

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Bakalářská práce

Pavla Šusterová

Logopedie na 1. stupni ZŠ pro sluchově postižené

Speech therapy in Czech elementary schools for children (age 6–12)

with hearing handicaps

Praha 2015

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.

Poděkování

Dovoluji si vyjádřit upřímné poděkování Mgr. Andree Hudákové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Dále patří velké poděkování ředitelům, zástupcům ředitelů, pedagogům a logopedům, kteří mi umožnili provést v jejich škole výzkumné šetření pro potřeby této práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 18. května 2015

.....
Pavla Šusterová

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na způsob realizace logopedické péče na prvním stupni vybraných základních škol pro sluchově postižené. Pozornost je věnována především organizačnímu schématu, ukotvení logopedie ve vzdělávací koncepci školy a vztahu logopedie k různým vzdělávacím předmětům.

V úvodu práce je popsán vztah logopedie k výchově a vzdělávání žáků s vadou sluchu. V druhé části je objasněn průběh výzkumu na vybraných základních školách pro sluchově postižené a základní charakteristika těchto škol. Třetí část obsahuje souhrn kurikulárních dokumentů, které za posledních šedesát let ovlivnily vzdělávání žáků s vadou sluchu a měly mimo jiné vliv na realizaci a cíle logopedické péče u těchto žáků. S touto částí úzce souvisí část čtvrtá, která se zaměřuje na popis odlišností v ukotvení logopedické péče v jednotlivých vyučovacích předmětech v minulosti a současnosti. Závěrečná část práce porovnává dřívější a současnou organizaci individuální a kolektivní logopedie na školách pro sluchově postižené.

Klíčová slova: základní škola pro sluchově postižené, logopedická péče, řečová rehabilitace, sluchová rehabilitace, trénink odezírání

Abstract

The bachelor thesis focuses on the approaches to speech therapy practice at selected elementary schools (age 6-12) for children with hearing handicaps. Particular attention is given to the organisation scheme, the position of speech therapy in the school's educational concept and to the relation of speech therapy to various educational subjects.

The introduction describes the relation of speech therapy to the upbringing and education of pupils with hearing handicaps. The second part gives details on the research at selected elementary schools for children with hearing handicaps and provides basic characteristics of these schools. The third part contains a summary of curricular documents which have affected the education of pupils with hearing handicaps during the past sixty years and which impacted, among other things, the practice and goals of speech therapy among these pupils. This part is closely related to the fourth part which focuses on the description of differences in the position of speech therapy in individual educational subjects in the past and the present. The final part compares the former and the current organisation of individual and collective speech therapy at schools for children with hearing handicaps.

Key words: elementary school for children with hearing handicaps, speech therapy, speech rehabilitation, auditory rehabilitation, lipreading training

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Logopedie jako vědní obor	9
2.1 Mluvená řeč u osob s vadou sluchu	12
2.2 Metody logopedické intervence u osob s vadou sluchu.....	13
2.3 Tradiční vs. moderní přístupy	13
2.4 Přístupy ve vzdělávání osob s vadou sluchu	16
2.4.1 Monolingvální a monokulturní přístupy.....	16
2.4.2 Bilingvismus a bikulturalismus	17
2.4.3 Totální komunikace	18
3. Výzkum na vybraných základních školách pro sluchově postižené.....	20
3.1 Škola A.....	21
3.2 Škola B.....	21
3.3 Škola C.....	22
4. Ukotvení logopedie ve vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené.....	23
4.1 Rok 1948	23
4.2 Rok 1953	24
4.3 Roky 1960–1961	24
4.4 Rok 1978	25
4.5 Roky 1984–1986	29
4.6 Roky 1990–1991	29
4.7 Roky 1993–1998	30
4.8 Rok 2004	31
4.9 Rok 2005	34
4.10 Roky 2007–2011	35
4.11 Rok 2014	36
4.12 Rok 2015	36
5. Ukotvení logopedické péče v jednotlivých vyučovacích předmětech na základních školách pro sluchově postižené.....	39
5.1 Český jazyk a literatura	39
5.1.1 Učební osnovy základní devítileté školy pro neslyšící (1961).....	41

5.1.2 Učební osnovy ZŠ pro děti neslyšící a ZŠ pro děti se zbytky sluchu (1978).....	45
5.1.3 Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené (1993).....	50
5.1.4 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Škola A.....	53
5.1.5 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Škola B.....	57
5.1.6 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Škola C.....	61
5.2 Matematika.....	65
5.3 Prvouka.....	67
5.4 Přírodověda.....	69
5.5 Vlastivěda.....	71
6. Individuální a kolektivní logopedická péče na základních školách pro sluchově postižené	72
6.1 Obsah individuální logopedické péče dle M. Sováka (1984).....	73
6.2 Individuální logopedická péče na Škole A.....	74
6.3 Individuální a kolektivní logopedická péče na Škole B.....	75
6.4 Individuální logopedická péče na Škole C.....	76
7. Závěr.....	78
Seznam literatury.....	81
Seznam tabulek.....	85
Seznam použitých zkratk.....	86
Seznam příloh.....	87
Příloha 1 Škola B, Český jazyk a literatura.....	88
Příloha 2 Škola C, Český jazyk a literatura.....	91
Příloha 3 Škola C, Český jazyk a literatura.....	94
Příloha 4 Škola B, Matematika.....	97
Příloha 5 Škola C, Matematika.....	100

1. Úvod

Ve své bakalářské práci se zabývám způsobem realizace logopedické péče na základních školách pro sluchově postižené žáky v České republice. Cílem práce je popsat a porovnat ukotvení logopedické péče ve vzdělávací koncepci škol pro sluchově postižené v minulosti a ukotvení logopedické péče na současných vybraných školách pro sluchově postižené. Práce se dále zabývá vztahem logopedie k jednotlivým vzdělávacím předmětům na prvním stupni základních škol pro sluchově postižené v minulosti a současnosti.

Mým záměrem bylo práci koncipovat od částí obecných k částem konkrétním. Z tohoto důvodu úvodní část práce poskytuje základní vhled do logopedie jako vědní disciplíny a její souvislost s výchovou a vzděláváním žáků s vadou sluchu. Ve vzdělávání žáků s vadou sluchu se uplatňují dva základní přístupy – přístupy monolingvální a monokulturní a přístupy bilingvální a bikulturní. Monolingvální a monokulturní přístupy ve vzdělávání žáků s vadou sluchu považují mluvený jazyk za jazyk mateřský a naopak přístupy bilingvální a bikulturní považují mluvený jazyk za jazyk druhý, přičemž mateřský jazyk je podle těchto přístupů jazyk znakový (Hudáková, 2009). Přístupy ve vzdělávání byly vždy podmíněny kurikulárními dokumenty. Vývoj těchto kurikulárních dokumentů ovlivňoval a nadále ovlivňuje mimo jiné uplatňování výše zmíněných přístupů ve vzdělávání žáků s vadou sluchu, tedy i strukturu a organizaci logopedické péče u těchto žáků. Monolingvální a monokulturní přístupy a bilingvální a bikulturní přístupy jsou včetně jejich souvislostí s logopedickou péčí uvedeny v druhé kapitole.

Na tuto kapitolu navazuje kapitola třetí, ve které je popsán průběh výzkumného šetření spolu se základními informacemi o vybraných školách pro sluchově postižené a jejich přístupy ve vzdělávání. Základní vhled do vývoje kurikulárních dokumentů souvisejících se vzděláváním žáků s vadou sluchu od roku 1948 poskytuje čtvrtá kapitola.

Závěrečné kapitoly se zaměřují na konkrétní popis zakončení logopedické péče v jednotlivých vyučovacích předmětech a organizační strukturu individuální a kolektivní logopedické péče na školách pro sluchově postižené v minulosti a současnosti. Informace v těchto kapitolách vychází z poznatků získaných studiem Učebních osnov základní devítileté školy pro neslyšící z roku 1961, Učebních osnov pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu z roku 1978, Učebních dokumentů základní školy pro sluchově postižené z roku 1993 a aktuálních Školních vzdělávacích programů vybraných škol pro sluchově postižené.

2. Logopedie jako vědní obor

Logopedie jako vědní obor vznikla až v první polovině 20. století a jako všechny ostatní obory se neustále vyvíjí, což můžeme doložit několika definicemi různých autorů.

Vzhledem k české logopedii jako první v roce 1924 vídeňský foniatr Fröshels definoval logopedii jako lékařskou vědu (Klenková, 2006). Na něj později navázal český foniatr Sovák, který označil logopedii v jedné ze svých prvních definic jako „*nauku o fyziologii a patologii dorozumivacího procesu, jakož i nauku o prevenci a nápravě výchovné péči o vady a poruchy dorozumívání*“ (Sovák, 1958, s. 6). Toto vymezení pojmu zdůrazňuje péči o mluvenou řeč především z hlediska prevence a nápravy vad mluvené řeči. Později však Sovák uvádí, že tato definice postrádá důraz na speciálně pedagogický charakter, který logopedie vykazuje. Z toho důvodu původní vymezení pojmu upravuje na „*Logopedie je speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním osob s tělesnými vadami a poruchami sdělovacího procesu*“ (Sovák, 1974, s. 27). Tato poslední definice dle Sováka (1978) zahrnuje vše důležité, tedy vztah se speciální pedagogikou a rozvoj jedince v nejvyšších hodnotách prostřednictvím výchovy mluvené řeči a současně je v této formulaci kladen důraz na člověka jako na osobnost, nikoliv pouze na jeho vadu.

Chaloupka a Kracík (1985) chápou pojetí sdělovacího procesu v Sovákově definici jako reflexní okruh, ve kterém podněty pro sdělování vznikají v prostředí společenském a následně jsou zachyceny vnímacími orgány, kterými autoři pravděpodobně myslí sluchové ústrojí. Následně jsou podněty převedeny do příslušných oblastí centrální nervové soustavy, kde se zpracují a kde zároveň vznikají podněty k vlastnímu projevu (tamtéž). Tuto reflexní činnost považují Chaloupka a Kracík (1985) za činnost složitou a vázanou na podmínky biologické a společenské, jak za obvyklých okolností, tak za okolností patologických.

V defektologickém slovníku z roku 1978 je logopedie vymezena jako „*logopedie (z řeč logos = slovo, řeč, paidea = výchova) – výchova k řeči.*“ Na definici z defektologického slovníku navazuje Sovák (1978), který uvádí, že výchova k řeči znamená rozvíjení schopnosti sdělování, tedy učení jedince správně užívat mluvenou řeč. O několik let později na toto vymezení navazuje i Lechta (1990), který definuje logopedii jako „*speciálně pedagogickou disciplínu zabývající se výchovou osob s narušenou komunikační schopností a prevencí tohoto narušení.*“ Následně však Lechta (2005, s. 15) přichází s moderním pojetím logopedie jakožto „*vědního oboru interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminace a prevence narušené komunikační schopnosti*“ a dodává (tamtéž), že „*zkoumáním zákonitostí vzniku*“ je myšlena i diagnostika narušené komunikační

schopnosti a termín „*eliminace*“ implikuje mimo jiné i její terapii, která na diagnostiku navazuje.

Všechny výše uvedené definice ukazují na obtížnost vymezení oboru logopedie, především z důvodu různorodých pohledů na tuto problematiku. S jistotou však lze říci, že logopedie je vědní obor, který je v českých zemích tradičně součástí speciální pedagogiky a je úzce spojen s jinými vědními obory, jako je např. medicína, psychologie či jazykovědné obory.

Výše zmíněné definice logopedie českými autory pouze popisují rozvoj oboru v rámci časové návaznosti, zůstává však otázkou, proč tato vědní disciplína vznikla. Úzkou souvislost bychom mohli nalézt v historii vzdělávání žáků s vadou sluchu, která čítá nespočet pokusů o logopedickou intervenci. Velká většina učitelů těchto žáků, jak uvádí Sovák (1978) či Hrubý (1999), vyučovala své žáky různými metodami mluvenou řeč. Mezi tyto pedagogy se mimo jiné řadí Pedro Ponce de Leon (1508 nebo 1520–1584, Španělsko), Manuel Ramirez de Carrión (1579–1652, Španělsko), Juan Pablo Bonet (1579–1633, Španělsko), Johann Conrad Amman (1669–1724, Nizozemsko) či Samuel Heinicke (1727–1790, Německo). Samozřejmě lze předpokládat, že určité prvky logopedické intervence u žáků s vadou sluchu bychom mohli nalézt již ve starověku. Troufám si tedy tvrdit, že počáteční impulz pro vznik logopedie jako vědního oboru lze nalézt právě u vzdělávání žáků s vadou sluchu, u kterých bylo cílem vybudovat mluvenou řeč za účelem socializace.

Dokladem mého tvrzení je poznámka Hály a Sováka (1947, s. 258–259) v publikaci Hlas · Řeč · Sluch (1947) určené mimo jiné také učitelům neslyšících žáků, ve které uvádí, že *„je opravdové dobrodiní pro hluchoněmé děti, že se mohou naučit mluvené řeči a že tak mají i možnost duševního rozvoje v odborných ústavech pro hluchoněmé (...) tam se naučí poznávat mluvená slova ze rtů a s tváří mluvícího odezíráním, naučí se mluvit artikulovanou, hlasitou řečí, chápat význam slov konkrétních i abstraktních, takže jsou schopny dostatečného vzdělání pro život.“*

Následně i sám Sovák (1978) připisuje zásluhy pro vznik logopedie ústavům pro hluchoněmé, ve kterých se vytvářela speciálně pedagogická péče o děti s poruchami mluvené řeči a sluchu. Mezi tyto ústavy bychom mohli zařadit také Pražský ústav pro hluchoněmé,¹ ve kterém již Karel Malý (1846–1916) vedl kurzy pro nevyřečnou školní mládež, které byly zprvu určeny neslyšícím žákům a později i široké veřejnosti (Sovák, 1978).

¹ Ústav pro hluchoněmé v Praze byl otevřen 9. 12. 1786 a čítal nejprve šest chovanců ve věku 6 až 36 let. Tento ústav byl pátým založeným ústavem svého druhu v Evropě a prvním ředitelem byl páter Karel Berger (Hrubý, 1999).

Malý (1968) se domníval, že splynutí se slyšící společností se daří pouze osobám nedoslýchavým. Protože dospělí neslyšící o vztahy se slyšícími neusilují a vytvářejí si vlastní společenské skupiny (tamtéž). Skutečnost, že neslyšící se mohou chtít raději sdružovat ve vlastních společenských skupinách, ve kterých komunikují znakovým jazykem, lze vysvětlit tím, že jazyk, ve kterém se mohou neslyšící bez limitů a zcela přirozeně rozvíjet, je jazyk znakový, k němuž mají všechny potřebné percepční a produkční orgány. Ovšem pro majoritní společnost může být těžké přijmout skutečnost, že *„obecná schopnost člověka myslet a komunikovat může být manifestována jinak než většinově, že onen systém znaků, jejichž prostřednictvím člověk myslí a verbálně komunikuje, může být tvořen i znaky, jejichž označujícím nemusí být nutně (nějak) artikulované zvuky, že percepčním instrumentem těchto znaků nemusí být nutně ucho, a jazyk že může existovat i v jiném způsobu než je ten náš“* (Macurová, 1994, s. 44).

Tuto skutečnost většina odborníků počínaje Sovákem a konče Lechtou nepřijímá. Například Lechta (2010, s. 84) se domnívá, že *„v případě, že dítě se sluchovým postižením používá pouze znakovou řeč, může dojít k jeho sociální izolaci.“* Pokud dítě s vadou sluchu používá ke komunikaci znakový jazyk, k sociální izolaci podle mého názoru dojít nemůže, protože dítě s velkou pravděpodobností komunikuje a stýká se s ostatními neslyšícími, a proto nelze říci, že je toto dítě sociálně izolováno. S tím souvisí také skutečnost, že Neslyšící sami sebe považují za jazykovou a kulturní menšinu, která má vlastní jazyk, historii a podobné zkušenosti s kontakty s okolním světem. Je možné, že sociální izolací měl Lechta na mysli neztotožnění se s většinovou slyšící společností, což však neznamená, že jsou Neslyšící sociálně izolováni.

2.1 Mluvená řeč u osob s vadou sluchu

Lechta (1990) a Krauhlová (1996) uvádí, že „vývoj řeči“ je u neslyšících dětí omezený, přerušovaný či opožděný. Oba tito autoři pravděpodobně mají na mysli používání mluvené češtiny (mluvené formy většinového jazyka), který není pro neslyšící jazykem přirozeným. Z tohoto důvodu si můžeme klást otázku, zda je na místě považovat vývoj mluvené řeči u osob s vadou sluchu v rámci logopedické péče za symptomatickou poruchu řeči, za kterou je ve všech dostupných logopedických či surdopedických publikacích pokládán (srov. Gaňo, 1965; Šrom, 1968; Pulda, 1975; Gaži, 1979; Sovák, 1978; Chaloupka, Kracík, 1985; Lechta, 2002; Krauhlová, 2002).

Lechta (1990) podotýká, že průběh řečového vývoje je ovlivněn stupněm sluchového postižení dítěte. Mezi další faktory, které mají na průběh řečového vývoje vliv, Krauhlová (1996) řadí včasnou diagnostiku, brzký start speciální rehabilitační péče a vnější sociální faktory stimulačního rodinného prostředí z hlediska úspěšné či neúspěšné komunikace.

Lechta (1990) uvádí, že dítě s vadou sluchu prochází stádiem reflexního křiku (od narození do šestého týdne věku dítěte), emocionálního křiku (šestý týden až třetí měsíc života dítěte) a pudovým žvatláním (od třetího měsíce života dítěte). Okolo šestého měsíce, kdy má nastoupit napodobující žvatláni (lalling), však zvukové projevy dítěte s vadou sluchu v důsledku chybějící zpětné vazby pomalu zanikají (Lechta, 1990). Tímto útlumem se dle Krauhlové (1996) děti s vadou sluchu výrazně liší od dětí slyšících, u kterých se v tomto období žvatláni velmi rozvíjí na základě napodobování mluvené řeči. Děti s vadou sluchu v tomto posledním dosaženém stádiu vývoje mluvené řeči některé fonémy napodobí, avšak podle pohybů úst mluvící osoby. Všechna tato stadia zařazujeme do období před vlastním vývojem mluvené řeči. Toto stádium je autory nazýváno různě, např. Lechta (2003) jej označuje jako „*období pragmatizace*“, zatímco Sovák (1978) jej označuje jako „*předběžná stadia vývoje řeči*.“

Krauhlová (1996) dodává, že u dítěte s vadou sluchu se spontánní mluvená řeč nevyvíjí, proto je osvojení mluvené řeči u těchto dětí velice náročným a dlouhodobým úkolem, který vyžaduje individuální logopedickou péči, jejíž metody budou popsány v následující kapitole.

2.2 Metody logopedické intervence u osob s vadou sluchu

U osob s vadou sluchu se mluvená řeč spontánně nevyvíjí, proto je podmíněna intenzivní odbornou péčí (Krahulcová, 1996). Lechta (1990) zdůrazňuje, že logopedická péče by měla začít co nejdříve po vzniku sluchové vady. Intenzivní logopedická intervence u dětí s vadou sluchu v předškolním věku je realizována v rámci středisek rané péče², speciálně pedagogických center pro sluchově postižené či klinickými logopedy (Horáková, 2012). Logoped by měl během práce s dítětem s vadou sluchu dbát na speciálně pedagogické diagnostické a intervenční zásady a především respektovat individualitu dítěte, u kterého je cílem rozvinout maximální možnou funkční komunikaci (Horáková, 2012).

2.3 Tradiční vs. moderní přístupy

Lechta (2002) řadí metody „*logopedické péče o sluchově postižené*“ ke dvojici přístupů. První přístup byl dle jeho názoru mnoho let používán i v naší praxi a označuje jej tudíž jako přístup tradiční (tamtéž). Lechta při jeho popisu vychází ze Šromova (1974) popisu práce logopeda s dítětem s vadou sluchu, při níž se logoped při tzv. výstavbě mluvené řeči zaměřuje na tyto složky mluvené řeči: složku artikulační, složku fonační, složku optickou a kinestetickou, složku percepční a vybavovací, složku lexikální, složku konverzační a složku gramatickou. Z výše popsaného lze usuzovat, že se jedná o multisenzorickou logopedickou intervenci, při níž logoped využívá několik smyslů dítěte s vadou sluchu, minimálně sluch a zrak.

Druhý přístup Lechta (2002) nazývá přístupem moderním. Zde ale – na rozdíl od přístupu tradičního – vyjmenovává několik metod, které dále dělí na metody polysenzorické a monosenzorické. K polysenzorickým metodám Lechta (2002) řadí např. mateřskou reflexivní metodu, která využívá mimo jiné rytmické vyprávění, výuku čtení či průběžnou diferenciativní diagnostiku a verbotonální metodu. Do monosenzorických metod řadí auditivně-verbální metodu, která se dle jeho názoru v poslední době díky rozvoji techniky uplatňuje mnohem častěji (Lechta, 2002).

K tomuto rozdělení a popsání tradičních a moderních přístupů v logopedické intervenci dětí s vadou sluchu dle Lechty (2002) si dovoluji uvést několik kritických poznámek. V rámci popisu tradičních přístupů Lechta (2002) popisuje složky výstavby mluvené řeči, na které se má logoped během logopedické intervence zaměřit. Může se zdát,

² V České republice poskytuje ranou péči zaměřenou na rodiny dětí se sluchovým a kombinovaným postižením Centrum pro dětský sluch Tamtam, o. p. s., jehož zřizovatelem je Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o.s. Středisko rané péče Tamtam sídlí v Praze a pobočka pro moravský a slezský kraj sídlí v Olomouci. Dostupné z: <http://www.tamtam-praha.cz/>, <http://www.tamtam-olomouc.cz/cs/>

že obsahem tradičních přístupů jsou pouze tyto složky bez specifikovaných metod logopedické intervence, což samozřejmě není možné. V tomto rozdělení by mělo zaznít, o jaký logopedický přístup se jedná a jaké jsou jeho metody a cíle. Domnívám se, že tyto složky jsou náplní všech logopedických metod uplatňujících se u dětí s vadou sluchu, ale způsoby a cíle těchto přístupů se mohou diametrálně lišit. U moderních přístupů naopak Lechta (2002) uvádí příklady metod, které se uplatňují právě v logopedické intervenci u dětí s vadou sluchu, ale složky výstavby mluvené řeči zde vůbec nezmiňuje.

Popis tradičních a moderních přístupů Lechty (2002) obsahuje mnoho nesrovnalostí a matoucích informací. Domnívám se ale, že rozdělení logopedické intervence u osob s vadou sluchu do složek jako takových je správné, tyto složky jsou dle mého názoru zahrnuty ve veškeré logopedické intervenci osob s vadou sluchu nehledě na různé metody logopedické intervence.³ Ve svém výzkumném šetření v rámci observace běžné výuky se na tyto složky chci zaměřit a zjistit, zda jsou ve výuce zasazeny či nikoli. Z toho důvodu zde nyní hodlám tyto složky uvést s detailním popisem jejich obsahu. Rozdělení a informace o složkách jsou dále uvedeny na základě popisu Lechty (2002), který tyto složky jako jediný autor zmiňuje (srov. Gaňo, 1965; Šrom, 1968; Pulda, 1975; Gaži, 1979; Sovák, 1978; Chaloupka, Kracík, 1985; Krahulcová, 2002).

Za základní součást výstavby mluvené řeči u dětí s vadou sluchu je považována **artikulační složka**, do které je zahrnuta výstavba výslovnosti a nácvik jednotlivých hlásek. První fáze nácviku probíhá tak, že si dítě paralelně osvojuje artikulaci a „*daktylové znaky*“, popř. vidí karty s napsaným slovem, postupně se znaky či karty omezují a v konečné fázi zcela vynechají (Lechta, 2002). Lechta (2002) dále neuvádí, co si čtenář má představit pod pojmem *daktylové znaky*. Domnívám se, že daktylovými znaky mohl autor myslet pomocné artikulační znaky, jednoruční či dvouruční prstovou abecedu či spojení pomocných artikulačních znaků a prstové abecedy, protože dále zmiňuje, že pomocné artikulační znaky při tvoření a rozvíjení mluvené řeči dětí s vadou sluchu plní současně funkci daktylních znaků.⁴ Lechta (2000) také uvádí, že u těchto postupů se oproti logopedické péči u slyšících dětí využívá více hmat a zrak.

Druhou složkou individuální logopedické péče u dětí s vadou sluchu je **složka fonační**, která by se měla orientovat na regulaci intenzity a polohy hlasu, respektive na odstraňování hlasových odchylek (tamtéž). Lechta (2002) dále zdůrazňuje, že je důležité

³ Složky výstavby mluvené řeči dle Lechty (2002) jsou artikulační složka, fonační složka, optická a kinestetická složka, percepční a vybavovací složka, lexikální složka, konverzační složka a gramatická složka.

⁴ Toto tvrzení lze najít i v publikaci Krahulcové (2002).

snižovat hlas a navozovat měkké hlasové začátky s klidnou fonací a zároveň realizovat různá dechová cvičení, protože u dětí s vadou sluchu je dýchání velmi nápadně narušeno.

Třetí složka zahrnuje kompenzační mechanismy k osvojování mluvené řeči, jedná se tedy o **optickou a kinestetickou složku**. Optická složka zahrnuje nácvik odezírání, které dle jeho názoru patří k nejtěžšímu a nejnamáhavějšímu úkolu především z toho důvodu, že mnohé hlásky se z polohy mluvidel identifikují velice těžko a často se postavení mluvidel jedné hlásky mění v závislosti na předchozí a nadcházející hlásce. Strnadová (2008) definuje odezírání jako metodu vnímání a porozumění obsahu mluvené řeči zrakem, kdy se odezírající člověk snaží uhodnout obsah sdělení tím, že sleduje pohyby úst, mimiku, gesta a další projevy osoby, se kterou právě hovoří. Na rozdíl od složky optické, kde jde především o nácvik vnímání mluvené řeči jiných osob, složka kinestetická zahrnuje percepci vlastního projevu. Lechta (2002) do kinestetické složky řadí nácvik vědomé artikulace, díky které si děti s vadou sluchu ujasňují přesnou pozici svých mluvidel při vlastní mluvené řeči, a tím se učí kontrolovat vlastní artikulaci.

Čtvrtou složkou je **složka percepční a vybavovací**, která je intenzivně rozvíjena během celého vyučovacího procesu a chápána jako dialektické spojení sluchové a vybavovací složky (tamtéž). Lechta (2002) uvádí, že v rámci této složky je úkolem prostředí podněcovat zvukové projevy dítěte tak, aby u dítěte s vadou sluchu nedošlo zhruba po 7. – 8. měsíci života k nemluvnosti. S touto složkou se pojí **složka lexikální**, která se orientuje na výstavbu pasivní a aktivní slovní zásoby (tamtéž). Na lexikální složku navazuje **složka konverzační**, která zahrnuje nácvik konverzačních stereotypů jako je např. pozdrav, osobní údaje, zdraví, práce a další (tamtéž).

Dále mezi složky výstavby mluvené řeči Lechta (2002) řadí **složku gramatickou**, která předchází či odstraňuje vyskytující se dysgramatismy v mluvené řeči dětí s vadou sluchu (tamtéž). Gaži (1979) se v rámci této složky nejvíce orientoval na správné používání koncovek, ohýbání slov a slovosled.

Poslední složka je **složka sluchová**, kterou Lechta (2002) považuje za nejvýznamnější, protože se projevuje na srozumitelnosti mluvené řeči. Pulda (1975) definuje sluchovou výchovu jako speciálně pedagogickou činnost, která je zaměřená na optimální využití zbytků sluchu či vibračního vnímání s cílem pochopení, výstavby a rozvoje mluvené řeči.

Jak již bylo zmíněno výše, Lechta (2002) je jediným autorem, který popisuje metody a složky logopedické intervence ve výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu. A právě z toho důvodu jsem si zde jeho rozdělení dovolila uvést. Přestože je na území České republiky považován za jednoho z nejuznávanějších odborníků z oblasti logopedie,⁵ domnívám se, že jeho vhlad do problematiky výchovy a vzdělávání osob s vadou sluchu není zcela celistvý, což může být důvod výše popsaného nesourodého dělení logopedické intervence u osob s vadou sluchu.

Jelikož jsou přístupy ve výchově a vzdělávání osob s vadou sluchu popsány jinými autory, kteří se na tuto oblast specializují a jsou uznávanými odborníky, následující kapitola bude věnována právě stručnému popisu těchto přístupů, ve kterých se pokusím nalézt souvislost s logopedickou intervencí u osob s vadou sluchu.

2.4 Přístupy ve vzdělávání osob s vadou sluchu

Přístupy ve vzdělávání osob s vadou sluchu mají úzkou souvislost s logopedickou intervencí u žáků s vadou sluchu, protože odrážejí především metody a cíle logopedické intervence u těchto žáků. Přístupy ve vzdělávání žáků s vadou sluchu se obecně dělí do tří skupin, které zahrnují další dílčí přístupy lišící se v některých bodech. Mezi tyto skupiny patří monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup a metoda totální komunikace.

2.4.1 Monolingvální a monokulturní přístupy

Monolingvální a monokulturní přístupy ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením jsou nejpoužívanější metodou od Milánského kongresu učitelů v roce 1880 až do 60. let 20. století (Hrubý, 1999). Monolingválních a monokulturních přístupů existuje mnoho, nýbrž všechny mají společné tyto dva předpoklady: mateřským jazykem dětí s vadou sluchu je mluvený jazyk většinové společnosti, ve které dítě žije (monolingválnost), a vedení dítěte k začlenění se do většinové společnosti stejně jako jeho slyšící vrstevníci, tedy monokulturnost (Hudáková, 2009). Cílem těchto přístupů je naučit děti s vadou sluchu mluvit, proto jsou běžně označovány jako orální přístupy či orální metody (tamtéž). Naplnění tohoto cíle tedy **úzce souvisí s logopedickou péčí**.

Existuje několik monolingválních a monokulturních programů, často se stávalo, že učitelé neslyšících žáků postrádali propracovanou metodologii, kterou by mohli užívat,

⁵ Názor autorky založený na rozhovorech s logopedickými pracovníky, kteří mají dlouholetou praxi v oboru logopedie.

proto si vypracovávali postupy vlastní, které sestávají z jednotlivých prvků různých přístupů (Watson, 2001). Z těchto přístupů se zmíním o strukturovaném oralismu, o reflexivní mateřské metodě a o auditivně-verbální metodě a o auditivně orální metodě.

Strukturovaný oralismus není přesně definovaný způsob vzdělávání dětí s vadou sluchu, užívá se spíše jako zastřešující termín, který postihuje přímé i nepřímé pokusy vyučovat děti se sluchovým postižením jazykovým strukturám (Watson, 2001).

Mateřská reflexivní metoda van Udena je učební metoda, která spočívá v komunikační interakci mezi slyšícím dítětem a zralejším uživatelem jazyka, kdy tato konverzace je podkladem k diskuzi o gramatických strukturách a jejich analýze (Watson, 2001). V tomto přístupu hraje také důležitou roli psaná forma jazyka, která podporuje rozvoj mluveného jazyka, proto začínají již děti v předškolním věku pracovat s psanou formou mluveného jazyka (Hudáková, 2009).

Auditivně-verbální metoda vzdělávání dětí se sluchovým postižením je zaměřena zcela na sluch a předpokládá, že každý jiný smyslový vjem odpoutává pozornost od poslechu. Přístup dítěte k vizuálním podnětům i k odezírání je tedy vědomě omezen (Hudáková, 2000).

Auditivně orální metoda poprvé pojmenována počátkem 80. let skupinou oralistů, kteří se domnívali, že používají stejné výchovně vzdělávací postupy, jako přirozený oralismus (Watson, 2001). Následně byl tento přístup přejmenován na přirozený auralismus (tamtéž). V této metodě je kladen důraz na využívání zbytků sluchu a na snahu vytvoření stejných podmínek, které stimulují proces osvojování jazyka u slyšících dětí (tamtéž). Také je v tomto přístupu rodičům doporučováno „...aby se slyšícími dětmi vedli smysluplnou konverzaci, aby používali tzv. mateřský rejstřík, aby se zdrželi pokusů učit dítě mluvit nebo napodobovat a aby pochvalně reagovali na každý pokus dítěte vokalizovat.“ (Watson, 2001, s. 73). Oproti předešlé metodě zde není zakázáno odezírání a je zde kladen důraz především na smysluplnou výměnu významů, nikoli např. vynucené opakování slov či hlásek (tamtéž). Watson (2001) zdůrazňuje, že základním předpokladem této metody je nošení sluchadel během celého dne, aby dítě mohlo stále využívat sluch a tvořit hlásky, které se zásadně neopravují.

2.4.2 Bilingvismus a bikulturalismus

Cílem bilingválních a bikulturních programů je umožnit dětem s vadou sluchu dosáhnout co největšího osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje, to znamená, že se tyto vzdělávací cíle shodují s cíli vzdělávání dětí bez vady sluchu (Hudáková, 2009). Pickersgill (2001) také uvádí, že cílem znakového bilingvismu je poskytnutí možnosti neslyšícím dětem, aby se staly bilingvními a bikulturními, a aby se plně participovaly jak

ve slyšící společnosti, tak v světě Neslyšících. Znakový bilingvismus je tedy přístup uplatňovaný ve vzdělávání neslyšících dětí, který využívá znakového jazyka komunity Neslyšících a mluveného a psaného jazyka slyšících (Pickersgill, 2001).

V rámci bilingválních a bikulturních programů je důležité dodržovat několik zásad. S ohledem na jazyk a komunikaci je důležité, aby bylo dítě vystaveno plnohodnotnému znakovému jazyku v přirozené podobě co nejdříve (tamtéž). Hudáková (2009, s. 60) zdůrazňuje, že „*musí jít opravdu o znakový jazyk, nikoli o znakovaný, tj. vizualizovaný mluvený národní jazyk (u nás o znakovanou češtinu).*“ Dítěti by měla být také umožněna vazba na komunitu Neslyšících, ve které je užíván znakový jazyk (u nás český znakový jazyk), protože dospělí členové této komunity pro dítě znamenají nezastupitelný jak jazykový, tak sociální a kulturní vzor (Hudáková, 2009). Ve školách s bilingválním a bikulturním vzdělávacím programem by měl být znakovému a mluvenému jazyku připsán stejný status, přičemž je důležité, aby oba tyto jazyky měly jasné hranice pro jejich oddělení, např. vazbou na osobu, čas, téma či místo (Pickersgill, 2001). Také veškerý personál škol pro žáky se sluchovým postižením musí být povinně bilingvní⁶, aby byly uspokojovány všechny jazykové a vzdělávací potřeby žáků (Pickersgill, 2001).

Tento přístup oproti monolingválnímu a monokulturnímu přístupu ve svém popisu neobsahuje žádnou zmínku o logopedické intervenci u žáků s vadou sluchu během výuky. Záleží samozřejmě na filosofii a cílech školy, zda pro naučení se většinovému jazyku využívá pouze jeho psané formy či jsou žáci povinni se naučit i jeho mluvenou formu. To se následně promítá do zakotvení logopedické intervence ve vyučování. V různých školách se situace liší. Dokladem mého tvrzení mohou být výsledky výzkumného šetření ze dvou škol, které se hlásí k bilingválnímu a bikulturnímu programu. V jedné škole jsou součástí výuky Českého jazyka a literatury prvky logopedické intervence zakomponovány, oproti tomu ve škole druhé během výuky stejného předmětu prvky logopedické intervence ve vybraných třídách nenalezneme, protože žáci se učí pouze psanou formu většinového jazyka.

2.4.3 Totální komunikace

Termín totální komunikace se ve spojitosti se vzděláváním dětí s vadou sluchu se poprvé objevil v šedesátých letech dvacátého století v USA (Baker, Knight, 2001). Za nejznámější z definic pojmu totální komunikace je považována definice ředitele školy pro

⁶ Což znamená, že „*Zaměstnanci, jejichž prvním jazykem je mluvený jazyk, by měli v co nejvyšší míře ovládat jazyk znakový a zaměstnanci s vadou sluchu, kteří preferují znakový jazyk, by měli na co nejvyšší úrovni umět číst a psát ve většinovém jazyce, popř. v něm také komunikovat audioorálně*“ (Hudáková, 2009, s. 60).

neslyšící v Marylandu, který tvrdí, že „*Totální komunikace zahrnuje kompletní spektrum jazykových modů, gesta vynalezená samotnými dětmi, jazyk znaků, řeč, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní*“ (Denton, 1976, s. 4; citováno z Baker, Knight, 2001, s. 79). V roce 1976 byla při 48. zasedání Výboru výkonných představitelů amerických škol pro neslyšících v Rochestru vybrána tato definice: „*Totální komunikace je filozofie spojující vhodné aurální, manuální a orální mody komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace se sluchově postiženými a zároveň také mezi nimi*“ (Potměšil, 2003, s. 133). Předchůdkyní této metody byla systematizovaná metoda znakování a mluvení, která byla propagována již v 18. století Abbé de l'Épéem (Baker, Knight, 2001).

Hudáková (2009) na základě těchto nejednoznačných definic namítá, že tato nejasnost vede k rozdělení zastánců této metody na dva proudy, na jedné straně je to proud bilingvální a bikulturní a na druhé straně stojí zastánci proudu monolingválního a monokulturního, přičemž k tomuto štěpení došlo i v České republice. Základní rozdíl v těchto proudech je samotné chápání pojetí totální komunikace, kdy proud bilingválních a bikulturních zastánců chápe totální komunikaci jako filosofii, ve které svobodně existuje znakový a mluvený jazyk a také kultura slyšících a neslyšících (Hudáková, 2009). Oproti tomu stojí zastánci druhého proudu, kteří chápou totální komunikaci jako komunikační systém, ve kterém dochází k simultánnímu mluvení a „znakování“ (tamtéž).

Tato nejednoznačnost se dle mého názoru promítá i do zakotvení logopedické intervence v jednotlivých vyučovacích předmětech. Jelikož žádná škola hlásící se k totální komunikaci nebyla cílem mého výzkumného šetření, nemohu říci, jakým způsobem a jak často se může logopedická péče do vyučování promítat.

3. Výzkum na vybraných základních školách pro sluchově postižené

Cílem výzkumného šetření bylo kvalitativní popsání způsobu realizace logopedické intervence na prvním stupni základních škol pro sluchově postižené. S žádostí o spolupráci bylo osloveno pět základních škol pro sluchově postižené v České republice. Jedna ze škol spolupráci z organizačních důvodů odmítla a vedení další školy na žádost o provedení výzkumu nereagovalo. Výzkumného šetření se tedy zúčastnily tři školy. Na jedné z těchto tří škol probíhal výzkum ve formě pilotáže, na jehož základě proběhly částečné úpravy struktur rozhovorů a záznamových archů pro observaci při běžné výuce. Z důvodu zachování anonymity škol nejsou školy v další části práce jmenovány a jsou označeny náhodnými písmeny abecedy. Ze stejného důvodu nejsou uvedeny názvy školních vzdělávacích programů jak v textu, tak v použité literatuře.

Výzkum probíhal formou polořízených rozhovorů se zástupci vedení jednotlivých škol, pedagogy a logopedy a observací při běžné výuce. Všechna data získaná během observací byla zapisována do záznamových archů (viz Příloha). Informace o zakotvení logopedické péče ve vybraných předmětech získané ze školních vzdělávacích programů jsou zpracovány v kapitole č. 5 *Ukotvení logopedické péče v jednotlivých vyučovacích předmětech na základních školách pro sluchově postižené*. Shrnutí realizace logopedické péče na základě informací ze všech polořízených rozhovorů a informací ze školních vzdělávacích programů daných škol jsou uvedeny v kapitole č. 6 *Individuální a kolektivní logopedická péče na základních školách pro sluchově postižené*.

V následujících podkapitolách budou uvedeny základní informace o školách, na kterých probíhalo výzkumné šetření. Všechny tři školy poskytují předškolní, základní a střední vzdělání. Součástí všech tří škol je speciálně pedagogické centrum, internát, školní družina a školní jídelna.⁷ Jelikož jsou všechny informace o těchto školách získány ze školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (ŠVP ZV), týkají se následující informace primárně vzdělávání na základní škole a veškerá terminologie v kapitolách 3.1, 3.2 a 3.3 je převzata z těchto školních vzdělávacích programů beze změny.

⁷ Škola C navíc zahrnuje Stanici zájmových činností, která organizuje mimoškolní a zájmové činnosti především z oblasti jazyků a soustřeďuje se na další vzdělávání osob s vadou sluchu.

3.1 Škola A

Škola A je plně organizovanou základní školou poskytující vzdělávání žákům se sluchovým nebo kombinovaným postižením, kde je primární vada sluchová. Kapacita základní školy je 302 žáků.⁸ Učivo prvního ročníku je rozdělené do dvou let. V průběhu základní školní docházky, která trvá deset let, je žákům poskytována komplexní⁹ speciálně pedagogická péče podle typu sluchové vady.¹⁰ Všem žákům je také poskytována logopedická péče. Třídní kolektivy jsou v této škole menší a jsou složeny z žáků různých ročníků. Třídy jsou na této škole rozděleny dle sluchového postižení a dle preferencí na český či znakový jazyk (třídy pro nedoslýchavé žáky, třídy pro neslyšící žáky).

Škola se hlásí k bilingválnímu vzdělávacímu programu, který upřednostňuje u neslyšících žáků ovládání znakového jazyka a ovládání psané formy většinového jazyka. Mluvená řeč v pořadí důležitosti stojí až na třetím místě.

3.2 Škola B

Škola B je plně organizovaná a školní docházka trvá deset let. Kapacita základní školy je 176 žáků. Učivo prvního ročníku je rozděleno do dvou let, aby dítě mělo příležitost dostatečně rozvinout svou řeč a připravit se na učivo dalších ročníků. Vzdělávací program školy je určen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (převážně žáci se sluchovým postižením). Výhodou pro tyto žáky je jejich nízký počet ve třídě.

Škola je zaměřena na vzdělávání mluvenou i psanou formou mateřského jazyka. Orální způsob vyučování zde s dlouholetou tradicí představuje dominantní metodu. Cílem zdůrazňované jazykové výchovy je, aby co největší počet žáků dokázal komunikovat ve slyšícím prostředí a mohl se zařadit mezi běžnou populaci. Vhodná komunikační prostředí jsou vytvářena při vyučování i během mimoškolních činností. K rozvoji a zdokonalování komunikačních dovedností přispívá i pravidelná logopedická péče.

⁸ Základní škola zahrnuje: Základní školu, Základní školu praktickou, Základní školu speciální – vady sluchu, Základní školu – vady řeči (ŠVP ZV, škola A).

⁹ Komplexní speciálně pedagogická péče je zajištěna spoluprací se speciálně pedagogickým centrem.

¹⁰ Zaměření je rozděleno do čtyř skupin: žáci s těžkým sluchovým postižením, žáci s kochleárním implantátem, žáci se středně těžkým sluchovým postižením, žáci s kombinovaným postižením (ŠVP ZV, škola A).

3.3 Škola C

Škola C je úplnou školou s několika součástmi, která vzdělává žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, jimž je zajišťována komplexní péče v oblasti vzdělávání a výchovy. Jedná se o žáky s různým stupněm sluchového postižení, s narušenou komunikační schopností, s logopedickými vadami a dalšími kombinacemi postižení – somatickým, zrakovým či mentálním. Kapacita základní školy je 75 žáků.

Učební plán je rozvržen do deseti let, přičemž učivo prvního ročníku je rozděleno do dvou let. Učební plán je koncipován do tří větví tak, aby umožňoval odpovídající vzdělání všem žákům školy. Větev neslyšících je založena na bilingválním programu vzdělávání, jehož základem je současné působení slyšícího a neslyšícího pedagoga. Větev kombinovaných vad používá totální a alternativní druh komunikace, která zohledňuje schopnosti rozumové, schopnosti v učení a pracovní výsledky žáků. Poslední větev je určena žákům s logopedickými vadami. Tato větev je cíleně zaměřena na nápravu řečových vad během prvního stupně ZŠ a individuální hodiny logopedické péče jsou zde součástí výuky.

4. Ukotvení logopedie ve vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené

Jelikož jsou informace, které souvisejí s logopedickou péčí na školách pro sluchově postižené, zmíněné v předchozích kapitolách podmíněné kurikulárními dokumenty pro vzdělávání dětí, žáků a studentů s vadou sluchu, uvádím v této kapitole základní přehled těchto dokumentů od roku 1948 do současnosti.

Ráda bych v úvodu této kapitoly zmínila další dělení, které vychází z dvojice přístupů k hluchotě jako takové a promítá se jak ve vzdělávání žáků s vadou sluchu, tak v logopedické intervenci těchto žáků. Tyto dva přístupy zde chci uvést z důvodu, že právě v kurikulárních dokumentech, kterými se v této části bakalářské práce budu zabývat, si můžeme všimnout postupného vývoje medicínského a kulturního přístupu k hluchotě. Medicínský přístup nahlíží na hluchotu jako na defekt, který vybočuje z normálu a je potřeba ho napravit (Komorná, 2008). Oproti tomu přístup kulturní považuje rozdíly mezi slyšícími a neslyšícími pouze za kulturní odlišnost, která se neodklání od normálu. Komorná (2008, s. 14) uvádí, že v rámci tohoto přístupu jsou Neslyšící¹¹ chápáni jako jazyková a kulturní menšina.

V kurikulárních dokumentech přibližně do konce minulého století převládal právě přístup medicínský, dokladem mohou být např. cíle a formy vzdělávání osob s vadou sluchu, které se nyní pokusím detailně popsat. Od vzniku školského zákona roku 2004 lze pozorovat změnu a převládání kulturního přístupu.

4.1 Rok 1948

Pro vzdělávání osob s vadou sluchu představuje historický mezník **školský zákon č. 95/1948 Sb.**,¹² protože je zde poprvé uvedeno, že všechny osoby jsou vzdělavatelné. Do této doby byly osoby s různým typem postižení, včetně osob s vadou sluchu, oproštěny od školní docházky a považovány za nevzdělavatelné, což ale neznamená, že se někteří žáci s vadou sluchu nevzdělávali. Jak již bylo uvedeno v kapitole č. 2 *Logopedie jako vědní obor*, někteří neslyšící byli vzděláváni učiteli doma či v ústavech pro hluchoněmé. Nikdy se však nejednalo o státem nařízenou povinnost docházet do školy. A právě z tohoto důvodu představuje školský zákon č. 95/1948 Sb. úplnou změnu ve vzdělávání osob s vadou sluchu.

¹¹ Komárková (2005, s. 90) uvádí, že „*velké N ve slově Neslyšící signalizuje, že se jedná o osobu, která je součástí komunity Neslyšících (pohled kulturní).*“

¹² Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)

Úvodní části tohoto zákona v § 1 odst. 1 se uvádí, že „*veškeré mládeži se dostane jednotné výchovy a obecného i odborného vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu.*“ Pátá část tohoto zákona (§ 60) se zmiňuje o „*školách pro mládež vyžadující zvláštní péče*“, ve kterých je vzdělávána „*mládež tělesně vadná, s vadami smyslu a řeči, duševně a mravně vadná, postižená chorobami a umístěná v léčebných ústavech a ozdravovnách*“, kam tedy spadají i žáci s vadou sluchu. V předchozím paragrafu se uvádí, že prostředky ve vzdělávání jsou přiměřené sníženým schopnostem dětí. Povinná školní docházka trvá dle tohoto zákona devět let jako v běžných školách. O tom, kdo „*povede v patrnosti děti vyžadující zvláštní péče a upraví řízení, podle něhož se tyto děti zařazují do škol*“ rozhoduje podle § 61 Ministerstvo školství a osvěty po dohodě s ústředními úřady. Vytvoření učebních osnov je také dle tohoto zákona v kompetenci Ministerstva školství a osvěty.

4.2 Rok 1953

Školský zákon z roku 1948 je **zrušen školským zákonem č. 31/1953 Sb.**,¹³ ve kterém je vzdělávání osob s vadou sluchu popsáno v § 6 *Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči*. Dle § 3 je povinností žáků docházet do základní školy osm let, přičemž začátek školní docházky začíná počátkem školního roku následujícího po dni, kdy dítě dovršilo šestý rok. Avšak v § 6, který lze považovat za odpovídající pro vzdělávání žáků s vadou sluchu, je uvedeno, že ve školách pro mládež vyžadující zvláštní péči může být školní docházka přiměřeně prodloužená. V odstavci dva téhož paragrafu je také uvedeno, že tyto školy mají podle potřeb mládeže poskytovat také výcvik pro praktické povolání.

Jedinou změnou je tedy zmínka o délce povinné školní docházky, která je ve všech školách snížena o jeden rok, ale lze ji u škol pro žáky s vadou sluchu prodloužit.

4.3 Roky 1960–1961

Školský zákon č. 31/1953 Sb. byl **zrušen** roku **zákonem č. 186/1960 Sb.** ze dne 15. prosince roku 1960,¹⁴ který má vytvářet předpoklady pro zajištění uplatnění a rovnocennou účast na rozvoji společnosti. Paragraf 20 tohoto zákona jmenovitě zařazuje žáky s vadou sluchu do škol pro mládež vyžadující zvláštní péči.¹⁵ Ministerstvo školství

¹³ Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon)

¹⁴ Zákon č. 186/1960 Sb., Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon)

¹⁵ „*V souladu s humanismem socialistické společnosti dostává se mládeži duševně, smyslově nebo tělesně vadné, mládeži obtížně vychovatelné a mládeži umístěné v léčebných ústavech a ozdravovnách povinného základního,*

a kultury na těchto školách také jako v minulých letech může přiměřeně prodloužit povinnou školní docházku. Vyučovacím jazykem všech škol, tedy i škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, je na území České republiky český jazyk. Učební plány a osnovy jsou v kompetenci ministerstva školství a kultury, které také schvaluje veškeré učebnice po dohodě se zúčastněnými ústředními úřady a orgány. Pouze u odborných předmětů je pravomoc na straně příslušných ministerstev, které spolupracují s ministerstvem školství a kultury.

V souladu tohoto školského zákona byly vytvořeny **učební osnovy základní devítileté školy pro neslyšící**.¹⁶ Podle těchto osnov bylo hlavním úkolem základní devítileté školy pro neslyšící umožnit žákům takové vzdělání, aby byli vedeni k správné volbě povolání, připraveni k dalšímu vzdělání na učňovské škole a mohli se dorozumět se slyšícími.

Charakteristickým znakem práce na těchto školách byla výstavba mluvené řeči bez možnosti použití sluchové cesty, proto byla mluvená řeč budována především za pomoci zraku, hmatu a všech možností názoru. Výstavba mluvené řeči byla stále spojována především s jejím praktickým využitím jak ve škole, tak mimo ni. V osnovách je uvedena poznámka, že vnímání mluvené řeči je možné především zrakovou cestou, tedy odezíráním, z toho důvodu „...je třeba dbát i náležitěho uspořádání učiva, sledovat soustavně, jak děti učivu rozumějí, upravovat obsah i rozsah učiva podle schopností dětí a rozlišovat v rozsahu učiva otázku porozumění a otázku reprodukce poznaného učiva (aktivní a pasivní řeč)“ (Učební osnovy pro základní devítileté školy pro neslyšící, s. 3).

Uvádí se, že v prvních třech ročnících se soustřeďuje pozornost především na položení pevných základů budování a získání slovní zásoby. Pořadí témat, která jsou uvedena v těchto osnovách, nejsou pro učitele závazná. Učitel si učivo školního roku může uspořádat dle svého uvážení.

Jediný nesoulad informací ze školského zákona a těchto učebních osnov shledávám v informacích o přípravných ročnících, které v zákoně nejsou zmíněny, přestože jsou zakotveny v těchto učebních osnovách.

4.4 Rok 1978

Školský zákon č. 186/1960 Sb. byl **novelizován** 21. června roku 1978 **zákonem č. 63/1978 Sb.**, o opatření v soustavě základních a středních škol, který dodává, že vzdělání

popřípadě středního vzdělání a přípravy pro povolání přiměřené schopnostem této mládeže, a to ve školách vyžadující zvláštní péče“ (zákon č. 186/1960 Sb., § 20).

¹⁶Schváleny výnosem Ministerstva školství a kultury ze dne 1. července 1961

na školách pro mládež vyžadující zvláštní péči je rovnocenné vzdělání získanému na ostatních školách (pokud zákon nestanoví jinak¹⁷), což je možné považovat za velký krok vpřed. Do škol pro mládež vyžadující zvláštní péči patřily základní školy, střední školy, zvláštní školy a pomocné školy. Důležitou změnou v zákoně je § 23 odst. 3, ve kterém je uvedeno, že do základních škol, zvláštních škol a pomocných škol jsou zařazováni žáci na základě rozhodnutí národního výboru. Povinná školní docházka pro tyto žáky trvá deset let, přičemž vláda České socialistické republiky může na jimi vybraných školách povinnou školní docházku prodloužit o jeden rok.

Tento školský zákon je **doplněn vyhláškou č. 95/1978 Sb.**,¹⁸ ve kterém se v § 2 odst. 2 diferencují základní školy pro žáky s vadou sluchu, pro které se zřizují základní školy pro nedoslýchavé, základní školy pro žáky se zbytky sluchu a základní školy pro neslyšící. Do těchto škol jsou dle § 9 odst. 2 zařazováni žáci s takovými vadami sluchu, pro které se nemohou ani při využívání elektroakustických pomůcek úspěšně vzdělávat na školách pro ostatní mládež. V této vyhlášce se též mění instituce, která rozhoduje o rozdělování žáků do těchto škol. V předešlém zákoně měl tuto kompetenci národní výbor bez žádných bližších specifik, ale tato vyhláška stanovuje, že rozdělování má na starost okresní národní výbor příslušný podle místa bydliště žáka. Podnět k jednání o zařazení mohou okresnímu národnímu výboru podávat jak různé instituce (škola, pedagogicko-psychologická poradna, zdravotnická zařízení), tak zákonní zástupci žáka či orgány péče o dítě.

Sovák (1984) dle těchto zákonů uvádí, že všechny tyto tři typy škol vzdělávaly žáky podle speciálních učebních plánů s redukováným učivem a podle speciálních osnov. Při zařazování žáků s vadou sluchu do těchto tří typů zařízení se přihlíželo v rámci komplexního vyšetření především na žákův audiogram, důsledky sluchové vady, předpokládaný vývoj sluchu, stav mluvené řeči a celkové schopnosti dítěte (Chaloupka, Kracík, 1985). Komplexní vyšetření prováděl odborný lékař (foniatr), který vypracovával nález obsahující stav sluchu a mluvené řeči s přihlédnutím na celkový zdravotní stav (Sovák, 1984). Foniatr také určil způsoby, možnosti léčby a rehabilitační péči (tamtéž).

Sovák (1984) dále uvádí, že v případě, kdy výsledek vyšetření dítěte byl na rozhraní, se dítě zařazovalo do školy pro žáky s nižším stupněm sluchové vady nejprve na zkoušku,

¹⁷ U škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, ve kterých se vzdělávají žáci s vadou sluchu, v rámci zákona není stanoveno jinak.

¹⁸ Vyhláška č. 95/1978 Sb., o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči, platné od 1. 9. 1978

a pokud jeho výsledky byly v porovnání s ostatními v normě, mohl na této škole setrvat, v opačném případě by byl přeřazen do školy pro žáky s vyšším stupněm sluchové vady.

Do škol pro neslyšící byly zařazovány děti ohluchlé či jak Sovák (1984, s. 47) uvádí: „... s tak malými zbytky sluchu, že jejich řeč lze budovat nikoli cestou sluchovou, ale především cestou zrakových a hmatových vjemů. Tyto děti při sluchové zkoušce hlasitou řečí (bez sluchadla) nerozlišují zvuky řeči; při audiometrickém vyšetření prokazují zbytky sluchu pouze v nejhlubších frekvencích.“ Z toho tedy jasně vyplývá, že základní funkcí těchto škol bylo formování mluvené řeči pomocí hmatu a zraku.

Děti se zbytky sluchu, u kterých nebylo možné rozvíjet mluvenou řeč pouze sluchovou cestou, se zařazovaly do škol pro žáky se zbytky sluchu. Sovák (1984, s. 48) zmiňuje, že „*tyto děti slyší při sluchové zkoušce hlasitou řečí (bez sluchadla) pouze zvuky řeči nebo některá slova těsně u boltce.*“ Do těchto škol se zařazovaly také děti ohluchlé, u kterých ještě nebyl ukončen vývoj mluvené řeči, proto bylo možné u nich mluvenou řeč budovat uměle (Sovák, 1984). Sovák (1948) také dodává, že u těchto dětí se speciální výchova zaměřovala na rozvoj mluvené řeči jak sluchovou cestou, tak zrakem a hmatem.

Třetí variantou, kam bylo možné dítě se sluchovou vadou zařadit, byly školy pro nedoslýchavé. Do těchto škol byly zařazovány děti, u kterých byly zjištěny vady sluchu, které i při využití sluchadel zapříčinily nemožnost začlenění se do škol pro slyšící, protože u nich nebylo možné ve velké míře rozvíjet mluvenou řeč jako u dětí slyšících, i když tento rozvoj byl v obou školách na sluchové bázi (Sovák, 1948). Dále sem byly zařazovány ohluchlé děti po ukončeném rozvoji mluvené řeči, které se nemohly vzdělávat ve školách pro slyšící žáky (tamtéž). Sovák (1948) uvádí, že do těchto škol se zařazují děti bez sluchadla, které jsou schopny slyšet hlasitou řeč od 0,2 m až do 2 m.

Na tento školský zákon navazují také nové **učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu z roku 1978.**

V těchto učebních osnovách má základní škola vést žáky k přiměřenému ovládnutí ústního i písemného vyjadřování v mateřském jazyce, které je považováno za prostředek vzdělávání a nástroj myšlení a dorozumívání.¹⁹ Jsou zde uvedeny také speciální úkoly a cíle realizované na prvním stupni základních škol pro děti se zbytky sluchu a základních škol pro žáky neslyšící.

¹⁹ Mylnou domněnkou, že mateřským jazykem všech neslyšících je český jazyk, jsem se již zabývala v předchozích kapitolách, proto zde nyní už tento omyl kvůli ekonomickým důvodům znovu rozebírat.

Jako cíle jsou zde uvedeny (s. 4-5):

1. rozvoj kompenzačních dovedností, které těmto žákům umožňují v plné míře si osvojit vědomosti a rozvíjet své schopnosti
2. rozvoj myšlení a mluvené řeči, které žákům na druhém stupni základní školy umožní učit se v určité míře metodami a formami, které jsou používány ve vzdělávání slyšících žáků
3. rozvoj mluvené řeči, která se stane nástrojem společenské a pracovní integrace

Výstavbě a osvojování si mluvené řeči je na prvním stupni základní školy pro děti neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu věnována veškerá pozornost ve všech učebních předmětech a také během celého dne, ve škole i v mimoškolní činnosti. „*Zatímco v internátní výchově se řeč rozvíjí především v přirozených situacích, ve škole je učitel nucen vytvářet umělé situace, přičemž využívá i podnětů, které se vytvořily ve třídě a v době mimo vyučování*“ (Učební osnovy pro 1. až 5. ročník školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, s. 8).

V návaznosti na tyto učební osnovy a jejich cíle Sovák (1987, s. 27-28) uvádí, že „*jednou z významných a trvalých složek výchovně vzdělávacího procesu ve výchovných zařízeních je výchova k řeči (...) výchovou řeči sledujeme přirozený rozvoj mluvené i psané řeči a tento rozvoj příznivě ovlivňujeme (...) úkolem výchovy řeči je rozvíjení řeči žáků po stránce formální a obsahové (...) a jako svůj cíl si výchova klade dosáhnout takové úrovně řeči, jež by byla, i s přihlédnutím k postižení žáka, maximálně shodná s řečí běžného společenského prostředí (...) žák bude tedy řeči svého prostředí rozumět a bude schopen se jí výstižně, věcně správně a podle svých potřeb vyjadřovat.*“

Sovák (1987) dále rozvádí, že výchova mluvené řeči má ve školách pro mládež tři základní formy, jedná se o permanentní výchovu řeči²⁰, výchovu řeči v jednotlivých vyučovacích předmětech²¹ a individuální logopedickou péči²².

²⁰ „*V permanentní výchově řeči sledujeme především rozvoj řeči mluvené, který cílevědomě ovlivňujeme tím, že žákovi předkládáme pouze správný vzor mluvené řeči, a to řeč přiměřeně hlasitou vzhledem k prostoru, vzdálenosti žáka a možností jeho sluchového vnímání (...) je nanejvýš nutné, aby výslovnost jednotlivých hlásek, slov a větných celků každého pedagogického pracovníka byla bez vady (...) způsob řeči se ovlivňuje též druhem promluvy a obsahem sdělení (vyprávění, rozhovor, pochvala, rozkaz), s čímž úzce souvisí doprovod mluvené řeči gesty, výrazem obličejů a celkovým chováním a jednáním pedagogického pracovníka*“ (Sovák, 1978, s. 29).

²¹ viz kapitola č. 5 *Ukotvení logopedické péče v jednotlivých vyučovacích předmětech na základních školách pro sluchově postižené*

²² viz kapitola č. 6 *Individuální a kolektivní logopedická péče na základních školách pro sluchově postižené*

Podle učebních osnov je povinností učitele ve výchově a vzdělávání žáků s vadou sluchu používání efektivních metod, které v přiměřené míře zabezpečují rozvoj celé osobnosti těchto žáků. Také se doporučuje v maximální míře využívat rozvinutých funkcí (zraku, hmatu a pohybu). „V tom směru se ukazuje velmi pozitivní posloupnost, kde na základě lehčeji a rychleji se rozvíjející psané daktylní formy řeči²³ se dosahuje produktivního osvojování orální řeči. Neslyšící a děti se zbytky sluchu si řeč osvojují cestou multisenzorickou. Všeobecně lze říci, že na této cestě dominují zrakové pocity, že v rámci zrakového analyzátoru si tyto děti nejjasněji a nejdiferencovaněji osvojují obraz řeči, ale velký význam pro rozvoj těchto dětí mají i zbytky sluchu“ (Učební osnovy pro 1. až 5. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro děti se zbytky sluchu, 1978, s. 4-5).

4.5 Roky 1984–1986

V září roku 1984 vchází v platnost **zákon č. 29/1984 Sb.**,²⁴ který předešlý školský zákon **ruší**. Jediné změny týkající se žáků základní školy pro nedoslýchavé, základní školy pro žáky se zbytky sluchu či základní školy pro neslyšící je počet ročníků základních škol. Každá základní škola má osm ročníků. Jediná výjimka je u škol, u kterých ministerstvo školství stanoví obecně závazný právní předpis, a tím zvýší počet ročníků na devět. V § 6 odst. 1 se uvádí, že první až čtvrtý ročník tvoří první stupeň základní školy a druhý stupeň představuje pátý až osmý ročník základní školy.

O dva roky později vyšla k tomuto zákonu **vyhláška č. 49/1986 Sb.**,²⁵ ve které se v § 3 odst. 3 dodává, že ve všech třech typech škol pro žáky s vadou sluchu má být nejvýše 10 žáků ve třídě.

Osnovy škol pro žáky s vadou sluchu (základní školy pro nedoslýchavé, základní školy pro žáky se zbytky sluchu či základní školy pro neslyšící) zůstávají beze změny.

4.6 Roky 1990–1991

Školský zákon z roku 1984 je **novelizován** roku 1990 **zákonem č. 171/1990 Sb.**, ve kterém dochází k velké změně ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Tato změna je zakotvena v § 3 odstavce 2, který uvádí, že neslyšícím žákům je zajišťováno právo na vzdělání v jejich jazyce s použitím znakové řeči. Tento zákon také v § 29 mění název škol

²³ „Daktylní forma řeči je soustava značek, které vytváříme pohyby a postavením prstů pravé ruky. Daktylní značky odpovídají jednotlivým písmenům (postavení prstů zpravidla naznačuje podobu tiskacího písmen“ (Sovák, 1978, s. 120). Sovák (1978) také uvádí, že daktylní forma řeči není posunková řeč, protože na rozdíl od ní nemá tato forma myšlenkový obsah, tato forma má blízko k písemné formě řeči.

²⁴ Školský zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol

²⁵ Vyhláška č. 49/1986 Sb., o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči, planost od 24. 7. 1986

ze škol pro mládež vyžadující zvláštní péči na *speciální základní školy*. Všechny speciální základní školy mají od tohoto roku devět ročníků a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy následně stanoví, které speciální školy budou mít prodlouženou povinnou školní docházku na deset ročníků. Dle § 34 odst. 2 je u žáků, u kterých se v prvním pololetí prvního školního roku projeví nedostatečná tělesná či duševní nevypělost, možné odložení plnění školní docházky na další školní rok. Toto rozhodnutí je odpovědností národního výboru, kterému přichází návrh od ředitele školy po projednání se zákonnými zástupci. Ve školách pro žáky s vadami sluchu platí stále osnovy z roku 1978.

Tento zákon je o rok později **upraven vyhláškou č. 399/1991 Sb.**,²⁶ ve které je kompetence odložení školní docházky přidělena řediteli školy. Také prodloužení povinné školní docházky zmíněné v předešlém zákoně č. 171/1990 Sb. dle této vyhlášky zahrnuje školy, ve kterých se vzdělávají žáci s vadou sluchu.

V této vyhlášce se také zcela mění typy speciálních škol pro sluchově postižené, které byly do této doby rozděleny dle typu sluchového postižení. Pro žáky se sluchovým postižením se zřizují *speciální mateřské školy, základní školy pro sluchově postižené, gymnázia pro sluchově postiženou mládež, střední odborné školy pro sluchově postiženou mládež a střední odborná učiliště pro sluchově postiženou mládež*. V těchto školách jsou zřizovány také přípravné ročníky, které jsou spolu s prvním ročníkem základní školy naplňovány maximálně osmi žáky. Osnovy pro žáky se sluchovým postižením se touto vyhláškou nemění.

4.7 Roky 1993–1998

V návaznosti na zákon č. 171/1990 Sb. a vyhlášku č. 399/1991 Sb. vznikají nové **Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené pro přípravný – čtvrtý ročník**, které jsou schváleny MŠMT ČR a jsou vydány ke dni 30. 6. 1993. Tyto osnovy jsou až na přidání znakové řeči pro „*potřeby vnímání řeči*“ a „*reprodukcí řeči*“ zcela shodné s osnovami předešlými.

Školský zákon z roku 1990 je **změněn a doplněn zákonem č. 138/1995 Sb.**, avšak pro žáky s vadou sluchu z něj nevyplývají žádné změny. O dva roky později vešla v platnost také **vyhláška č. 127/1997 Sb.** o speciálních školách a speciálních mateřských školách, ve které nejsou uvedeny žádné změny pro vzdělávání žáků s vadou sluchu.

²⁶ Vyhláška č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách ze dne 13. 10. 1991

Roku 1998 vešel v platnost **zákon znakové řeči a o změně dalších zákonů**,²⁷ ve kterém dle § 7 mají neslyšící mimo jiné právo na vzdělávání s využitím znakové řeči. „*Znakovou řečí se pro účel tohoto zákona rozumí znakový jazyk a znakovaná čeština.*“²⁸ Schválení tohoto zákona bychom mohli považovat za první krok pro bilingvní a bikulturní přístup ve vzdělávání osob s vadou sluchu.

4.8 Rok 2004

Školský zákon č. 171/1990 Sb. byl zrušen roku 2004 školským zákonem **č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Pro vzdělávání žáků s vadou sluchu je důležitý poprvé zmíněný rovný přístup ve vzdělávání bez diskriminace z důvodu jazyka či zdravotního vztahu (§ 2 Zásady a cíle vzdělávání, odstavec 1).

Velkou změnu zde představují **rámcové vzdělávací programy**²⁹ uvedené v § 4, které stanovují zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání podle daného oboru vzdělávání (§ 4, odst. 1). Tyto rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro každý obor vzdělávání v předškolním, základním i středním vzdělávání. Tyto programy jsou závazné jak pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které si každá škola vytváří sama, tak pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a také pro tvorbu učebních textů.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou v souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize). Od té doby jsou závazným dokumentem pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Rámcové vzdělávací programy od svého vzniku samozřejmě podléhaly různým úpravám a opatřením, ale pro potřeby této práce (základní školy pro sluchově postižené žáky) nejsou tyto změny podstatné,³⁰ proto v této části uvedu znění platné od 1. 9. 2013.

Podle RVP má základní vzdělávání žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání (část C, kapitola 3.2). Klíčové kompetence

²⁷ Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů ze dne 11. 6. 1998

²⁸ Rozdíl znakového jazyka a znakované češtiny je detailně popsán v § 4 a § 5 tohoto zákona.

²⁹ Rámcový vzdělávací program byl platný od 1. 9. 2005

³⁰ Přehled všech změn v RVP lze najít zde: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/prehled-uprav-rvp-zv>

představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV, část C, kapitola 4).

Za klíčové kompetence jsou považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Pro utváření a rozvíjení těchto kompetencí musí směřovat veškerý vzdělávací obsah a činnosti probíhající ve škole, protože se tyto kompetence různě prolínají, jsou multifunkční a mají nadpředmětovou podobu. Jedná se o výsledek celkového procesu vzdělávání.

Pro účely této práce nás především zajímají kompetence komunikativní a jejich zakotvení v jednotlivých předmětech na vybraných zkoumaných školách pro sluchově postižené, které jsou uvedeny v kapitole č. 5 *Ukotvení logopedické péče v jednotlivých vyučovacích předmětech na základních školách pro sluchově postižené*.

Výraznou změnu představuje orientační rozdělení obsahu vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí, kdy je každá vzdělávací oblast tvořena jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další 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*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)

Jednotlivé oblasti jsou v úvodu vymezeny charakteristikou vzdělávací oblasti, na kterou navazují cílové zaměření vzdělávací oblasti. U každé oblasti jsou popsány také očekávané výstupy a jako prostředek k dosažení těchto výstupů je chápáno rozdělení učiva do tematických okruhů. Každá škola si vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů rozčleňuje do vyučovacích předmětů a rozpracovává sama, musí tím vždy zaručit směřování k rozvoji klíčových kompetencí.

Jak se tato nová koncepce promítá do logopedické péče v jednotlivých předmětech ve školách pro žáky s vadou sluchu a jak vypadají učební plány pro předmět Český jazyk a literatura, ve kterém se ze všech předmětů logopedická péče nejvíce projevuje, bude také popsáno v následující kapitole.

Dále se změnilo zařazení žáků s vadou sluchu do skupiny žáků se **speciálními vzdělávacími potřebami** (Část D, 8 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).³¹ Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se uskutečňuje:

- ve školách samostatně zřízených pro tyto žáky
- v samostatných třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy
- formou individuální integrace do běžných tříd³²

Ve všech těchto organizačních formách vzdělávání je nutné pro žáky vytvářet podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání a uspokojování jejich speciálně vzdělávacích potřeb. Při vzdělávání je tedy třeba uplatňovat speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je výchozím dokumentem pro tvorbu **ŠVP**.³³

V rámci ŠVP je možné přizpůsobit a upravit obsah základního vzdělávání tak, aby vzdělávací požadavky a skutečné možnosti žáků byly v souladu. Do ŠVP se zařazují **předměty speciálně pedagogické péče**, odpovídající speciálně vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení, u žáků se sluchovým postižením se jedná o hodiny logopedické péče a znakového jazyka (RVP ZV, část D). Zařazení těchto předmětů je umožněné využitím maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně.³⁴ Logopedická péče může být navíc také zařazena jako nepovinný předmět.

Poslední důležitou změnou je podmínka užití alternativní formy komunikace, a to znakové řeči, Braillova písma či náhradní formy komunikace v rámci vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

³¹ Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb probíhá za souhlasu zákonného zástupce dítěte v střediskách výchovné péče či školských poradenských zařízeních zařazených do rejstříku škol a školských zařízeních (RVP ZV, s. 122–123).

³² § 1 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

³³ Tyto ŠVP jsou poté podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

³⁴ § 26 odst. 2 zákon č. 561/2004 Sb.

Školní vzdělávací programy musí mít dle § 5 odst. 2 stanovené konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělávání, označení dokladu ukončení vzdělávání a především podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení.

Další změna, kterou uvádí zákon č. 561/2004 Sb., je označení osob s vadou sluchu v rámci školního prostředí. Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním jsou dle § 16 označováni jako *děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*. Tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťuje školské poradenské zařízení (§ 16, odst. 5). Pro tyto osoby se zřizují školy popř. se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy s upravenými vzdělávacími programy. Základní vzdělávání pro žáky, kteří se vzdělávají právě ve školách s upravenými programy, může mít s přechodným souhlasem ministerstva deset ročníků, přičemž první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.

Důležitý bod se uvádí v § 16 odst. 7, ve kterém se dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat mluvenou řeč sluchem, zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí či prostřednictvím znakové řeči.

4.9 Rok 2005

O rok později vešla v platnost **vyhláška č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška v § 1 odst. 2 upřesňuje, co se rozumí pod pojmem podpůrná opatření, jejichž prostřednictvím se uskutečňuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, jsou to také kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Zařazuje se sem také speciálně pedagogická péče, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě a jiné úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální potřeby žáka.

Změna názvu a typy speciálních škol pro sluchově postižené jsou popsány v § 5 odst. 2, jedná se o *mateřské, základní a střední školy pro sluchově postižené*.

V § 3 jsou také popsány formy speciálního vzdělávání, které mohou být individuální formou integrace³⁵, skupinovou formou integrace³⁶, na samotné škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením či kombinací uvedených forem. Za zmínku stojí poznámka uvedená v odst. 4 tohoto paragrafu, která říká, že přednostní vzdělávání je formou individuální integrace v běžné škole³⁷, což znamená velkou změnu v dosavadním vzdělávání žáků s vadou sluchu, kteří byli doposud „segregováni“ do škol zřízených speciálně pro jejich druh zdravotního postižení. Samozřejmě je otázkou, zda a v jaké míře je tato integrace prospěšná.

Co se týče organizace vzdělávání, mohou být do jedné třídy, jednoho oddělení či studijní skupiny zařazeni žáci dvou a více ročníků (§ 8, odst. 5), počet žáků je určen v § 10 odst. 1 na minimálně 6 a maximálně 14 žáků.

4.10 Roky 2007–2011

Tato vyhláška se o dva roky později **mění vyhláškou č. 62/2007 Sb.** z 19. března 2007, ve které můžeme vidět jedinou změnu a to podrobnější specifikaci žáků, kteří patří do skupiny s těžkým zdravotním postižením (Komorná, 2008). Žák s těžkým sluchovým postižením je žák, kterému sluchové postižení znemožňuje nebo závažně omezuje rozumění mluvené řeči i při využití kompenzačních pomůcek a zrakové kontroly (§ 1, odst. 4a). Dále je zde doplněna tabulka s nejnižšími a nevyššími počty žáků a pedagogických pracovníků ve třídách.

V roce 2008 je vydán zákon č. **384/2008 Sb.**,³⁸ kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů. Přelomová změna pro kulturní přístup k hluchotě a tedy pro bilingvální a bikulturní přístup ve vzdělávání se nachází v § 3, kdy je za komunikační systémy neslyšících považován český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Přičemž v § 6 odst. 1 až 5 jsou tyto komunikační systémy neslyšících žáků vycházející z českého jazyka vymezeny, jsou to: znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny a záznam mluvené řeči.

³⁵ Individuální integraci se dle této vyhlášky rozumí „vzdělávání žák v běžné škole nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení“ (§ 3, odstavec 2).

³⁶ Skupinovou integraci se dle této vyhlášky rozumí „vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení“ (§ 3, odstavec 3).

³⁷ Pokud tato integrace odpovídá žákovo možnostem a potřebám a možnostem a podmínkám školy.

³⁸ Zákon č. 384/2008 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony ze dne 23. 10. 2008

Další **změny** vyhlášky č. 73/2005 Sb. jsou ve **vyhlášce č. 147/2011 Sb.** ve které jsou v § 9 odst. 1 uvedeny podmínky zařazení žáka do školy, třídy nebo studijní skupiny se zdravotním postižením. Zařazení žáka je možné na základě písemného doporučení poradenského zařízení, jehož součástí je navržení konkrétních podpůrných opatření a po projednání se zákonným zástupcem,³⁹ který musí podepsat pro zařazení informovaný souhlas.

4.11 Rok 2014

Dosud nejnovější vyhláškou, která novelizuje vyhlášky předešlé, je **vyhláška č. 103/2014 Sb.** Jediná změna v této vyhlášce týkající se osob s vadou sluchu je v § 3 odst. 5, který zní: *„Žák se zdravotním znevýhodněním se výjimečně a pouze po dobu nezbytně nutnou pro vyrovnání jeho znevýhodnění může vzdělávat v základní škole nebo třídě základní školy pro žáky se zdravotním postižením, pokud při vzdělávání v základní škole nebo třídě základní školy pro žáky bez zdravotního postižení i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2 celkově selhává a pokud to vyžaduje jeho zájem. (...) Žáka lze zařadit podle věty první za podmínek § 9 odst. 1 a na základě písemného potvrzení odborného lékaře. Nejméně jedenkrát za školní rok školské poradenské zařízení posoudí, zda důvody pro vzdělávání žáka podle věty první trvají; pokud tyto důvody pominuly, navrhne zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi vzdělávat se ve škole nebo třídě pro žáky bez zdravotního postižení.“*

4.12 Rok 2015

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se **mění zákonem č. 82/2015 Sb.** ze dne 19. března 2015, který je platný od 1. 5. 2015. Z § 16 *Podpora vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* vyplývá mnoho změn pro žáky s vadou sluchu.

První změnou je definování dítěte, žáka a studenta se speciálními potřebami, kterým se rozumí *„osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Podpůrnými opatřeními se rozumí *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“* Děti, žáci či studenti se speciálními vzdělávacími

³⁹ V rámci projednání musí být zákonný zástupce srozumitelně poučen dle přílohy ve vyhlášce, také nezletilému žákovi musí být poskytnuto přiměřené poučení.

potřebami mají právo na bezplatné poskytování těchto podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podpůrná opatření jsou detailně popsána v odst. 2 tohoto paragrafu a jsou členěna do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. V tomto odstavci jsou vypsána všechna podpůrná opatření, která jsou společná všem osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento výčet jsem zúžila na opatření, která se mohou týkat dětí, žáků a studentů s vadou sluchu:

- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb
- zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče⁴⁰
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek
- využívání komunikačních systémů neslyšících⁴¹
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- využití asistenta pedagoga
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka,⁴² přepisovatele pro neslyšící

Následně se zákon detailně zmiňuje (§ 16, odst. 7) o podpůrných opatřeních při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat mluvenou řeč sluchem. Podpůrná opatření jsou volena tak, aby se zajistilo vzdělávání v komunikačním systému neslyšících, který odpovídá jejich potřebám. *„Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.“*

Podpůrná opatření jsou přiznávána dle nově přidaného § 16a. Škola nebo školské zařízení před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi či studentovi spolupracuje zejména se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem, lékařem a orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení je zejména zpráva s doporučením, ve které jsou uvedeny skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení školského poradenského zařízení jsou

⁴⁰ Kam dle RVP ZV spadají hodiny logopedické péče.

⁴¹ Dle zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a změně dalších zákonů

⁴² *„Využívá-li škola nebo školské zařízení tlumočnicka českého znakového jazyka, zajistí, aby jeho činnost vykonávala osoba, která prokáže vzdělání, nebo praxi a vzdělání, jimiž získala znalost českého znakového jazyka na úrovni rodilého mluvčího a tlumočnické dovednosti na úrovni umožňující plnohodnotné vzdělání dítěte, žáka nebo studenta“ (§16, odst. 7).*

uvedeny „závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání“ (§ 16a, odst. 3).

Domnívám se, že toto krátké uvedení do legislativy týkající se vzdělávání osob s vadou sluchu je pro základní přehled dostačující. Je zajímavé, že v žádném z uvedených zákonů a vyhlášek není až do vzniku rámcových vzdělávacích programů nikde uvedena žádná zmínka o logopedické péči, přestože bylo hlavním cílem naučit žáky s vadou sluchu mluvené řeči a zajistit tak socializaci do slyšící společnosti. Předpokládám, že tomu bylo tak z toho důvodu, že výstavba mluvené řeči byla základem celého vyučování a byla považována za samozřejmou součást všech předmětů, a proto ji pravděpodobně nebylo třeba zmiňovat.

Na tomto krátkém shrnutí lze také vidět vývoj postoje k výchově a vzdělávání žáků s vadou sluchu. Do konce minulého století převládal medicínský pohled na hluchotu, z tohoto důvodu převládal také ve vzdělávání osob s vadou sluchu monolingvální a monokulturní přístup. Až po roce 2004, kdy vznikl zákon č. 561/2004 Sb. můžeme vidět změnu medicínského pohledu na kulturní pohled, ve kterém jsou Neslyšící považováni za kulturní a jazykovou menšinu. Tato transformace myšlení umožnila použití kromě monolingválního a monokulturního přístupu také přístupu bilingválního a bikulturního a metody totální komunikace. Rozdíl v těchto přístupech spočívá v přístupu ke znakovému a mluvenému jazyku, a zda je mluvený jazyk (v našem případě český jazyk) považován za první či druhý jazyk neslyšících (Pavlová, 2014). V současné době jsou na území České republiky základními školami pro sluchově postižené využívány oba přístupy.

5. Ukotvení logopedické péče v jednotlivých vyučovacích předmětech na základních školách pro sluchově postižené

V této kapitole se budu zabývat způsobem ukotvení logopedické intervence v jednotlivých vyučovacích předmětech během posledních šedesáti let. Vycházet budu Učebních osnov základní devítileté školy pro neslyšící z roku 1961, z Učebních osnov pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu z roku 1978, z Učebních dokumentů základní školy pro sluchově postižené z roku 1993, ze Školního vzdělávacího programu Školy A, ze Školního vzdělávacího programu Školy B a ze Školního vzdělávacího programu Školy C. Pro lepší přehlednost se budu v každé podkapitole věnovat jednotlivým předmětům zvlášť. Každá podkapitola bude také obsahovat tabulku s týdenní časovou dotací daného předmětu.

5.1 Český jazyk a literatura

Tato část se zabývá zakotvením logopedické péče v předmětu Český jazyk a literatura. Kapitola je členěna do šesti podkapitol, ve kterých jsou uvedené informace týkající se výstavby mluvené řeči v rámci tohoto předmětu. Na začátku každého oddílu je zpravidla uvedena základní koncepce a cíle tohoto předmětu, následně jsou popsány složky českého jazyka a na závěr každé kapitoly je vypsán učební plán pro první školní rok žáků s vadami sluchu převzatý z odpovídajících učebních dokumentů. U následujících podkapitol si můžeme všimnout, že v učebních osnovách je v rámci tohoto předmětu kladen maximální důraz na výstavbu mluvené řeči za účelem nejlepší možné socializace do slyšící společnosti. Oproti tomu stojí dnešní pohled na výchovu a vzdělávání žáků s vadou sluchu ve školách pro sluchově postižené, který je u trojice vybraných škol koncipován na základě bilingvního a bikulturního programu či monolingvního a monokulturního programu. Rozdíl ve vývoji chápání výuky předmětu Český jazyk a literatura nastiňují následující podkapitoly.

V tabulce č. 1 je zobrazen týdenní počet hodin předmětu Českého jazyka a literatury od roku 1961 až dodnes, u kterého si můžeme všimnout, že nečítá markantní změny.

Tabulka 1 Týdenní časová dotace hodin Českého jazyka a literatury

Osnovy/ŠVP ZV	Přípravný ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník
Osnovy z roku 1961	13	13	15	12	12	12	-
Osnovy z roku 1978¹⁾	-	13	13	13	12	11	-
Osnovy z roku 1993²⁾	10-12	10-12	12-13	10-12	10-11	-	-
ŠVP ZV Škola A	-	9	9	9	8	7	7
ŠVP ZV Škola B³⁾	-	9	9	9	9	9	9
ŠVP ZV Škola C	-	10	10	10	12	12	12

Zdroj: Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící, 1961; Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978; Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993; Školní vzdělávací program Školy A; Školní vzdělávací program Školy B; Školní vzdělávací program Školy C

¹⁾ V předmětu Český jazyk se v druhém a třetím ročníku vyučuje Prvouka.

V předmětu Český jazyk se v prvním a druhém ročníku vyučuje Pracovní vyučování.

²⁾ V přípravném až čtvrtém ročníku se ve složce tvoření řeči vyučuje i Prvouka.

³⁾ Počet je pro předměty Český jazyk a literatura a Český znakový jazyk variabilní dle úrovně komunikačních schopností a kompetencí v Českém znakovém jazyce a podle typu postižení (vždy je však respektována minimální časová dotace 4 hodiny)

5.1.1 Učební osnovy základní devítileté školy pro neslyšící (1961)

V rámci těchto osnov se předmět Český jazyk a literatura nazývá „**Mateřský jazyk**“. Cílem tohoto předmětu je naučit neslyšícího se srozumitelně ústně a písemně vyjadřovat a rozumět mluvené řeči. Jedná se o soustavné osvojování, rozšiřování a upevňování slovní zásoby, slovních forem, ústních a písemných projevů. Mluvená řeč se tvoří a rozvíjí se zřetelem na každodenní potřebu nezbytných forem řečového dorozumívání tak, aby naučená řeč měla pro dítě praktický význam.

Nepřetržitá a intenzivní pozornost je věnována ve škole i na internátě správné výslovnosti a odezírání, aby bylo zabezpečeno dorozumívání se slyšícími osobami. Upevňuje se také ovládání hlasu, rytmu a srozumitelné výslovnosti na základě využívání zbytků sluchu a za využití individuálních či skupinových zesilovačů. Pro vyučování mateřského jazyka ve škole a jeho procvičování na internátě se řídí požadavkem na komplexní využití všech analyzátorů, kterými je možné znázornit, vnímat a kontrolovat řeč (tj. použití zraku, zbytků sluchu, hmatu, kinestetických pocitů a pohybového analyzátoru).

Předmět Mateřský jazyk se dělí do **tří složek**: „*tvoření a rozvíjení řeči*“, „*čtení a literární výchova*“ a „*psaní*“. V tabulce 2 můžeme vidět přehled týdenních hodin a jejich rozvržení do ročníků základní devítileté školy pro neslyšící.

Tabulka 2 Celkový přehled týdenních hodin a rozvržení předmětu na 1. stupni

Složky předmětu	Přípravný ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
Tvoření a rozvíjení řeči	13	11	13	9	9	9
Čtení a literární výchova	-	2	2	2	2	2
Psaní	psaní a tvoření řeči tvoří jednu složku			1	1	1
Celkem	13	13	15	12	12	12

Zdroj: Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící 1961, s. 6

Tvoření a rozvíjení řeči

Do první složky **tvoření a rozvíjení řeči** je zahrnuta výslovnost, odezírání, rozvíjení obsahu a jejich slovních forem. Pro tuto část výuky předmětu Mateřský jazyk byly používány speciální učebnice *Základy řeči* a *Čítanka*, které jsou zpracované podle tematických okruhů dle těchto osnov. V prvním ročníku se nejprve začíná s prací v učebnici *Základy řeči*, ke které se poté přidává práce s *Čítankou*. Důvodem je aklimatizace dítěte na školské prostředí, proto je nutné pomalu odstupovat od pracovních forem mateřské školy.

Výslovnost (s. 6) je považována za základ pro rozvoj aktivní řeči. „*Úlohou výslovnosti je vyvodit hlas, artikulovat hlásky, slabiky a slova, jejich cvičení v cyklických a acyklických skupinách.*“ Cílem je spojování hlásek do slabik, slabiky do slov a slova do vět a do fonetických celků. Procvičována je také výslovnost znělých a neznělých hlásek, rytmu a přízvuku řeči. „*Žáci se učí vyslovovat hlásky, slova a věty za podpory odezírání, kinestetických pocitů, elektroakustických zesilovačů, prstové abecedy a písma.*“

Odezírání (s. 7) je základem pasivní řeči a nahrazuje neslyšícím žákům sluchové vnímání mluvené řeči. „*Úlohou odezírání je naučit neslyšící žáky porozumět řeči na základě vnímání pohybů mluvidel.*“ Neoddělitelnou složkou odezírání je aktivní rozlišování slovní zásoby a slovních forem, čímž se rozvíjí zraková pozornost s pamětí a myšlením. Žáci se učí dvěma typům odezírání – technickému⁴³ a logickému odezírání⁴⁴, které se vyvíjí současně s pasivní a aktivní řečí. Technický výcvik odezírání se vždy koná 5-10 minut před začátkem vyučování a v hodinách individuální logopedické péče. Oproti tomu nácvik logického odezírání se prolíná celým vyučováním ve všech předmětech a všech mimoškolních aktivitách.

Rozvojem řeči (s. 7) je cílevědomě a záměrně rozvíjen obsah a slovní formy. Pro tento rozvoj je brána látka z nejbližšího okolí žáka a jeho zážitků, zájmů a zálib, ze kterých jsou následně utvořeny tematické celky. Metodické poznávání různých věcí a osob ve škole má za cíl ulehčení pojmotvorného procesu, protože rozšiřování slovní zásoby vede k dalšímu rozvoji mluvené řeči. A následně je rozvíjení všech slovních forem uskutečňováno v dialektickém vztahu s rozvíjením obsahové stránky mluvené řeči.

Čtení a literární výchova

Čtení a literární výchova pomáhá dalšímu rozvoji dorozumívání a vzdělávání. „*Obsah čtení se dětem přibližuje výkladem slov, obrázky a slovníky, pro každý text upravovanými.*“ Žáci čtou kromě čítanek a ostatních učebnic také dětské časopisy pro slyšící. Cílem je, aby žáci četli zřetelně a rozuměli obsahu čteného textu. Důležitou úlohou učitele je také vytvoření u žáka kladného vztahu ke čtení.

V těchto osnovách můžeme také naléznout detailně rozpracované **tematické okruhy** pro každé čtvrtletí školního roku, které jsou pro vyučující závazné. Během prvních čtrnácti dnů přípravného ročníku jsou žákovi vyšetřena mluvidla, sluch, zbytky řeči a smyslové

⁴³ V učebních osnovách z roku 1961 (str. 7) se uvádí, že technické odezírání poskytuje optický základ pro vnímání ustálených obrazů mluvidel zejména pro neměnné části slov (slovní základ, přípony, koncovky, řečové stereotypy).

⁴⁴ Logickým odezíráním (str. 7) je v těchto osnovách myšleno takové odezírání, které vyplňuje mezery a neúplnost optických obrazů mluvidel. Kombinováním a usuzováním podle obsahu sceluje do srozumitelných jednotek.

vnímání. Dále se s žákem trénují také cviky mluvidel, napodobování poloh mluvidel, dechová a hlasová cvičení. Vyučující má na kartách napsané rozkazy (např. Vstaňte! Sedněte si! Vezměte si! Posad'te se!), které má žák za úkol se naučit odezřít spolu se svým jménem. Po těchto čtrnácti dnech přivyknání si na nové prostředí se začíná vyučovat českému jazyku v jednotlivých složkách.

V prvních dvou ročnících jsou detailně popsány hlásky, slova a věty, které se žáci v rámci tohoto předmětu učí. Ve vyšších ročnících jsou uvedena pouze témata, na jejichž základě se systematicky cvičí rozvoj řeči, odezírání a gramatická výstavba řeči. Pro představu uvedu detailně propracovaný učební plán přípravného ročníku v tabulce č. 3.

Poul (1965) a Pulda (1965) uvádí, že rozhodující změnou pro tvorbu jazykových učebnic pro první ročník bylo přenesení učiva přípravného ročníků do mateřské školy. Nyní se tedy předpokládá, že před vstupem do prvního ročníku dítě ovládá přesně daný slovník (necelých 100 slov). Tyto slova žáci umějí odezírat, správně vyslovovat, globálně číst a znají jejich pojmový obsah.

Na základě podrobného popisu cílů a metod ve výuce Mateřský jazyk podle Učebních osnov základní devítileté školy pro neslyšící z roku 1961 je možné říci, že logopedická péče tvoří celkovou náplň předmětu a je detailně propracována.

Tabulka 3 Učební plán přípravného ročníku

Přípravný ročník (13 hodin týdně, 429 hodin za rok)		
Tvoření a rozvíjení řeči 1. Artikulace 2. Odezírání 3. Rozvíjení řeči	I. čtvrtletí	Hlásky: p, a, t, m
		Slova: pá, papá, táta, pata, tam, máma, má
		Věty: táta pá, máma pá, táta papá, máma papá, táta tam, máma tam, táta a máma, máma a táta, táta má ..., máma má ...
	II. čtvrtletí	Hlásky: u, s, o, v, l, e, f, k, i, j, y
		Slova: tu, pás, sám, sama, maso, to auto, vata, salám, sůl, lopata, pes, Eva, pole, mete, foto, káva, kolo, oko, mele, pije, pivo, spí, já, voják, je, umím, malý, malá, motýl, motyka
		Věty: Tam je ... Tu je ... Já mám ... Máma mete/pije/mele/spí/umí. Máma pije kávu.
	III. čtvrtletí	Hlásky: n, ou, b, š, d, z, ž
		Slova: tu, pás, sám, sama, maso, to auto, vata, salám, sůl, lopata, pes, Eva, pole, mete, foto, káva, kolo, oko, mele, pije, pivo, spí, já, voják, je, umím, malý, malá, motýl, motyka
		Věty: jako ve II. čtvrtletí s použitím nového slovníku
	IV. čtvrtletí	Hlásky: c, h, g, č, ch, r, ř
		Slova: co? moc, lavice, husa, nohy, had, houba, guma, míč, koláč, počítá, pláče, chová, chytá, chléb, ucho, záchod, ryba, ruka, pero, pere, prosím papír, tři, vaří
		Věty: jako ve III. čtvrtletí s použitím nového slovníku
Čtení	Po celý rok čtení látky probírané v hodinách odezírání a techniky řeči; tvoření a rozvíjení aktivní řeči.	
Psaní	Napisuje se látka probíraná v hodinách tvoření řeči.	

Zdroj: Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící 1961, s. 9

5.1.2 Učební osnovy ZŠ pro děti neslyšící a ZŠ pro děti se zbytky sluchu (1978)

Na prvním stupni základní školy pro neslyšící žáky a základní školy pro žáky se zbytky sluchu má významné místo osvojování mluvené řeči, které je realizováno v návaznosti na výsledky dosažené v předškolním období.

Ve vyučování českého jazyka si žáci osvojují mluvenou řeč jako prostředek komunikace a nástroje myšlení. Později se osvojená mluvená řeč se stává předmětem hlubší analýzy konkrétních situací a vlastních myšlenkových operací, což vede k produktivnějšímu a uvědomělejšímu osvojování si mluvené řeči a k sestavování plánu činnosti žáka. Základní podmínkou je, aby žáci měli dostatek možností na procvičování konverzačních prvků a obsáhlejších jazykových stereotypů, proto se učivo musí často opakovat v obměnách a v nových situacích. Z toho důvodu jsou tematické okruhy pro obsahové rozvíjení mluvené řeči v učebních osnovách uspořádány cyklicky.

Pro „*potřebu vnímání řeči*“ se soustavně využívá: odezírání, vnímání řeči zrakem, vnímání pomocí zbytků sluchu a vibrace, písmo a daktylní forma řeči (zejména v počátečním období). K „*reprodukcii řeči*“ se využívají tyto prostředky: mluvená řeč, psaní daktylní forma řeči (možno ji kombinovat s orální formou).

V těchto osnovách můžeme také nalézt **složky výuky českého jazyka** s rozvržením počtu hodin pro každý týden v rámci všech ročníků prvního stupně (viz Tabulka 4 Složky českého jazyka a rozvržení počtu hodin). Stejně jako v předchozích osnovách je zde zařazeno „*tvoření a rozvíjení řeči*“, „*čtení*“ a „*psaní*“. Rozdíl však můžeme nalézt v popisu složky tvoření a rozvíjení řeči, která je rozdělena do tří oblastí.

Tabulka 4 Složky českého jazyka a rozvržení počtu hodin

Složky předmětu	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
A. Tvoření a rozvíjení řeči	13	11	11	9	9
B. Čtení	součást tvoření a rozvíjení řeči	2	2	2	2
C. Psaní	součást tvoření a rozvíjení řeči			1	-
Celkem	13	13	13	12	11

Zdroj: Učební osnovy pro 1. až 5. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro děti se zbytky sluchu 1978, s. 9

Tvoření a rozvíjení řeči

V rámci složky Tvoření a rozvíjení řeči se uplatňují tři hlediska: psychologické, jazykové a sociologické. Ke každému hledisku budou nyní uvedeny informace týkajících se logopedické intervence.

Psychologické hledisko (s. 10–12) tvoření a rozvíjení řeči se dále dělí na **čtyři podsložky**, jsou to: percepce mluvené řeči, rozumové poznávání, řečová reprodukce a složka zpětné informace.

Pod složku **percepce řeči** řadí autoři odezírání, vnímání pomocí zbytků sluchu, vnímání řeči hmatem a uvědomování si kinestetických pocitů. Jelikož podle autorů dítě vzhledem k existující sluchové bariéře zůstává němé, je úkolem najít u těchto dětí cesty, kterými mohou vnímat mluvenou řeč, vytvářet si obrazy hlásek (písmen), slov, vět a tím si osvojit řeč, k tomu dopomáhají právě tyto čtyři podsložky. Pokud mají děti s těžkou sluchovou vadou zachovaný zrak, mohou plnohodnotně vnímat psanou a daktylní řeč osvojovat si tak řeč mluvenou. S rozvojem řeči se paralelně rozvíjí také schopnost **odezírat**, protože *„osvojená slova a věty žák lehčeji odezírá, neboť hlásky, které nemůže vidět (tvoří se na zadním patře, nebo mají podobný ústní tvar) si může domyslet.“* Na prvním stupni se s rozvojem mluvené řeči rozvíjí i **hmatové vnímání a vnímání pomocí zbytků sluchu**. Hmat plní významnou úlohu při vytváření ucelenější představy o mluvené řeči a pomocí hmatu žáci dospějí ke schopnosti do určité míry odlišit správnost a nesprávnost artikulace. Zároveň vnímání řeči zbytky sluchu upevňuje u žáka mluvenou řeč. V neposlední řadě se při artikulačních cvičeních dbá na to, aby žáci získávali schopnost zaujmout správné postavení mluvidel při výslovnosti jednotlivých hlásek. Toto uvědomělé artikulování hlásek, slov a vět se děje na základě **kinestetických pocitů**.

Pod **rozumovým poznáváním** je v tomto dokumentu (s. 11) myšlena *„intelektualizace řeči, která postupuje od imitace řeči na základě možnosti percepce k vyjádření vlastních myšlenek na podkladě získaných vzorů.“*

Řečová reprodukce jako transformování myšlenkových procesů se může u žáků s vadou sluchu realizovat formou písemné, daktylní⁴⁵ či mluvené řeči.

⁴⁵ „Dokud se daktylní forma řeči užívá, je mluvená řeč učitele doprovázená daktylováním, které žáci napodobují. Daktylní znaky se stávají nejen prostředkem vnímání, ale také produkcí řeči a prvotním komplexním prostředkem komunikace dítěte s učitelem“ (Učební osnovy pro 1. až 5. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro děti se zbytky sluchu 1978, s. 12).

Poslední složkou psychologického hlediska je **složka zpětné informace**, která má velký vliv na správný vývoj mluvené řeči a na jeho fixaci. Prostřednictvím této složky se realizuje sebekontrola a zkvalitnění vlastní mluvené řeči.⁴⁶

Jazykové hledisko (s. 13–14) udává postup při tvoření a rozvíjení mluvené řeči pro zvládnutí mluvené řeči jako celku. Toto hledisko je rozdělené do tří složek: fonetická a fonologická složka, sémantická složka, morfologická a syntaktická složka.

V rámci **fonetické a fonologické složky** plní učitel při artikulaci velmi složitou úlohu, protože je u žáků důležité nejen si zafixovat polohu mluvidel pro jednotlivé hlásky, ale také se požaduje správná artikulace slov.⁴⁷

V **sémantické složce**, tedy v obsahové výstavbě mluvené řeči, učitel organizuje vyučování tak, aby si žáci osvojovali určité věty a slova, poznávali jejich obsah a tím se naučili dorozumívat. „*Učitel dbá, aby si děti s vadou sluchu neustále rozvíjely slovní zásobu a aby ji aktivizovaly v řeči.*“ Rozvíjení obsahové stránky řeči je rozděleno v 1. až 5. ročníku tak, aby jednotlivé náměty pokryly celou oblast osobního života dítěte a jeho vztahů k rodině, k domovu, ke škole, k přírodě a ke společnosti.⁴⁸

Morfologická a syntaktická složka má vést žáky k poznání, že změna vztahu mezi konkrétními jevy přináší při vyjadřování i změnu tvarů slov ve větě. Rozhodujícím činitelem v této oblasti je vysoká frekvence reprodukované mluvené řeči a přiměřeně bohaté jazykové zkušenosti žáků.

Jelikož se mluvená řeč realizuje ze **sociologického hlediska** (s. 14) ve společenském prostředí, je pro účinnou integraci žáků s vadou sluchu nutné, aby byla žáky mluvená řeč osvojena a prakticky užívána. Rozvíjení řeči je uskutečňováno v přirozených podmínkách sociálního prostředí a v uměle modelovaných situacích ve třídách.

⁴⁶ Neslyšící děti a děti se zbytky sluchu jsou učiteli vedeny k tomu, aby na základě zpětné informace uměly aspoň do určité míry udržet svou mluvenou řeč srozumitelnou, a aby se dopouštěly co nejmenšího počtu chyb (tamtéž).

⁴⁷ Strnadová (2008) uvádí, že viditelnost hlásek je různá. Správné hlásky je možné rozlišit poměrně snadno, avšak při jejich spojení dochází k ovlivnění jejich optického obrazu.

⁴⁸ „*Velký význam pro rozvíjení řeči v prvním a druhém ročníku má pracovní vyučování. Jednotlivé pracovní situace učitel využívá na spojování s řečovou reprodukcí. Učitel využívá pro rozvíjení řeči i neplánované situace, které žáci prožívají*“ (Učební osnovy pro 1. až 5. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro děti se zbytky sluchu 1978, s. 14).

Čtení

Na prvním stupni základní školy pro neslyšící žáky a základní školy pro žáky se zbytky sluchu se žáci učí především číst s porozuměním. Z toho důvodu učitel volí takové texty, které uspokojí zájem žáků a je možné jimi prověřovat rozsah porozumění pomocí zpřesňujících otázek a žákovo přečtením obsahu textu. *„Po technické stránce učitel postupně zvyšuje nároky na logické členění vět, dodržování interpunkce, správné umístění vdechu a na celkový rytmus věty.“*

Z popisu složek, které jsou povinné pro předmět Český jazyk, je opět jako u předešlých osnov zřejmé, že výstavba mluvené řeči za použití logopedických metod je hlavním obsahem výuky po celý první stupeň základní školy pro děti neslyšící a pro děti se zbytky sluchu. Tato skutečnost je také zřejmá v učebním plánu 1. ročníku viz níže.

Učební plán 1. ročníku (13 hodin týdně, 455 hodin ročně)

V prvním ročníku se navazuje na tvoření a rozvíjení mluvené řeči z mateřské školy a dále se mluvená řeč rozvíjí. *„Žáci si osvojují ústní řeč na vhodných slovech a větách v celém fonetickém rozsahu českého jazyka (s výjimkou hlásek d', t', ň), získávají přiměřené dovednosti v odezírání (podpořeném využitím zbytků sluchu)“* (s. 17). Při volbě jazykového materiálu se přihlíží jak na fonetická hlediska (od lehčích hlásek k obtížnějším), tak na potřebu rozvoje komunikace dítěte s okolím a na rozvoj duševního potenciálu dítěte. V těchto osnovách nejsou uvedeny žádné informace o čtení kromě zmínky u vyvozování hlásek (viz níže).

Učivo pro tvoření a rozvíjení mluvené řeči je voleno z těchto tematických okruhů (s. 17):

1. **Dítě, rodina a domov** (doma u rodičů, na vycházce, při hře, při jídle, nemoc dítěte, sluch).
2. **Dítě a škola** (v internátní škole, v učebně, v jídelně, v koupelně, v šatně, na hřišti, při odchodu).
3. **Dítě a příroda** (v přírodě, na chatě, v zahradě, zvířata).
4. **Dítě a společnost** (v prodejně, na svatbě, ve vlaku, v autobuse, První máj).

Po přípravě v mateřské škole se v prvním ročníku základní školy pro neslyšící vyvozuje **výslovnost**, cvičí se **odezírání** a **čtení** slov a vět s těmito hláskami (s. 18):

- v 1. čtvrtletí: A O U T M E P S V L O U F K
- ve 2. čtvrtletí: I J N B Š D
- ve 3. čtvrtletí: Z Ž C H Č G CH
- ve 4. čtvrtletí: R (zadopatrové) N

V učebním plánu pro první ročník je na stranách 18–22 popsán **nácvik psaní**, který je tvořen třemi fázemi: přípravné cviky na psaní, nácvik psacích písmen malé a velké abecedy a jejich spojování do slov a vět, vytváření psacích dovedností. Při výcviku se vždy postupuje souběžně se čtením a písmena jsou vždy nacvičována v pořadí podle Slabikáře.

5.1.3 Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené (1993)

Pojetí předmětu, jeho cíle a charakteristika obsahu se v těchto osnovách až na některé části zcela shoduje s osnovami předešlymi,⁴⁹ proto zde nebudu opět vypisovat opakující se informace. Předmět Český jazyk a literatura je také rozdělen do tří složek: „*tvoření a rozvíjení řeči*“, „*čtení*“ a „*psaní*“. Na rozdíl od předešlých osnov o přesné časové dotaci těchto složek v rámci týdenní výuky rozhoduje vyučující, protože „*vzhledem ke značným nárokům kladeným na psychiku žáků při odezírání, a tím zvýšení jejich únavnosti, má vyučující možnost část vyučovací hodiny českého jazyka v přípravném až 4. ročníku věnovat výuce i jinému předmětu*“ (s. 2). Celkový týdenní počet vyučovacích hodin českého jazyka i ostatních předmětů však musí být zachován.

Změnu lze také nalézt v obsahu složky tvoření a rozvíjení mluvené řeči, ve které se od přípravného do prvního ročníku vyučuje také prvouce. Oba vyučovací předměty z didaktických důvodů vede jeden vyučující.

Tabulka 5 Složky českého jazyka a literatury, rozvržení počtu hodin

Složky předmětu	přípravný ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
A. Tvoření a rozvíjení řeči	↑ ↓	10-12	10-12	10-12	10-11
B. Čtení					
C. Psaní					

Zdroj: Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené 1993, s. 2

Pro „*potřebu vnímání řeči*“ se současně využívá: odezírání, vnímání řeči zrakem, vnímání pomocí zbytků sluchu a vibrací, písmo (v počátečním období lístky se slovy či větami, po osvojení čtení souvislý text), daktylní forma řeči (zejména v počátečním období) a **nově** přidaná **znaková řeč**. „*Těžce sluchově postižené dítě vnímá znaky ve spojení s obsahem, který označují. To znamená, že dítě si uvědomuje obsah určité polohy a pohybu prstů jako „pojd’ sem“, „ticho“ ap. Ve škole sluchově postižení žáci znakovou řečí vnímají, napodobují a rozvíjejí v interakci při hře, při vyučování, při práci, tedy podobně jako slyšící děti, když si osvojují orální formu řeči. Můžeme tedy říci, že neslyšící si osvojují – spolu asociují znaky a významy*“ (s. 3).

⁴⁹ Učební osnovy ZŠ pro děti neslyšící a ZŠ pro děti se zbytky sluchu, vydané Ministerstvem školství České socialistické republiky, platné od roku 1978

K „reprodukcí řeči“ žáci využívají tyto prostředky: mluvenou řeč, psaní (v počátečním období žák vyslovuje slovo či větu z příslušného lístku, po zvládnutí techniky psaní použije písemného vyjádření), daktylní formu řeči (možno ji použít s mluvenou) a **nově** je zde přidána **znaková řeč**. „*Těžce sluchově postižené děti si spontánně v interakci společnosti se sluchově postiženými osvojují znakovou řeč a v této společnosti se prostřednictvím této řeči realizují. Vyjadřují svá přání, vyměňují si a získávají určité informace, žijí společenským životem. Se znakovou řečí se seznamují a znalost jednotlivých znaků si rozšiřují i prostřednictvím videoprogramů tlumočených znakovou řečí. Cílem však je zařazení sluchově postižených do společnosti slyšících a to umožňuje slovní řeč*“ (str. 6).

Poslední změnou, kterou můžeme v těchto osnovách nalézt je **zabudování znakové řeči** do „rozumového poznávání.“ Autoři osnov uvádějí, že „*těžce sluchově postižení žáci si osvojují znaky znakové řeči s jejich významem. I když ve znakové řeči se zobecňuje podle vedlejšího znaku, např. dům se znakuje “střecha“ znázorněním sedlovité střechy / střecha nemusí být sedlovitá/, dívka se označuje “náušnice“ / dívka nemusí mít náušnice“ apod., přeci jen je znaková řeč prostředkem kategorizace, prostředkem na operace s abstrahovaným obsahem a také prostředkem na rozvíjení abstraktního myšlení. Když se žáci učí vyartikulovat, napsat slova žák, škola, nemají tím ještě osvojený jejich obsah. Shodnost pojmů ve znakové a slovní řeči umožňuje vysvětlit neslyšícím obsah slov. Naznačením obsahu určitého slova znakem neslyšící žáci poměrně snadno pochopí jeho význam. Takovým způsobem používaná znaková řeč slouží kromě zprostředkování obsahu slov, vět, tj. jako zprostředkovatel významů také jako prostředek rozvíjení rozumového poznání. Vzhledem ke své jednoduchosti nemůže být znaková řeč paralelou orální řeči. Proto po vysvětlení základního významu znakovou řečí vyjádření obsahu dále zdokonalujeme a rozvíjíme, již v souvislosti s poznávaným obsahem a slovním vyjádřením“ (str. 5).*

Cílem a náplní předmětu ve všech ročnících prvního stupně je opět tvoření mluvené řeči s pomocí metod logopedické intervence. Toto tvrzení lze doložit např. učebním plánem z přípravného ročníku (viz níže), který je až na několik výjimek zcela shodný s učebním plánem pro 1. ročník z předešlých osnov, ve kterých je logopedická péče zahrnuta.

Učební plán přípravného ročníku (12 hodin týdně)

Učební plán přípravného ročníku (s. 14) v oblastech „*tvoření a rozvíjení řeči*“,⁵⁰ tedy v tematických okruzích a pořadí při vyvozování jednotlivých hlásek, jejich odezírání a čtení slov s nimi, se zcela shoduje s učebním plánem 1. ročníku dle učebních osnov z roku 1987.⁵¹ Veškeré uvedené formulace, jak tomu je i v obecném úvodu a popisu předmětu v předchozích částech, jsou zcela shodné s minulým dokumentem.

Změna oproti původním osnovám je v popisu složky Českého jazyka - Čtení a literární výchovy (s. 15), ve kterém se uvádí, že čtení se rozvíjí v návaznosti na rozvoj mluvené řeči. „*Žáci si osvojují analýzu a syntézu slov, čtou slova jako celky. Učitel požaduje porozumění významu přečtených slov a vět.*“

Další změny si můžeme všimnout u metodického popisu výuky psaní (s. 15), které je členěno na dvě období – předslabikářové a slabikářové období. Z názvu předpokládám, že výuka písmen v druhém období se shoduje s hláskami, kterým se děti učí podle slabikáře.

⁵⁰ Tvoření a rozvíjení řeči po obsahové a formální stránce je realizováno podle uvedených tematických okruhů v přípravném a prvním ročníku. Plný obsah učiva by měli žáci zvládnout do konce 1. ročníku (Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978).

⁵¹ Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, schválené Ministerstvem školství České socialistické republiky, 1978

5.1.4 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Škola A

Vyučovací předměty Český jazyk a literatura (ČJL) a Český znakový jazyk (ČZJ) jsou na prvním stupni (tedy v 1. – 6. ročníku) vedeny samostatně s týdenní časovou dotací 9 hodin.

Na základě bilingválního programu je jednotlivý počet hodin jednoho předmětu variabilní, záleží na úrovni komunikačních schopností a kompetencí v českém znakovém jazyce a typu postižení žáků ve třídě. Vždy je však respektován minimální počet hodin českého jazyka (4 hodiny/týden) a minimální počet hodin českého znakového jazyka (2 hodiny/týden).⁵² Předpoklad je, že třídy pro nedoslýchavé budou mít více hodin ČJL než ČZJ a ve třídách pro neslyšící bude rozložení opačné. V 5. – 6. ročníku se ve třídách pro neslyšící předpokládá minimální časová dotace ČJL, tedy 5 hodin týdně. Každý jazyk zpravidla vyučuje jiný vyučující, přičemž učitel ČZJ je rodilým mluvčím.

Žáci vyučováni v orálním programu nebo programu totální komunikace, kde se používá znakovaná čeština jako podpůrný prostředek za cílem přesnějšího předání českého jazyka, absolvují 8 hodin ČJL a 1 hodinu ČZJ týdně.

„Všechny výukové postupy řeší základní jazykové problémy žáků se sluchovým postižením a překonání jejich komunikačních bariér.“ Tomu napomáhá to, že žáci ovládají český jazyk v jeho písemné podobě. **Vývoj mluvené řeči** je u žáků velmi **individuální**, záleží na míře sluchového postižení, osobních předpokladech a motivaci, aktivitě samotných žáků a aktivitě jejich rodičů. Prioritou vyučování v 1. období (tj. 1. – 4. ročník) je rozvíjení jazykové schopnosti žáka a souběžný rozvoj komunikačních dovedností.⁵³

Při výuce jsou zapojovány další strategie zaměřené na rozvoj smyslového vnímání (zrak, sluch, hmat), rozvoj komunikačních dovedností, postřehu a paměti, sebepoznání i regulace chování.

V následující tabulce je uveden učební plán, který je v současné době na škole platný. Části, které se prolínají s logopedií, jsou vyznačené autorkou práce podtržením. Učební plán je platný pro oba typy tříd, tedy pro třídy nedoslýchavých žáků preferujících český jazyk a pro třídy neslyšících žáků preferujících český znakový jazyk.

⁵² Možné varianty (ČJL – ČZJ): 4 – 5, 5 – 4, 6 – 3, 7 – 2

⁵³ Podle míry sluchového postižení, možností a schopností žáků převládá český znakový jazyk nebo český jazyk (ŠVP Škola A).

Tabulka 6 Český jazyk a literatura, Škola A, 1. ročník

vzdělávací oblast	vyučovací předmět	ročník	zodpovídá	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	1. období 1. – 4. roč.	xxx	
Výstupy žáka ZŠ pro sluchově postižené	Učivo – obsah	Mezipředmětové vztahy	Metody + formy práce, projekty, pomůcky a učební materiály ad.	Poznámky
KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA Čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti.	Četba upravených uměleckých, populárních a naukových textů s důrazem na upevnění čtenářských dovedností a návyků.	ZNJ PRV <u>ILP</u>	PT: OSV – osobnostní rozvoj – rozvoj schopností poznávání. PT: OSV – sociální rozvoj – komunikace. PT: OSV – osobnostní rozvoj – rozvoj schopností poznávání, paměti a soustředění. PT: OSV – osobnostní rozvoj – kreativita PT: MUV PT: MEV Pomůcky: Učebnice Slovníky Knihy Audio- videomateriál Obrázky	
Porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.	Komunikační situace: omluva, žádost, vzkaz, zpráva, pozdrav, oslovení, prosba, oznámení + mimojazykové prostředky komunikace (mimika a gesta)	ZJN PRV HDV <u>ILP</u>		
Respektuje základní komunikační pravidla rozhovoru.	Zdvořilostní obraty, výběr vhodných komunikačních prostředků a výkazů.	ZNJ PRV HDV		
Podle stupně postižení a schopností vyslovuje, opravuje nedbalou výslovnost.				
Podle stupně postižení a schopností správně dýchá v krátkých komunikačních projevech a volí vhodné tempo řeči.	Nácvik přiměřeného tempa řeči a správného dýchání.	<u>ILP</u> ZNJ		
Volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích.	Členění jazykového projevu.	ZNJ PRV		
Na základě vlastních zážitků tvoří krátký komunikační projev.	Využití jednoduché osnovy. Přiměřené jazykové projevy.	ZNJ HDV <u>ILP</u>		
Zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním.	Dodržování hygienických návyků správného psaní.	PRV		

Píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev.	Automatizace psacího pohybu. Odstraňování individuálních nedostatků písemného projevu.	MAT		
Píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení.	Plynulý a úhledný písemný projev.			
Seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh	Vypravuje pohádky nebo povídky. Spojení obsahu textu s ilustrací	ZNJ HDV PRV <u>ILP</u>		
JAZYKOVÁ VÝCHOVA Rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky.	Hláskosloví, stavba slova, nauka o slově	<u>ILP</u>		
Porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená, podřazená.	Slova nadřazená, podřazená, souřadná a slova opačného významu.	<u>ILP</u> ZNJ		
Porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost.	Třídění slov. Seznamování se s některými slovními druhy.	ZNJ PRV		
Rozlišuje slovní druhy v základním tvaru.	Ohebné a neohebné slovní druhy	ZNJ		
Užívá gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen, sloves v písemném projevu.	Význam slov. Písemný projev.			
Rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové prostředky	Druhy vět podle postoje mluvčího. Výběr vhodných jazykových prostředků.	HDV		
Dle stupně postižení pracuje s větou jednoduchou a souvětím. Je seznámen s různými spojovacími výrazy.	Věta jednoduchá, souvětí, spojky a jiné spojovací výrazy.			
Odůvodňuje a píše správě i/y po tvrdých a měkkých souhláskách, velká písmena na začátku věty a v typických příkladech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenováních, slova s ú/ů.	Znalost správného pravopisu dle očekávaného výstupu.	<u>ILP</u>		

Seznámení s psaním i/y po obojetných souhláskách. Seznámení se skupinami slov dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě.				
LITERÁRNÍ VÝCHOVA Podle stupně postižení čte a přednáší literární texty přiměřené věku.	Přednes básně, říkadel. Reprodukce textu.	HDV ZNJ <u>ILP</u>		
Podle stupně postižení a schopností vyjadřuje své pocity z přečteného textu.	Líčení atmosféry příběhu.	ZNJ		
Odlišuje pohádku od ostatních vyprávění. Podle stupně postižení a schopnosti rozlišuje prózu.	Základy literatury – poezie (pojmy: báseň, rým, sloka, přednes), próza (pojmy: pohádka, povídka, postava, děj a prostředí)			
Podle stupně postižení a schopností pracuje s literárním textem.	Volná reprodukce textu. Dramatizace pohádky, povídky, básně.	HDV PRV <u>ILP</u>		

Zdroj: Školní vzdělávací program, Škola A

5.1.5 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Škola B

Předmět Český jazyk a literatura vychází ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – oboru Český jazyk a literatura. Na 1. stupni je předmět realizován ve dvou obdobích.⁵⁴ V prvních třech ročnících je tento předmět dotován 9 hodinami týdně, ve 4. ročníku 8 hodinami a v 5. a 6. ročníku 7 hodinami týdně.

Obsah předmětu je rozdělen do tří složek – komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Tyto složky mezi sebou navzájem souvisí a vzájemně se doplňují (s. 27).

- **V komunikační a slohové výchově (s nasloucháním)** se klade důraz na „komunikační dovednosti žáků, na vnímání a chápání jazykového sdělení a vhodné reakci na něj, na schopnost se přiměřeně svému věku a s ohledem na svůj sluchový, řečový či jiný handicap vyjádřit jak mluvenou, tak i písemnou formou jazyka.“
Významnou složkou této výchovy je také čtení, se zřetelem na zvládnutí jeho techniky a porozumění obsahu. Dále sem patří výcvik psaní.
- Úkolem **jazykové výchovy** je, aby si žáci osvojili „gramatické a pravopisné poznatky a prakticky jich užívají, rozšiřují si svou pasivní i aktivní slovní zásobu a učí se slova vhodně použít či nahradit je jinými, osvojují si základní pravidla tvarosloví a skladby.“ V jazykové výchově se žáci také seznamují se zvukovou stránkou jazyka, rozlišují a vyslovují jednotlivé hlásky i hláskové skupiny a seznamují se s modulačními faktory řeči. Žáci vyslovují správně česká a běžně používaná cizí slova a chápou jejich význam.
- **V literární výchově** žáci „docvičují a dále kultivují své čtenářské dovednosti, prostřednictvím čtení si rozšiřují slovní zásobu, učí se číst s porozuměním, učí se vnímat krásu literárního textu, vyjádřit své dojmy z četby a také se seznamují se základními literárními pojmy, žánry a autory píšícími pro děti.“

⁵⁴ 1. období zahrnuje 1. – 4. ročník, 2. období zahrnuje 5. – 6. ročník.

Předmětem Český jazyk a literatura prostupují všechny klíčové kompetence, které jsou v tomto školním vzdělávacím programu detailně popsány. S logopedickou intervencí souvisí **komunikativní kompetence**, jejíž body jsou následující (s. 28):

- „Učitel na základě individuálního přístupu hledá a uplatňuje nejvhodnější komunikační kanál pro každého žáka, rozvíjí a kultivuje jeho jazykové dovednosti a schopnosti i další dorozumívací prostředky neverbálního charakteru (odezírání, posunky, gesta, prstová abeceda...), vede žáky ke srozumitelnému a kultivovanému projevu.“
- „Učitel podporuje zájem žáků o komunikaci a prezentaci svých myšlenek a názorů.“
- „Učitel vede žáky k výstižnému, srozumitelnému, souvislému a kultivovanému vyjadřování v písemném i ústním projevu zadáváním prakticky orientovaných úloh. Využívá prožitků žáků.“

Podrobný obsah učiva předmětu Český jazyk a literatura v 1. ročníku Školy B je uveden v tabulce č. 7 níže. Tabulka je převzata přímo ze školního vzdělávacího programu této školy beze změn. Jelikož tato škola vzdělává své žáky na základě monolingválního a monokulturního přístupu, lze říci, že se logopedická péče se prolíná celým vyučováním. Toto tvrzení dokládá níže přiložená tabulka s učebním plánem, ve které jsem podtrhla části, které dle mého názoru souvisejí s logopedickou intervencí.

V Příloze 1 lze také najít záznamový arch z observace běžné výuky Českého jazyka a literatury na této škole, ve kterém jsou zaznamenány logopedické prvky ve výuce.

Tabulka 7 Český jazyk a literatura, Škola B, 1. ročník

Učivo	Očekávané výstupy	Průřezová témata	Poznámky
KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA			
Čtení			
<p>Výcvik zrakového vnímání, přípravná sluchová a zrková cvičení, velká tiskací písmena</p> <p><u>Sluchová a zrková analýza a syntéza slov</u> <u>Spojování slabik ve slova, čtení slov a jednoduchých vět</u> <u>Čtení podle významu, čtení s porozuměním</u> <u>Odpovědi na jednoduché otázky podle textu</u> Prstová abeceda pro jednu ruku</p>	<p>Vyznačí ve slovech polohu probíraných písmen a snaží se také určit umístění hlásky sluchem či s pomocí odezírání.</p> <p><u>Čte písmena, slabiky, slova a věty psané velkou tiskací abecedou.</u> <u>Čteným textům se snaží porozumět, v případě nepochopení se ptá.</u> <u>Najde v textu odpovědi na jednoduché otázky.</u> Všechna probíraná písmena znázorní prstovou abecedou pro jednu ruku</p>	<p>OSV – Rozvoj schopností poznávání (int.), Sebepoznání a sebepojetí (int.), Komunikace (int.)</p>	<p><u>LP – správná výslovnost hlásek, sluchová analýza</u> <u>HV – sluchové vnímání, vnímání rytmu</u> <u>VV a PČ – modelování a jiné výtvarné zpracování tvarů písmen</u></p>
Mluvený projev			
<p><u>Základní techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost)</u></p> <p><u>Rozšiřování slovní zásoby a její použití v mluveném projevu</u></p> <p><u>Pozdrav a oslovení</u> <u>Základní komunikační pravidla v rozhovoru: oslovení, zahájení a ukončení dialogu</u> <u>Dialog na základě obrazového materiálu</u></p> <p><u>Jednoduchý popis ilustrace</u></p>	<p><u>Pečlivě vyslovuje a opravuje svoji výslovnost.</u> <u>Ovládá svá mluvidla, dobře dýchá a hospodáří s dechem, používá vyvozené hlásky, používá přiměřenou hlasitost a tempo řeči v krátkém mluveném projevu.</u></p> <p><u>Snaží se, podle svých schopností, co nejpřesněji pojmenovat osoby, zvířata, věci, děje, činnosti a události týkající se každodenního života a ze svého nejbližšího okolí.</u></p> <p><u>Komunikuje slovně, reaguje vhodně na otázky a pokyny, udrží oční kontakt a nezbytně nutnou dobu se soustředí.</u></p> <p><u>Respektuje základní komunikační pravidla, neskáče do řeči. Volí vhodné verbální i nonverbální prostředky</u></p>		<p>PRV – slovní zásoba týkající se probíraných témat (v průběhu celého školního roku)</p>

	řeči v běžných školních i mimoškolních situacích. Seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti s přiměřeným komentářem.		
Naslouchání			
Sledování řeči druhého	Vnímá mluvený projev (řeč spolu s dalšími neverbálními výrazovými prostředky – odezírání ze rtů, gesta, mimika...), chápe jeho význam, přiměřeně reaguje na slovní pokyny.		
Písemný projev			
Přípravné činnosti a cviky pro uvolnění ruky Grafomotorická cvičení: čáry, oblouky, zátrhy ovály, kličky, vlnovky, orientace v liniatuře Základní hygienické návyky při psaní správné sezení, držení tužky, umístění a sklon sešitu, hygiena zraku Psaní velkých tiskacích písmen a číslic do 10 Psaní krátkých slov a vět velkou tiskací abecedou Opisování podle předlohy, používání prstové abecedy pro jednu ruku	Napodobí požadovanou činnost. Fixuje správné držení psacích potřeb v příslušné ruce, vydrží správně sedět. Dodržuje požadované hygienické návyky potřebné pro psaní. Velká tiskací písmena, která přečte, také napíše, přepíše, opíše na pracovním listu a prstovou abecedou pro jednu ruku. Píše správné tvary písmen a číslic. Píše slabiky, jednoduchá slova a věty, přiměřenou velikostí a tempem.		
JAZYKOVÁ VÝCHOVA			
<u>Poslech jednoduchých lidových pohádek a příběhů</u> <u>Dramatizace</u> <u>Výtvarný doprovod</u> <u>Přednes jednoduchých říkanek</u>	<u>Pozorně naslouchá čtení či přednesu jiné osoby.</u> <u>Podle svých možností reprodukuje a dramaturgizuje obsah slyšeného či čteného.</u> <u>Sám se pokouší výtvarně své vyprávění doprovodit.</u> <u>Zapamatuje si a přednese z paměti říkanky nebo básně přiměřené jeho věku.</u>	Návštěva divadelního představení podle aktuálního výběru Projekty Podzim, Zima, Jaro, Léto – výběr a přednes vhodných básniček a říkadel Projekt Máme rádi zvířata – básničky a říkadla o zvířatech	

Zdroj: Školní vzdělávací program, Škola B

5.1.6 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Škola C

Časová dotace předmětu je v 1. – 3. ročníku 10 hodin týdně. Od 4. – 6. ročníku je to 12 hodin týdně. Učivo je rozděleno do tří částí: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova v českém jazyce a literární výchova.

Výuka probíhá v českém znakovém jazyce, popřípadě v **mluveném českém jazyce**, jehož rozsah je vždy **individuálně přizpůsoben** žákovým schopnostem. Podle míry sluchového postižení převládá ČJ nebo ČZJ. Povinností žáků je však zvládnutí psané podoby českého jazyka. Při výuce se využívá maximální podpora vizuálních prostředků. Důraz je kladen na opakování a důslednou kontrolu porozumění.

Prioritou vyučování v **prvním období** (1. – 4. ročník) je rozvoj komunikačních schopností žáka, především pochopení principu a pravidel komunikace. Výuka českého jazyka probíhá již od prvního ročníku. „*V prvních letech je kladen důraz na vytvoření slovní zásoby, tvoření vět a znalost základních gramatických jevů.*“ Okruhy slovní zásoby jsou: rodina a domov (např. moje rodina, zaměstnání rodičů, práce v domácnosti apod.), škola (např. naše škola, členění školy, školní potřeby apod.), příroda (např. roční období, režim dne, měsíce v roce, počasí apod.), člověk (např. lidské tělo, zdraví a nemoc, jídlo a nápoje apod.) a svět kolem nás (povolání, státní svátky, dopravní prostředky apod.)

V **druhém období** (5. – 6. ročník) je úkolem vyučování pokračování v rozvíjení komunikačních schopností žáka, rozvíjení a upevňování vědomostí, dovedností a návyků získaných v předešlém období. Dalším úkolem je rozvoj řečových schopností, myšlení, emocionálního a estetického vnímání.

V rámci obou období žák dosahuje všech klíčových kompetencí. Komunikativní kompetence související s logopedickou výchovou jsou v tomto ŠVP definovány takto:

- žák se srozumitelně vyjádří, chápe obsah sdělení a přiměřeně na ně reaguje
- žák využívá komunikativní dovednosti k vytváření vztahů s ostatními lidmi
- žák vhodně reaguje na názor jiných lidí

Informace, které jsou uvedené v tabulce č. 8, jsou převzaty ze ŠVP Školy C, kde byly uvedeny v bodech. Jelikož byly očekávané výstupy uvedeny pro celé první období prvního ročníku (1. – 4. roč.) jsou v tabulce uvedené právě takto. Možné prvky logopedické péče jsou opět v tabulce vyznačeny autorkou práce podtržením.

V Příloze 2 a 3 lze najít záznamové archy z observace běžné výuky Českého jazyka a literatury na této škole, ve kterých jsou zaznamenány prvky logopedické intervence během výuky.

Tabulka 8 Český jazyk a literatura, Škola C, 1. ročník

Obsah vyučovacího předmětu Český jazyk a znakový jazyk 1. ročník	Očekávané výstupy prvního období (1. – 4. ročník)
KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA	
<p>Čtení</p> <ul style="list-style-type: none"> • průpravná diferenční cvičení • <u>rozvoj zrakového a sluchového vnímání</u> • orientace na stránce, řádku, čtení obrázku zleva doprava, zapamatování si znázorněného • grafické znázornění slova, věty • globální čtení slov, rozklad slova na slabiky a písmena • rozlišování délky samohlásek, souhláska jako spojka • <u>čtení jednoduchých vět s obrázkem i bez obrázků</u> • čtení psacího písma • prstová abeceda • vedení prožitkových deníků • zavedení slovníků <p>Logopedická cvičení</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>koncentrační cvičení – didaktické hry</u> • <u>logopedická cvičení – dechová cvičení, výslovnost, rytmizace, odezírání, reedukace sluchu</u> • <u>opakování slov dle mluvního vzoru učitele, diferenční cvičení pro rozvoj vnímání</u> <p>Psaní</p> <ul style="list-style-type: none"> • grafomotorika a uvolňovací cvičení • vytváření hygienických, estetických a pracovních návyků, správné zacházení s psacím náčiním • prvky psacích písmen • psaní písmen, která žáci čtou • opis, přepis, diktát písmen, slabik a slov • psaní krátkých vět <p>Formy společenského styku</p> <ul style="list-style-type: none"> • jednoduché formy společenského styku (pozdrav, poděkování, prosba, omluva, přání) • já a mé okolí – vztah k sobě, kamarádům, slušné chování 	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>mít snahu o správný mluvený projev po stránce zvukové, jazykové i obsahové</u> • číst s porozuměním jednoduchý text • <u>rozumět pokynům přiměřené složitosti</u> • zvládat základní hygienické návyky spojené s psaním, psaný projev by měl být čitelný, graficky správný • zvládnout opsat a přepsat krátkou zprávu • dodržovat správné pořadí písmen a úplnost slov • zvládnout samostatný písemný projev (deníky, dopisy, odpovědi na otázky, popis obrázku) • <u>používat nacvičené větné modely a řečové stereotypy</u>
JAZYKOVÁ VÝCHOVA	
<ul style="list-style-type: none"> • slovo – slabika – písmeno • věta • seznámení s pravidlem psaní velkých písmen na začátku věty a u vlastních jmen • seznámení s tvary 5. pádu u jmen • seznámení s tvary 1. a 2. osoby j. č. probíraných sloves 	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znát všechna písmena velké a malé abecedy • ve vlastních jménech a na začátku věty psát velká písmena • rozdělit hlásky na samohlásky, rozlišit délku samohlásek • diferencovat větu – slovo – slabiku –

<ul style="list-style-type: none"> • u některých probíraných podstatných jmen seznámení s tvary 4. pádu j. č. a tvary 1. pádu množného čísla • rozlišování životnosti u podstatných jmen podle otázek Kdo? Co? • seznámení s tvary přídavných jmen 	<p>písmeno</p> <ul style="list-style-type: none"> • znát druhy vět • správně používat naučené gramatické vazby frekventovaných slov u probraných slovních druhů (podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa) • <u>rozumět otázkám a umět na ně odpovědět</u> • mít informativní znalost pravidel o shodě přísudku s podnětem
LITERÁRNÍ VÝCHOVA	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>nácvik říkanek a básniček dle mluvního vzoru učitele</u> • krátké pohádky a vyprávění • leporela, dětské časopisy, dětské knihy 	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> • číst krátké texty s porozuměním • <u>pamatovat si a reprodukovat krátké říkanky, básničky</u> • dokáže se koncentrovat na vyprávění pohádek a krátkých příběhů • <u>umět vyprávět krátký příběh podle otázek, ilustrací</u> • znát základní pojmy z literární výchovy

Zdroj: Školní vzdělávací program, Škola C

Shrnutí

Za hlavní rozdíl ve výuce předmětu Český jazyk a literatura v minulosti a současnosti považují skutečnost, že v minulosti byly učební osnovy závazné pro všechny žáky s vadou sluchu nehledě na jejich mateřský jazyk. Oproti tomu v současné době některé školy pro sluchově postižené v rámci svého školního vzdělávacího programu nabízí žákům, u kterých je primárním jazykem jazyk znakový, možnost studia i v českém znakovém jazyce.

V minulosti bylo cílem předmětu naučit žáka s vadou sluchu mluvené řeči za účelem socializace do slyšící společnosti. Logopedická péče byla základem a celkovou náplní výuky předmětu Český jazyk a literatura. Přístup v předmětu Český jazyk a literatura byl tedy monolingvální a monokulturní a na hluchotu je nahlíženo z medicínského hlediska.

Monolingvální a monokulturní přístup je využíván na Škole B, kterou jsem navštívila. Cílem školy je vybavit žáky jak vědomostmi, tak komunikačními a sociálními schopnostmi a dovednostmi. Proto můžeme v rámci výuky ČJL vždy naleznout některé prvky logopedické intervence (viz Příloha 1). Dle mého názoru je však oproti původním osnovám na neslyšící pohlíženo jako na kulturní a jazykovou menšinu. Dokladem tohoto názoru je snaha školy neodlišovat učební náplň od učební náplně běžných škol.

Ve školním vzdělávacím programu Školy A je situace zcela odlišná. Škola A se hlásí k bilingválnímu a bikulturnímu přístupu ve vzdělávání, proto lze vidět v učebním plánu předmětu Český jazyk a literatura z hlediska logopedické péče určité odlišnosti. Logopedická péče v rámci výuky je závislá na typu třídy. Pokud se jedná o třídy preferující mluvený jazyk, prvky logopedické péče jsou ve výuce zahrnuty. Pokud se však jedná o třídy se žáky komunikujícími primárně znakovým jazykem, výuka ČJL logopedické prvky neobsahuje.

Škola C je stejně jako Škola A hlásí k bilingválnímu a bikulturnímu přístupu ve vzdělávání. Avšak oproti škole A je logopedická péče většinou zahrnuta ve výuce Českého jazyka a literatury. Dokladem jsou záznamové archy v Příloze 2 a 3, ve kterých jsou zaznamenány prvky logopedické péče v rámci observace běžné výuky.

5.2 Matematika

Časová dotace výuky hodin matematiky je zobrazená v tabulce č. 9 *Týdenní časová dotace, předmět Matematika*. Tabulka ukazuje, že časová dotace tohoto předmětu je víceméně stejná od roku 1961 až dodnes. Název předmětu je kromě učebních osnov z roku 1961⁵⁵, které označují tento předmět jako „Počty“, zcela stejný. V současné době je předmět Matematika řazen dle RVP ZV pod vzdělávací oblast Matematika a její aplikace.

Tabulka 9 Týdenní časová dotace, předmět Matematika

Osnovy/ŠVP ZV	Přípravný ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník
Osnovy z roku 1961	4	4	5	5	5	5	-
Osnovy z roku 1978	-	4	4	5	5	5	-
Osnovy z roku 1993	4	5	5	5	5	-	-
ŠVZ ZV Škola A	-	4	4	4	4	5	5
ŠVZ ZV Škola B	-	4	4	4	5	5	5
ŠVZ ZV Škola C	-	4	4	5	4	4	5

Zdroj: Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící, 1961; Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978; Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993; Školní vzdělávací program Školy A; Školní vzdělávací program Školy B; Školní vzdělávací program Školy C

Přímou souvislost s logopedickou péčí můžeme v učebních osnovách či školních vzdělávacích programech nalézt minimálně. Osobně se však domnívám, že v období platnosti učebních osnov z let 1961, 1978 a 1993, kdy bylo hlavním cílem vzdělávání naučit žáky s vadou sluchu mluvené formě většinového jazyka (viz kap. 4.3, 4.4 a 4.7), byla logopedická péče zahrnuta do veškeré výuky, ale nebyla považována za logopedickou intervenci jako takovou, nýbrž za běžnou komunikaci ve výuce. Dokladem mé domněnky mohou být zmínky z učebních osnov základní devítileté školy pro neslyšící z roku 1961 (s. 43), kdy „*vyučování počtům rozvíjí logické myšlení a řeč žáků, jejich aktivitu a tvořivost (...) v prvním ročníku se mají žáci naučit opakovat slovní úlohu a zvláště otázku (...)*.“ Proto si myslím, že u výuky matematiky v tomto časovém horizontu byly složky logopedické péče nedílnou součástí. Toto tvrzení lze doložit názorem Sováka (1984), který říká, že se vazba matematiky a jazykové výchovy na prvním stupni ZŠ rozšiřuje a zpevňuje. „*Předpokladem úspěšné práce*

⁵⁵ Učební osnovy základní devítileté školy pro neslyšící z roku 1961

v matematice je dobrá znalost mnoha výrazů, které vyjadřují různé vztahy. (Sovák, 1984, s. 133)“.⁵⁶

V současné době se však situace díky RVP ZV změnila. Ve školním vzdělávacím programu Školy A se uvádí, že hodnocení tohoto předmětu se opírá a výsledky písemných i ústních projevů, úrovně vlastní prezentace a míry zapojení se do vedení dialogu se spolužáky. Jelikož škola odděluje třídy podle mateřského jazyka žáků se sluchovým postižením (ČJ – ČZJ), můžeme předpokládat, že výuka ve třídách z hlediska logopedické péče probíhá odlišně. U tříd preferující český jazyk bychom mohli říci, že se složky logopedické péče prolínají celou výukou.⁵⁷ Žáci se vyjadřují mluvenou řečí, odezírají mluvenou řeč učitele, regulují intenzitu hlasu apod. Oproti tomu třídy komunikující výhradně českým znakovým jazykem ve své výuce logopedickou intervencí zahrnutou nemají, výše zmíněné výsledky pro hodnocení jsou dle mého názoru uvažovány v rámci ČZJ.

Stejná situace (rozdělení tříd, komunikace) je ve škole C, která ve svém ŠVP uvádí, že předmětem Matematika prostupuje klíčová komunikativní kompetence: „*Žák komunikuje ve skupině při řešení společného problému.*“ Dle mého názoru je komunikace myšlena v ČZJ nebo v ČJ a to podle typu třídy.

Škola B se na rozdíl od ostatních dvou zmíněných škol hlásí k monolingválnímu a monokulturnímu programu ve vyučování cílenému na český jazyk. Domnívám se tedy, že složky logopedické péče jsou do této výuky zahrnuty. Ve ŠVP ZV Školy B jsou také zmíněné komunikační klíčové kompetence, které jsou výsledkem výchovné a vzdělávací strategie v matematice. Jsou to:

- „*Žák v komunikaci s učiteli i s ostatními žáky užívá přesný matematický jazyk a matematickou symboliku.*“
- „*Správně vyjadřuje myšlenkový postup při řešení problémových úloh.*“
- „*Prezentuje své názory a myšlenky před ostatními žáky při skupinových pracích a práci na školních projektech.*“

V Příloze 4 a 5 lze najít záznam z observace běžné výuky matematiky na Škole B a Škole C, ve které jsou zaznamenány prvky logopedické intervence v rámci hodiny.

⁵⁶ Sovák (1984, s. 133) mezi tyto vztahy řadí: vztahy v počtu věcí (např. více, o kolik více, kolikrát více) prostorové a časové vztahy (např. vyšší, dříve), vztahy měr a vah (např. m – cm, tuna – kilogram)

⁵⁷ Dle osobní zkušenosti při hospitaci mohu říci, že se jedná o třídy nedoslýchavých žáků, žáků s vadami řeči či vývojovou dysfázií.

5.3 Prvouka

Dle učebních osnov z roku 1961 a 1978 je předmět Prvouka vyučován v druhém a ve třetím ročníku, přičemž je tento předmět součástí předmětu Mateřský jazyk (Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící, 1961) či předmětu Český jazyk a literatura (Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978). V učebních dokumentech základní školy pro sluchově postižené z roku 1993 je ve 2. ročníku předmět Prvouka také součástí předmětu Český jazyk a literatura, avšak ve třetím ročníku předmět vyučován samostatně.

Z tohoto důvodu můžeme předpokládat, že základní náplní předmětu byla výstavba mluvené řeči (viz kapitola 5.2.1, 5.2.2 a 5.2.3) a tedy i logopedická intervence. V učebních osnovách z let 1961 a 1978 nenalezneme žádnou zmínku o logopedické intervenci v tomto předmětu, pouze u učebních osnov z roku 1993 je uvedeno (str. 8), že „*při seznamování s učivem se využívá osvojená slovní řeč žáků. Poznatky mohou však žáci získávat i za pomoci znakové řeči.*“ Tyto osnovy také uvádí, že z didaktických důvodů předměty Prvouka a Český jazyk a literatura vyučuje jeden učitel.

V současné době je předmět Prvouka zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která začíná již v prvním ročníku. Ve škole A je používán jako jazyk vyučovacího předmětu ČZJ či mluvený jazyk s podporou názoru a totální komunikace. Hodnocení předmětu se v této škole opírá o „*výsledky písemných i ústních projevů, úrovně vlastní prezentace, zapojení se do spolupráce a vedení dialogu se spolužáky.*“ O prvcích logopedické péče ve výuce se ŠVP Školy A nezmiňuje. Situace je tedy podobná jako u předmětu Matematika. Třídy primárně komunikující mluveným jazykem mají ve výuce pravděpodobně zahrnuty určité prvky logopedické péče, třídy se žáky preferujícími český znakový jazyk nikoli.

Škola B ve svém ŠVP uvádí dvě komunikativní kompetence, kterých žák musí dosáhnout. „*Učitel vede žáky k tomu, aby dokázali naslouchat druhým lidem, porozumět jim a vhodně reagovat. Dbá o rozvoj slovní zásoby v osvojovaných tématech, vede žáky k jejímu aktivnímu využívání.*“ O logopedické péči během výuky zde také nejsou žádné informace. Na základě filosofie školy (monolingvální a monokulturní přístup) se dá předpokládat, že prvky logopedické péče jsou ve výuce zahrnuty.

ŠVP školy C uvádí jednu komunikativní kompetenci, a to že žák má správně a výstižně formulovat své myšlenky. Bližší informace o logopedii zde také nejsou uvedeny. Jelikož jsem hodinu výuky Prvouky na této škole neměla možnost navštívit, nemohu říci, zda je logopedická intervence do výuky zahrnuta či nikoli.

V tabulce č. 10 je uvedena týdenní časová dotace předmětu Prvouka podle učebních osnov a školních vzdělávacích programů škol. Je zde vidět změna v organizaci výuky v minulosti a dnes.

Tabulka 10 Týdenní časová dotace, předmět Prvouka

Osnovy/ŠVP ZV	Přípravný ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník
Osnovy z roku 1961	-	-	vyučován v předmětu Mateřský jazyk	vyučován v předmětu Mateřský jazyk	-	-	-
Osnovy z roku 1978	-	-	vyučována v předmětu ČJL	vyučována v předmětu ČJL	-	-	-
Osnovy z roku 1993	-	-	vyučována v předmětu ČJL	3	-	-	-
ŠVP ZV Škola A	-	2	2	2	3	-	-
ŠVP ZV Škola B	-	2	2	2	3	-	-
ŠVP ZV Škola C	-	1	1	2	3	-	-

Zdroj: Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící, 1961; Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978; Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993; Školní vzdělávací program Školy A; Školní vzdělávací program Školy B; Školní vzdělávací program Školy C

5.4 Přírodověda

U výuky podle učebních osnov z roku 1961 a 1978 můžeme s ohledem na důraz výuky mluvené řeči u ostatních předmětů pouze předpokládat, že ve výuce těchto předmětů byla zahrnuta logopedická péče. S jistotou to však můžeme tvrdit u vyučování dle osnov z roku 1993, ve kterých se uvádí, že *„jestliže rozsah žáky osvojené slovní řeči nedává možnost, aby pochopili nové přírodovědné učivo v plném rozsahu a slovně prokázali jeho zvládnutí, využívá se při vyučování i znaková řeč. Na úrovni přiměřené jejich věku si žáci osvojují elementární přírodovědné pojmy, učí se je vhodně v odpovídajících situacích používat.“* Lze tedy předpokládat, že v běžných situacích byla pro výuku používána mluvená řeč, která byla pravděpodobně doprovázena logopedickou péčí během výuky.

V současné době je předmět Přírodověda v ŠVP řazen do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Škola A žádnou souvislost mezi logopedickou péčí a tímto předmětem neuvádí.

Stejně tak tomu je i u Školy B, ale na základě jejího přístupu ke vzdělávání se domnívám, že v tomto předmětu jsou také zahrnuty prvky logopedické péče. Považuji za důležité zmínit, že v této škole se tento předmět nazývá Člověk a jeho svět a navazuje na výuku Prvouky v prvním období. Podle učiva a očekávaných výstupů popsaných v ŠVP této školy usuzuji, že tento předmět je spojen i s oblastmi, které jsou v ostatních školách vyučovány v předmětu Vlastivěda.

Škola C uvádí pouze komunikativní kompetence, které bychom mohli považovat za související s logopedickou péčí. V tomto předmětu žák *„správně formuluje své názory na aktuální blízké přírodní společenské jevy a umí vyhledat k projevení svých názorů nebo dotazů vhodný komunikační systém.“*

Týdenní časová dotace předmětu Přírodověda, ve které jsou zřejmé organizační rozdíly týdenní časové dotace v jednotlivých učebních osnovách a školních vzdělávacích programech jednotlivých škol, je uvedena v tabulce č. 11.

Tabulka 11 Týdenní časová dotace, předmět Přírodověda

Osnovy/ŠVP ZV	Přípravný ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník
Osnovy z roku 1961	-	-	-	-	-	-	-
Osnovy z roku 1978	vyučován ve VI	vyučován ve VI	vyučován ve VI	vyučován ve VI	vyučován ve VI	vyučován ve VI	-
Osnovy z roku 1993	-	-	-	-	2	-	-
ŠVP ZV Škola A	-	-	-	-	-	2	2
ŠVP ZV Škola B¹	-	-	-	-	-	3	3
ŠVP ZV Škola C	-	-	-	-	-	1	1

Zdroj: Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící, 1961; Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978; Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993; Školní vzdělávací program Školy A; Školní vzdělávací program Školy B; Školní vzdělávací program Školy C

¹⁾ Předmět se nazývá Člověk a jeho svět, předmět Přírodověda je pravděpodobně spojen s předmětem Vlastivěda.

5.5 Vlastivěda

Podle učebních osnov z roku 1961 (s. 53) se žáci ve výuce vlastivědy „učí vyjadřovat získané poznatky a zkušenosti v jednoduchých větech, ptát se na věci a jevy, které viděli, pozorovali a prožili.“ Vyučování se tak stává prostředkem rozvíjení mluvené řeči a žáci se obohacují o nová slova i výrazy, učí se přesněji a souvisleji vyjadřovat, správně formulovat otázky a pohotově odpovídat. Didaktické rozvíjení mluvené řeči dle těchto osnov zpřesňuje zároveň i žákovo myšlení. Na základě toho můžeme říci, že logopedická péče je zabudovaná i v tomto předmětu, bohužel osnovy již neuvádějí, jakými metodami vyučující při budování řeči s žáky pracují.

Také osnovy z roku 1978 (s. 36) říkají, že „učení o domově a vlasti se má výrazně podílet na všestranném rozvoji poznávání, řeči a životní praxi dětí.“ Vlastivěda dle těchto osnov přispívá k obohacování žákova slovního fondu o nové řečové celky. Sovák (1984) uvádí, že práce ve Vlastivědě je včleňována do rámce jazykové výchovy, ale zároveň jsou plněny vlastní učebně výchovné úkoly předmětu. Za přínos pro jazykovou výchovu Sovák (1984) považuje to, že „žák je aktivní: pozoruje a srovnává, koná různé práce a pokusy.“ A z této aktivity následně vychází žákova potřeba „interindividuálního styku“ a potřeba rozšiřovat si slovní zásobu.

Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené z roku 1993 ani současné ŠVP vybraných škol se o logopedické péči v souvislosti s tímto předmětem nezmiňují. Jak bylo uvedeno v předešlé kapitole, u Školy B je tento předmět pravděpodobně součástí předmětu Člověk a jeho svět. Týdenní časovou tohoto předmětu lze nalézt v tabulce č. 12.

Tabulka 12 Týdenní časová dotace, předmět Vlastivěda

Osnovy/ŠVP ZV	Přípravný ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník
Osnovy z roku 1961	-	-	-	3	3	4	-
Osnovy z roku 1978 ^{x)}	-	-	-	-	3	4	-
Osnovy z roku 1993	-	-	-	-	2	-	-
ŠVP ZV Škola A	-	-	-	-	-	1	2
ŠVP ZV Škola B ¹	-	-	-	-	-	3	3
ŠVP ZV Škola C	-	-	-	-	-	2	2

Zdroj: Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící, 1961; Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978; Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993; Školní vzdělávací program Školy A; Školní vzdělávací program Školy B; Školní vzdělávací program Školy C

¹⁾ Předmět se nazývá Člověk a jeho svět, předmět Vlastivěda je pravděpodobně spojen s předmětem Přírodověda.

6. Individuální a kolektivní logopedická péče na základních školách pro sluchově postižené

Individuální logopedická péče je ve vyučování žáků s vadou sluchu vždy zabudována do vyučování v týdenním rozsahu dvou hodin, až na výuku dle učebních osnov z roku 1993, které dotovaly předmět dvěma až třemi hodinami týdně (viz Tabulka 13).

V žádných osnovách ani školních vzdělávacích programech nenalezneme bližší informace o tomto předmětu. Jedinou dostupnou zmínku o individuální logopedické péči lze nalézt v publikaci Miloše Sováka (1984). Tyto informace jsou popsány v následující kapitole. Dále bude v následujících kapitolách na základě rozhovorů s vedením škol, pedagogy a logopedy na daných školách popsáno, jak je dnes logopedická péče realizována na vybraných školách.

Tabulka 13 Týdenní časová dotace, Individuální logopedická péče

Osnovy/ŠVP ZV	Přípravný ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník
Osnovy z roku 1961	2	2	2	2	2	2	-
Osnovy z roku 1978	-	2	2	2	2	2	-
Osnovy z roku 1993	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	-	-
ŠVP ZV Škola A	-	2	2	2	2	2	2
ŠVP ZV Škola B	Předmět speciálně pedagogické péče - ILP	-	1	1	1	1	1
	Nepovinný předmět - ILP	-	1	1	1	1	1
ŠVP ZV Škola C	-	2	2	2	2	2	2

Zdroj: Učební osnovy Základní devítileté školy pro neslyšící, 1961; Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978; Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993; Školní vzdělávací program Školy A; Školní vzdělávací program Školy B; Školní vzdělávací program Školy C

6.1 Obsah individuální logopedické péče dle M. Sováka (1984)

M. Sovák (1984) uvádí, že ve školách pro nedoslýchavé žáky⁵⁸ se všem složkám péče o mluvenou řeč a sluch⁵⁹ věnuje uvědoměle a cílevědomě učitel. „*Na začátku školního roku zjistí učitel individuální logopedické péče u každého žáka stav výslovnosti, stav sluchu sluchovou zkouškou řeči, bohatost slovní zásoby i schopnost odezírání, jak a jaké sluchadlo užívá*“ (Sovák 1984, s. 167). Všechny poznatky si následně učitel zapíše do logopedického listu. Tento list provází žáka po celou dobu školní docházky. Učitel se z těchto listů může dozvědět, jaký byl žákův stav v předchozím období a porovnat tak žákův pokrok. Učitel si poté u každého žáka určí cíl, který by chtěl s žákem splnit do konce školního roku. Co a jak žák zvládá, se vždy na konci roku zapíše právě do tohoto listu. Sovák (1984, s. 167) dále uvádí, že „*další přílohou se stal magnetofonový pásek, na který se v každém ročníku nahrává řeč žáků.*“⁶⁰

Jak učitel při individuální logopedické péči v jednotlivých ročnících postupuje, M. Sovák (1984) uvádí následovně. Na začátku školní docházky zjistí učitel pomocí jednoduchých příkazů schopnosti dítěte v odezírání a pomocí rozhovoru také učitel určí vadně vyslovované hlásky. Na základě tohoto zjištění učitel začíná s nápravou vadných hlásek.

V prvním roce se touto nápravou postupuje zároveň se čtením. Základem je, že se vadná hláska neopravuje, nýbrž se vytváří hláska nová, která vychází z jiné hlásky, kterou dítě artikuluje správně. Vyvozená hláska se zařazuje do slabik, poté slov a v poslední fázi do vět. V tomto ročníku se děti během individuální logopedické péče (dále jen ILP) učí srozumitelně pozdravit, poprosit a poděkovat.

V druhém roce školní docházky se s dítětem pokračuje v artikulaci, sluchových cvičeních, cvičení odezírání; to vše podle tematických okruhů. V následujícím roce se dokončuje artikulace, která se utvrzuje v dalších ročnících. Čtvrtý a pátý rok školní docházky je přednostně věnován rozvíjení slovníku.

Sovák (1984) zdůrazňuje, že tyto hodiny by neměly být stereotypní a měly by žáky bavit, proto by učitel měl v žácích vzbudit zájem např. tím, že do začátku hodiny bude zahrnuta nějaká aktivní činnost (např. sluchové hry, odezírání, popis obrázku apod.).

⁵⁸ U základních škol pro žáky se zbytky sluchu či pro žáky neslyšící nejsou uvedeny žádné informace o individuální logopedické péči.

⁵⁹ Za složky péče o mluvenou řeč a sluch Sovák (1984, s. 167) považuje „*edukaci sluchu, artikulaci, odezírání, rozvíjení slovníku, odstraňování agramatismů. dechová a rytmická cvičení, hlasovou výchovu a úpravu formální stránky řeči.*“

⁶⁰ „*Žák nejdříve řekne své jméno. V prvním ročníku pak děti jmenují předměty a činnosti na obrázcích, ve 2. a 3. ročníku popisují obrázek, ve 4. a 5. ročníku odpovídají na otázky, v dalších ročnících samostatně vypravují*“ (Sovák, 1984, s. 167).

6.2 Individuální logopedická péče na Škole A

Individuální logopedická péče je v rozvrhu žáků této školy dotována dvěma hodinami týdně, kolektivní logopedie na této škole není praktikována. Organizace logopedické intervence je zde taková, že každé dítě dochází ke svému logopedovi dvakrát týdně na 15 minut,⁶¹ přičemž logoped si žáky vyzvedává z různých předmětů. Při tvoření rozvrhů logopedů se dbá především na to, aby žák byl brán z různých vyučovacích hodin a nezameškal tak stále stejný předmět. Skupinová logopedie zde prováděná není.

Pro všechny úseky této školy⁶² pracuje 13 logopedických pracovníků, kterým jsou žáci přidělováni na základě jejich specializace (zaměření na slyšící děti s logopedickou vadou, neslyšící děti, děti s kochleárním implantátem a další). Žáci mohou stejného logopeda navštěvovat po celý první stupeň, dokonce i na druhém stupni. Není to však pravidlem, může se např. stát, že logopedický pracovník musí být v určitém časovém rozmezí přítomný v SPC, a proto se logoped u dítěte vymění.

Složky logopedické péče závislé na individuálních potřebách žáka jsou tyto: dechová cvičení, procvičování slovní zásoby, vyvozování hlásek, slabik a slov, čtení s porozuměním, grafomotorika, jemná a hrubá motorika. Každý žák má vlastní sešit, do kterého logoped vkládá cvičení, které spolu probírali a také různé domácí úkoly. Prostřednictvím tohoto sešitu logoped i rodič ví, co žák s logopedickým pracovníkem procvičuje.

Děti také mohou během školního roku navštěvovat logopedický kroužek vedený logopedkou působící na základní škole.

Logopedický pracovník vždy spolupracuje s vyučujícími a předává jim informace o probírané látce z ILP, většinou se tak děje během přestávek či při vyzvednutí žáka z hodiny. Přičemž témata ILP úzce navazují na obsah výuky. Pokud se naskytne ve výuce ve třídách s nedoslýchavými žáky či s žáky s vadou řeči vhodná příležitost, provádí různá logopedická cvičení i vyučující. U tříd s neslyšícími žáky se tato situace nastává zřídka.

Všichni logopedičtí pracovníci jsou během celého školního roku s rodiči v kontaktu. Během týdne mohou po individuální domluvě rodiče navštívit logopedy a informovat se o pokrocích žáka, popř. jim logoped může dát rady pro procvičování řeči s dítětem doma. S rodiči, jejichž děti zde bydlí na internátě, se logopedi schází na začátku či konci týdne, kdy rodiče přiváží či odváží své děti.

⁶¹ U některých žáků je možné navýšit až na 3x týdně. Jedná se většinou o internátní děti, které nemají možnost během týdne procvičovat s rodiči, či o děti, u kterých je při navýšení zřejmý velký pokrok.

⁶² Školu tvoří: Mateřská škola, Základní škola, Základní škola praktická, Základní škola speciální, Střední škola

6.3 Individuální a kolektivní logopedická péče na Škole B

Ve Škole B se individuální logopedická péče formálně dělí na předmět speciálně pedagogické péče a na nepovinný předmět, přičemž oba tyto předměty jsou dotovány jednou hodinou týdně. Většina žáků nepovinný předmět navštěvuje, žáci mají tedy logopedickou péči zpravidla dvě hodiny týdně, přičemž jedna z těchto hodin je věnována individuální logopedické péči, při které si vyučující bere žáky ve třídě stranou či do jiné třídy (záleží na tom, zda ve třídě působí ještě nějaký vyučující či nikoli) a druhá hodina je kolektivní logopedie v rámci jedné třídy.

Logopedická péče není známkována jako samostatný předmět, protože není možné ji hodnotit. Jedná se o činnost, která je motivována např. obrázkem, nelze ji však oznámkovat.

Na této základní škole jsou všichni učitelé současně i logopedickými pracovníky, z toho důvodu je snahou školy, aby měl každý nově nastupující pedagog vystudovaný obor speciální pedagogika se zaměřením logopedie – surdopedie. Žáci jsou přidělováni logopedům na základě tříd, je záměrem, aby třídy měly první dva až tři roky stejného vyučujícího (tedy i stejného logopeda) a na zbývající část prvního stupně jim bude přiřazen vyučující jiný. Během školního roku by se však vyučující žákům měnit neměl, pokud nedojde k výjimečné situaci.

Logopedická péče se prolíná celým vyučováním a nelze ji oddělit, proto i ve výuce můžeme nalézt prvky logopedické péče. Výhodou tohoto systému je skutečnost, že pedagog přesně ví, co se ve výuce probírá (jelikož ji vede) a zároveň zná oblasti nedostatků žáků, a proto může výuku přizpůsobit dle svého uvážení tak, aby rozvíjela a procvičovala právě tyto oblasti. Učující informují rodiče o pokrocích žáka během třídních schůzek. Pokud rodiče žáků mají zájem o individuální konzultace, je možné se s vyučujícím dohodnout na dni a čase.

Učitelé mohou navštívit klinického logopeda zaměstnaného v SPC a poradit se s ním ohledně různých postupů při práci. Také jsou s ostatními učiteli v každodenním kontaktu, proto je možná výměna poznatků v rámci školního dne. Pokud dítě dochází ke klinickému logopedovi, jedná se o požadavek rodičů, škola tyto návštěvy neinicuje.

Učitelé provádějící logopedickou péči obecně nejsou s klinickými logopedy žáků v kontaktu. Každý žák má u logopeda zavedeny vlastní desky s listy, podle kterých se orientují jak logopedi, tak rodiče. Logopedické sezení většinou probíhá bez dechových cvičení, protože se předpokládá, že je žáci zvládají. Na začátku každého sezení se procvičuje slovní zásoba, rozmlouvají se mluvidla a následně se pokračuje oblastí, která žákovi dělá problémy. Logopedická sezení jsou tedy založená na individualitě žáka.

6.4 Individuální logopedická péče na Škole C

Žáci prvního stupně této školy mají individuální logopedickou péči dvě hodiny týdně. Tento předmět je uveden na vysvědčení, ale není známkován a nepočítá se do průměru, protože by se těžko hodnotil. Na vysvědčení je vždy známka „pracoval úspěšně“.

Na plný úvazek je zde zaměstnán jeden logopedický pracovník, který si žáky pro ILP vybírá sám.⁶³ Zpravidla k tomuto logopedovi dochází všechny děti prvních dvou ročníků, které mají v rámci ILP přednost. Žáci ve vyšších ročnících většinou kvůli omezeným časovým možnostem k tomuto logopedovi nedocházejí. Přednost mají také žáci, jejichž rodiče mají o logopedickou péči zájem.

Na částečný úvazek pro logopedickou činnost zde pracuje několik pedagogických pracovníků, kteří vystudovali obor speciální pedagogika se zaměřením logopedie – surdopedie. Další čtyři pedagogičtí pracovníci v nedávné době absolvovali logopedický kurz a jsou kompetentní pro vykonávání logopedické péče jako logopedičtí asistenti, tedy pod dohledem logopeda. Tito pedagogové vykonávají logopedickou péči (individuální i skupinovou) ve třídách. Není proto pravidlem, aby dítě mělo po celý první stupeň stejného logopeda.

Logopedický pracovník na plný úvazek si děti vyzvedává z hodin, většinou se jedná o hodiny Českého jazyka a literatury či Individuální logopedické péče. Vždy však záleží na domluvě s učitelem. Žáci absolvují jedno logopedické sezení za týden, které trvá 25-30 minut. Informace o tom, co se na jednotlivých sezeních s žáky procvičovalo, si logoped zaznamenává do počítače. Po domluvě s rodiči popř. klinickými logopedy, ke kterým žáci docházejí, dostávají žáci domácí úkoly.⁶⁴

Pracovníci, kteří mají ve své náplni práce několik hodin logopedie, vyučují v různých třídách dle rozvrhu (počet tříd se odvíjí od velikosti úvazku na logopedickou péči), který je sestavován vedením školy. Logoped si vždy vezme jednoho žáka stranou a s ním probírá ILP. Ostatním žákům se věnuje jiný pedagog či asistent pedagoga a provádí jinou činnost.

Učitelé⁶⁵ a logopedičtí pracovníci si vyměňují informace během dne o pokrocích či nedostatcích žáků. Jelikož se všichni pracovníci vídají každý den před výukou, během přestávek či po výuce, není nutné iniciovat speciální sezení. Často se učivo prolíná s ILP a je procvičováno to, co žákovi činí obtíže. V některých předmětech (především v ČJL) jsou i samotnými vyučujícími prováděna různá logopedická cvičení.

⁶³ Logopedických pracovníků by zde bylo zaměstnáno více, pokud by to bylo finančně možné.

⁶⁴ Žáci by měli docházet ke klinickým logopedům, často se však stává, že žáci k žádnému nedocházejí.

⁶⁵ Jedná se o pedagogické pracovníky, kteří nevykonávají se žáky logopedickou péči.

U každého žáka je na základě jeho silných a slabých stránek v různých oblastech vedena logopedická péče jinak. Je však snahou, zachovat toto pořadí:

1. vyprávění (aby se žáci rozpovídali a zvykli si na situaci)
2. oromotorická cvičení (předartikulační cvičení určité hlásky)
3. sluchové vnímání (více u žáků z logopedických tříd, u sluchově postižených žáků se spíše jedná o zkoušku zachycení zvuku)
4. zrakové vnímání (cvičení na rozpoznání chybné výslovnosti apod.)

U sluchově postižených žáků logoped dále dbá na tyto oblasti:

5. odezírání
6. výslovnost hlásek a slov
7. procvičení slov ze slabikáře
8. procvičování znakového jazyka (týká se neslyšících dětí ze slyšících rodin)

Rodiče mají možnost docházet k logopedickým pracovníkům příp. na individuální sezení žáků s logopedem. Tuto možnost však téměř žádní rodiče nevyužívají, pravděpodobně z časových důvodů (sezení probíhají během dopolední výuky). Rodiče si mohou s logopedickým pracovníkem individuálně domluvit schůzku v rámci jeho pracovní doby. U logopedů/učitelů zpravidla předávání informací probíhá více v rámci třídních schůzek.

Děti mají také možnost docházet na logopedický kroužek, který byl otevřen již v roce 2014 a je veden externím vyučujícím. Kroužek je pojat hravou formou a probíhá jedenkrát týdně. Tento kroužek je přednostně určen dětem z logopedických tříd.

7. Závěr

V první části práce se zabývám definicemi logopedie jako vědního oboru, které ukazují obtížnost vymezení této vědní disciplíny především z důvodu různorodých pohledů na tuto problematiku. Lze však říci, že logopedie jako vědní obor je v českých zemích tradičně součástí speciální pedagogiky a je úzce provázána s jinými vědními obory, jako je např. medicína, psychologie či jazykovědné obory. Počátky logopedické péče bychom dle mého názoru mohli nalézt ve vzdělávání žáků s vadou sluchu, u kterých bylo v minulosti vždy cílem vybudovat mluvenou řeč za účelem socializace.

Ve všech dostupných surdopedických a logopedických publikacích je „vývoj řeči“ osob s vadou sluchu řazen mezi symptomatické poruchy řeči (srov. Gaňo, 1965; Šrom, 1968; Pulda, 1975; Gaži, 1979; Sovák, 1978; Chaloupka, Kracík, 1985; Lechta, 2002; Krahulcová, 2002). „Vývojem řeči“ je pravděpodobně myšlen vývoj řeči mluvené. Zůstává však otázkou, zda je toto zařazení vývoje mluvené řeči osob s vadou sluchu na místě, protože jazyk, ve kterém se mohou neslyšící bez limitů a zcela přirozeně rozvíjet, je jazyk znakový, k němuž mají všechny potřebné percepční a produkční orgány.

Vzdělávání žáků s vadou sluchu bylo vždy podmíněno kurikulárními dokumenty, ve kterých je zřejmý vývoj v pohledu na hluchotu a vývoj v přístupech ve vzdělávání těchto žáků. Do konce minulého století převládal medicínský přístup k hluchotě, a z toho důvodu převládal také monolingvální a monokulturní přístup ve vzdělávání žáků s vadou sluchu. V současné legislativě však můžeme pozorovat změnu z medicínského přístupu na přístup kulturní, který na Neslyšící nahlíží jako na kulturní a jazykovou menšinu a jako přístupy ve vzdělávání navíc uvažuje přístupy bilingvální a bikulturní. Tento vývoj mimo jiné ovlivňoval organizační strukturu logopedické péče.

Z toho důvodu jsem se v rámci této bakalářské práce pokusila popsat zakotvení logopedické péče na základních školách pro sluchově postižené žáky v minulosti (v letech 1961–2004) i v současné době (školní rok 2014/2015) a to na třech vybraných základních školách pro sluchově postižené žáky v České republice.

V letech 1961–2004 byly pro školy vzdělávající žáky s vadou sluchu závazné upravené učební osnovy. V roce 1961 vyšly první *Učební osnovy pro základní devítileté školy pro neslyšící*, které platily až do roku 1978. V roce 1978 byly tyto osnovy nahrazeny *Učebními osnovami pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti*

se zbytky sluchu. Následně vešly v platnost Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, které byly směrodatné od roku 1993 do roku 2004, kdy vešel v platnost Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Všechny tyto závazné osnovy a dokumenty do doby vzniku školského zákona č. 561/2004 Sb. přistupovaly k výchově a vzdělávání žáků s vadou sluchu na základě monolingválního a monokulturního přístupu. Cílem vyučování bylo především naučit žáky s vadou sluchu mluvenou řeč, což se odráželo i v organizační struktuře logopedické péče u těchto žáků. Na základě informací uvedených v této práci lze říci, že v tomto období se logopedická péče u žáků s vadou sluchu prolínala celým vyučováním na celém prvním a zřejmě i druhém stupni základních škol pro žáky s vadou sluchu.

Změnu přístupu ve vzdělávání žáků s vadou sluchu přinesl právě školský zákon č. 561/2004 Sb., který školám ukládá vytvoření vlastních školních vzdělávacích programů v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Z tohoto důvodu je možné v současné době na základních školách pro sluchově postižené nalézt odlišnosti v přístupech ve vzdělávání žáků s vadou sluchu, které se odráží mimo jiné v realizaci logopedické intervence u těchto žáků.

Dalším cílem práce bylo v rámci výzkumného šetření zjistit, jakým způsobem je dnes na vybraných školách pro sluchově postižené realizována logopedická péče, jak je ukotvena ve vzdělávací koncepci školy a jaký je její vztah k jednotlivým vzdělávacím předmětům.

Ve Škole A a ve Škole C, jenž se hlásí k bilingválnímu a bikulturnímu vzdělávacímu programu, je individuální logopedická péče zakotvena v učebním plánu v rámci předmětu speciální pedagogické péče s dvouhodinovou týdenní časovou dotací. Logopedická péče je zde prováděna pouze individuální formou, přičemž kolektivní logopedická péče v žádné z těchto škol zavedena není.

Oproti tomu stojí Škola B, která se hlásí k monolingválnímu a monokulturnímu programu. V této škole je individuální logopedická péče zakotvena v učebním plánu v rámci předmětu speciální pedagogické péče s časovou dotací jedné hodiny týdně, přičemž zpravidla všichni žáci navštěvují také nepovinný předmět, jehož obsahem je logopedická péče. Tato dvojice předmětů má tedy v součtu celkovou týdenní dotaci dvě hodiny. V rámci těchto dvou hodin žáci absolvují mimo individuální logopedické péče také logopedickou péči kolektivní. Tedy jednu hodinu týdně individuální logopedické péče a jednu hodinu týdně kolektivní logopedické péče.

Co se týče logopedické intervence ve vztahu k jednotlivým vzdělávacím předmětům, lze dospět k závěru, že situace je na všech třech školách podobná. Logopedická péče se u každé ze škol vždy nejvíce objevuje v předmětu Český jazyk a literatura.

Ve Škole A zpravidla záleží na používaném jazyku v daném typu třídy. Pokud žáci ve třídě komunikují během výuky českým jazykem, je možné v rámci těchto hodin nalézt prvky logopedické intervence. Pokud se však jedná o třídy se žáky, kteří preferují český znakový jazyk, prvky logopedické intervence zde nenajdeme, protože žáci komunikují během výuky výhradně českým znakovým jazykem.

Ve Škole B předmět Český jazyk a literatura vždy zahrnuje prvky logopedické intervence. Stejná situace je u Školy C, ve které můžeme nalézt prvky logopedické intervence u každé výuky předmětu Český jazyk a literatura. Prvky logopedické péče v předmětu Český jazyk a literatura jsou obsaženy jak ve třídách se žáky komunikujícími prostřednictvím českého znakového jazyka, tak ve třídách se žáky, kteří preferují český jazyk.

U dalších předmětů jako je Matematika, Prvouka, Přírodověda či Vlastivěda lze prvky logopedické péče nalézt u všech tří škol, avšak ve velmi malé míře.

Závěrem bych ráda doplnila, že cílem této práce nebylo srovnání těchto tří škol či kritika jejich organizačních struktur vzdělávání. Každá z těchto tří škol vzdělává své žáky podle svých osvědčených metod používaných z určitých důvodů a jakékoli porovnání či hodnocení není v mé kompetenci.

Seznam literatury

Odborná literatura

- BAKER, R., KNIGHT, P. Totální komunikace – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK, 2001, s.79–89.
- GAŇO, V. *Z teórie a praxe vyučovania nepočujúcich*. Bratislava : SPN, 1965.
- GAŽI, M. *Rozvíjanie myslenia a reči nepočujúcich*. Bratislava : SPN, 1979.
- HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: Úvod do surdopedie*. Praha : Portál, 2012.
- HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu* [online]. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2009. Vedoucí práce Alena Macurová.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.
- CHALOUPKA, L., KRACÍK, J. *Děti a mládež vyžadující zvláštní péči*. Praha : Městský výbor socialistické akademie ČSSR, 1985.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha : Grada, 2006.
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. 2008.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 2002.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 1996.
- KOMÁRKOVÁ, B., KUCHAROVÁ, L. a kol. *Jazyk neslyšících: [informační a vzdělávací publikace o českém znakovém jazyce]*. Praha : Univerzita Karlova, 2005.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2003.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľství, 1990.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Septima, 2002.
- LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2005.

- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010.
- MACUROVÁ, A. Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace. *Naše řeč*, 77, 1994, s. 44–50.
- PAVLOVÁ, H. *České učebnice prvopočátečního čtení pro neslyšící žáky – od 19. do 21. století* [online]. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014. Vedoucí práce Andrea Hudáková.
- PICKERSGILL, M. Bilingvismus – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha : FF UK v Praze, 2001, s. 90–100.
- POUL, J., PULDA, M. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1965.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k suropedii*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003.
- PULDA, M. K otázkám srozumitelnosti řeči neslyšících a těžce nedoslýchavých dětí s vadami sluchu. *Otázky defektologie*, 1975, č. 18, s. 69-77.
- SOVÁK, M.; HÁLA, B. *Hlas · Řeč · Sluch*. Praha : Česká grafická unie, 1947.
- SOVÁK, M. *Logopedie – metodika a didaktika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- SOVÁK, M. *Defektologický slovník*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- SOVÁK, M. *Defektologie speciální logopedie: 1. část*. Praha : SPN, 1958.
- SOVÁK, M. *Uvedení do logopedie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- STRNADOVÁ, V. *Odezírání jako schopnost*. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998.
- ŠROM, F., MALÝ, M. a kol. *Péče o sluchově postižené*. Praha : Svaz československých invalidů, 1968.
- ŠROM, F. *Individuální logopedická péče na školách pro děti s vadami sluchu*. In: SOVÁK, M. a kol. *Logopedie*. Praha : SPN, 1974.
- WATSON, L. Oralismus – současná teorie a praxe. In GREGORY, S. a kol. (eds) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: UK v Praze, FF., 2001, s. 72–78.

Legislativní dokumenty

Učební osnovy, Rámcový vzdělávací program

Ministerstvo školství a kultury. *Učební osnovy základní devítileté školy pro neslyšící.*

Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1961.

Ministerstvo školství České socialistické republiky. *Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu.*

Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené přípravný – 4. ročník, 1978.*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, platný od 1. 9. 2013

Školní vzdělávací programy

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Škola A

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Škola B

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Škola C

V rámci zachování anonymity nejsou uvedeny další informace o těchto dokumentech.

Zákony, vyhlášky

Vyhláška č. 95/1978 Sb., Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o základní škole. In: *Sbírka zákonů*. 30. 8. 1978.

Vyhláška č. 399/1991 Sb., Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: *Sbírka zákonů*. 13. 9. 1991.

Vyhláška č. 127/1997 Sb., Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: *Sbírka zákonů*. 7. 5. 1997.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 9. 2. 2005.

Vyhláška č. 62/2007 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 19. 3. 2007.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 25. 5. 2011.

- Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).
In: *Sbírka zákonů*. 21. 4. 1948.
- Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).
In: *Sbírka zákonů*. 24. 4. 1953.
- Zákon č. 186/1960 Sb., Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 15. 12. 1960
- Zákon č. 63/1978 Sb., Zákon o opatřeních v soustavě základních a středních škol. In: *Sbírka zákonů*. 21. 6. 1978.
- Zákon č. 29/1984 Sb., Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon).
In: *Sbírka zákonů*. 22. 3. 1984.
- Zákon č. 171/1990 Sb., Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 3. 5. 1990.
- Zákon č. 138/1995 Sb., Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), ve znění zákona č. 188/1988 Sb., zákona č. 171/1990 Sb., zákona č. 522/1990 Sb., zákona č. 134/1993 Sb., zákona č. 190/1993 Sb., zákona č. 331/1993 Sb., nálezu Ústavního soudu České republiky č. 49/1994 Sb. a zákona č. 256/1994 Sb., a zákon České národní rady č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění zákona České národní rady č. 31/1984 Sb., zákona České národní rady č. 390/1991 Sb. a zákona č. 190/1993 Sb. In: *Sbírka zákonů*. 22. 6. 1995.
- Zákon č. 155/1998 Sb., Zákon o znakové řeči a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 11. 6. 1998.
- Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 24. 10. 2004.
- Zákon č. 384/2008 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. In: *Sbírka zákonů*. 23. 9. 2008.
- Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů*. 19. 3. 2015.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Týdenní časová dotace hodin Českého jazyka a literatury	40
Tabulka 2 Celkový přehled týdenních hodin a rozvržení předmětu na 1. stupni.....	41
Tabulka 3 Učební plán přípravného ročníku.....	44
Tabulka 4 Složky českého jazyka a rozvržení počtu hodin	45
Tabulka 5 Složky českého jazyka a literatury, rozvržení počtu hodin.....	50
Tabulka 6 Český jazyk a literatura, Škola A, 1. ročník	54
Tabulka 7 Český jazyk a literatura, Škola B, 1. ročník.....	59
Tabulka 8 Český jazyk a literatura, Škola C, 1. ročník.....	62
Tabulka 9 Týdenní časová dotace, předmět Matematika.....	65
Tabulka 10 Týdenní časová dotace, předmět Prvouka	68
Tabulka 11 Týdenní časová dotace, předmět Přírodověda	70
Tabulka 12 Týdenní časová dotace, předmět Vlastivěda.....	71
Tabulka 13 Týdenní časová dotace, Individuální logopedická péče	72

Seznam použitých zkratk

ČJ	Český jazyk
ČJL	Český jazyk a literatura
ČZJ	Český znakový jazyk
HDV	Hudebně dramatická výchova
HV	Hudební výchova
ILP	Individuální logopedická péče
LP	Logopedická péče
MAT	Matematika
MEV	Mediální výchova
MUV	Multikulturní výchova
OSV	Osobnostní a sociální výchova
PČ	Pracovní činnosti
PRV	Prvouka
PT	Průřezová témata
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
VV	Výtvarná výchova
ZNJ	Znakový jazyk
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha 1 Škola B, Český jazyk a literatura	83
Příloha 2 Škola C, Český jazyk a literatura	86
Příloha 3 Škola C, Český jazyk a literatura	89
Příloha 4 Škola B, Matematika	92
Příloha 5 Škola C, Matematika	95

Příloha 1 Škola B, Český jazyk a literatura

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA B
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• <i>žena, slyšící</i>	
Třída (ročník, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• <i>2. ročník, 8 žáků</i> (typy vad žáků) <ul style="list-style-type: none">• <i>sluchové postižení, vývojová dysfázie, dyslálie</i>	
Předmět (název, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• <i>Český jazyk a literatura, středa, 1. hodina, téma: Slabiky po „N“</i>	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• <i>mluvená řeč</i> Způsoby komunikace žáků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) <ul style="list-style-type: none">• <i>mluvená řeč</i>	
Přístup ve vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace) <ul style="list-style-type: none">• <i>monolingvální a monokulturní přístup</i>	
Podpůrné prostředky komunikace (psané materiály, obrázky, interaktivní tabule, tlumočník a jiné) <ul style="list-style-type: none">• <i>karty se slabikami</i>• <i>slabiky napsané na tabuli</i>	

<p>Organizační forma výuky (individuální, týmová, individualizovaná, frontální, projektová, skupinová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální forma výuky</i>
<p>Logopedické prvky ve výuce</p> <p>artikulační složka (výstavba výslovnosti, nácvik jednotlivých hlásek)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>každý žák opakuje již známé slabiky (dy, di, ty, ti,)</i> • <i>žáci se učí vyslovovat slabiky (ny, ni, ný, ní)</i> • <i>žáci čtou slova, která obsahují výše zmíněné slabiky</i> <p>fonační složka (regulace intenzity a polohy hlasu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>/ve výuce nezahrnuto/</i> <p>optická složka (odezírání)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>během celé výuky žáci odezírají</i> <p>kinestetická složka (percepce vlastního projevu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>/ve výuce nezahrnuto/</i> <p>percepční a vybavovací složka (podněcování zvukových projevů prostředí)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>/ve výuce nezahrnuto/</i> <p>lexikální složka (výstavba aktivní/pasivní řeči)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>žáci říkají významy slov, (pokud neví, vyučující slova vysvětluje)</i> <p>gramatická složka (odstranění dysgramatismů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>vyučující opravuje žákům věty, které řekli gramaticky špatně (jedná se především o používání předložek)</i> <p>konverzační složka (nácvik konverzačních stereotypů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Žáci během celé hodiny odpovídají na základní otázky vyučujícího</i> • <i>Upevňování slovního spojení: „Můžu si dojít na záchod?“</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit, a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>písanka</i> • <i>čítanka</i> • <i>karty se slabikami</i>

Doplňující informace pozorovatele

(aktivita/pasivita žáků, atmosféra hodiny apod.)

- *Žáci jsou velmi aktivní a snaží se, ale dle vyučující dnes o něco více zlobí (výuka je pouze 2 hodiny, poté jdou žáci na exkurzi).*
- *Na zkoušku je do třídy zařazen nový žák (důvody neznám)*

Pozorovatel, datum observace

Pavla Šusterová, 8. 4. 2015

Příloha 2 Škola C, Český jazyk a literatura

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA C
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící• žena neslyšící	
Třída (ročník, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 2. ročník, 3 žáci (typy vad žáků) <ul style="list-style-type: none">• sluchové postižení	
Předmět (název, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Český jazyk a literatura středa, 3. hodina téma: Práce s čítankou, diktát	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• Slyšící vyučující: mluvená řeč, znakový jazyk• Neslyšící vyučující: znakový jazyk Způsoby komunikace žáků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) <ul style="list-style-type: none">• znakový jazyk	
Přístup ve vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace) <ul style="list-style-type: none">• bilingvální a bikulturní přístup	

<p>Podpůrné prostředky komunikace (psané materiály, obrázky, interaktivní tabule, tlumočník a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Interaktivní tabule (promítání obrázků ze slabikáře s odpovídajícími slovy)</i>
<p>Organizační forma výuky (individuální, týmová, individualizovaná, frontální, projektová, skupinová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální forma výuky</i>
<p>Logopedické prvky ve výuce</p> <p>artikulační složka (výstavba výslovnosti, nácvik jednotlivých hlásek)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Žáci procvičují slova, která jsou promítána na tabuli (téma: zvířata)</i> • <i>Při diktátu, žáci mají napsat větu (vyučující ji říká v ČZJ) a přečíst ji</i> <p>fonační složka (regulace intenzity a polohy hlasu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>/ve výuce nezahrnuto/</i> <p>optická složka (odezírání)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>během celé výuky žáci odezírají promluvy slyšící vyučující</i> <p>kinestetická složka (percepce vlastního projevu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>/ve výuce nezahrnuto/</i> <p>percepční a vybavovací složka (podněcování zvukových projevů prostředí)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>/ve výuce nezahrnuto/</i> <p>lexikální složka (výstavba aktivní/pasivní řeči)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>žáci množná čísla (noha – nohy, bota – boty)</i> • <i>žáci přečtou nahlas větu a následně v ČZJ ukáží, co věta znamenala</i> <p>gramatická složka (odstranění dysgramatismů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>/ve výuce nezahrnuto/</i> <p>konverzační složka (nácvik konverzačních stereotypů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vyučující žákům opakuje pravidla tykání a vykání.</i> • <i>Žáci trénují, kdo se zdraví pozdravem „Ahoj“ a koho není slušné takto pozdravit.</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit, a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pracovní sešit, čítanka,</i> • <i>mnemotechnické pomůcky pro výstavbu věty při diktátu (sirky s papírky: sirka</i>

znamená slovo a různé papírky označují zakončení věty – tečka, otazník, vykřičník)

Doplňující informace pozorovatele

(aktivita/pasivita žáků, atmosféra hodiny apod.)

- *Žáci jsou velmi aktivní a atmosféra v celé hodině je příjemná.*
- *Na výuce byly přítomné tři studentky na praxi (včetně mně)*

Pozorovatel, datum observace

Pavla Šusterová, 15. 4. 2015

Příloha 3 Škola C, Český jazyk a literatura

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA C
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• muž, slyšící Asistent pedagoga (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• žena, slyšící	
Třída (ročník, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• 2. ročník - logopedická třída, 9 žáků (typy vad žáků) <ul style="list-style-type: none">• sluchové postižení, vývojová dysfázie, mentální postižení	
Předmět (název, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• Český jazyk a literatura středa, 1. hodina téma: Psaní	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč Asistent pedagoga: <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč Způsoby komunikace žáků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) <ul style="list-style-type: none">• mluvená řeč	

<p>Přístup ve vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>monolingvální a monokulturní přístup</i>
<p>Podpůrné prostředky komunikace (psané materiály, obrázky, interaktivní tabule, tlumočnické a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nepoužito/
<p>Organizační forma výuky (individuální, týmová, individualizovaná, frontální, projektová, skupinová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální forma výuky</i>
<p>Logopedické prvky ve výuce</p> <p>artikulační složka (výstavba výslovnosti, nácvik jednotlivých hlásek)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>fonační složka (regulace intenzity a polohy hlasu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>optická složka (odezírání)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>kinestetická složka (percepce vlastního projevu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>percepční a vybavovací složka (podněcování zvukových projevů prostředí)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>lexikální složka (výstavba aktivní/pasivní řeči)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>vyučující žákům vysvětluje význam těžkých slov ve cvičeních (laň, tuňka, baňka apod.)</i> <p>gramatická složka (odstranění dysgramatismů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>konverzační složka (nácvik konverzačních stereotypů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit, a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>okopírované pracovní listy</i>

Doplňující informace pozorovatele

(aktivita/pasivita žáků, atmosféra hodiny apod.)

- *Žáci jsou při psaní aktivní a během celé hodiny jsou ukázněni.*

Pozorovatel, datum observace

Pavla Šusterová, 22. 4. 2015

Příloha 4 Škola B, Matematika

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA B
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• <i>žena, slyšící</i>	
Třída (ročník, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• <i>ročník, logopedická třída, 7 žáci</i> (typy vad žáků) <ul style="list-style-type: none">• <i>sluchové postižení, vývojová dysfázie</i>	
Předmět (název, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• <i>Matematika</i> <i>středa, 2. hodina</i> <i>téma: Násobení</i>	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• <i>mluvená řeč</i> Způsoby komunikace žáků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) <ul style="list-style-type: none">• <i>mluvená řeč</i>	
Přístup ve vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace) <ul style="list-style-type: none">• <i>monolingvální a monokulturní přístup</i>	

<p>Podpůrné prostředky komunikace (psané materiály, obrázky, interaktivní tabule, tlumočník a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nepoužito/
<p>Organizační forma výuky (individuální, týmová, individualizovaná, frontální, projektová, skupinová)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>frontální forma výuky</i>
<p>Logopedické prvky ve výuce</p> <p>artikulační složka (výstavba výslovnosti, nácvik jednotlivých hlásek)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>nácvik problematických hlásek</i> <p>fonační složka (regulace intenzity a polohy hlasu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>optická složka (odezírání)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>kinestetická složka (percepce vlastního projevu)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>percepční a vybavovací složka (podněcování zvukových projevů prostředí)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>lexikální složka (výstavba aktivní/pasivní řeči)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>gramatická složka (odstranění dysgramatismů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • /ve výuce nezahrnuto/ <p>konverzační složka (nácvik konverzačních stereotypů)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>představení se a povídání základních informací o sobě</i>
<p>Učební materiály ve výuce (učebnice, pracovní sešit, a jiné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tabulky na psaní příkladů fixem</i> • <i>dřevěné kostky</i> • <i>kartičky s čísly</i>

Doplňující informace pozorovatele

(aktivita/pasivita žáků, atmosféra hodiny apod.)

- *Žáci jsou aktivní, jejich činnost je ovlivněna mou přítomností.*

Pozorovatel, datum observace

Pavla Šusterová, 8. 4. 2015

Příloha 5 Škola C, Matematika

ZÁZNAMOVÝ ARCH OBSERVACE BĚŽNÉ VÝUKY

Škola (typ, název)	Základní škola ŠKOLA C
Pedagogičtí pracovníci ve výuce Učitel (pohlaví, sluch) <ul style="list-style-type: none">• <i>žena, slyšící</i>	
Třída (ročník, počet žáků) <ul style="list-style-type: none">• <i>ročník - logopedická třída, 7 žáků</i> (typy vad žáků) <ul style="list-style-type: none">• <i>vývojová dysfázie, mentální postižení</i>	
Předmět (název, den v týdnu, pořadí hodiny ve dni, téma hodiny) <ul style="list-style-type: none">• <i>Matematika</i> <i>středa, 1. hodina</i> <i>téma: Odečítání do dvaceti</i>	
Komunikace Způsoby komunikace pedagogických pracovníků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) Učitel: <ul style="list-style-type: none">• <i>mluvená řeč</i> Způsoby komunikace žáků během výuky (mluvená řeč, znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda, odezírání, psaná forma, gesta a jiné) <ul style="list-style-type: none">• <i>mluvená řeč</i>	
Přístup ve vyučování (monolingvální a monokulturní přístup, bilingvální a bikulturní přístup, totální komunikace) <ul style="list-style-type: none">• <i>monolingvální a monokulturní přístup</i>	

Podpůrné prostředky komunikace

(psané materiály, obrázky, interaktivní tabule, tlumočník a jiné)

- /bez využití ve výuce/

Organizační forma výuky

(individuální, týmová, individualizovaná, frontální, projektová, skupinová)

- *frontální forma výuky*

Logopedické prvky ve výuce***artikulační složka***

(výstavba výslovnosti, nácvik jednotlivých hlásek)

- /ve výuce nezahrnuto/

fonační složka

(regulace intenzity a polohy hlasu)

- /ve výuce nezahrnuto/

optická složka

(odezírání)

- /ve výuce nezahrnuto/

kinestetická složka

(percepce vlastního projevu)

- /ve výuce nezahrnuto/

percepční a vybavovací složka

(podněcování zvukových projevů prostředí)

- /ve výuce nezahrnuto/

lexikální složka

(výstavba aktivní/pasivní řeči)

- /ve výuce nezahrnuto/

gramatická složka

(odstranění dysgramatismů)

- /ve výuce nezahrnuto/

konverzační složka

(nácvik konverzačních stereotypů)

- /ve výuce nezahrnuto/

Učební materiály ve výuce

(učebnice, pracovní sešit, a jiné)

- *číselná osa*
- *učebnice matematiky*

Doplňující informace pozorovatele

(aktivita/pasivita žáků, atmosféra hodiny apod.)

- *Žáci jsou při počtech aktivní, ale na konci hodiny klesá jejich pozornost (aktivita je po celou hodinu na stejném principu).*

Pozorovatel, datum observace

Pavla Šusterová, 22. 4. 2015