pochopitelné. Slova, která mohou být pro žáky obtížná, nebo méně často využívána, jsou vypsána zvlášť a následně vysvětlena. Tato přeložená přísloví jsou přiložena k bakalářské práci formou knihy jako doplňkový materiál.

Hlavním cílem této práce je zjistit dosavadní porozumění žáků se sluchovým postižením na přeložených vytisknutých příslovích. Jak je již výše zmíněno, výzkum bude prováděn pro lepší a objektivnější výsledky na dvou školách v České republice. Dalším hlavním cílem této práce je žákům srozumitelně přísloví vysvětlit a ověřit si jeho pochopení.

6.1 Použité výzkumné metody

Tento výzkum je rozdělený na jednotlivé etapy. V první etapě je žákům předkládán dotazník I, který se zaměřuje na dosavadní znalost a porozumění daných přísloví. Po vyplnění a odevzdání těchto dotazníků následuje přechod na etapu druhou, kde žákům daná přísloví vždy vysvětlíme, a to za pomoci minimálně třech různých příkladů, které jsou v životě běžné a žáci se s nimi mohou běžně setkat. Pro ještě lepší pochopení jsme zvolili možnost nahrání CD disku za pomoci pana Ing. Roberta Zaorala, učitele působícího v Oblastní unii neslyšících, na kterém jsou jednotlivá přísloví přeložena do znakového jazyka. Nezbytnou součástí práce a zároveň také cílem je ověření porozumění ze strany žáků. Toto porozumění máme v plánu ověřit v etapě číslo tři, a to příslušným dotazníkem II. Součástí dotazníku II je i způsob ověření vytvořením dalšího možného příkladu ze strany žáků, který je napadne na již vysvětlená přísloví. Tento příklad žáci mohou buďto napsat slovně, nebo nakreslit pomocí kresleného komiksu.

6.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Zkoumaný prvek A

Prvním místem tohoto výzkumu bylo město Brno, přesněji Mateřská a základní škola pro sluchově postižené žáky sídlící na adrese Šrámkova 1. Výzkum byl prováděn v 8. - 9. třídě. Pro nedostatek žáků jsou tyto dvě třídy spojeny do jedné. V den výzkumu byli přítomni čtyři žáci. Z toho tři chlapci a jedna dívka. Jeden žák měl ke sluchovému postižení přidruženou i vadu zraku a všechny mé příklady četl s pomocí speciální lupy. Ve třídě byl přítomný asistent pedagoga, který byl zároveň také neslyšícím, a paní učitelka. Oba ochotně pomáhali příklady lépe vysvětlit a následně ověřit pochopení.

Zkoumaný prvek B

Druhým místem, kde byl prováděn výzkum, byla Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci, sídlící na adrese tř. Kosmonautů 4. Výzkum probíhal také s žáky 8. - 9. třídy. Výzkumu se zúčastnilo celkem devět žáků, z toho čtyři dívky a pět chlapců. Žáci neměli žádné jiné doprovodné postižení. Ve třídě se nacházelo pár žáků s kochleárním implantátem. Ve třídě byla také přítomna paní učitelka, která s výzkumem ochotně pomáhala.

6.3 Výzkumné šetření

1. Etapa

V této etapě byl všem žákům z obou zkoumaných škol rozdán dotazník I (viz. příloha č. 1), z důvodu zjištění dosavadní zkušenosti a znalosti daných přísloví ze strany žáků.

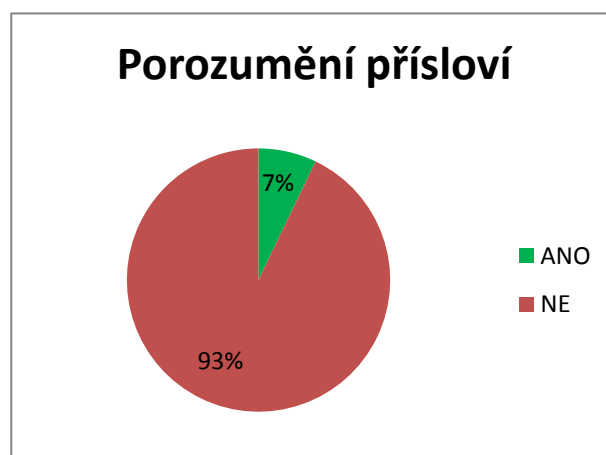
Dotazník I:

1. Kdo šetří, má za tři

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 3 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	1
NE	12



Graf č. 1 (Vlastní šetření, 2018)

Otázka č. 2: Pokud jsi zakroužkoval ANO, napiš, co si pod tím představuješ.

Tab. č. 4 (Vlastní šetření, 2018)

Žáci, co zakroužkovali ANO	1
Správné pochopení	0
Špatné pochopení	1

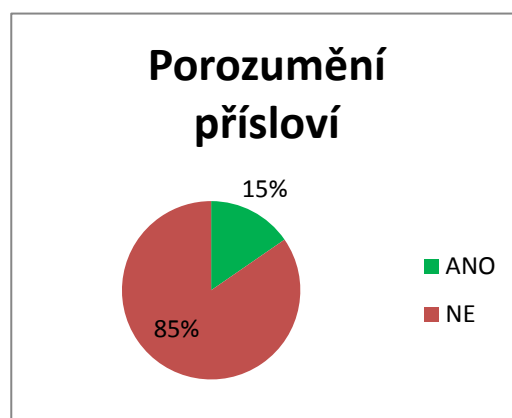
Správné a nedostatečné pochopení psaných přísloví bylo vyhodnoceno dle psaného či kresleného vysvětlení. Pro maximální přesnost výzkumu jsme za pomoci zkušených pedagogů nechali žáky vysvětlení vyznakovat, neboť někteří měli značné obtíže se psaným textem.

2. Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 5 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	2
NE	11



Graf č. 2 (Vlastní šetření, 2018)

Otázka č. 2: Pokud jsi zakroužkoval ANO, napiš, co si pod tím představuješ.

Tab. č. 6 (Vlastní šetření, 2018)

Žáci, co zakroužkovali ANO	2
Správné pochopení	1
Špatné pochopení	1

Zde pouze dva žáci odpověděli kladně. Jeden z žáků si vybral místo psaného příkladu kreslení komiksu, neboť psaný text mu činí výrazné obtíže. Jelikož se jednalo o kreslený komiks bez nějakého bližšího popisu, bylo nutné se žáka dotázat na vysvětlení příkladu skrze znakový jazyk. Až po tomto ověření bylo jisté, že dotýčný žák skutečně pochopil, co konkrétní přísloví vyjadřuje. U dalšího žáka, který vysvětlil význam přísloví, bylo třeba také vysvětlit jeho porozumění znakovým jazykem. Ačkoliv si vybral pro způsob vysvětlení psanou formu, věty nedávaly smysl. Po ověření znakovým jazykem bylo zcela patrné, že významu přísloví nerozumí.

3. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 7 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	1
NE	12



Graf č. 3 (Vlastní šetření, 2018)

Otázka č. 2: Pokud jsi zakroužkoval ANO, napiš, co si pod tím představuješ.

Tab. č. 8 (Vlastní šetření, 2018)

Žáci, co zakroužkovali ANO	1
Správné pochopení	1
Špatné pochopení	0

V tomto případě odpověděla kladně pouze jedna žákyně. Jednalo se o žákyni s kochleárním implantátem, která zvládala i mluvenou řeč.

4. I mistr tesař se někdy utne

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 9 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	1
NE	12



Graf č. 4 (Vlastní šetření, 2018)

Otázka č. 2: Pokud jsi zakroužkoval ANO, napiš, co si pod tím představuješ.

Tab. č. 10 (Vlastní šetření, 2018)

Žáci, co zakroužkovali ANO	1
Správné pochopení	1
Špatné pochopení	0

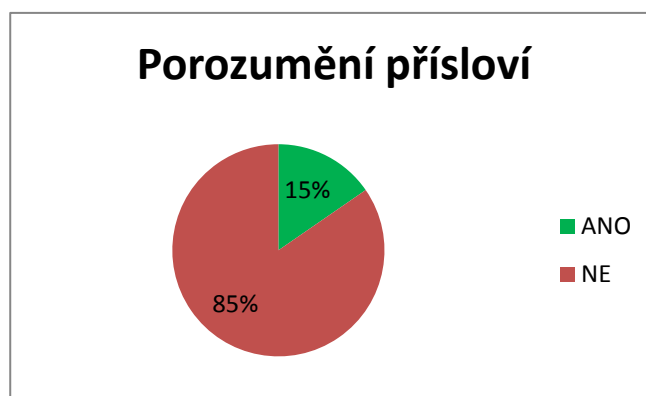
Při tomto šetření správně odpověděla opět pouze žákyně s kochleárním implantátem.

5. Starého psa novým kouskům nenaučíš

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 11 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	2
NE	11



Graf č. 5 (Vlastní šetření, 2018)

Otázka č. 2: Pokud jsi zakroužkoval ANO, napiš, co si pod tím představuješ.

Tab. č. 12 (Vlastní šetření, 2018)

Žáci, co zakroužkovali ANO	2
Správné pochopení	1
Špatné pochopení	1

Zde musela být odpověď opět ověřena skrze znakový jazyk, neboť jsme se znovu setkali s kresleným vysvětlením. Žák tímto způsobem potvrdil, že přísloví rozumí. Druhý žák dle psaného vysvětlení neporozuměl významu.

6. Darovanému koni na zuby nehleď

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 13 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	12
ANO	0
NE	12

Otázka č. 2: Pokud jsi zakroužkoval ANO, napiš, co si pod tím představuješ.

Tab. č. 14 (Vlastní šetření, 2018)

Žáci, co zakroužkovali ANO	0
Správné pochopení	0
Špatné pochopení	0

Tohle přísloví bylo cizí pro všechny zkoumané žáky. Z tohoto důvodu není potřeba přikládat graf.

2. Etapa

Ve skupině A

V této části výzkumu byla žákům rozdána přeložená přísloví s příslušnými příklady (viz. příloha č. 2). Žáci měli dostatek času na to, aby si přísloví a příklady mohli řádně přečíst a pochopit. V této části bylo zjištěno, že některým žákům tento způsob vysvětlení nevyhovuje z důvodu obtíží při porozumění čtenému textu. Také jsme si stihli všimnout, že někteří žáci si při čtení pomáhali znakováním. Po přečtení každého přísloví i s příklady byly žákům promítnuty, za pomoci data projektoru, jednotlivé vyznakované příklady. Při tomto procesu měli žáci značné obtíže, neboť některé použité znaky neznali – respektive měli naučené jinak (např. slovo divadlo). V kontextu s již přečteným psaným vysvětlením však význam pochopili. Některé příklady jsme museli pro názornost promítnout vícekrát.

Ve skupině B

Ve druhé skupině probíhal výzkum poněkud odlišným způsobem. Důvodem byla velmi variabilní zdatnost žáků v oblasti čtení. Nacházeli se zde žáci s kochleárním implantátem a žáci, kteří komunikovali pouze vizuálně-motorickým způsobem. S těmito žáky byla práce podstatně těžší. Spousta z nich text nezvládala přečíst. Z tohoto důvodu se do výzkumu zapojila paní učitelka, která četla společně s dětmi. Překládala psané příklady do znakového jazyka tak, aby je žáci pochopili. Ve třídě se však našla skupina žáků, kteří text zvládli přečíst i bez pomoci pedagoga. Této skupině žáků bylo na závěr pro ověření srozumitelnosti puštěno CD, kde byla přísloví vyznakována.

3. Etapa

V poslední části tohoto výzkumu byli žáci požádáni o vyplnění dotazníku II (viz příloha č. 3). Účelem dotazníku bylo zjistit, zda žáci pochopili význam přísloví. Zajímalo nás u každého konkrétního přísloví, který z uvedených příkladů se žákům nejvíce líbil a zda pochopili správně jejich význam. Dále nás zajímalo, zda smysl přísloví pochopili již z psané formy, nebo za pomoci projektovaného znakového překladu. Dalším cílem bylo zjistit, zda žáci porozuměli dvěma slovům – *riskovat* a *trpělivost*, která byla součástí příkladu, a uznali jsme je za vhodné vysvětlit. Ve druhé části dotazníku II bylo pro výzkum důležité od žáků zjistit, zda se jim přísloví vůbec líbila. Klíčovou pro výzkum byla také poslední otázka, která měla ověřit, zda opravdu žáci pochopili pravý význam přísloví.

Dotazník II.

1. Kdo šetří, má za tři

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č 15 (Vlastní šetření,2018)

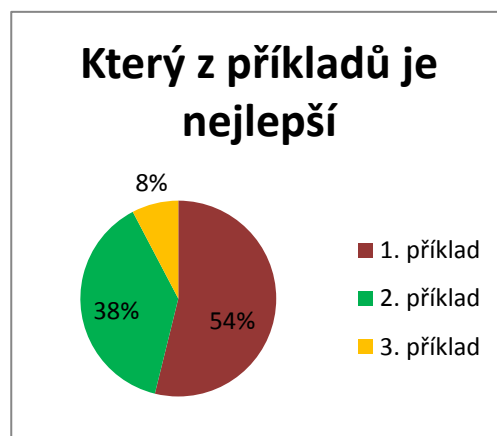
Počet žáků	13
ANO	13
NE	0

K této tabulce není třeba zadávat graf. Všichni žáci zakroužkovali odpověď ANO.

Otázka č. 2: Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?

Tab. č. 16 (Vlastní šetření,2018)

Počet žáků	13
První	7
Druhý	5
Třetí	1



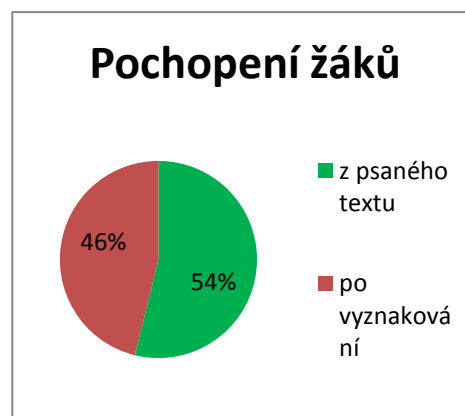
Graf č. 6 (Vlastní šetření, 2018)

Z tohoto grafu lze vyvodit, že se nejvíce dotazovaných žáků přiklonilo k prvnímu příkladu.

Otázka č. 3: Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?

Tab. č. 17 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	7
NE, až po vyznakování	6



Graf č. 7 (Vlastní šetření, 2018)

Na tomto grafu můžeme vidět, jak jsou výsledky šetření docela vyrovnané. Větší polovina dotazovaných žáků pochopila význam přísloví, aniž by k tomu museli mít znakový doprovod.

2. Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 18 (Vlastní šetření, 2018)

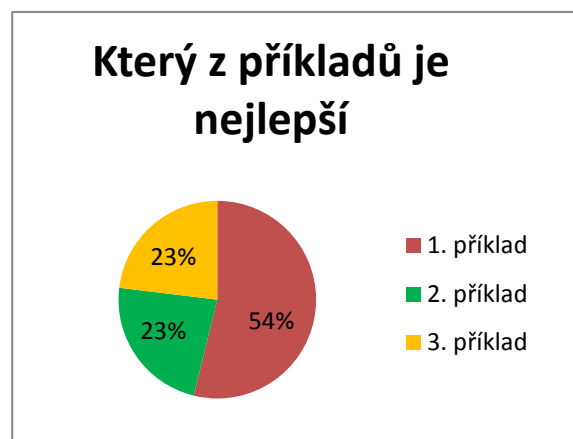
Počet žáků	13
ANO	13
NE	0

Z této tabulky lze vyvodit, že všichni žáci odpověděli kladně. Z tohoto důvodu není třeba sestavovat graf.

Otázka č. 2: Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?

Tab. č. 19 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
První	7
Druhý	3
Třetí	3



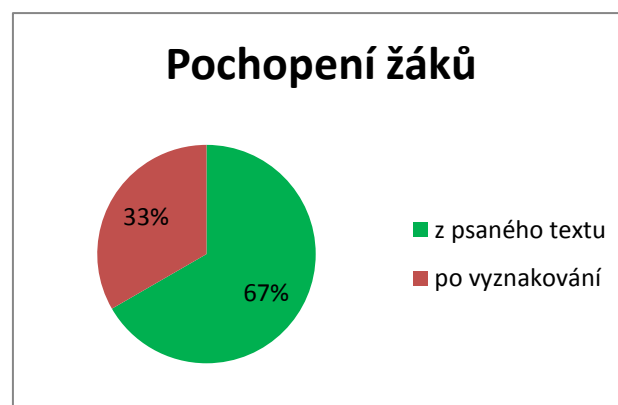
Graf č. 8 (Vlastní šetření, 2018)

Na tomto grafu vidíme, že žákům se nejvíce líbil první příklad. Druhý a třetí příklad měl stejný počet kladných odpovědí.

Otázka č. 3: Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?

Tab. č. 20 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	8
NE, až po vyznakování	4



Graf č. 9 (Vlastní šetření, 2018)

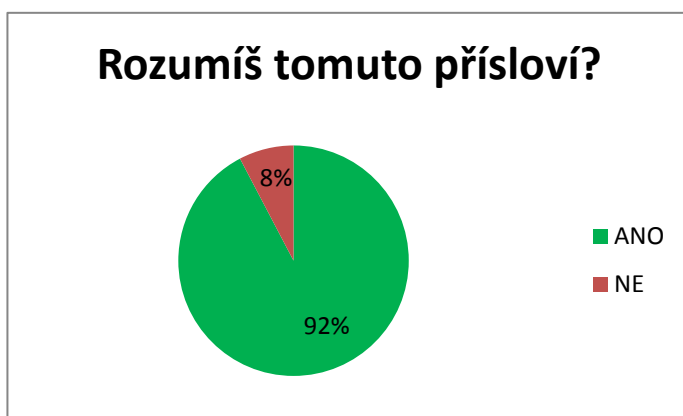
Tento graf poukazuje na to, že většina žáků přísloví pochopila již z psaných příkladů.

3. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 21 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	12
NE	1



Graf č. 10 (Vlastní šetření, 2018)

Z tohoto grafu lze usoudit, že většina žáků přísloví pochopila. Jeden žák, který nepochopil, dále nevyplňoval ostatní otázky, které se pojily k tomuto přísloví.

Otázka č. 2: Který ze čtyř psaných příkladů byl nejlepší?

Tab. č. 22 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	12
První	3
Druhý	3
Třetí	4
Čtvrtý	2



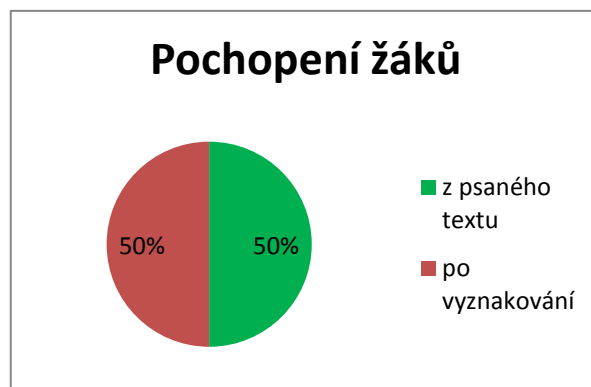
Graf č. 11 (Vlastní šetření, 2018)

Žákům se jevil třetí příklad jako nejlepší. Na další místo v oblíbenosti žáci určili příklad první a druhý.

Otázka č. 3: Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?

Tab. č. 23 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	12
ANO	6
NE, až po vyznakování	6



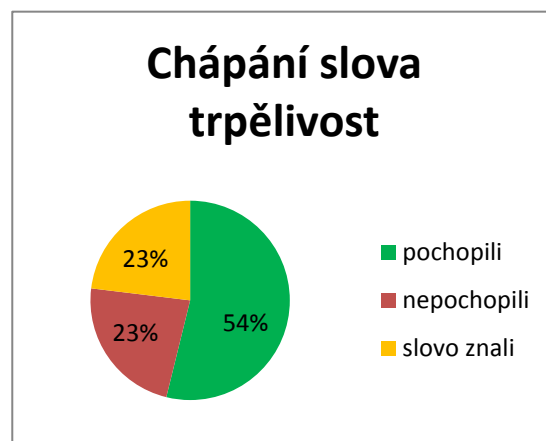
Graf č. 12 (Vlastní šetření, 2018)

Překlad tohoto přísloví žákům činil značné obtíže. U tohoto překladu jsme strávili nejvíce času, neboť v příkladech se objevovala pro někoho nová, neznámá slova.

Otázka č. 4: Pochopil/a jsi význam slova trpělivost?

Tab. č. 24 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	7
NE	3
ZNAL/A JSEM TOHLE SLOVO	3



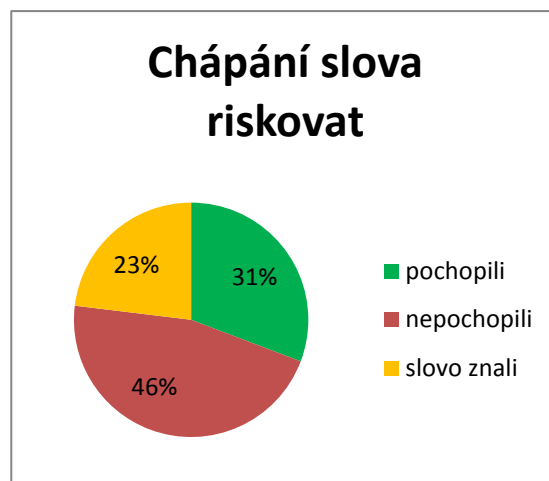
Graf č. 13 (Vlastní šetření, 2018)

Z tohoto grafu vyplývá, že většina žáků porozuměla slovu trpělivost, ať už z vysvětlených příkladů, nebo protože slovo pro ně nebylo neznámým.

Otázka č. 5: Pochopil/a jsi význam slova riskovat?

Tab. č. 25 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	4
NE	6
ZNAL/A JSEM TOHLE SLOVO	3



Graf č. 14 (Vlastní šetření, 2018)

Z tohoto grafu lze vyčíst, že většina žáků neporozuměla slovu riskovat, ani podle psaného vysvětlení s příklady, ani s dopomocí vyznakováním.

4. I mistr tesař se někdy utne

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 26 (Vlastní šetření, 2018)

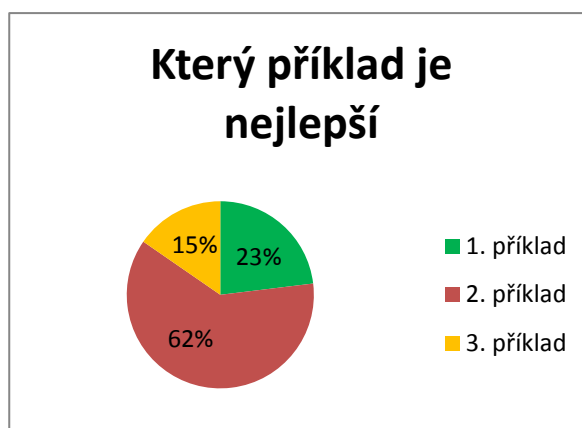
Počet žáků	13
ANO	13
NE	0

4Opět z důvodu jasné odpovědi není třeba přikládat graf.

Otázka č. 2: Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?

Tab. č. 27 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
První příklad	3
Druhý příklad	8
Třetí příklad	2



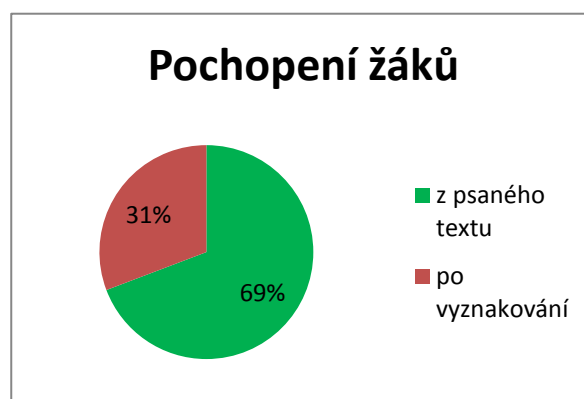
Graf č. 15 (Vlastní šetření, 2018)

Z grafu vyplývá, že se žákům nejvíce líbil druhý příklad.

Otázka č. 3: Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?

Tab. č. 28 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	9
NE, až po vyznakování	4



Graf č. 16 (Vlastní šetření, 2018)

Dle grafu můžeme usoudit, že většina žáků přísloví pochopila již z psané podoby.

5. Starého psa novým kouskům nenaučíš

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 29 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	13
NE	0

Z této tabulky vyplývá, že přísloví pochopili všichni žáci. Není tedy třeba grafu.

Otázka č. 2: Který ze čtyř psaných příkladů byl nejlepší?

Tab. č. 30 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
První	7
druhý	6
Třetí	0
čtvrtý	0



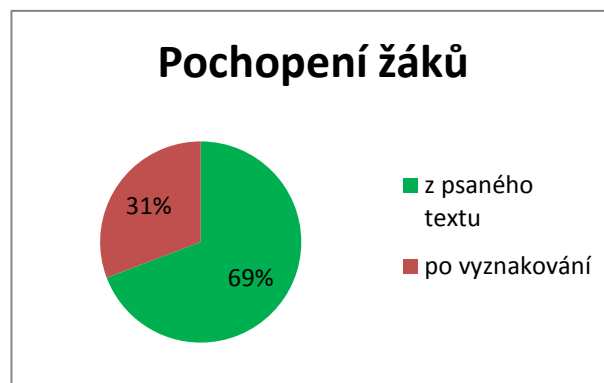
Graf č. 17 (Vlastní šetření, 2018)

Přestože k tomuto přísloví byly přiloženy čtyři příklady, žáky nejvíce zaujaly první dva.

Otázka č. 3: Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?

Tab. č. 31 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	9
NE, až po vyznakování	4



Graf č. 18 (Vlastní šetření, 2018)

Z grafu můžeme vyčíst, že i v tomto případě většina žáků zvládla překlad již z textu.

6. Darovanému koni na zuby nehleď

Otázka č. 1: Rozumíš tomuto přísloví?

Tab. č. 32 (Vlastní šetření, 2018)

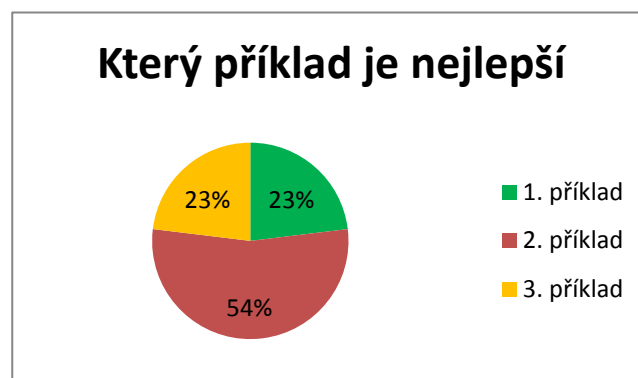
Počet žáků	13
ANO	13
NE	0

Podle údajů vyplývajících z tabulky je zřejmé, že tomuto přísloví porozuměli všichni žáci. Z tohoto důvodu není třeba přidávat grafické znázornění.

Otázka č. 2: Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?

Tab. č. 33 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
První	3
Druhý	7
Třetí	3



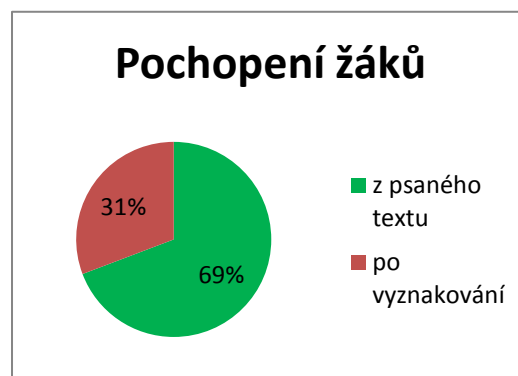
Graf č. 19 (Vlastní šetření, 2018)

Z grafu lze vyčíst, že žákům se nejvíce líbil druhý příklad.

Otázka č. 3: Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?

Tab. č. 34 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
ANO	9
NE, až po vyznakování	4



Graf č. 20 (Vlastní šetření, 2018)

Opět většina žáků zvládla přeložit psaný text.

Doplňující otázky k dotazníku II:

Otázka č. 1: *Libila se ti přísloví?*

Tab. č. 35 (Vlastní šetření, 2018)

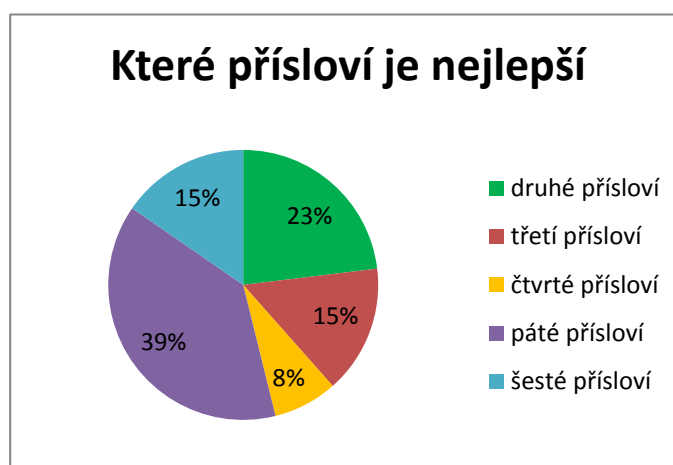
Počet žáků	13
ANO	13
NE	0

K této tabulce také není potřeba vytvářet graf. Všichni žáci zakroužkovali, že se jim přísloví líbila.

Otázka č. 2: *Které přísloví se ti nejvíce líbilo?*

Tab. č. 36 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
první	0
Druhé	3
Třetí	2
Čtvrté	1
Páté	5
Šesté	2



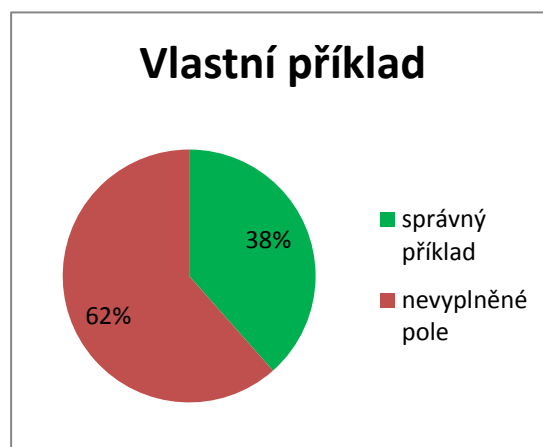
Graf č. 21 (Vlastní šetření, 2018)

Žákům se jednoznačně nejvíce líbilo páté přísloví – *starého psa novým kouskům nenaučíš*. Domníváme se, že za takový zájem vděčí figurování zvířete v názvu a ilustraci přísloví. První přísloví nedostalo žádný hlas.

Otázka č. 3: Zkus k jednomu přísloví vymyslet a napsat/nakreslit svůj příklad

Tab. č. 37 (Vlastní šetření, 2018)

Počet žáků	13
Správný příklad	5
Špatný příklad	0
Nevyplněné pole	8



Graf č. 22 (Vlastní šetření, 2018)

V tomto případě bylo opět potřeba si pročíst odpovědi žáků a požádat je o převedení své myšlenky do znakového jazyka. Spousta žáků příklad myslela dobře, ale po napsání nedávala úplně smysl. Žáci některá slova vynechávali, nebo špatně skloňovali. Co je správný nebo špatný příklad bylo vyhodnoceno opět na základě čtené odpovědi s následným vyznakováním ze strany žáků. Většina žáků pole nevyplnila, neboť neměli nápad.

6.4 Závěr šetření

V závěru tohoto výzkumného šetření bychom chtěli zhodnotit všechny tři etapy, do kterých byl výzkum rozdělen. V první etapě jsme se snažili zjistit dosavadní porozumění žáků ve vztahu k příslovím. Ve výzkumu se nám potvrdila teorie, kterou jsme dopředu očekávali. Drtivá většina žáků příslovím nerozuměla. Žáci v Brněnské škole v první chvíli mysleli, že se jedná o příslovce, zatímco žáci v Olomouci neměli vůbec ani tušení, o co se jedná. Co nás mile překvapilo, byl fakt, že mezi žáky, kteří znali význam alespoň jednoho přísloví, nebyli pouze žáci s kochleárním implantátem. V první části výzkumu, která byla doprovázena dotazníkem I, jsme museli žáky uklidňovat a zdůrazňovat, že následuje vysvětlení. Bylo totiž zřejmé, že jsou zklamaní, neboť přísloví neznají. V druhé etapě jsme pozorovali žáky při čtení. V Brněnské škole si žáci dopomáhali znakováním. Rozdílnost každého žáka se projevovala ve schopnosti porozumět psanému textu. Někteří žáci se čteným textem neměli problém, jiní naopak byli odkázáni na jiný způsob vysvětlení. Jednalo se převážně o žáky z Olomouce. Po rozdělení přeložených přísloví někteří žáci pracovali zcela samostatně. Ti, kteří nezvládali číst psaný text, sledovali paní učitelku. Ta četla text zároveň s žáky a překládala do

znakového jazyka. Žákům, kteří samostatně přeložená přísloví přečetli, jsme pro utvrzení jejich pochopení pustili CD záznam, kde se nacházely jednotlivé vyznakované příklady. V poslední etapě byl žákům rozdán dotazník II. Zajímalo nás, zda žáci podle příkladů pochopili, o co se v daných příslovích jedná. Velkým úspěchem bylo zjištění, že všechna přísloví, krom jednoho (*tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne*) byla všemi žáky pochopena. Také nás překvapilo, že i navzdory obtížím se čteným textem, se žáci velmi snažili a téměř ve všech případech pochopili význam přísloví již z psané formy. Také nás zajímalo, zda žáci pochopí slova, které jsme uznali za vhodné přeložit (*trpělivost, riskovat*). Slovo *trpělivost* spousta žáků znala již před vysvětlením, avšak tři žáci slovu neporozuměli. Slovo *riskovat* dopadlo podstatně hůře. I přes snahu paní učitelky vymyslet nějaké další vhodné příklady slovo nepochopilo šest žáků. Na otázku, zda se žákům přísloví líbila, všichni odpověděli kladně. Většině žáků se nejvíce líbilo páté přísloví – *starého psa novým kouskům nenaučíš*. Posledním požadavkem v dotazníku bylo vymyšlení svého vlastního příkladu na libovolné přísloví. Vlastní příklad dokázalo zformulovat ze všech dotazovaných pouze pět žáků. Od těchto pěti žáků jsme příklady přečetli již při zkoumání, neboť ve většině případů bylo třeba ověření odpovědi formou znakování. Všichni žáci svou odpověď potvrdili, že význam přísloví správně pochopili.

Závěr

Jak jsme již popsali v úvodu, jedním z cílů této práce bylo zjistit dosavadní stav porozumění přísloví ze strany žáků se sluchovým postižením. Tato přísloví jsme se těmto žákům snažili přeložit tak, aby pro ně byla dostatečně srozumitelná, což se nám podařilo ověřit dotazníkovým šetřením. Při této příležitosti jsme si ověřili, že pro žáky se sluchovým postižením je velmi obtížné porozumět významu určitých slov, i ustálených rčení, včetně samotných přísloví. Tato skutečnost samozřejmě klade zvýšené nároky na pedagoga specialistu, aby dokázal žákům při výuce tyto pojmy objasnit. Co se týče samotných žáků, je dle našeho názoru nutné věnovat jim dostatečnou péči tak, aby se mohli zdárně rozvíjet a plnohodnotně zařadit do společnosti.

V obou třídách během dotazníkového šetření vládla příjemná, přátelská a konstruktivní atmosféra. Zpočátku jsme měli obavu, zda žáky překlady vůbec zaujmou, avšak výsledek předčil naše očekávání. Měli jsme obrovskou radost z toho, jak žáci aktivně přistupovali k řešení úkolů a vyplňování dotazníků. Také jsme byli velmi mile překvapeni z vlídného přijetí pedagogických pracovníků, kteří výzkum v jejich třídě nejen umožnili, ale aktivně se na něm podíleli.

V kontextu s výše uvedeným lze konstatovat, že cíle zadané touto prací byly splněny a doufáme, že i my jsme částečně přispěli k tomu, aby tito žáci poznali něco nového.

Po výzkumné části naší práce v nás setrval dobrý vnitřní pocit z toho, že jsme mohli tímto zábavně poučným způsobem žákům přiblížit nové poznatky, které budou moci uplatnit v dalším studiu a snad i v životě.

Zdroje

BYTEŠNÍKOVÁ I., HORÁKOVÁ R. a KLENKOVÁ J. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.

ČERMÁK, F. a BLATNÁ, R., ed. *Korpusová lingvistika: stav a modelové přístupy*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2006. Studie z korpusové lingvistiky, sv. 1. ISBN 80-7106-861-6.

GREGORY, S., KNIGHT, P., McCracken, W. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: FF UK, 2011. ISBN 80-7308-003-6.

HOMOLÁČ, J. *Komunikace neslyšících: sociolingvistika: (antologie textů)*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 161 s. ISBN 80-85899-40-X.

HORÁKOVÁ, R. *Uvedení do surdopedie*. In: PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006.

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. Praha, Septima, 1997

KARLÍK, P., NEKULA M. a PLESKALOVÁ J., ed. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106484-X

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených 2. vyd.* Praha: Karolinum 2001. ISBN 80-7184-239-7.

KROUPOVÁ, K. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KŘIVÁNEK, V. a KUPCOVÁ, H. *Malý slovník literárních pojmů a autorů: texty k literární výchově pro 6.-9. ročník ZŠ a nižší třídy gymnázií*. Praha: Scientia, 1994. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-85827-15-8.

LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3702-6.

- LANGER, J.; KUČERA, P. In LUDÍKOVÁ, L.; KOZÁKOVÁ, Z a kol. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3094-2.
- LANGER, J. a SOURALOVÁ E.,. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3701-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LUDÍKOVÁ, L.a kol. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: 2012. ISBN 978-80-244-3094-2.
- MACUROVÁ, A. *Jazyk znakový*. In KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.). *Encyklopedický slovník češtiny*. 1. vyd. Brno: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106484-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Osvojení a pěstounská péče*. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-637-3.
- MICHALÍK, J. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, M. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- SOBOTKOVÁ, A. *Komunikace sluchově postižených*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- SOURALOVÁ, E., LANGER J. *Surdopedie*. 1. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1084-2
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN. 1978. 14-679-78
- STRNADOVÁ, Věra. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-564-8.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, M., ed. *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-08-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy učení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Zákony:

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Sbirka zákonů, č. 155/1998 ve znění novely č. 384/2008 Sb.

Internetové zdroje:

BARTOŠOVÁ, E., Český jazyk 7. ročník: Homonyma. *Základní škola Sadská* [online]. 2012 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: <https://www.zs-sadska.cz/digitalni-ucebni-materialy/>

DINGOVÁ, N., Čeština jako cizí jazyk pro české neslyšící. *Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, z. s.* [online]. [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: <http://www.cktzj.com/cestina-jako-cizi-jazyk-pro-ceske-neslysici>

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština a čeští neslyšící* [online]. 2007, 1 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/312-psana-cestina-a-cesti-neslysici>

RUCE [online]. 2004 [cit. 2018-04-04]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/499-novela-zakona-o-znakove-reci>

RVP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MSMT, 2013. 142 s.[cit. 2018-04-04]. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

ŠŤOURAČOVÁ, A., tropy: Obrazná pojmenování v užším smyslu. *Vaše literatura* [online]. 2009 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: <http://www.vaseliteratura.cz/teorie-literatury/432-tropy>

USM 1.LF., *Potřeby a práva dítěte* [online]. [cit. 2018-03-10]. Dostupné z: http://usm.lf1.cuni.cz/download/4p_deti.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník I

Příloha č. 2: Text s překladem

Příloha č. 3: Dotazník II

Kdo šetří, má za tři

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE
2. Pokud jsi zakroužkoval ano, napiš, co si pod tím představuješ

Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE
2. Pokud jsi zakroužkoval ano, napiš, co si pod tím představuješ

Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE
2. Pokud jsi zakroužkoval ano, napiš, co si pod tím představuješ

I mistr tesař se někdy utne

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE
2. Pokud jsi zakroužkoval ano, napiš, co si pod tím představuješ

Starého psa novým kouskům nenaučíš

1. Rozumíš tomuto přísloví?

ANO – NE

2. Pokud jsi zakroužkoval ano, napiš, co si pod tím představuješ

Darovanému koni na zuby nehleď

1. Rozumíš tomuto přísloví?

ANO – NE

2. Pokud jsi zakroužkoval ano, napiš, co si pod tím představuješ

1. Kdo šetří, má za tři

Jinými slovy: Kdo zbytečně neutrácí, má hodně peněz.

Adam a Petr jsou kamarádi. Oběma se líbí stejné kolo. Kolo je velmi drahé a ani jeden z kamarádů nemá dostatek peněz na to, aby si kolo koupil. Adam si celý rok šetří peníze a Petr utrácí peníze za věci, které nepotřebuje. Adam si kolo koupí a Petr mu jej závidí. Kdo šetří má za tři.

Anička a Klára jedou na letní tábor. Obě dívky dostanou od maminky na celý pobyt balíček bonbónů. Anička si všechny bonbóny sní v autobuse cestou na tábor. Klára si bonbóny šetří a vydrží ji celý tábor. Kdo šetří má za tři.

Ondra jako malé dítě utrácí všechny své peníze za sladkosti. Čím je Ondra starší, začíná si své peníze šetřit. Ondra zjistí, že když si peníze šetří, má jich mnohem více a může si koupit věci, které dříve nemohl. Ondra zjistí, že když šetří má za tři.



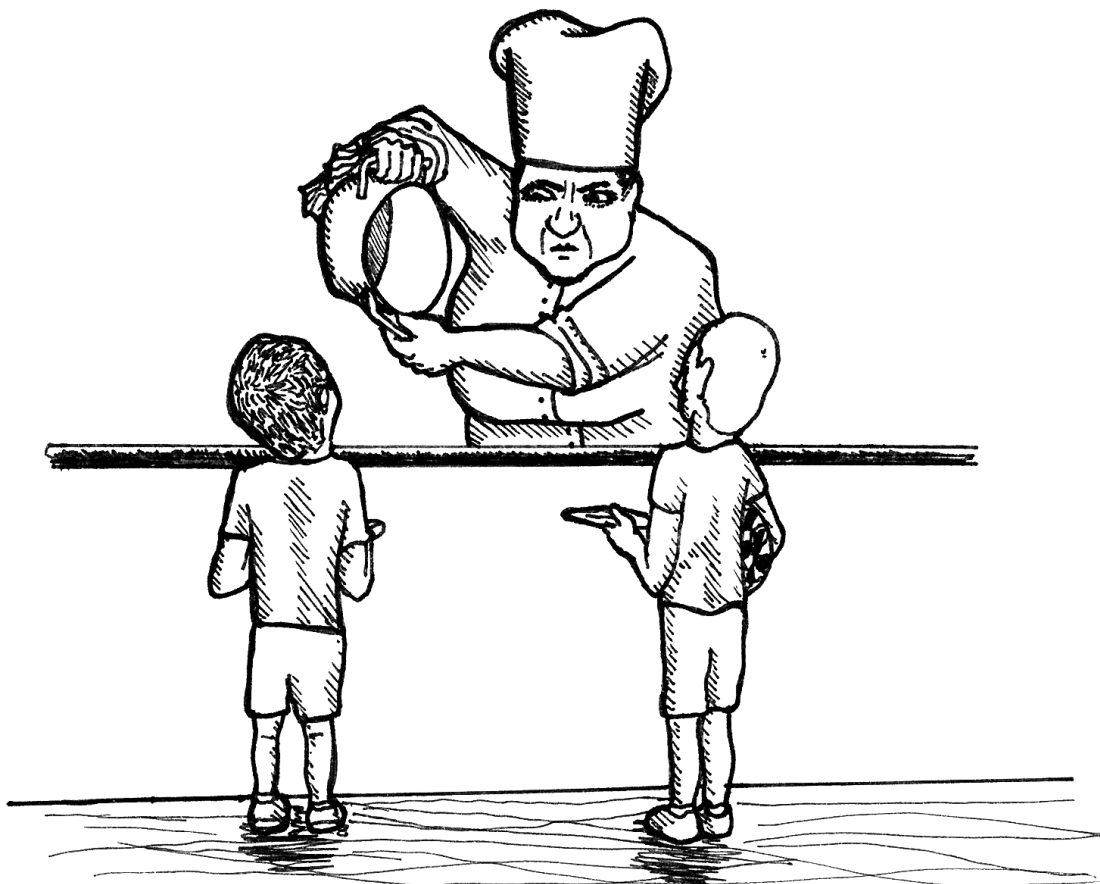
2. Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí

Jinými slovy: Čím později přijdeš, tím méně na tebe zbyde.

Petr potřebuje stihnout autobus, aby byl včas ve škole. Vstane pozdě z postele a nestíhá dojít na autobus. Autobus Petrovi ujede. Petr musí jet pozdějším autobusem. Přijde do školy pozdě a dostane od paní učitelky poznámku. Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.

Filip a Tonda mají lístky do divadla. Filip přijde na představení do divadla včas. Tonda nestíhá a přijde do divadla pozdě. Tonda do divadla už nepustí. Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.

Honza a Pavel si po hodině tělesné výchovy hrají na hřišti s míčem. Ostatní děti jdou na oběd. Honza s Pavlem si hrají dlouho. Když Pavel s Honzou přijdou do jídelny, žádné jídlo na ně už nezbyde. Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.



3. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne
Jinými slovy: Tak dlouho člověk *riskuje*, až se mu to může vymstít.

Riskovat – když někdo riskuje, znamená to, že se chová tak, že si záměrně přivodí nebezpečí. Například riskuje řidič, který jede na červenou. Člověk k riskování potřebuje velkou odvahu. Například riskuje člověk, který si vydělává sázením peněz. Může vyhrát hodně peněz, nebo naopak hodně peněz prohrát.

Trpělivost – trpělivost je lidská schopnost věnovat určité činnosti dostatek času. Například když učíme malé děti zavazovat tkaničky, musíme mít trpělivost.

Martin je velmi zlobivý žák. V hodině zlobí tak dlouho, až paní učitelce dojde *trpělivost*. Paní učitelka se rozzlobí a Martina vyvolá k tabuli. Martin nic neumí a dostává od paní učitelky do Žákovské knížky pětku. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.

Tomáš si chce ušetřit peníze a přestane si kupovat lístky na autobus. Jednoho dne Tomáše chytí revizor. Tomáš platí pokutu 1500 korun. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.

Filip má nové auto. Filip rád jezdí rychle a nedodrží povolenou rychlost. Filipa zastaví policisté a dostává pokutu. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.

Tak dlouho Michal provokuje psa, až ho pes pokouše. Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.



4. I mistr tesař se někdy utne

Jinými slovy: Každý člověk může udělat chybu

Učitelka počítá příklady v hodině matematiky na tabuli. Paní učitelka vypočítá příklad špatně. Adam paní učitelku opraví. Paní učitelka uzná svou chybu a řekne „i mistr tesař se někdy utne“.

Franta jde nakoupit potraviny. Franta má zaplatit 242 korun. Franta dá paní prodavačce 300 korun. Paní prodavačka se splete a Frantovi vrátí 52 korun. Franta upozorní paní prodavačku, že mu vrátila málo peněz. I mistr tesař se někdy utne.

Tatínek vyrábí budku pro ptáky. Tatínek si špatně změří jedno dřevěné prkénko. Budka nejde sestavit. Tatínek musí prkénko znovu změřit a uříznout nové. Budka už sestavit jde. I mistr tesař se někdy utne.



5. Starého psa novým kouskům nenaučíš

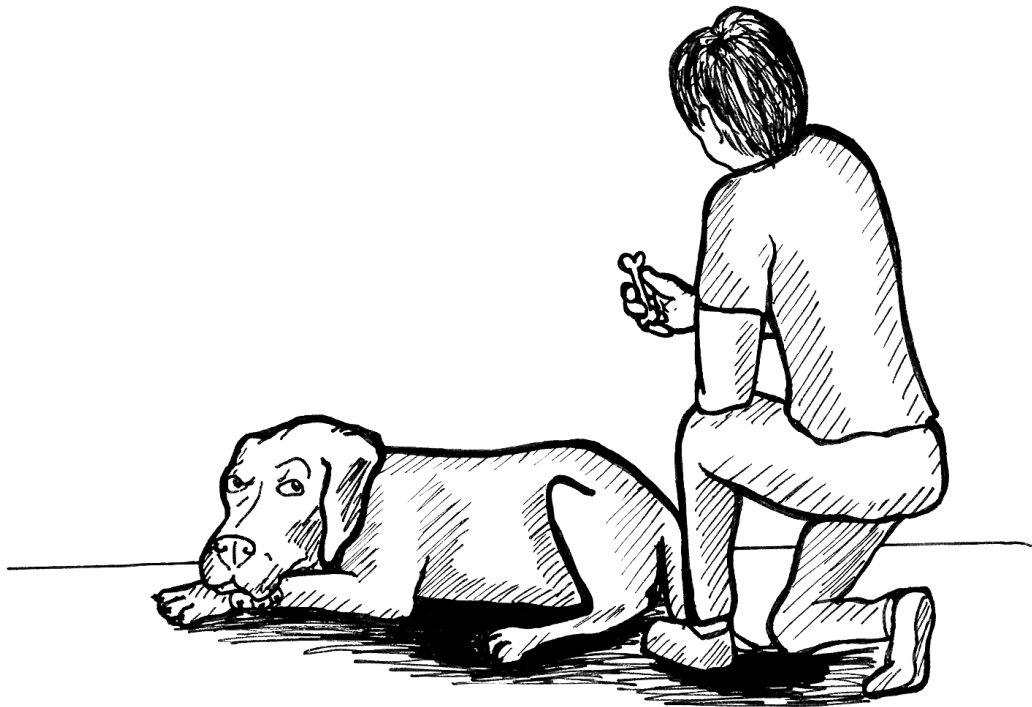
Jinými slovy: Člověka nezměníš.

Pavel má psa. Pavlův pes má 9 let. Pavel se rozhodne psa naučit novému povelu. Pes je líný, unavený a nechce se učit ničemu novému. Pavel pochopí, že starého psa novým kouskům nenaučí.

Dědeček má starý tlačítkový telefon. Honza chce dědečkovi udělat radost a koupí mu nový telefon. Nový telefon je moderní, ale dědečkovi se lépe ovládá telefon starý. Nakonec se dědeček vrátí ke svému starému telefonu. Starého psa novým kouskům nenaučíš.

Babička se chce naučit anglický jazyk. Koupí si kurz anglického jazyka a chodí na něj. Na kurz chodí samí mladí lidé. Babičce dělá problém si zapamatovat nová slovíčka v cizím jazyce. Babička pochopí, že starého psa novým kouskům nenaučí.

Vnuk chce naučit babičku nakupovat přes internet. Babičce se nápad líbí, ale přesto raději nakupuje v obchodě.



6. Darovanému koni na zuby nehleď

Jinými slovy: Když něco dostaneš, buď vděčný a nehledej na tom chyby.

Petr si přeje k narozeninám modré kolo. Od maminky a tatínka dostane zelené kolo. Petr místo toho, aby byl rád, že dostal kolo, je naštvaný. Petr říká, že na kole jezdit nebude. Maminka mu řekne, aby darovanému koni na zuby nehleděl.

Michal koupí dva lístky do kina. Michal chce vzít kamaráda Pavla. Pavel nechce vidět stejný film, který chce vidět Michal. Michal se rozhodne, že na film vezme raději kamaráda Honzu. Honza je nadšený. Honza darovanému koni na zuby nehledí.

Maminka koupí Tomášovi hořkou čokoládu. Tomáš má radši čokoládu mléčnou. Tomáš z čokolády nemá velkou radost, tak se maminka rozhodne dát čokoládu tatínkovi. Tomáš nemá nic. Tatínek totiž darovanému koni na zuby nehledí.



Příloha č. 3: Dotazník II

Kdo šetří, má za tři

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE
2. Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?
PRVNÍ – DRUHÝ – TŘETÍ
3. Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?
ANO – NE, POCHOPILO /A JSEM AŽ PO VYZNAKOVÁNÍ

Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE
2. Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?
PRVNÍ – DRUHÝ – TŘETÍ
3. Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?
ANO – NE, POCHOPILO /A JSEM AŽ PO VYZNAKOVÁNÍ

Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE
2. Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?
PRVNÍ – DRUHÝ – TŘETÍ – ČTVRTÝ
3. Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?
ANO – NE, POCHOPILO /A JSEM AŽ PO VYZNAKOVÁNÍ

4. Pochopil/a jsi význam slova trpělivost?
ANO – NE – ZNAL/A JSEM TOHLE SLOVO

5. Pochopil/a jsi význam slova riskovat?
ANO – NE – ZNAL/A JSEM TOHLE SLOVO

I mistr tesař se někdy utne

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE

2. Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?
PRVNÍ – DRUHÝ – TŘETÍ

3. Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?
ANO – NE, POCHOPILO /A JSEM AŽ PO VYZNAKOVÁNÍ

Starého psa novým kouskům nenaučíš

1. Rozumíš tomuto přísloví?
ANO – NE

2. Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?
PRVNÍ – DRUHÝ – TŘETÍ – ČTVRTÝ

3. Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?
ANO – NE, POCHOPILO /A JSEM AŽ PO VYZNAKOVÁNÍ

Darovanému koni na zuby nehleď

1. Rozumíš tomuto přísloví?

ANO – NE

2. Který ze tří psaných příkladů byl nejlepší?

PRVNÍ – DRUHÝ – TŘETÍ

3. Pochopil/a jsi přísloví už podle psaných příkladů?

ANO – NE, POCHOPIĽ /A JSEM AŽ PO VYZNAKOVÁNÍ

Libily se ti překlady přísloví?

ANO – NE

Které přísloví se ti nejvíce líbilo?

Zkus k jednomu přísloví vymyslet a napsat/nakreslit svůj příklad:

Anotace

Jméno a příjmení:	Aneta Musilová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. BcA. Pavel Kučera, PhD.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Překlad českých přísloví pro žáky se sluchovým postižením
Název v angličtině:	The translation of Czech proverbs for hearing impaired students
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá překlady přísloví pro žáky se sluchovým postižením. V teoretické části popisují sluchové vady, způsoby komunikace, vzdělání a výchovu žáků se sluchovým postižením. Dále se v práci věnují Českému jazyku jako jazyku nemateřskému. Cílem výzkumu je zjistit dosavadní porozumění žáků. Dalším hlavním cílem je žákům přísloví přeložit a následně si ověřit jeho pochopení.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, přísloví, výchova a vzdělání, překlad, komunikace.

Anotace v angličtině:	This bachelor thesis focuses on the translation of Czech proverbs for hearing impaired pupils. In the theoretical part there are described auditory defects, communication methods and education of pupils with auditory defects. Additionally, there is the Czech language as a foreign language described. The aim of the research is to detect pupils' existing understanding of the proverbs. Another main aim is to translate the proverbs and consequently detect pupils' understanding.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, proverbs, education, translation, communication
Přílohy vázané v práci:	3
Přílohy mimo práci:	2
Rozsah stran:	50
Jazyk práce:	Český