

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících



Bakalářská práce

Barbora Míková

**Výuka literatury na středních odborných školách pro sluchově postižené
v ČR – popis současného stavu ve dvou vybraných školách**

Teaching literature at secondary vocational schools for hearing impaired in the
Czech Republic - description of current situation
in two selected schools

Praha 2021

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

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 12. 11. 2021

Barbora Míková

Poděkování

Ráda bych poděkovala především mé vedoucí práce, Mgr. Andree Hudákové, PhD., která byla při psaní velice ochotná, trpělivá a poskytla mi cenné rady. Moc děkuji respondentům, kteří mi věnovali čas. Také velice děkuji rodině, blízkým a kolegům v zaměstnání za trpělivost a podporu, kterou mi po celou dobu psaní věnovali.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá podobou výuky literatury na dvou vybraných středních odborných školách pro sluchově postižené. Práce je rozdělena do dvou částí. Nejprve se práce věnuje rozboru dokumentů vztahujících se k literární výchově, okrajově popisuje specifika výuky osob se sluchovým postižením a poté jsou analyzovány legislativní, kurikulární a metodické dokumenty. Ve druhé části práce proběhl sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, ve kterých dotazovaní učitelé popsali průběh vlastní výuky literatury a okolnosti s výukou spojené. Následuje shrnutí polostrukturovaných rozhovorů a usouvztažnění s teoretickými poznatky kurikulárních dokumentů. Cílem výzkumu je zmapovat současnou podobu výuky literatury na dvou středních odborných školách pro sluchově postižené.

Klíčová slova

Český jazyk a literatura, funkce výuky, cíle výuky, literatura, maturitní zkouška, organizace výuky, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, osoba se sluchovým postižením, střední odborná škola pro sluchově postižené, učivo, učebnice, učební materiály, výuka, student s přiznaným uzpůsobením podmínek konání maturitní zkoušky

Abstract

This bachelor's thesis deals with the current situation of teaching literature at two selected secondary vocational school for hearing impaired. The thesis consists of two parts. The first section describes documents related to literary education, marginally describes the specifics of teaching people with hearing impairments and then legislative, curriculum and methodological documents are analysed. In the second part of the work, data collection took place through semi-structured interviews, in which the interviewed teachers described the course of teaching literature and the circumstances associated with teaching. The following is a summary of semi-structured interviews and correlations with theoretical knowledge of curricular documents. The aim of the research is to map the current situation of teaching literature at two secondary vocational schools for hearing impaired.

Key words

Czech language and literature, teaching function, learning objectives, literature, maturity exam, organization of teaching, Framework educational program, person with a hearing impairment, secondary vocational school for the hearing impaired, curriculum, teaching, teaching materials, textbooks, student with acknowledged adaptation of the conditions of the maturity

Obsah

Úvod.....	9
1 Literární výchova.....	11
1.1 Pojetí literární výchovy	11
1.1.1 Kulturní model.....	12
1.1.2 Jazykový model	12
1.1.3 Model osobního růstu	12
1.2 Cíle literární výchovy.....	13
1.3 Výuka literární výchovy.....	14
2 Vzdělávání osob se sluchovým postižením.....	16
2.1 Tlumočnický znakového jazyka při výuce	18
2.2 Střední školy pro žáky se sluchovým postižením	19
3 Kurikulární a legislativní dokumenty.....	20
3.1 Školský zákon	20
3.2 Rámcový vzdělávací program.....	20
3.2.1 Kurikulární rámec pro oblast Jazykové vzdělávání a komunikace.....	22
3.2.2 Kurikulární rámec pro oblast Estetické vzdělávání	22
3.3 Školní vzdělávací programy.....	23
3.3.1 Školní vzdělávací program ve škole S1	23
3.3.2 Školní vzdělávací program ve škole S2.....	23
3.4 Maturitní zkouška.....	24
3.4.1 Vztah mezi výukou literatury a maturitní zkouškou.....	25
3.4.2 Přiznané uzpůsobené podmínky pro konání maturitní zkoušky	26
4 Výzkumná sonda	27
4.1 Design výzkumné sondy	27
4.2 Sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.....	27

4.3	Struktura rozhovorů	28
4.4	Rozhovor č. 1	29
4.5	Rozhovor č. 2	29
4.6	Otázky a odpovědi.....	30
4.6.1	Mnoho zdrojů uvádí, že je literatura důležitá do života. Souhlasíte s tvrzením? 30	
4.6.2	Kdo všechno se podílí na přípravě ŠVP? Jak probíhá tvorba?	30
4.6.3	Jak dlouho pracujete na této škole a jakou máte praxi?	31
4.6.4	Kolik studentů je ve třídě a jak komunikujete?	31
4.6.5	Kolik vyučovacích hodin je týdně věnováno výuce českého jazyka a literatury? 32	
4.6.6	Mezi studenty mohou být různé úrovně vědomostí v oblasti literatury, je možné tyto rozdíly alespoň trochu vyrovnat?	32
4.6.7	Jaký mají studenti zájem o literaturu?	33
4.6.8	Vedou si studenti sešit s poznámkami?	34
4.6.9	Vedou si studenti čtenářský deník?	34
4.6.10	Čtou studenti knihy i z vlastní iniciativy? Jestli ano, zapojujete to nějakým způsobem do výuky?	35
4.6.11	Jaké měli studenti při příchodu na střední školu povědomí o literatuře?	35
4.6.12	Co z literatury studenty nejvíce zajímá? Jaké období a jaké žánry?	36
4.6.13	Mají studenti za úkol referovat o některé z knih nebo autorů? Vyzkouší si projev před třídou?.....	36
4.6.14	Probíhají v rámci hodin literatury diskuze?	37
4.6.15	Které učebnice a učební materiály využíváte?	37
4.6.16	Používáte nějaké doplňkové vyučovací listy, materiály, web?	37
4.6.17	Jak probíhá prověřování vědomostí studentů?.....	38
4.6.18	Jakým stylem hodnotíte práci studentů?.....	38
4.6.19	Jak probíhá samotná výuka?.....	39

4.6.20	Myslíte si, že státní maturitní zkouška ovlivňuje výuku literatury?	40
4.6.21	Připravujete své studenty nějakým způsobem cíleně na maturitní zkoušku?	40
4.6.22	Jak se výuka literatury v praxi za poslední roky změnila?	42
4.6.23	Jak se podoba maturitní zkoušky za poslední roky změnila?	42
4.6.24	Zapojují se nějakým způsobem rodiče do vzdělávání v oblasti literatury?	43
4.6.25	Převládá u studentů vnitřní nebo vnější motivace ke studiu?	43
4.6.26	Na základě Vaší praxe, napadá Vás něco, co by se mohlo v oblasti výuky literatury zlepšit?	44
4.7	Shrnutí a diskuze	46
	Závěr	49
	Seznam použitých zdrojů	50
	Přílohy	53
	Seznam příloh	53
	Příloha č. 1 – Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky	53
	Příloha č. 2 - Záznam o četbě	53
	Příloha č. 1 – Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky	54
	Příloha č. 2 - Záznam o četbě	55

Úvod

Cílem práce je popsat současnou podobu výuky literatury na dvou vybraných středních odborných školách pro sluchově postižené. Jedná se o školy Střední odborná škola Holečkova a Střední odborná škola Ječná. Pozornost je zaměřena na výuku literatury, její cíle, funkce, didaktické postupy a organizaci.

Literární výchova je dle rámcového vzdělávacího programu (podrobněji kapitola 3.2) součástí vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura, jež je jedním ze stěžejních oblastí vzdělání. Na tento předmět je kladen velký důraz již od základního vzdělávání žáka, neboť se jedná o nástroj pro získání informací, zároveň však i o předmět poznávání. Výuka literatury probíhá ve všech středních odborných školách dle jednotného rámcového vzdělávacího programu, jednotlivé školy však přistupují k výuce literatury velmi různorodě. Výuka literatury v každé škole vychází z jiných koncepčních základů a má částečně jiné cíle a funkce, je různě organizována, uplatňují se rozličné didaktické postupy a využívají se rozmanité učebnice a učební materiály. Právě na základě těchto údajů je otázkou, jak ve skutečnosti vypadá podoba výuky literatury ve škole pro sluchově postižené, jak k dané podobě výuky učitelé dospěli a proč zvolili právě onu podobu. Také lze uvažovat o tom, zda nedochází k vlivu podoby společné části maturitní zkoušky z předmětu český jazyk a literatura pro žáky zařazené do skupin SP1, SP2 a SP3. Právě na tyto otázky budu hledat v své práci odpovědi.

Literatura je pro žáky a studenty důležitá jak po umělecké a historické stránce, tak i společenské a osobní. Je všeobecně známo, že četba podporuje představivost, rozvíjí myšlení, fantazii a komunikační dovednosti. Literatura je ideální prostředek pro pochopení světa kolem nás. K základům vzdělání literatury patří čtenářská a funkční gramotnost, práce s textem, přehled o literárních dílech, autorech a dějinách. Literatura je stěžejním předmětem i z toho důvodu, neboť je součástí maturitní zkoušky. V Rámcovém vzdělávacím programu je tento předmět (český jazyk a literatura) zařazen pod oblast Jazyk a jazyková komunikace a oblast Estetické vzdělávání.

První část práce se bude věnovat podobě výuky literatury na základě odborné literatury. Budou představeny kurikulární, legislativní a metodické texty (konkrétně závazné dokumenty; rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program). Přiblížena bude i podoba maturitní zkoušky a podoba maturitní zkoušky žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek konání maturitní zkoušky. Okrajově zmíním specifika, která obnáší výuka osob se sluchovým postižením.

V druhé části práce se budu zabývat výzkumem, který bude tvořen polostrukturovanými rozhovory s učiteli českého jazyka a literatury na dvou vybraných školách. Na základě prostudovaných materiálů připravím otázky, které mi budou podkladem pro rozhovor s učiteli. Díky odborným materiálům a informacím získaných od dotazovaných učitelů bych ráda vytvořila komplexní obraz podoby výuky literatury na dvou vybraných středních odborných školách pro sluchově postižené. Výsledky práce budou uvedeny v závěru práce.

1 Literární výchova

1.1 Pojetí literární výchovy

Machytka (1962) uvádí, že metodika literární výchovy souvisí s rozvojem školství a postoji společnosti ke vzdělání a výchově. Upozorňuje na nové pojetí metodiky literární výchovy. Nově se metodika zajímá o literární výchovu ze široka a důraz je kladen na praxi. Dříve se jednalo hlavně o jednosměrné předávání poznatků – hlavní byly návody a pokyny jak vyučovat. Nově je kladen důraz na vzájemný vztah mezi teorií a praxí. Podle autora tyto dvě složky nemají být odtrženy. Stěžejními otázkami metodiky literatury podle autora jsou:

1) Cíle literární výchovy

Postavení literatury, vliv na názor a osobnost studenta

2) Obsah literární výchovy

Vědomosti, dovednosti, učebnice, náplň učiva

3) Zásady, metody a formy vyučování

Proces vyučování z pohledu učitele i studenta

4) Mimoškolní práce s literaturou a uměním

Individuální četba, vyjadřování

Podobného názoru je i Čeněk (1979), který zmiňuje, že nové pojetí zjednodušilo problematiku oboru. Dříve se vycházelo z individualismu a izolovaných jednotlivých složek, nebylo potřeba zdůvodňovat svá zjištění, a přesto byly metodiky všeobecně doporučovány. Nebyl brán ohled na systém jako celek a tím pádem nešlo vytvořit pevný jednotný systém. Proces výuky literatury má nově vytyčený cíl a dochází se k němu efektivními prostředky. Postupně je student obohacován poznatky a prožitky, nároky se zvyšují a činnost učitele je interakcí mezi literaturou a studentem. Přitom se stále respektuje estetická a umělecká stránka literatury. Literární výchovu podle něj tvoří tyto prvky:

1) Činnost

2) Osvojování učiva

3) Činnost učitele

4) Působení mimoškolních činitelů ze světa literatury a ze života

5) Koncepce literární výchovy

6) Organizační podmínky

Hník (2014) též poznamenává, že si literární didaktika své postavení musela vybudovat. Důkazem o upevňování literární výchovy je i to, že se o oblast literatury zajímají nejen pedagogické disciplíny, ale i odborná veřejnost. Tento nárůst zájmu se spojuje se zvyšujícím se nárokem na úroveň vzdělání. V zahraniční literatuře se také můžeme dočíst o změnách v přístupu k literatuře. Jak píše Carter a N. Long (1991) výuka literatury v 80. letech 20. století prošla určitou změnou. Vycházely knížky a články, které upozorňovaly na potřebu změny ve výuce literatury. Následně docházelo k úpravám ve vzdělávání. Podle autorů je důvodů, proč vyučovat literaturu, několik a ovlivňují je různé okolnosti. Autoři v podobě modulů uvádí tři hlavní důvody, proč literaturu vyučovat.

Každý z nich zahrnuje konkrétní učební cíle:

1.1.1 Kulturní model

Tento model dbá na to, aby studenti pochopili literaturu z hlediska historického a kulturního vyjádření obsahu daného textu skrze emoční prožitek. Dle vyučujících má studentovi přiblížit text a porozumět do největších podrobností. Uvedený model se používá především v rámci humanitních věd.

1.1.2 Jazykový model

Jak již název vypovídá, jazykový model má studentům pomoci zejména rozvinout jazyk, pochopit jazykový obsah daného textu a obohatit slovní zásobu. Tento model však není úplně ideální, protože může být pro studenty demotivující, jelikož se studenti musí učit texty zpaměti. Dle zastánců má tento model rozvinout kreativitu použití jazyka.

1.1.3 Model osobního růstu

Výše zmíněný model má studentům pomoci pochopit text literatury díky velké motivaci vyučujícího, který jim vštěpuje nadšení a radost z literárních textů, které by mělo trvat po celý život. Student by měl mít radost nejen z dobrého známkového hodnocení, ale také z toho, že ho text nějak vnitřně obohatil a může díky němu pochopit kulturu a společnost, ve které žije. Pro tento model je důležitá podpora nejen učitele, ale i kolektivu, ve kterém se student pohybuje.

Bednářová (2008) uvádí, že výchova člověka zdokonaluje, podněcuje práci na vztahu k sobě i ke světu kolem a rozvíjí kritické myšlení. Literární výchova též rozvíjí osobní kvality dítěte a tím napomáhá lepšímu chápání vlastního já i celého světa, může pomoci při řešení různých životních otázek, vyvolává pocit sounáležitosti a také motivuje k četbě.

Moeller, Ertmer, Stoel-Gammon (2016), upozorňují na důležitost gramotnosti. Kdo je gramotný, ten lépe porozumí textu, tvoří text a komunikuje. Díky gramotnosti je možné dosáhnout svých cílů, rozvíjet znalosti a zapojit se do společenského života. Obzvláště v dnešní době, kdy je veškeré dění v rychlém tempu. Většina informací je dostupná digitálně a je obzvláště důležité ovládat znalosti čtení a psaní. Důležitosti gramotnosti se věnuje i Schirmer (2000), uvádí, že čtení a psaní jsou velice důležité kognitivní a sociální schopnosti. Gramotnost vzniká na základě podnětu z okolí, ve kterém dítě vyrůstá. Dítě (slyšící i se sluchovým postižením), je již od mala vystaveno tištěné podobě jazyka a začíná ji vnímat (například knížky, nápisy na hračkách, reklamy, návody a podobně). Záleží však na tom, ve které kulturní/sociální skupině dítě vyrůstá, zda je prostředí podnětné, někdo se dítěti věnuje a zda se rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti. Již v předškolním věku dítě začíná vnímat, že čtení a psaní má svá pravidla. Postupně si uvědomuje, že text předává určité informace, pocity a myšlenky. Vidí, čím je tvořen text – písmena, slova, věty. Děti jsou od mala vystaveny vnímání textu například v podobě nápisů, reklam, návodů a receptů. To pomáhá k přirozenému vývoji práci s textem.

Každý autor definuje literární výchovu pochopitelně svými slovy, ale směřují k jedné hlavní společné myšlence. Důležitým bodem literární výchovy je student, pedagog, studentův vztah ke společnosti a zároveň i osobní život studenta a jeho prožitek. Výuka literatury je velice důležitá, člověka rozvíjí komplexně a je významnou součástí všeobecného přehledu.

1.2 Cíle literární výchovy

„V našem současném vzdělávacím systému hraje výuka Českého jazyka a literatury dvojí roli. Především má rozvíjet schopnost číst, rozumět textům a vlastní vytvářet, být schopen komunikovat. A také je jednou z disciplín rozvíjejících všeobecný přehled“ (Feřtek, 2015). Literatura nemá být o pouhém učení se pojmů nazpaměť. Pro budoucí vzdělání studentů je důležité umět pracovat s textem, informacemi a propojovat vědomosti napříč obory. Hník (2014) zmiňuje, že vlastním obsahem výuky literatury jsou především texty, kterým dítě musí porozumět. Cílem výuky literatury tedy je umožnit studentům porozumění literárním textům. Machytka (1962) podotýká, že celková podoba výuky je uzpůsobena podle toho, jaký je cíl výuky. Uvádí například rozdíl osnov před rokem 1953 (kdy bylo cílem literární výchovy poznání literárněhistorického vývoje) a po roce 1953 (kdy bylo cílem výklad děl a přímé poznávání literatury). Též byl nově kladen větší důraz na kolektivní práci třídy. Čeněk (1979) vysvětluje, že cesta k cíli má dvě stránky, které jsou úzce spjaté.

A to konkrétně „co“, tedy obsah (například četba a poslech literatury, pěkný přednes, práce s textem) a druhou stránka „jak“ a tou je míněna organizace výuky a provedení. Hník (2007) konkretizuje dva přístupy k cílům. Dle něj má kognitivní pojetí literatury za cíl nabýt znalosti a pro tvůrčí pojetí literatury jsou cílem především dovednosti. Literární výchova s důrazem na výchovu jako takovou, si klade za cíl vybudovat vztah k čtenářství a knihám. „Obecným cílem jazykového vzdělávání je rozvíjet komunikační kompetenci žáků a naučit je užívat jazyka jako prostředku k dorozumívání a myšlení, k přijímání, sdělování a výměně informací na základě jazykových a slohových znalostí“ (Rámcový vzdělávací program, 2020). Na důležitost literatury i pro život upozorňuje také Machytka (1962), dle jeho názoru poznávání děl aktivizuje myšlení, čtení i představivost studentů. Během práce s knihou student pochopí, že i literární dílo napomůže proniknout do života lidí v minulosti i přítomnosti. Čechová, Styblík (1998) upozorňují, že hlavním cílem výuky češtiny je rozvoj schopnosti komunikace. V souvislosti s rozvojem komunikačního cíle dochází i k rozvoji kognitivního cíle. Důležité je poznání stavby jazyka. U výuky literatury se jedná o tři základní složky činnosti:

- 1) Výklad literární historie
- 2) Osvojování literárních pojmů
- 3) Percepce, recepce a interakce literárních textů

Právě zaměření na text propojuje tři složky českého jazyka (didaktiku, sloh a právě literaturu). Ve své práci autoři uvádí i diferenciaci typu středních škol v souvislosti s výukou českého jazyka a literatury. Důležité je brát ohled na typ střední školy. Samozřejmě vyučování literatury na všech typech středních škol sleduje některé společné cíle (např. oblast komunikace a vyjadřování). Výuka literatury by podle autorů mohla být ovlivněna tím, jaké vyjadřovací potřeby budou uplatněny v dané profesi. Důležitou roli hraje učitel, který má vést a motivovat studenta.

1.3 Výuka literární výchovy

Rámcový vzdělávací program (2020) shrnuje učivo literatury, které by student měl ovládat. Podle rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) má student v oblasti literatury poznávat různé druhy umění – národní, světové, současné, minulé, tradiční. Také je důležité sledovat vývoj české i světové literatury a to v souvislosti s kulturním i historickým děním. Samozřejmě by student měl ovládat práci s literárním textem, poznat literární druhy a žánry, číst texty a interpretovat je. Mít přehled o uměleckých směrech a historických obdobích a případně přiřadit daný text k dané době. Zhodnotit význam díla pro dobu, v níž vzniklo, ale i pro naši současnost (a stejně tak význam autora).

Také by měl být schopen vyjádřit svůj postoj k literárním dílům, pracovat s informacemi z oblasti literatury, poznat umělecké texty, charakterizovat znaky uměleckých textů, uvést interpreta a hovořit o textu, případně vést debatu.

2 Vzdělávání osob se sluchovým postižením

Výchovou a vzděláním se zabývá Školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Pro osoby se sluchovým postižením je důležitý § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato podpora je poskytnuta všem, kteří potřebují podpůrné opatření. Podpůrnými opatřeními jsou míněny úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu (vhodné podmínky, obsah a forma vzdělávání s ohledem na výchovné a vzdělávací potřeby). Všechna tato opatření jsou dostupná zdarma. Ve druhém odstavci jsou uvedeny konkrétní podpory. Jedná se například o poradenskou pomoc, speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky, kompenzační pomůcky, dále o úpravu podmínek pro přijetí nebo ukončování vzdělávání. Samozřejmě jsou zde uvedeny i podmínky pro poskytování asistenta pedagoga nebo tlumočnicka znakového jazyka. Odstavec 7 se věnuje přímo podpůrným opatřením při vzdělávání osoby, která nemůže vnímat řeč sluchem. Osobám využívajícím znakový jazyk je poskytnuto vzdělávání i v psaném českém jazyce.

Dalším důležitým dokumentem upevňující práva osob se sluchovým postižením na rovnocennou výuku je zákon č. 348/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Osoby se sluchovým postižením mají právo na vzdělávání s využitím celé řady komunikačních systémů. Systémy, které vycházejí z českého jazyka, jsou například znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny a další.

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných jsou uvedena ustanovení týkající se podpůrných opatření. Žákům a studentům, kteří využívají jiný komunikační systém než mluvenou řeč, škola zajistí vzdělání v komunikačním systému, který odpovídá jejich potřebám. U osob se sluchovým postižením se jedná například o tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele, který zajistí přepis mluvené řeči do psané podoby. Ve vyhlášce je uvedeno, jak má žák/student postupovat v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření. Podpůrná opatření se člení do stupňů (prvního až pátého) podle míry obtíží při vzdělávání. Vyhláška upřesňuje, jak jsou upravené metody výuky, obsah a výstup vzdělávání, organizace výuky, hodnocení, přímá podpora školy a pomůcky.

Vzdělávání osoby se sluchovým postižením ovlivňuje celá řada okolností, ať už na konkrétní podmínky a schopnosti dotyčné osoby, zároveň však i motivace a samozřejmě i zázemí, které má dotyčný k dispozici. Další významné okolnosti jsou určitě stupeň poruchy, studijní předpoklady a osobní vlastnosti.

Ledenberg, Schick, Spencer (2013) ve své práci uvádí, že ztráta sluchu ovlivní vývoj jazyka (hlavně mluveného jazyka). Osoby se sluchovým postižením rozvíjejí znakový jazyk podobně jako slyšící osoby mluvený jazyk (ovšem za určitých podmínek, jako je podporující zázemí). Neslyšící děti se rodí většinou slyšícím rodičům a většinou je cílem rodičů naučit děti se sluchovým postižením mluvit (například za pomoci kochleárního implantátu). Také ve svém výzkumu uvádí, že osoby se sluchovým postižením obvykle vykazovali nižší gramotnost. Podobného názoru jsou i autoři Moeller, Ertmer, Stoel-Gammon (2016), kteří uvádí, že za nižší výkon ve čtení může obtížnější přístup k řeči a jazykovým dovednostem. Řešením by údajně mohl být kochleární implantát. Dokazují, že děti s kochleárním implantátem mohou dosáhnout podobné úrovně čtení a psaní, jako osoby bez sluchového postižení. Kochleární implantáty však určitě nejsou jediným řešením. Gramotnost ovlivňuje několik faktorů, například sociální a kognitivní procesy a schopnosti.¹ Ztráta sluchu omezuje běžné vnímání mluveného jazyka. Jeden z důvodů nižší schopnosti čtení u osob se sluchovým postižením je to, že není možný záznam zvukové podoby jazyka, který souvisí s mluveným jazykem a druhý důvod je, že si osoby, pro které je prvním jazykem jazyk znakový, osvojují gramatiku jazyka, který je pro ně cizí. Výzkumy však ukazují i to, že děti se sluchovým postižením, které jsou v kontaktu se znakovým jazykem od narození, si osvojují jazyk podobně, jako si slyšící děti osvojují mluvený jazyk. Prokázalo se, že vysoká úroveň znakového jazyka souvisí i s vyšší úrovní dovednosti gramatiky jazyka.

Moeller, Ertmer, Stoel-Gammon (2016) uvádějí konkrétní oblasti ve výuce jazyka, které dělají osobám se sluchovým postižením obtíže. Jedná se o hloubku a šíři slovní zásoby. Učitelé by na tuto oblast měli klást velký důraz v rámci výuku, opakování a procvičování.

Strnadová (1998) vysvětluje, že laická veřejnost nemá pojem o tom, jaké potíže osobám se sluchovým postižením činí čtení a psaní. Problém je v závislosti mluveného jazyka na písmu. Míra znalosti tohoto jazyka se odráží právě třeba na čtení. Funkční gramotnost tedy není jen o znalosti písmen, ale o prohloubení znalosti významu jednotlivých slov a jejich použití.

¹ Schirmer (2000) též přikládá gramotnosti sociální a kognitivní důležitost.

Dále Strnadová (1998) uvádí, že na problémy v oblasti významu slov u osob se sluchovým postižením, upozorňuje celá řada autorů. Občas dochází k tomu, že si dotyčný nepropojí význam slova s pojmem, který již zná nebo nezná pojem, který slovo představuje (například vyjádření nějakého zvuku). Další problémy se mohou objevit například v nedostatečné znalosti gramatiky jazyka, ve vztazích mezi slovy, ve slovech si podobných, výrazech obecné a hovorové češtiny a v běžných pravidlech skladby věty. Pro osoby se sluchovým postižením je náročné učit se něco, pod čím si nemohou nic představit. Jak je všeobecně známo, slyšící dítě je od mala v kontaktu s jazykem jednak zrakem, tak i poslechem. Dítě se sluchovým postižením se s jazykem setkává pouze zrakem (teprve až prostřednictvím písma). Strnadová přichází s řešením, osoby se sluchovým postižením by se měly český jazyk učit jako druhý jazyk. Nemělo by docházet k tomu, aby se osoba naučila číst jen mechanicky, bez porozumění. Z takové situace se těžko hledá cesta ven a dotyčný si nemusí vybudovat vztah k jazyku ani později v dospělosti. K osvojování jazyka přispívá právě i četba, ale k té by dotyčný, který se naučil číst pouze mechanicky bez porozumění, cestu pravděpodobně nenašel. Pro osoby, které považují za svůj mateřský jazyk znakový jazyk, je ideální poznat a porozumět světu právě ve svém mateřském znakovém jazyce, a teprve poté jsou vytvořeny ideální podmínky pro poznání zásad a pravidel většinového mluveného jazyka. Díky tomu, že dojde k seznámení se světem již znakovým jazykem (pro osoby se sluchovým postižením přirozeným jazykem), nemuselo by docházet ke vzniku bezjazyčí.

2.1 Tlumočnický znakového jazyka při výuce

Komorná (2008) dle získaných informací uvádí, že využívání tlumočnických služeb například na základních školách pro sluchově postižené není zcela běžné. Jedním z důvodů údajně může být to, že znakový jazyk ovládají samotní speciální pedagogové. To však není úplně ideální řešení. Hlavním úkolem pedagoga je být průvodcem pro žáka/studenta během vzdělávání. Tlumočení je úkolem tlumočnicka. V jeden okamžik je možné používat jeden komunikační kód, když učitel jednomu studentovi tlumočí, druhý student je upozaděn. Nehasilová (2019) se ve své práci věnuje tlumočení na středních školách pro sluchově postižené. Oproti Komorné (2008) se jedná o aktuálnější práci. Součástí práce Nehasilové (2019) bylo dotazování tlumočnicků českého znakového jazyka. Dle svých zdrojů Nehasilová zjistila, že v České republice k roku 2018 spolupracovalo se středními školami 17 tlumočnicků, z toho se jí podařilo dotazovat 11 tlumočnicků. Komorná (2008) upozorňuje, že většina škol pro studenty se sluchovým postižením tlumočnický nezaměstnává.

Naopak Nehasilová (2019) uvádí, že v současné době jsou tlumočníci ve škole zaměstnaní a většinou jsou vedeni jako pracovníci nepedagogičtí (na pozici tlumočnicka nebo asistenta pedagoga). Jak však píše i Komorná (2008), v případě, že je tlumočnick veděn jako nepedagogický pracovník, jsou na něj kladeny vyšší nároky a musí zastávat v podstatě dvě pozice. Tato situace tedy také není ideální.

Tlumočníci českého znakového jazyka mají v dnešní době více studijních možností. Řada tlumočnicků absolvovala obor *Čeština v komunikaci neslyšících* a kurzy pořádané organizacemi neslyšících. V roce 2016 byl otevřen nový obor *Tlumočnictví českého znakového jazyka* na Vyšší odborné škole v Hradci Králové. Nehasilová (2019) uvádí, že se připravuje bakalářský studijní program *Tlumočnictví českého znakového jazyka* na Masarykově univerzitě v Brně. Všeobecně je známo, že tlumočnicků je nedostatek. Nové možnosti studia snad přivedou více zájemců k tomuto důležitému oboru.

2.2 Střední školy pro žáky se sluchovým postižením

Komorná (2008) uvádí, že do roku 1991 měli osoby se sluchovým postižením možnost studovat střední školu pouze na dvou školách v celém Československu (gymnázium v Praze a střední průmyslová škola oděvní v Kremnici). Změna přišla po roce 1991, kdy se osoby se sluchovým postižením mohli začít přihlašovat na střední školy zakončené maturitní zkouškou. Zrušilo se dělení podle stupně a typu sluchové vady (žáci neslyšící, se zbytky sluchu a nedoslýchavé) a školy byly jednotně označovány *pro sluchově postižené*. Začala vznikat speciálně pedagogická centra². Nově také vznikaly obory zakončené maturitní zkouškou. Postupně byly otevřeny střední školy s maturitou ve Valašském Meziříčí, Hradci Králové, Brně a Berouně. Dnes mají absolventi základních škol pro sluchově postižené výrazně více možností středoškolského studia než dříve.

² Speciální pedagogické centrum zajišťuje pedagogickou a logopedickou diagnostiku a péči pro osoby se sluchovým postižením. Doporučuje vhodné metody výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením. Speciálně pedagogické centrum poskytuje rady učitelům i rodičům.

3 Kurikulární a legislativní dokumenty

3.1 Školský zákon

Dokument, který upravuje vzdělávání a stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, je Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.). Zákon udává pravidla a podmínky pro organizaci vzdělávání, legislativně zajišťuje vzdělávání a všechno s tím spojené (hospodaření školy, školní povinnosti, ale například i individuální vzdělávání, učební texty, školská výchovná a ubytovací zařízení a podobně). Podle školského zákona má každý student se sluchovým postižením a potřebou podpůrných opatření právo na vzdělání.

3.2 Rámcový vzdělávací program

Dokumentem, který blíže specifikuje podobu vzdělávání, je Rámcový vzdělávací program. Tento dokument nejprve analyzuji a poté se zaměřím na to, kde je v RVP specifikována výuka literatury pro střední odborné školy (dále SOŠ).

„Rámcový vzdělávací program vznikl v návaznosti na Bílou knihu, jako klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání“ (Spilková, 2005). Pro každý stupeň³ a obor⁴ vzdělávání je zpracován vlastní RVP. Tvorba RVP spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a je vymezen školským zákonem. Na základě daného RVP si škola sama vytvoří školní vzdělávací program (dále ŠVP), kde je možné přizpůsobit výuku podle konkrétních cílů školy nebo se v některých oborech soustředit více na danou oblast. Těžištěm je obsahová stránka a velkou roli v tvorbě ŠVP hraje student, protože jde hlavně o rozvoj jeho osobnosti (záleží na jeho dovednostech a poznacích). Před zavedením RVP se výuka řídila učebními osnovami, které byly pro všechny školy jednotné. Oproti RVP osnovy neuváděly, jaké dovednosti (výsledky a výstupy vzdělání) mají studenti po absolvování výuky mít, ale vymezovaly, co se má probrat (obsah vzdělání) a obecné cíle. RVP uvádí, že učivo je prostředkem k dosažení požadovaných výstupů, ne cílem.

³ Například RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia a další.

⁴ RVP obory se dělí podle kategorií soustavy oboru vzdělání. Například obory J (standardně dvouleté studium, dokladem o vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce), obory E (standardně tříleté studium, dokladem o vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list), obory LO a M (standardně čtyřleté studium, dokladem o vzdělání je vysvědčení o maturitní zkoušce), konzervatoře a další.

V RVP pro střední odborné vzdělávání (aktualizován k 1. 9. 2020) jsou vypsány požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních i oborech: výsledky které má mít student po ukončení studia, obsah vzdělávání, základní podmínky realizace vzdělávání a samozřejmě pravidla pro tvorbu ŠVP. RVP podporují samostatnost škol a vymezují „pouze“ požadované výstupy a prostředky pro jejich dosažení. Jakým způsobem si škola k těmto výstupům dojde, je na realizaci každé školy zvlášť.

Vzdělání vymezené RVP vychází z následujících cílů:

- 1) Učit se poznávat
- 2) Učit se učit
- 3) Učit se být
- 4) Učit se žít s ostatními

Tato práce je zaměřena na výuku literatury ve středních odborných školách, konkrétně na školách SOŠ Holečkova a SOŠ Ječná. Vzdělávání v rámci RVP je rozděleno do několika oblastí, například Ekonomické vzdělávání, Odborné vzdělávání, Jazykové vzdělávání a komunikace, Estetické vzdělávání a další. A právě oblasti **Estetického vzdělávání** a **Jazykového vzdělávání a komunikace** jsou oblastmi, kterým se bude práce mj. věnovat, protože se dotýkají výuky literatury. Výuka literatury není zařazena u všech RVP do stejné oblasti, například u RVP pro gymnázia je oblast literatury specifikována v oblasti Jazykového vzdělávání a komunikace. V RVP pro SOŠ je oblast literatury specifikována v oblasti Estetického vzdělávání. Dle mého názoru se i oblast Jazykového vzdělávání a komunikace výuky literatury dotýká a níže uvedu, ve kterých bodech.

Důležitost estetické funkce literatury uvádí i Peterka (2001), podle kterého je to funkce přímo dominantní. Povahu této funkce vysvětluje termínem účelná bezúčelovost. Bezúčelovost podle autora znamená, že je informativní funkce omezena a účelná znamená, že „nepotlačuje sdělení, nýbrž činí jej význačným“.

Důležité je propojení teorie a nácviku dovedností. Všeobecné vzdělávání je vždy jednotné pro celý stupeň vzdělání a samostatně je zpracováváno odborné vzdělávání. Vzdělávání směřuje k tomu, aby si studenti vytvořili klíčové a odborné kompetence⁵. Kompetence jsou určité schopnosti, které student získá pomocí znalostí a zkušeností.

⁵ RVP uvádí klíčové a odborné kompetence. Mezi ně se řadí například kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence a další.

Učení se literatury - čtení textů, porozumění sdělením, formulace vlastního názoru a zážitků, mohou vést k rozvoji **kompetencí k učení** (uplatnění práce s textem, vyhledávat a zpracovávat informace, porozumět mluveným projevům), dále k rozvoji **kompetencí k řešení problémů** (uplatnění kritického myšlení, vlastní hypotézy, spolupráce s jinými lidmi při řešení problému) a **kompetencí komunikativních** (vyjadřování se, porozumění sdělení, formulovat myšlenky a názory, diskutovat). Další pojetí výuky je závislé přímo na učiteli a studentech, záleží na tom, jakou zvolí učitel formu a metodu výuky.

3.2.1 Kurikulární rámec pro oblast Jazykové vzdělávání a komunikace

„Obecným cílem jazykového vzdělávání je rozvíjet komunikační kompetenci žáků a naučit je užívat jazyka jako prostředku k dorozumívání a myšlení, k přijímání, sdělování a výměně informací na základě jazykových a slohových znalostí“ (RVP, 2020). Všechny body zmíněné v této oblasti navazují i na literaturu. Vzdělávání v této oblasti směřuje k využití jazykových dovedností, uplatnění českého jazyka, jazyková kultura, práce se slovy a výstavbou textu. To vše jsou cíle a výsledky vzdělávání, ke kterým určitě literatura jako taková přispívá. Konkrétní specifikaci výuky literatury v RVP pro SOŠ upřesňuje oblast Estetického vzdělávání.

3.2.2 Kurikulární rámec pro oblast Estetické vzdělávání

RVP (2020) uvádí, že by se estetické vzdělávání mělo určitým způsobem objevovat ve všech vyučovacích předmětech. Má určitý „nadpředmětový“ charakter. Díky estetickému vzdělávání by student měl dosáhnout určité kultivace, kultivovaného jazykového projevu a obohacení duševního života. Jedním z cílů estetického vzdělávání je vytvořit kladný vztah studenta k materiální a duchovním hodnotám. Těmito procesy dochází i k formování postoje studenta. Také se pracuje na kultivovaném jazykovém projevu studenta. A to všechno určitě výuka literatury splňuje. Součástí literární výchovy je dále i rozbor a interpretace uměleckých děl, přehled o důležitých jevech v české i světové literatuře, četba, také vyzkoušení a zažití různých komunikačních situací – dialog mezi studenty a mezi studenty a učitelem. Výsledkem těchto procesů by mělo být to, aby student všechny tyto zkušenosti uplatňoval ve svém životě, pochopil důležitost umění a bral ho jako součást života, také správně vyjadřoval své názory a formuloval své myšlenky, toleroval estetické cítění druhých, podporoval kulturu a udržoval si přehled o kulturním dění.

3.3 Školní vzdělávací programy

Jak uvádí RVP pro střední odborné vzdělávání, ŠVP obsahuje úvodní identifikační údaje, profil absolventa, charakteristiku vzdělávacího programu, učební plán, přehled zpracování obsahu vzdělávání v RVP do ŠVP, vzdělávací osnovy nebo moduly předmětů, popis materiálního a personálního zajištění výuky. Za tvorbu ŠVP je odpovědný ředitel školy.

3.3.1 Školní vzdělávací program ve škole S1

Střední odborná škola Holečkova nabízí studium ukončené maturitní zkouškou. Forma studia je u oboru Hotelnictví čtyřleté denní a u oborů Podnikání a Gastronomie nástavbové denní studium na dva roky a studium je určené pro absolventy tříletého učebního oboru:

- 1) Kód a název oboru: 65-42-M/01 **Hotelnictví**
Čtyřleté studium
- 2) Kód a název oboru: 64-41-L/51 **Podnikání**
Nástavbové dvouleté studium, tento obor má v 1. ročníku 5 vyučovacích hodin českého jazyka a literatury a ve 2. ročníku také 5 vyučovacích hodin českého jazyka literatury (5 předepsaných a 5 disponibilních hodin)
- 3) Kód a název oboru: 65-41-L/51 **Gastronomie**
Nástavbové dvouleté studium, tento obor má v 1. ročníku 5 vyučovacích hodin českého jazyka a literatury a ve 2. ročníku také 5 vyučovacích hodin českého jazyka a literatury (6 předepsaných a 4 disponibilní hodiny)

3.3.2 Školní vzdělávací program ve škole S2

Střední odborná škola **Ječná** nabízí studium ukončené maturitní zkouškou. Forma studia je čtyřleté denní a obor Informační služby. Absolventi tohoto studia jsou připraveni na práci s informačními systémy. Součástí školy je Speciálně pedagogické centrum.

V ŠVP SOŠ Ječná jsou upřesněny všechny potřebné informace od údajů školy, kompetence absolventa, profil absolventa, charakteristiku vzdělávacího oboru, výchovné a vzdělávací strategie, organizace výuky, učební plány, až po ukončení vzdělávání a další.

Škola zabezpečuje výuku pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a v ŠVP je upřesněn plán pedagogické podpory. Tento plán vytváří učitel společně s výchovným poradcem na základě setkání s rodiči i samotným studentem. Mezi hlavní podpůrná opatření školy patří menší počet studentů ve třídách a úprava vzdělávacích metod.

Kód a název oboru: 72-41-M/01 **Informační služby**

Dotace vyučovacích hodin Českého jazyka a literatury na SOŠ Ječná činí:

- 1) **V 1. ročníku 4 hodiny**
(celková dotace 148 hodin)
- 2) **V 2. ročníku 2 hodiny + 3 hodiny disponibilní**
(celková dotace 76 hodin + 114 disponibilních)
- 3) **V 3. ročníku 2 hodin + 3 hodiny disponibilní**
(celková dotace 72 hodin + 108 disponibilních)
- 4) **V 4. ročníku 2 hodin + 3 hodiny disponibilní**
(celková dotace 56 hodin + 84 disponibilních)

3.4 Maturitní zkouška

Maturitní zkouška se skládá mimo jiné i z českého jazyka a literatury. Zkouška má dvě části – společnou a profilovou část. Na školský zákon navazují další vyhlášky a předpisy, které školský zákon upřesňují a doplňují. Podobu maturitní zkoušky blíže specifikuje vyhláška č. 177/2009 o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. Cermat⁶ uvádí, že od školního roku 2020/2021 je součástí společné maturitní zkoušky pouze didaktický test a profilová část zkoušky je tvořena ústní zkouškou (před maturitní komisí) a písemnou prací z českého jazyka a literatury. Na didaktický test je vymezen čas 75 minut. Písemná práce z českého jazyka znamená vytvoření souvislého textu o rozsahu minimálně 250 slov v čase přibližně 110 minut, student si vybírá jedno téma ze čtyř nabízených a může použít Pravidla českého pravopisu. V souladu s rámcovým a školním vzdělávacím programem daného oboru je sestaven seznam nejméně 60 literárních děl, z kterého si student vybere díla a vytvoří svůj seznam (nejméně o počtu 20 literárních děl) a při ústní zkoušce si student vylosuje jednu z knih. Student dostane pracovní list s úryvky konkrétního díla a zadáním úkolů. Příprava trvá 15-20 minut a samotná zkouška nejdéle 15 minut.

⁶ Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – běžně užívaná zkratka Cermat.

3.4.1 Vztah mezi výukou literatury a maturitní zkouškou

Šmejkalová (2010) se zaměřuje na výuku českého jazyka na středních školách na našem území v období 20. století. Upozorňuje na to, jak výuku českého jazyka a literatury ovlivňuje aktuální dění v zemi. Uvádí, že český jazyk a literatura byl v novodobých dějinách vždy součástí maturitní zkoušky. Do 90. let 20. století byla slohová práce u maturitní zkoušky zadávána centrálně. Po revoluci docházelo ke změnám v mnoha oborech a výjimkou nebyla ani oblast vzdělávání. Štěpáník (2018) v své práci zmiňuje, že již v 90. letech byla vedena diskuze o zavedení státní maturitní zkoušky na našem území, která by byla zadávána centrálně (na základě doporučení OECD⁷). O státních maturitách se jednalo několik let, až na jaře roku 2011 proběhly první státní maturity na našem území. Podoba státní maturity prošla během let drobnými úpravami, ale podoba zkoušky z českého jazyka a literatury (ústní část, didaktický test a písemná práce) zůstala stejná.

Podoba státní maturity se stále ještě usazuje a v tuto chvíli zatím není k dispozici objektivní reflexe, která by mohla státní maturity zhodnotit. Již nyní však můžeme například zkoumat, zda ovlivňuje státní maturitní zkouška podobu výuky českého jazyka a literatury na středních školách. Štěpáník (2018) se této problematice věnuje v práci *Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů*. Práce se zabývá vztahem učitelů k maturitní zkoušce, vliv maturitní zkoušky na podobu výuky a samozřejmě přípravou studentů na maturitu. Práce nastínila, jakým situacím a problémům mohou být studenti a učitelé při výuce českého jazyka a literatury v návaznosti na maturitní zkoušku vystaveni. A zda výuka nezběhne od českého jazyka a literatury k přípravě zkouškových strategií. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky a někteří mohou být v nejistotě, na co vlastně studenty mají připravit. Množství vědomostí, které má student získat, není malé a zároveň je kladen důraz na to, aby uspěl u zkoušky. Určitě však nemůžeme považovat práci Štěpáníka za objektivní, odpovědi se podařilo získat pouze od některých učitelů českého jazyka (převážně gymnázií). Stěžejní respondenti mé práce, učitelé SOŠ, bohužel na dotazy autora neodpověděli. Otázkou tedy zůstává, do jaké míry jsou v souladu kurikulární dokumenty a maturitní zkoušky. Zajímavé však je, že autor zmiňuje i hodnocení studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle výpovědi dotazovaných učitelů by se právě v této oblasti měl brát zřetel především na osobní přístup.

⁷ Přeloženo z anglického jazyka – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

3.4.2 Přiznané uzpůsobené podmínky pro konání maturitní zkoušky

Vyhláška o bližších podmínkách ukončování vzdělání ve středních školách maturitní zkoušku upřesňuje i uzpůsobení maturitní zkoušky pro studenty s přiznaným uzpůsobením podmínek (dále PUP) pro konání maturitní zkoušky. Studentem s PUP se rozumí student s vývojovými poruchami učení nebo zdravotními poruchami a na základě toho je možné podmínky konání maturity uzpůsobit jeho potřebám. Studenti jsou rozděleni do čtyř kategorií podle typu vzdělávacích potřeb. Do které kategorie student patří rozhodně školské poradenského zařízení, které vydá doporučení. Toto doporučení student podá spolu s přihláškou k maturitní zkoušce a následně ředitel školy rozhodne o kategorii uzpůsobení podmínek. Uzpůsobení podmínek se může týkat v úpravách průběhu didaktických testů, využití kompenzačních pomůcek, asistence, tlumočení a podobně. Tyto podmínky jsou rozděleny do tří skupin.

Konkrétně u studentů se sluchovým postižením uvádí Cermat tyto podmínky⁸:

1) SP1

Navýšený čas o 50%, možné využití kompenzačních pomůcek, poslech z cizího jazyka je vyloučen

2) SP2

Navýšený čas o 100%, řešení úloh je možné zapsat přímo do testu, je možné využít tlumočníka nebo asistenta, stejně jako u SP1 je poslech vyloučen

3) SP3

Stejně podmínky jako u SP2 a k tomu je možné konání modifikované zkoušky z ČJ a tlumočení do českého znakového jazyka

⁸ Tabulka *Uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky* je součástí Přílohy č. 1. této bakalářské práce.

4 Výzkumná sonda

4.1 Design výzkumné sondy

Výzkumná část práce je v podobě dvou rozhovorů s učiteli vyučujícími literaturu na SOŠ pro sluchově postižené (SOŠ Ječná a SOŠ Holečkova). Bohužel vzhledem k pandemii Covid-19 nebyla možná observace ve výuce. Dovolím si napsat, že i když observace neproběhla, tak o to více byli dotazovaní učitelé ochotní a rozhovor s nimi byl o to víc obohacující a přínosný.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru patří pod kvalitativní sociologický výzkum. Rozhovor může být prováděn telefonicky nebo osobně. Při polostrukturovaném rozhovoru má dotazující připravené otázky, kterých se nemusí držet striktně.

4.2 Sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů

Nejprve jsme oslovili všechny ředitele středních škol pro sluchově postižené, zda by bylo možné obrátit se na vyučující, kteří vyučují český jazyk a literaturu a uskutečnit polostrukturovaný rozhovor na téma *Výuka literatury na SOŠ pro sluchově postižené*. Odpověď jsme dostali ze škol Ječná (Praha 2) a Holečkova (Praha 5).

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru jsem si připravila na základě prostudované literatury a na základě vlastních zkušeností s výukou literatury. Rozhovor jsem pojala jako „otevřené povídání“ s dotazovaným učitelem literatury o podobě výuky literatury. Již od začátku jsem se otázek nechtěla držet striktně, ale samozřejmě pro mě otázky byly podstatné a důležité k tomu, abych získala potřebné informace pro mou práci. Pravdou však je, že již během prvního rozhovoru jsem si uvědomila, že užitečnější pro mě bude vést přirozený rozhovor a dotazovaného učitele nechat popsat průběh výuky tak, jak běžně probíhá a následně mít doplňující otázky. Je možné, že jsem měla štěstí na dotazované učitele, protože oba měli velice silnou sebereflexi, dobré postřehy a obohacující názory zakládající se na minimálně desetileté praxi. Pro mě samotnou byla zajímavá má vlastní zpětná vazba, jak jsem otázky poskládala. Po uskutečnění rozhovoru jsem si uvědomila, že jsem otázky sestavila s převahou vlivu vlastní zkušenosti z výuky školy hlavního vzdělávacího proudu. Uvědomila jsem si, jak je výuka českého jazyka a literatury pro osoby se sluchovým postižením rozdílná s výukou českého jazyka a literatury na školách hlavního vzdělávacího proudu a jak se výuka osob se sluchovým postižením podobá výuce českého jazyka a literatury cizinců.

S dotazovanými učiteli jsme rozhovor uskutečnili pomocí aplikací Teams a WhatsApp. S jejich informovaným souhlasem jsem mohla rozhovor zvukově zaznamenat, dělat si během rozhovoru poznámky a zjištěná data publikovat. U některých otázek jsme rozvinuli debatu do větší hloubky a někdy i jiným směrem. O tyto postřehy jsem práci nechtěla ochudit, proto jsou některé odpovědi rozvinutější.

4.3 Struktura rozhovorů

Během rozhovoru jsem se zaměřila hlavně na cíle, formu, organizaci a postupy výuky. Dále jak se prověřují znalosti studentů, jakým způsobem jsou hodnoceni, které učební materiály využívají, jak probíhá příprava na maturitní zkoušku, komunikace a kdo všechno ovlivňuje výuku.

Otázky, které jsem si na rozhovor připravila, zněly takto:

- 1) Mnoho zdrojů uvádí, že je literatura důležitá do života. Souhlasíte s tvrzením?
- 2) Kdo všechno se podílí na přípravě ŠVP? Jak probíhá tvorba?
- 3) Jak dlouho pracujete na této škole a jakou máte praxi?
- 4) Kolik studentů je ve třídě a jak komunikujete?
- 5) Kolik vyučovacích hodin je týdně věnováno výuce literatury?
- 6) Mezi studenty mohou být různé úrovně vědomostí v oblasti literatury, je možné tyto rozdíly alespoň trochu vyrovnat?
- 7) Jaký mají studenti zájem o literaturu?
- 8) Vedou si studenti sešit s poznámkami?
- 9) Vedou si studenti čtenářský deník?
- 10) Čtou studenti knihy i z vlastní iniciativy? Jestli ano, zapojujete to nějakým způsobem do výuky?
- 11) Jaké měli studenti při příchodu na střední školu povědomí o literatuře?
- 12) Co z literatury studenty nejvíce zajímá? Jaké období a jaké žánry?
- 13) Mají studenti za úkol referovat o některé z knih nebo autorů? Vyzkouší si projev před třídou?
- 14) Probíhají v rámci hodin literatury diskuze?
- 15) Které učebnice a učební materiály využíváte?
- 16) Používáte nějaké doplňkové vyučovací listy, materiály, web?
- 17) Jak probíhá prověřování vědomostí studentů?
- 18) Jakým stylem hodnotíte práci studentů?
- 19) Jak probíhá samotná výuka?

- 20) Myslíte si, že státní maturitní zkouška ovlivňuje výuku literatury?
- 21) Připravujete své studenty nějakým způsobem cíleně na maturitní zkoušku?
- 22) Jak se výuka literatura v praxi za poslední roky změnila?
- 23) Jak se podoba maturitní zkoušky za poslední roky změnila?
- 24) Zapojují se nějakým způsobem rodiče do vzdělávání v oblasti literatury?
- 25) Přebývá u studentů vnitřní nebo vnější motivace ke studiu?
- 26) Na základě Vaší praxe, napadá Vás něco, co by se mohlo v oblasti výuky literatury zlepšit?

Během rozhovoru však vyplynuly i další doplňující podotázky. Naopak jsem si i uvědomila, že některé otázky nebyly tak podstatné. Všechny odpovědi jsou v práci uvedené. Účelem rozhovoru bylo zjistit, jak probíhá výuka literatury na středních školách pro sluchově postižené.

4.4 Rozhovor č. 1

První dotazovaný učitel byl muž, který pracuje na Gymnáziu, Střední odborné škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27. Konkrétně vyučuje český jazyk a literaturu na gymnáziu, SOŠ a výjimečně na ZŠ. Na škole pracuje přibližně 10 let a je i koordinátorem pro ŠVP. Již od první komunikace byl velice ochotný, popsal výuku do podrobných detailů, odpověděl na všechny dotazy a vedly jsme velice podnětný rozhovor. Díky velice dobrým zkušenostem a praxi mi mohl přiblížit výuku literatury do detailů. Až okolnosti dovolí, nabídl možnost nahlédnout do výuky, případně i další spolupráci.

V kapitole 4.6 *Otázky a odpovědi* je tato dotazovaný označen jako respondent 1 (**R1**).

4.5 Rozhovor č. 2

Druhý dotazovaný učitel byla žena, která pracuje na Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené Holečkova. Konkrétně vyučuje český jazyk a literaturu na SOŠ a středním odborném učilišti a výjimečně na ZŠ. Co se průběhu týče, tak byl druhý rozhovor srovnatelný s prvním. Tato paní učitelka má více jak 12 let praxe a zajímavé bylo, že před výukou na škole pro osoby se sluchovým postižením učila český jazyk cizince. I tento rozhovor byl velice podnětný a plný užitečných a zajímavých postřehů.

V kapitole 4.6 *Otázky a odpovědi* je tato dotazovaná označená jako respondent 2 (**R2**).

4.6 Otázky a odpovědi

4.6.1 Mnoho zdrojů uvádí, že je literatura důležitá do života. Souhlasíte s tvrzením?

R1: Samozřejmě je literatura důležitá do života. Při výuce literatury však nezáleží pouze na vědomostech. U osob s komunikačními komplikacemi je čtení obzvláště náročné. Velkou mírou ovlivní vztah studenta k literatuře rodinné zázemí. Všeobecně škola pracuje na tom, aby ze školy vyšel soběstačný jedinec, který je schopen fungovat v běžném životě. Tak, aby případně mohl dál pokračovat ve studiu, našel si zaměstnání a vedl spokojený život. Záleží však na sociálním zázemí. Ve školách hlavního proudu je toto většinou samozřejmostí.

R2: Literatura je důležitá, ale záleží na zájmu studentů. Pokud sám student nejeví zájem, je to komplikovanější. U studentů se sluchovým postižením je zájem o literaturu nižší. Pokud se najde někdo, kdo má zájem o literaturu, bývá to výjimka.

4.6.2 Kdo všechno se podílí na přípravě ŠVP? Jak probíhá tvorba?

R1: Na tvorbě ŠVP se podílí učitelé českého jazyka a literatury a koordinátor ŠVP. Tvorba probíhá tak, že se hlavní body RVP (pro obory LO a M) překloupí do ŠVP. Jedná se o nezbytný dokument, kterým by se učitel měl řídit, bohužel se stává, že tomu tak někdy není. Při vzdělávání na této škole není tolik prostoru pro kreativitu, hlavní je naplnit výstupy. Studenti nejsou úplně připraveni na nadstandardní výkony a snaha je hlavně studenty dovést k maturitě a přiblížit se „majoritě“ studentů. Oblast literatury pro SOŠ se upravuje častěji než pro gymnázia (důvodem je ukotvení českého jazyka a literatury, v RVP pro gymnázia je český jazyk a literatura v oblasti Jazykové vzdělávání a komunikace a v RVP SOŠ spadá český jazyk a literatura pod oblast Estetického vzdělávání a částečně pod oblast Jazykové vzdělávání a komunikace). V předmětu český jazyk se vyučují všechny tři složky (literatura, sloh, didaktika). Další příbuzné předměty jsou Jazyk a řeč (jedná se o určitý způsob logopedie) a předmět Tvořivé psaní (kde je hlavní náplní slohové procvičování).

R2: *ŠVP je psáno hodně obecně, na tvorbě se podílí téměř všichni vyučující Českého jazyka a literatury. Každý z učitelů má manévrovací prostor, kdy a co přesně budou se studenty probírat. Podle ŠVP vytváříme tematické plány, pořadí si určuje sám učitel. Učitel má poměrně volnost, ale ŠVP je závazný, pokud je uvedeno v ŠVP nějaký okruh, tak opravdu musí danou látku v daném ročníku probrat. Leda kdyby se společně s kolegy domluvili o přesunu a změně nějakých bodů. Tematické plány ŠVP musí odpovídat i s třídní knihou, je to jedna z věcí, které kontroluje školní inspekce.*

4.6.3 Jak dlouho pracujete na této škole a jakou máte praxi?

R1: *Na SOŠ Ječná pracuji 10 let.*

R2: *Na škole Holečkova působím asi tak 12 let. Před tím jsem vyučovala český jazyk cizince na jazykové škole. Gramatické problémy, se kterými mají studenti se sluchovým postižením problémy, jsou velice podobné gramatickým problémům u cizinců (například zvrtná zájmena, podmiňovací způsob, spojky a podobně).*

4.6.4 Kolik studentů je ve třídě a jak komunikujete?

R1: *Ve třídě je průměrně 10 studentů, ale počet je různý od 6 do 14 studentů ve třídě. Jedná se o studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Studovat tedy může kdokoliv, kdo má doporučení od speciálního pedagogického centra. Komunikace probíhá hlavně orálně. Studenti jsou s tímto způsobem komunikace seznámeni již před nástupem do školy. Znakový jazyk je využíván minimálně.*

Nejedná se o studenty pouze se sluchovým postižením, ale také o studenty s komunikačními poruchami (například koktavostí), o studenty s poruchami autistického spektra nebo i o osoby ze sociálně slabších poměrů. Studentů s poruchou autistického spektra není mnoho, ale když je takový student součástí třídy, výuka může být občas narušena. Někdy je náročné udržet studenta vůbec v místnosti, natož zaujmout a udržet pozornost a zájem studenta.

Možná by pomohla samostatná místnost pro asistenta a studenta s poruchou autistického spektra, kde by měl student možnost „uklidnit se“ a mohl pokračovat ve výuce. To by však poté nebyla řádná středoškolská výuka a neslučovalo by se s daným programem školy.

R2: *S postupným zlepšováním medicíny a zlepšováním kompenzačních pomůcek pro osoby se sluchovým postižením studentů ubývá a studenti jsou častěji součástí škol hlavního vzdělávacího proudu. Studentů v maturitních ročnících na SOŠ Holečkova bývá přibližně 5-8. Může to působit jako malý počet, ale každý student má svá specifika a takto malý počet alespoň umožňuje individuální práci s každým zvlášť. Například při nácviu slohové práce k maturitní zkoušce můžeme každému studentovi věnovat čas individuálně, opravit chyby a konkrétně povědět, na co si dávat pozor.*

4.6.5 Kolik vyučovacích hodin je týdně věnováno výuce českého jazyka a literatury?

R1: *V 1. ročníku je vyučovacích hodin předmětu český jazyk a literatura méně - 4 hodiny za týden a ve 2. – 4. ročníku je vyučovacích hodin předmětu český jazyk a literatura 5 hodin za týden.*

R2: *Nyní 5 hodin českého jazyka a literatury týdně. Času je opravdu dostatek.*

4.6.6 Mezi studenty mohou být různé úrovně vědomostí v oblasti literatury, je možné tyto rozdíly alespoň trochu vyrovnat?

R1: *Často se stává, že studentům v prvním ročníku není něco zcela jasné nebo látku na základní škole nestihli probrat. Nastává těžká situace, protože není tolik prostoru na opakování, ale zároveň je potřeba, aby dané látky studenti porozuměli a „nabalovali“ další vědomosti. Situace se řeší individuálně, případ od případu dle možností a okolností. Kdo si „veze“ zpoždění již od základní školy, má často problém vůbec dojít k maturitní zkoušce.*

Studenti mají možnost docházet na Doučování k maturitě (na základní škole Ječná je možnost docházet i na doučování k přijímacím zkouškám na střední školu). Na střední škole se však od studentů očekává určitý studijní potenciál, tím pádem by sám student měl prokázat určitý zápal do výuky a případné dohánění studia by mělo být především z jeho vlastní iniciativy. Určitou nevýhodou je, že český jazyk jsou „tři předměty v jednom“ – sloh, literatura a mluvnice (i když mluvnice není již tak stěžejní jako na základních školách a ani v RVP pro SOŠ není tato oblast tak obsáhlá). Občas se však stane, že student úplně neovládá například větné členy, nerozumí jejich funkci a nedokáže sestavit kloudnou větu. Poté je potřeba větné členy vysvětlit tak, aby došlo k porozumění.

R2: *Tempo práce je opravdu rychlé, rozdily mezi studenty větší a u některých studentů vznikají prostoje. Nejprve jsem se „zdatnějším“ studentům snažila zadávat doplňující úkoly, ale studenti měli tendence polevovat. Někdy to vnímali jako trest za to, že mají úkol hotový dřív. Poté proběhla domluva, že pokud mají studenti práci hotovou rychleji, mohou si cokoliv číst. Ať už knížku, komiks nebo rybářský časopis (cokoliv, co je zajímavá a je v rámci možností přijatelné). To se mi osvědčilo a díky tomu nenásilně dochází k nácviku četby z vlastního zájmu a čas je přínosně využit.*

4.6.7 Jaký mají studenti zájem o literaturu?

R1: *Když se podaří najít mezi osobami se sluchovým postižením čtenáře knih a baví ji to, je výuka literatury hned snadnější. Ale vzhledem k tomu, že čtenářství upadá v celé společnosti a je umenšováno, tak je zaujmout literaturou studenta náročnější.*

R2: *Nedá říci, že by byl jejich zájem o literaturu velký. Ale jakýkoliv zájem ze strany studentů podporuji. Ať už se jedná o situaci, která byla zmíněna v předchozí odpovědi (odpověď na otázku 4.6.6). V případě, že mají studenti zadanou práci hotovou dříve než ostatní, mohou si číst ve kterémkoliv díle, které je zajímavá. Snažím se podpořit zájem o literaturu i pomocí filmového zpracování knih.*

4.6.8 Vedou si studenti sešit s poznámkami?

R1: *Ano, ale většinu materiálů mají studenti přímo ode mě nakopírované a mohou si jednotlivé listy shromážďovat.*

R2: *Ano, studenti mají sešity na poznámky. Dostávají i různé pracovní listy.*

4.6.9 Vedou si studenti čtenářský deník?

R1: *Ano, vedou si záznam o četbě. Studenti na základě tabulky s otázkami⁹, kterou jim zadávám, odpoví na otázky. Otázky jsou vybrané podle kritérií k maturitní zkoušce. Za celé studium mají studenti odevzdat vypracovaný pracovní list ke každé přečtené knize. Za čtyři roky se jedná minimálně o 20 knih. Výsledkem vypracovaného zadání je komplexní hodnocení knihy, které následně studenti mohou využít i u maturitní zkoušky při přípravě knih z kánonu. Může se stát, že studenti kopírují odpovědi z internetu a knihy nepřečtou (u maturitní zkoušky většinou jde poznat, zda dotyčný knihu opravdu přečetl, pokud ne, tak bohužel u ústí části maturitní zkoušky student neuspěje). I přesto však dochází alespoň k minimální práci s textem a struktúře informací. Někdo zadání vypracuje pečlivě a jiný třeba pouze formálně odpoví na otázky. Záleží na studentovi a od toho se vyvíjí hodnocení. Při výběru knih jsem ke studentům vstřícný.*

R2: *Občas po studentech vyžadují vypracované otázky k četbě (běžné zadání otázek typu autor, hlavní postavy, děj a podobně). Na základě vypracovaných odpovědí se ukazují velké rozdíly mezi studenty. Někdo přinese otázky vypracované poctivě a precizně, jiný přinese zkopírovaný text z internetu. Vypracování otázek nechávám zcela na iniciativě a samostatnosti studentů. Jedná se o studenty střední školy a důležitá je jejich samostatná organizace úkolů a zodpovědnost. Po letech praxe jsem došla k tomu, že nemá smysl den co den studentům připomínat, že ještě neodevzdali úkol. Byla by to ztráta času pro obě strany a místo toho využiji čas například na procvičování potřebné látky.*

⁹ Tabulka je součástí Přílohy č. 2. této bakalářské práce.

Knihy do kánonu vybírám na základě zkušeností a zájmu studentů, zároveň však seznam splňuje požadovaná kritéria. Často se jedná i o knihy, které byly filmově zpracovány. Studentům by film mohl pomoci, ale samozřejmě se nestačí podívat na film. Přečíst knihu je povinnost, ale filmové zpracování může studentům pomoci při zapamatování. Mezi filmem a knihou bývají velké rozdíly.

U studentů skupiny SP3 nevyžadují povinnou četbu knih, protože to není vyžadováno u maturitní zkoušky. Raději energii a čas investuji do trénování didaktického testu, slohových prací, trénování stylu otázek u maturitní zkoušky nebo nácvikem chatu, který je součástí maturitní zkoušky. K tomuto kroku jsem došla díky praxi. Zájem studentů o knihy je malý a proto jsem se rozhodla investovat čas do něčeho, co pro studenty skupiny SP3 bude smysluplnější a sami studenti v tom vidí větší význam. Četba během studia u studentů, kteří spadají do skupiny SP1 a SP2, je z mé strany spíše doporučení. Jsou předem seznámeni s tím, že u maturitní zkoušky musí doložit seznam přečtené literatury.

4.6.10 Čtou studenti knihy i z vlastní iniciativy? Jestli ano, zapojujete to nějakým způsobem do výuky?

R1: *Studenti jsou předem seznámeni s tím, že po nich vyžadují průběžně vyplněný pracovní list k přečtené knize. Tím pádem čtou. Ale z vlastní iniciativy by asi do takové míry většina z nich nečetla.*

R2: *Studenti se čtení spíše vyhýbají. Čtou to, co je nezbytné a pokud projevují zájem, postupují tak, jak bylo zmíněno (viz. odpověď na otázku 4.6.6).*

4.6.11 Jaké měli studenti při příchodu na střední školu povědomí o literatuře?

R1: *Naprostě základní, většinou bylo potřeba dohnat to, co na základní škole nestihli a málo studentů má dobré podnětné rodinné zázemí, kdy se věnují literatuře i doma s rodiči.*

R2: *Studenti měli základní přehled.*

4.6.12 Co z literatury studenty nejvíce zajímá? Jaké období a jaké žánry?

R1: *Studenti projevují zájem o aktuálně populární díla.*

R2: *Studenty zajímá aktuální literatura a nejlépe ta, která je zfilmovaná.*

4.6.13 Mají studenti za úkol referovat o některé z knih nebo autorů? Vyzkouší si projev před třídou?

R1: *Z důvodu online výuky byla většina prací posílána v písemné formě elektronicky a prostor na přednes před třídou nebyl. Pravdou ale je, že ani za běžných podmínek nedochází k tomu, aby studenti referovali před třídou. Uvědomuji si, že bych se projevu studentů mohl více věnovat a zapracovat na tom. Na druhou stranu je však otázkou, zda by to nebylo kontraproduktivní. Na některé studenty by prezentace před ostatními mohla působit jako určitý tlak a zdroj jakési větší nervozity. Studenti mají často potíže s komunikací a projevem. Proto je projev před spolužáky na vlastním uvážení studentů a na dobrovolnosti. Prezentace vlastních vědomostí je však důležitá. Rád bych se na tuto oblast více zaměřil, ale je potřeba vymyslet, za jakých podmínek by měl projev ideálně probíhat (obzvlášť pro úzkostné typy studentů). Možná však v předmětech typu dějepis, přírodověda, zeměpis a podobně, k projevům před spolužáky dochází.*

R2: *Projev před třídou po studentech cíleně nevyžadují. Reagují na jejich aktuální zájmy, když si na chodbě nebo ve třídě všimnu, že si studenti se zájmem prohlíží knihu nebo časopis, nabídnu jim možnost podělit se o to i s ostatními. Tak vzniká i přirozená diskuze. K těmto případům však nedochází tak často, v dnešní době jsou pro studenty zajímavější moderní technologie. Kdo by však měl zájem podělit se o nějakou knihu, určitě může. Nebráním se jakékoliv iniciativě ze strany studentů.*

4.6.14 Probíhají v rámci hodin literatury diskuze?

R1: *Ano, kdykoliv když je příležitost, tak jsem otevřen diskuzi. Ať už při výkladu látky nebo při hodnocení prověření znalostí. Po zkušenostech však vím, že je potřeba na diskuzi dohlížet, aby se neubrala jiným směrem. Také pokládám podnětné dotazy a tím přispívám k tomu, aby se studenti zamysleli a co nejvíc se jich do diskuze zapojilo.*

R2: *Diskuze často vyplývá ze situace – počet vyučovacích hodin k tomu poskytuje dostatečný prostor. K diskuzi tedy kolikrát samovolně dojde a snažím se to i podporovat (například vhodnými dotazy a podobně). Výuka je otevřená a cokoli smysluplného je vítáno.*

4.6.15 Které učebnice a učební materiály využíváte?

R1: *Studenti učebnice mají (od autorů Kostečka a Soukal), ale při výuce učebnice nepoužíváme. Dostupné učebnice nejsou úplně ideální, raději si vytvářím své učební portfolio, do kterého čerpám materiály z různých zdrojů (učebnice, didaktické příručky, internet a samozřejmě vlastní praxe). Struktura portfolio je taková, že na každý ročník mám jedno portfolio a to je rozděleno do několika složek (jedna složka je například období romantismu). I pro samotné studenty je tato forma učebních materiálů příjemnější, protože mají učební listy nakopírované a mohou si psát přímo do nich. Samozřejmě je potřeba každý rok tyto materiály obnovovat a vylepšovat.*

R2: *Studenti si nekupují učebnice. Učební materiály si vytvářím sama. Přepisují, přizpůsobují, kopírují, rozstříhávám a slepuji texty z různých materiálů.*

4.6.16 Používáte nějaké doplňkové vyučovací listy, materiály, web?

R1: *Ano, cokoli kdekoli mě zaujme a je to smysluplné, tak to využiji. Například kniha *Líný učitel*.*

R2: *Samozřejmě, jakýkoliv vhodný materiál, který je smysluplný, využiji. Často využívám své praxe z doby vyučování českého jazyka cizince a využívám na procvičení gramatiky a slovní zásoby učebnice pro cizince.*

4.6.17 Jak probíhá prověřování vědomostí studentů?

R1: *Vědomosti jsou prověřovány průběžně hlavně v podobě testů a vypracováním pracovních listů ke knihám. Dále je samozřejmě hodnocena průběžná práce a práce v hodině. Celkově volím přísnější cestu „drilu“, aby studenti byli připraveni na případné vysokoškolské studium. Je to pro dobro studentů. Výuka na základní, střední a vysoké škole se nedá srovnávat. Již maturitní zkouška je pro mnohé velkou zkouškou, protože i styl učení na maturitu je jiný. Najednou jsou prověřovány znalosti za celé čtyři roky a studenti se musí připravit jiným způsobem než na pololetní písemnou práci. Je tedy snaha, aby se studenti na sobě pracovali, ale opatrně, aby nevyhořeli.*

R2: *Průběžné dochází k zadávání malých testů a vždy dostávají čtvrtletní a pololetní práce.*

4.6.18 Jakým stylem hodnotíte práci studentů?

R1: *Hodnocení probíhá v tradiční podobě, tedy klasické známky. Škola využívá systém Bakaláři, kde jsou známky přehledně uvedené. Každá známka má jinou váhu. Způsob hodnocení se studenty předem rozebírám, studenti jsou obeznámeni s tím, která práce má jak velkou váhu. Také se snažím mít více dílčích známek, aby měl student více možnosti na případnou opravu a já si mohl vytvořit kompletní obraz o zvládnutí studentových vědomostech. Se studenty vždy projdu hodnocení a případné chyby. Známky však nejsou všechno, důležitá je práce s chybou. Známky na poslední chvíli nejsou objektivní, student pracuje pod tlakem a stresem a to nemá smysl.*

R2: *Hodnocení probíhá klasické. Průběžně zadávám menší testy a velké závěrečné testy. Hodnotím i průběžnou práci a podobně. Nic neobvyklého.*

4.6.19 Jak probíhá samotná výuka?

R1: *Nejsem příznivcem frontální výuky, má výuka je totální a využívá všech dostupných efektivních způsobů. Částečně nechávám studenty pracovat ve skupinách, ale stále musím držet nad studenty pozornost. Činnost studentů ve skupinách řídím alespoň částečně, jinak by se výuka ubrala jiným směrem. Samozřejmě probíhá běžný výklad látky, ale předchází tomu dotazování, co již o dané látce studenti vědí (před čtenářské znalosti). Důraz je kladen na práci s textem, z literární historie je probíráno jen to hlavní a často probíhá otevřený rozhovor nad textem.*

R2: *Během let jsem výrazně upravil náplň výuky na základě praxe a zkušeností. Literární historie je probírána velice okrajově, opravdu jen to nezbytné. Konkrétně například jednotlivá období a jejich charakteristiky, vybraní spisovatelé, vybraná díla a podobně. Literární teorie (pojmy anafora, epifora, tropy, figury a podobně) již není probírána do takového detailu, protože zvláště pro studenty se sluchovým postižením je tato oblast cizí. Rytmické složky z oblasti versologie jsou upozadovány, neboť rytmička je pro studenty se sluchovým postižením opravdu náročná. Hodně dbám na práci s textem a porozumění textu. Literární ukázky jsou pro studenty se sluchovým postižením náročnější, ze začátku předkládám studentům opravdu snazší texty. Texty však probíráme do detailu. Text probereme společně, vysvětlíme si významy slov a všechno, co není studentům jasné. To všechno z toho důvodu, aby si budovali přehled o práci se slovy a textem. Během celé doby studia se studenti seznamují s výkladovými slovníky (slovníky je možné využít při maturitní zkoušce). Velký důraz kladu na práci s textem. Proto se se studenty věnujeme práci s textem klidně stále dokola, dokud tato oblast není všem studentům jasná. Dále kladu důraz na základní gramatiku (skloňování, časování, spojky – právě spojky jsou pro studenty se sluchovým postižením obzvláště náročné, důvodem je využívání znakového jazyka). Bohužel srozumitelnost písemného projevu u studentů se sluchovým postižením rapidně klesá. S rozvojem moderních technologií se více rozšiřuje telefonování s přenosem obrazu, v důsledku čehož osoby se sluchovým postižením píšou minimálně – na ústupu je i dříve oblíbené psaní SMS nebo krátkých e-mailů. O to více od svých studentů písemné práce / projev vyžadují.*

Tlumočníka při výuce nevyužíváme, není potřeba. Po dohodě tlumočníka nevyužíváme ani při výuce anglického jazyka, neboť by to byl pro studenty již třetí jazyk (ČJ, AJ, ČZJ). Při výuce používají totální komunikaci (mluvenou řeč, znakový jazyk, psaný text, obrázky, navzájem si studenti s vyučujícím poradí znaky a cokoliv co se hodí).

4.6.20 Myslíte si, že státní maturitní zkouška ovlivňuje výuku literatury?

R1: *Ano. Jedná se o určitý pragmatismus. Maturitní zkouška je pro studenty i učitele na SOŠ určitým cílem při výuce. Tak je to nastaveno.*

R2: *Ano. Během čtyř let připravuji studenty na to, aby zvládli maturitní zkoušku.*

4.6.21 Připravujete své studenty nějakým způsobem cíleně na maturitní zkoušku?

R1: *Ano, samozřejmě se snažím připravit studenty na to, aby maturitní zkoušku zvládli úspěšně. Jednou týdně se se studenty věnujeme didaktickému testu z minulých let. Přibližně v rámci jedné vyučovací hodiny napíší půlku didaktického textu a poté do detailu otázky probereme a hromadně si vysvětlíme a zdůvodníme odpovědi, případně rozebereme chyby. Tento dril je potřebný, aby si studenti osvojili styl zadání, terminologie a podobně. Pro studenty se sluchovým postižením je zadání didaktického testu něco úplně nového a hůř srozumitelný jazyk. Jedna hodina je tedy vždy věnována tomuto procvičování a zbytek hodin běžná výuka. Otázkou je, zda má školství takto vypadat.*

Dále například jak bylo uvedeno v předchozí odpovědi (viz. otázka 4.6.9.), při výběru knih do čtenářského deníku doporučuji knihy, které se dají využít při maturitní zkoušce. Již během studia mají studenti za úkol zpracovat dotazník, který se vztahuje k vybrané knize a to jim může sloužit jako materiál k maturitní zkoušce. Průběh maturity je všeobecně znám, konkrétní otázky se sice mění, ale jádro a styl otázek zůstává. Když se student poctivě připraví a knihu přečte, neměl by být u maturitní zkoušky zádrhel.

Čas na přípravu u maturitní zkoušky je pro studenty skupin SP1, SP2 a SP3 prodloužen na 40 minut. Ale samozřejmě se stalo, že někteří studenti nebyli schopni odpovědět na otázky nebo knihu nečetli a to je poté problém. To je však spojené spíše s leností než se sluchovým postižením. Čtenářství se však škola snaží rozvíjet i všeobecně, nejen kvůli maturitní zkoušce.

R2: *Dbám na procvičování didaktických textů už jen z toho důvodu, aby si studenti zvykli na zadání úloh a typ úloh. Tento postup se mi již několikrát osvědčil a nácvik opravdu pomáhá. Během nácviku si zvyknou na strukturu testu a vědí, co mohou očekávat. Ve 3. ročníku s nácvikem začínají a ve 4. ročníku nacvičují opravdu intenzivně. Jednou za čas po studentech vyžadují slohovou práci, ve 3. ročníku častěji a ve 4. ročníku opravdu intenzivně, i blokově. Například týden nebo dva týdny trénují se studenty sloh dokola, aby odevzdali přijatelnou práci. Tento způsob se osvědčil a jedině tak se to studenti naučí a zapamatují.*

U maturitní zkoušky záleží na stupni sluchového postižení. Podle stupně sluchového postižení určí speciálně pedagogické centrum přiznané uzpůsobené podmínky a student se až ve 4. ročníku (až podá přihlášku k maturitní zkoušce) dozví, do které skupiny patří a dostane posudek o úpravách maturitní zkoušky. Samozřejmě vyučující má praxi a odhadne, ve které skupině dotčený student pravděpodobně bude. Stupeň postižení se vyvíjí, jak k lepšímu, tak i k horšímu. Kompenzační pomůcky se stále zlepšují, ale ne každý je využívá. Ale opravdu by bylo dobré vědět již od 1. ročníku, do jaké skupiny bude student zařazen při maturitní zkoušce. Ve skupinách SP1 a SP2 jsou uzpůsobené podmínky mírně. Studenti zařazení do těchto skupin jsou intaktní a mají navýšení časových limitů na didaktický test, slohovou práci a přípravu k ústní zkoušce. Osoby ve skupině SP3 jsou „jakoby“ v režimu cizinců, kteří dělají zkoušku z českého jazyka, kteří žádají například o pracovní povolení. Literatura u této skupiny nehraje roli, u slohové práce je jiné zadání a i ústní část maturitní zkoušky má jinou podobu. Skupina SP3 neodevzdává seznam četby (kánon) k maturitní zkoušce. Tyto rozdíly mezi skupinami SP1+SP2 a SP3 vytváří novou situaci, která se přibližuje vícetříde.

4.6.22 Jak se výuka literatura v praxi za poslední roky změnila?

R1: *Největším zásahem v poslední době byla samozřejmě pandemie Covid-19 a s tím spojená distanční výuka. U studentů ve školách pro sluchově postižené obzvlášť. Nešlo jen o nabourání vzdělávání, ale o narušení přirozeného učení se sociálních návyků. Například plnit každodenní běžné povinnosti, chodit pravidelně do školy, na kroužek, setkávat se se spolužáky a podobně. I pro učitele byla příprava náročná. Zrovna při přechodu na online výuku jsem měl výhodu. Učební materiály si vytvářím sám, ale někteří kolegové měli velký problém. Převážně ti, kteří jedou podle svých starých zajetých papírových osnov. Ale také to museli zvládnout. Otázkou je, jak to dopadlo na studenty. Ti si to pravděpodobně ponесou již po celou dobu studia.*

Distanční výuka však měla poměrně dobrý vliv na osoby s poruchou autistického spektra, protože byli ve svém domácím prostředí a vytvářeli lepší práci než ve škole. Bohužel však to není pro osoby s poruchou autistického spektra řešením, škola má rozvíjet i sociální rovinu a nelze tyto studenty separovat.

R2: *Po zkušenostech z některých nároků polevuji a soustředím se více na to, co pro studenty má opravdu smysl a přínos. V poslední době však nejvíce výuku ovlivnila pandemie Covid-19. Dlouho si všichni na nový styl výuky zvykali a výuka nebyla plnohodnotná. Stále se snažíme dohnat to, co se během distanční výuky nestačilo nebo se probralo jen povrchně.*

4.6.23 Jak se podoba maturitní zkoušky za poslední roky změnila?

R1: *Za poslední 2 – 3 roky se maturitní zkouška tak trochu rozpadla. Obory ztratily prestiž a maturitu má téměř každý. Po několika letech se pomalu ustupuje od státní maturity v původní podobě. V době, kdy slohová práce a didaktický test nebyl v součinnosti se školou, byla situace pro studenty náročnější. Zvlášť pro osoby s velkými komunikačními problémy, ti potřebovali více speciální pedagogické péče. Ústní část zkoušky byla svázaná kritérii. Nyní slohovou práci a ústní část zkoušky hodnotí vyučující z dané školy. Ale posledních 10 let bylo opravdu těžkých a bylo potřeba přizpůsobit se Cermatu.*

Na druhé straně může být výhodou, že žáci byli zvyklí na ustálenou podobu výuky předmětu český jazyk a literatura, která nepředstavuje pouhé dohánění látky ze základní školy.

Bohužel maturitní zkouška bývá hrou lobbistických. Bohužel to má však neblahý důsledek pro studenty a učitele, kteří se musí přizpůsobit každé změně.

4.6.24 Zapojují se nějakým způsobem rodiče do vzdělávání v oblasti literatury?

R1: *Rodiče hrají významnou roli v rámci celého vzdělávání. Jedním z úkolů by mělo být vytvoření vhodného zázemí pro studenta. Bohužel tomu tak vždy není a to se projevuje na studentovi. Když rodiče dítěti věnují od útlého dětství, pozitivně se to projevuje. Například právě i na vztahu k literatuře. Pokud rodiče s dítětem trénují sluch a mluvu a často mu čtou, tak se v dospívajících letech tato náročná péče ze strany rodičů na dítěti projevuje. Samozřejmě každý rodič má jinou startovací čáru, pokud se jedná o rodiče s vysokoškolským vzděláním, je pravděpodobné, že bude zázemí stabilnější. Bohužel však některé děti pochází z problémových rodin a stabilní zázemí bohužel nemají. Problémem je, že často škola supluje rodinu. Na to však bohužel není čas ani prostor. Problém také je, že odborníků na danou problematiku není tolik. A učitelé nemohou zastoupit funkci odborníka ze speciálně pedagogického centra, protože naší hlavní náplní práce je výuka.*

R2: *Záleží opravdu případ od případu, každý student má jiné zázemí. Řeším s rodiči věci hlavně kázeňského a organizačního typu. Jedná se o střední školu a zodpovědnost už je spíše na studentech a jejich samostatnosti než na rodičích. Měla by to být týmová hra, kdy částí přispěje vyučující, ale zbytek je na studentech samotných. Jestli práci odvedou nebo ne je na studentech.*

4.6.25 Převládá u studentů vnitřní nebo vnější motivace ke studiu?

R1: *Jedná se případ od případu, motivace u každého studenta je různá. Na střední škole studenti dosáhnou dospělého věku a očekává se, že budou samostatní a bude převládat vnitřní motivace společně se zájmem o studium. Bohužel však v některých případech musíme sami motivovat studenta k dosažení maturity. Není však možné, aby učitel vyučoval a neustále věnoval čas ještě k přesvědčování studentů o tom, že je studium důležité a podobně. Také se bohužel stává, že motivace je vnější a pramení ze strany rodičů. Důvodem je například sociální zabezpečení. Pokud člověk nestuduje, od 18 let se stává plátcem pojištění.*

Pro některé rodiče je tedy přijatelnější přihlásit své dítě na střední školu a mít minimálně do 18 let dítěte „klid“. Často se stává, že rodiče přihlásí své dítě na střední školu a čekají, co to bude dál. Bohužel jsou i případy, kdy student musí ke školním povinnostem ještě pracovat, aby se uživil. To bývá také velice náročná a komplikovaná situace.

R2: *Motivace u studentů je různá a ovlivňuje ji několik faktorů. Rodinné zázemí, povaha studenta, aktuální situace a podobně. Z počátku jsem se snažil studenty s menší vnitřní motivací přimět k práci, ale poté jsem přestal vyvíjet takový tlak. Důvodem bylo to, že nebylo možné stále věnovat energii do někoho, kdo zájem nemá na úkor těch, kteří naopak zájem projevují. Důvody malé vnitřní motivace jsou různé, například že motivace jde především ze strany rodičů (pro studenta se jedná o vnější motivaci).*

4.6.26 Na základě Vaší praxe, napadá Vás něco, co by se mohlo v oblasti výuky literatury zlepšit?

R1: *Věcí, které by se měly změnit, je mnoho. Například forma učebnic – klasické vytištěné učebnice jsou během krátké doby neaktuální a plány se mění často. Budoucnost by tedy mohla být v digitálních učebnicích, které by bylo možné měnit průběžně. Nebo například časté změny v nařízeních o podobě výuky. Existují učitelé, kteří nezaznamenali ani existenci ŠVP a RVP. Je to problém hlavně dané školy a nemělo by se to dít. ŠVP a RVP jsou závazné dokumenty a musí se dodržovat. Bohužel je však plno učitelů, kteří učí dlouhá léta a nejsou natolik flexibilní a schopni přizpůsobit se pokroku ve výuce. Dnešní výuka by měla být založena na určité flexibilitě a reflexi změn. Důležité je více učit studenty pracovat s informacemi, než memorování nic neříkajících odstavců. Jedním z důvodů potřeby změny ve vyučování je i digitální doba. Vývoj jde rychle dopředu a to souvisí i s osobami se sluchovým postižením (vývoj kompenzačních pomůcek je rychlý a například kochleární implantáty a další pomůcky se neustále zlepšují). Také by bylo vhodné, aby o vzdělávání více rozhodovaly osoby z oblasti školství a ne ti, kteří mají na prvním místě ekonomický zájem. Důležité je myslet na to, abychom vytvořili smysluplnou podobu vzdělávání pro děti.*

R2: *Určitě plno věcí by se mohlo změnit. Například mně osobně by pomohlo, kdybych již v prvním ročníku věděla alespoň předběžnou zprávu o tom, v jaké linii se bude pohybovat student s přiznanými uzpůsobenými podmínkami. V přiznaných uzpůsobených podmínkách jsou velké rozdíly a přizpůsobila bych tomu výuku. A otázkou také je, jak přiblížit četbu pro neslyšící. Vím, že je potřeba, aby neslyšící studenti více četli, ale opravdu v tuto chvíli nevím, jak na to. To by se mohlo zlepšit a řešit.*

4.7 Shrnutí a diskuze

Nezávisle na sobě se učitelé v několika bodech shodli a zásadně se v ničem nerozcházel.

Oba respondenti využívají při výuce literatury fungující, přínosné a smysluplné postupy, ke kterým došli hlavně na základě svých zkušeností. Respondenti rozšiřují studentům vědomosti v oblasti literatury, připravují studenty na úspěšné zvládnutí maturitní zkoušky z Českého jazyka a literatury, ale zároveň je snaží připravit i na život tím, že je vedou k určitému smyslu pro řád a povinnosti. Kladou důraz na porozumění a produkci textu. Respondenti dbají také na to, aby studenty naučili určité soběstačnosti a hlavně vlastní zodpovědnosti. To je pro studenty důležité jednak v případném navazujícím studiu, v pracovním životě i osobním životě. Oba respondenti upozorňují na vliv vývoje moderních technologií. Ten má dopad na samotnou výuku, na oblast kompenzačních pomůcek a samozřejmě i na samotnou literaturu a četbu (rozšíření audioknih, čteček, více audio-vizuálních zpracování textů a podobně). Ohledně učebních materiálů se respondenti také shodli, oba si vytvářejí vlastní podklady. Testování a hodnocení studentů probíhá standardně jako na většině škol. Forma výuky je u respondentů podobná, minimalizují frontální výuku, studenty zapojují co nejvíce do výuky, diskutují a pracují s před čtenářskými znalostmi studentů. Oba respondenti cíleně připravují studenty na státní maturitní zkoušku.

Rozdílný postup učitelé mají například v požadavcích na četbu. Respondent 1 více klade důraz na to, aby studenti četli během celé doby studia. Respondent 2 nechává četbu více na samostatnosti studentů. Otázkou je také názor na projev před spolužáky. Respondent 1 by rád tuto oblast zlepšil, ale nemá zatím přesnou představu, jakým způsobem. Respondent 2 na tuto oblast důraz neklade.

Z rozhovorů vyplývá několik závěrů. Cíle výuky literatury uvedli dotazovaní učitelé ty, které jsou uvedené v RVP. Oba považují dokumenty RVP a ŠVP za závazné a řídí se jimi. Ovšem zmínili, že se setkali s tím, že ne všichni vyučující českého jazyka a literatury dodržují ŠVP a RVP. Jsou případy, kde se učitel drží svých vytvořených učebních plánů a ty nemusí být úplně totožné s aktuálním plánem výuky literatury.

Z výpovědí dvou učitelů si nemůžeme udělat komplexní obraz o výuce literatury na SOŠ, ale podobu výuky a situaci na SOŠ nám tyto odpovědi alespoň přiblížily. Tato práce může být inspirací pro zmapování podob výuky Českého jazyka a literatury na dalších SOŠ pro sluchově postižené. Na základě zmapování podob výuky by bylo možné vytvořit souhrnu podkladů a efektivních postupů při výuce literatury osob se sluchovým postižením.

Tato komplexní práce by mohla mít velký přínos pro učitele a osoby, které se věnují výuce Českého jazyka a literatury osob se sluchovým postižením.

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že celoplošná nařízení bohužel občas vychází více z teorie a poté je v praxi náročné nařízení plnit (zvláště u osob se specifickými vzdělávacími potřebami). Pak dochází k tomu, že učitel si sám najde přijatelný způsob, jak s dotyčným studentem pracovat.

Je velice důležité, aby prací tohoto typu vznikalo více, neboť díky náhledu do výuky můžeme zjistit, kde je potřeba výuku upravit, případně vylepšit a naopak kde se mohou učitelé a ostatní zájemci navzájem inspirovat. Prací, zaměřených na výuku literatury osob se sluchovým postižením, není mnoho. Například Fuková (2013) napsala závěrečnou práci s názvem *Výuka českého jazyka v 1. – 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené – popis současného stavu a možnosti inovace*. Dále máme k dispozici práce, které se věnují alespoň dílčím částem předmětu český jazyk a literatura. Například Bohuslávková (2016) se ve své závěrečné práci věnovala motivaci ke čtení u dětí se sluchovým postižením. Tvrdí, že čtenářská dovednost je jednou z nejdůležitějších dovedností pro to, aby se osoby se sluchovým postižením mohli zapojit do společnosti. Také zmiňuje, že velkou roli hraje rodinné zázemí. Lukáčová (2011) se zaměřila na čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením. Poukazuje na to, že úprava textů pro osoby se sluchovým postižením ovlivní jejich vztah k četbě a motivuje je to k rozvoji čtenářské dovednosti po celý život. Většina prací se však věnuje výuce literatury ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Na základě rozhovorů se objevila možná trochu opomíjená skutečnost, ale velice důležitá, že učitelé jsou vystaveni několika tlakům z různých stran a patří do skupiny osob, které mohou být ohrožené syndromem vyhoření. Učitel má povinnost vyučovat, ale do toho musí zpracovávat všechny změny a aktuální dění, v současné době zvládat změny spojené s pandemií Covid-19 a zároveň ustát všechny situace spojené se studenty. Každý student má svůj příběh, rodinná situace se na studentovi projeví a někdy musí zasahovat i škola (v první řadě učitel). Záleží samozřejmě na učiteli, aby si vytvořil bezpečnou hranici a některé situace si nepřipustil, ale na druhou stranu i učitel je „jen člověk“ a často je konfrontován s náročnými situacemi. Často dochází k podceňování této profese. Málokdo si uvědomuje, že pokud má výuka být opravdu smysluplná, musí učitel vyvinout velké úsilí na přípravu a vytvoření vhodných podmínek pro samotnou výuku. Například získání si pozornosti studentů je v dnešní době náročnější než v době bez internetu a moderních technologií.

Někdy je i náročná cesta k nalezení vůbec vhodného komunikačního kanálu. A velkou roli hraje i to, zda student studuje z vlastní iniciativy (vnitřní motivace) nebo je ke střednímu vzdělání donucen okolnostmi (vnější motivace). Respondenti bohužel několikrát zažili situaci, kdy věnovali spoustu času jen přesvědčování studentů o významu vzdělání pro život.

K observaci ve výuce bohužel nedošlo, ale s respondenty proběhla domluva, až pandemická situace Covid-19 dovolí, bude moct observace proběhnout.

Závěr

Cílem práce bylo popsat současnou podobu výuky literatury na dvou středních odborných školách pro sluchově postižené.

V první části byly představeny cíle, funkce, organizace a pohledy na výuku literatury. Zmíněny byly i kurikulární a legislativní dokumenty, které specifikují a popisují průběh výuky literatury. Dále byla přiblížena maturitní zkouška a nastíněna specifika vzdělávání osob se sluchovým postižením.

Druhá část práce byla výzkumná sonda zaměřená na výuku literatury na dvou středních odborných školách pro sluchově postižené. Z rozhovorů mj. vyplývá, že dotazovaní učitelé se sice drží rámcových a školních vzdělávacích programů, ale někteří jejich kolegové tyto dva dokumenty bohužel ne zcela respektují a výuku strukturují podle svých letitých učebních plánů. Z rozhovorů také vyplývá, že maturitní zkouška podobu výuky může v některých případech ovlivňovat. Dotazovaní učitelé studenty částečně cíleně připravují na maturitní zkoušku.

Osoby se sluchovým postižením se mohou stát zdatnými čtenáři, ale je potřeba jim věnovat péči, čas a zázemí. Problémem však je, že na to není dostatek času a rekvalifikovaných osob. Z výzkumu také vyplynulo, že RVP pro školy hlavního vzdělávacího proudu a pro školy pro osoby se sluchovým postižením jsou stejné, ale podmínky pro výuku se ovšem nedají srovnávat. Není možné najít jeden ideální postup pro výuku, protože každý student má svá specifika a vyhovuje mu něco jiného. Každá škola si tedy najde ten svůj ideální způsob výuky.

Materiálů zabývajících se výukou literatury je poměrně dost, ale materiálů zabývajících se výukou literatury osoby se sluchovým postižením je velice málo. Většina z nich pochází ze zahraničí. Další studie a výzkumy zabývající se výukou literatury pro osoby se sluchovým postižením mohou být užitečné pro rozvoj a zlepšení této oblasti. Práce může být přínosná jednak čtenářům z řad laické veřejnosti, tak i čtenářům s přehledem v oblasti vzdělávání a vzdělávání osob se sluchovým postižením.

Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., 2008. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

BOHUSLÁVKOVÁ, K., 2016. *Motivace ke čtenářství u českých dětí se sluchovým postižením*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Praha.

CARTER, R.; M. N. Long, 1991. *Teaching literature*. Harlow: Longman.

CERMAT. *Úpravy podmínek pro konání maturitní zkoušky*. [online]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/upravy-podminek-zkousky> [cit. 2021-11-25]

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

ČENĚK, S., 1979. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN.

CERMAT, *Česká jazyk a literatura* [online]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/testy-a-zadani-z-predchozich-obdobi/cesky-jazyk-a-literatura> [cit. 2021-12-16]

CERMAT, *Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky* [online]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/upravy-podminek-zkousky/kategorizace-zaku> [cit. 2021-11-25]

FĚRTEK, T., 2015. *Čeština by neměla být předmět, který odnaučí studenty číst* [online]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/tomas-fertek-cestina-by-nemela-byt-predmet-ktery-odnauci-studenty-cist/> [cit. 2021-11-25]

FUKOVÁ, V., 2013. *Výuka českého jazyka v 1. - 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené – popis současného stavu a možnosti inovace*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Praha.

Gymnázium, střední odborná škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27. [online]. Dostupné z: <https://www.jecna27.cz/> [cit. 2021-12-30]

HNÍK, O., 2007. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. H & H

HNÍK, O., 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha Karolinum: Univerzita Karlova v Praze.

KOMORNÁ, M., 2008. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.

LEDERBERG, A. R.; SCHICK, B.; SPENCER, P. E., 2013. *Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges*. Developmental psychology. United States: American Psychological Association.

LUKÁČOVÁ, J., 2011. *Čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Brno.

MACHYTKA, J., 1962. *Metodika literární výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, *Rámcové vzdělávací programy* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp> [cit. 2021-12-16]

MŠMT, 2020. *Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání - gastronomie*. Praha: MŠMT [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/> [cit. 2021-11-28]

MŠMT, 2020. *Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání - hotelnictví*. Praha: MŠMT [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/> [cit. 2021-11-28]

MŠMT, 2020. *Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání - podnikání*. Praha: MŠMT [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/> [cit. 2021-11-28]

MŠMT, 2020. *Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání – informační služby*. Praha: MŠMT [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/> [cit. 2021-12-30]

MOELLER, M. P.; ERTMER D. J.; STOEL-GAMMON C.; ABRAMS, S. R., 2016. *Promoting language and literacy in children who are deaf or hard hearing*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.

NEHASILOVÁ, E., 2007. *Současná situace tlumočení znakového jazyka na středních školách pro sluchově postižené v České republice*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Praha.

PETERKA, J., 2001. *Teorie literatury pro učitele*. Univerzita Karlova, Praha.

SCHIRMER, B., 2000. *Language and literacy development in children who are Deaf*. Boston: Allyn and Bacon.

SPILKOVÁ, V. a kolektiv, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

ŠMEJKALOVÁ, M., 2010. *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.

ŠTĚPÁNIK, S., 2018. *Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědi učitelů. Pedagogická orientace*. [online]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/2137109898/fulltextPDF/48C8100CF11D4BDFPQ/1?accountid=15618> [cit. 2021-12-11]

STRNADOVÁ, V., 1998. *Současné problémy české komunity neslyšících. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova. [online]. Dostupné z: <https://www.skolaholeckova.cz/index.php?type=Blog&id=78> [cit. 2021-12-30]

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, s vyznačením změn a doplnění.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 348/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky

Příloha č. 2 - Záznam o četbě

Příloha č. 1 – Přehled uzpůsobení podmínek konání společné části maturitní zkoušky

	Skupina 1	Skupina 2	Skupina 3
Tělesné postižení (TP)	Navýšení čas. limitu o 75 %; kompenzační pomůcky.	Navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; obsahové úpravy ve smyslu nahrazení některých úloh, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; kompenzační pomůcky.	Uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence
Zrakové postižení (ZP)	Navýšení čas. limitu o 75 %; kompenzační pomůcky.	Navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace (zvětšené písmo vel. 14, 16, 20, 26 b., Braillovo písmo, elektronická verze); možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky.	Uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence
Sluchové postižení (SP)	Navýšení čas. limitu o 50 %; kompenzační pomůcky; vyloučen poslech z cizího jazyka.	Navýšení čas. limitu o 100 %; formální úpravy zkušební dokumentace; možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh); kompenzační pomůcky; možnost využití služeb tlumočnicka nebo asistenta; vyloučen poslech z cizího jazyka. N – navýšení čas. limitu o 100 %; zkušební dokumentace bez úprav; kompenzační pomůcky; možnost využití služeb tlumočnicka nebo asistenta; vyloučen poslech z cizího jazyka.	Uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + konání modifikované zkoušky z ČJ a CJ (anglického) pro neslyšící + tlumočení českého znakového jazyka
Specifické poruchy učení a ostatní (SPUO)	Navýšení čas. limitu o 25 %; kompenzační pomůcky.	Navýšení čas. limitu o 50 %; formální úpravy zkušební dokumentace; případně obsahové úpravy, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu; kompenzační pomůcky. N – navýšení čas. limitu o 50 %; zkušební dokumentace bez úprav; kompenzační pomůcky.	Navýšení čas. limitu o 100 %; ostatní uzpůsobení stejná jako u skupiny 2 + asistence (netýká se žáků se SPU)

Příloha č. 2 - Záznam o četbě

Záznam o četbě	
Název	Sem napište celý název díla, případně podtitul.
Autor	Celé jméno autora, případně jeho literární pseudonym.
Vydáno (poprvé)	Rok prvního vydání knihy (pokud je znám).
Žánr	Co nejpřesněji – např. historický román, starověký epos atp.
Okolnosti vzniku, období	Zkuste pár slovy popsat období, v němž dílo vyšlo. Např. literární směr, dobové okolnosti atp.
Kompozice	Jak je dílo „poskládáno“, kolik má dílů, kapitol, jestli je příběh vyprávěn v časové posloupnosti, nebo retrospektivně (zpětně).
Autorský styl a jazyk	Jakým jazykem autor psal, jak je text srozumitelný, jestli je spisovný, nespisovný atp.
Děj (stručně)	V několika větách popište základní kostru příběhu a stručně charakterizujte hlavní postavy.
Postavy	Vypište postavy (hlavní i vedlejší) a napište k nim pár informací (jaké jsou, co dělají, jak se chovají, jaké mají vztahy)
Zajímavosti o autorovi	Základní informace o životě a díle autora – zkuste vypsat nějaké zajímavosti, případně další slavná díla.
Silná místa (mimořádně působivé pasáže)	Vlastními slovy zachyťte pár míst, která Vás mimořádně zaujala (a proč).
Citáty	Vypište nějaký doslovný citát, který se Vám zalíbil.
Případné filmové a divadelní adaptace	Zkuste vypátrat, jestli se kniha také objevila ve filmovém zpracování či na divadle (napište kdy a kde).
Doporučení ostatním (Proč číst/nečíst)	Důležitá úvaha na závěr. Buďte upřímní, konkrétní a zajímaví.