**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

# Bakalářská práce

Tereza Svěráková

## Komunikační výchova na 2. stupni vybraných ZŠ specializovaných na vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Communication education at the second grade of selected primary schools specialized in education of students with hearing impairment

Praha 2022 Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.

**Poděkování:**

*Na tomto místě bych především ráda vyjádřila upřímné díky Mgr. Andree Hudákové, Ph.D. za trpělivost, odborné vedení, cenné rady a věcné připomínky, které mi po celou dobu tvorby této práce poskytovala. Dále chci poděkovat všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření, za jejich čas, který mi věnovali. Také bych chtěla poděkovat mým nejbližším za podporu a pochopení, kterého se mi od nich během psaní této práce dostávalo.*

**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 28.7.2022*

.....

*Tereza Svěráková*

**Abstrakt (česky)**

Tato bakalářská práce se zabývá tématem komunikační výchovy na 2. stupni vybraných základních škol specializovaných na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Cílem této práce je zjistit, jaké místo komunikační výchova v těchto školách zaujímá, do jaké míry je integrální součástí vzdělávací koncepce těchto škol a jakými formami je realizována.

Práce je koncipována od obecného základu ke konkrétním tématům. V prvních kapitolách vymezuje pojmy komunikace a komunikační výchova, dále nastiňuje historickou i současnou podobu komunikační výchovy u nás a poté rozebírá jednotlivé složky a metody komunikační výchovy. Následně tato témata zasazuje do kontextu problematiky žáků se sluchovým postižením.

Praktická část této práce zahrnuje obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů (obecných i konkrétních), polostrukturované rozhovory s pedagogy komunikační výchovy na vybraných školách a didaktickou a obsahovou analýzu učebních materiálů a žákovských prací poskytnutých konkrétními školami.

**Klíčová slova (česky):**

komunikační výchova; žáci se sluchovým postižením; neslyšící žáci; vzdělávání žáků se sluchovým postižením; základní škola pro žáky se sluchovým postižením

**Abstract (English)**

This bachelor's thesis deals with the topic of communication education at the second grade of selected primary schools specialized in the education of students with hearing impairment. The aim of this work is to find out what place communication education occupies in these schools, to what extent it is an integral part of the educational concept of these schools and in what forms it is implemented.

The work is designed from a general basis to specific topics, so in the first chapters it defines the terms communication and communication education, then outlines the historical and current form of communication education in our country and then analyzes the individual components and methods of communication education. Subsequently, it places these topics in the context of the issue of students with hearing impairment.

The practical part of this work includes a content analysis of curriculum documents (general and specific), semi-structured interviews with communication education pedagogues at selected schools and a didactic and content analysis of the provision of teaching materials and student works provided by particular schools.

**Key words (English):**

communication education; students with hearing impairment; deaf students; education of students with hearing impairment; primary school for students with hearing impairment

Obsah

1 Úvod ..... 8
2 Komunikace a komunikační výchova ..... 10
2.1 Komunikace ..... 10
2.2 Komunikační výchova a její cíle ..... 12
2.3 Komunikační kompetence ..... 13
3 Vývoj koncepce slohové a komunikační výchovy ..... 15
3.1 Před rokem 1989 ..... 15
3.2 Po roce 1989 ..... 17
3.3 Současnost ..... 17
3.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ..... 18
3.5 Klíčové kompetence ..... 19
4 Složky komunikační výchovy a gramotnost ..... 20
4.1 Čtení ..... 20
4.2 Psaní ..... 21
4.3 Gramotnost ..... 21
4.3.1 Předčtenářská gramotnost ..... 21
4.3.2 Formální gramotnost ..... 22
4.3.3 Funkční gramotnost ..... 22
4.3.1 Čtenářská gramotnost ..... 22
5 Jak vyučovat komunikační výchovu? ..... 24
5.1 Výukové metody obecně ..... 24
5.2 Metody komunikační výchovy ..... 25
5.2.1 Metody získávání stylistických znalostí a dovedností ..... 26
5.2.2 Metody cvičné ..... 27
5.3 Metodické principy komunikační výchovy ..... 28
6 Komunikace a komunikační výchova u žáků se sluchovým postižením ..... 29
6.1 Komunikace osob se sluchovým postižením ..... 29
6.2 Audio-orální komunikace ..... 29
6.3 Vizuálně-motorická komunikace ..... 30
6.4 Komunikační výchova na školách pro žáky s vadou sluchu ..... 31
6.5 Dovednosti čtení a psaní u sluchově postižených osob ..... 33
6.5.1 Percepce ..... 33
6.5.2 Psaní neslyšících osob ..... 34
6.5.3 Příčiny ..... 34

6.6 Metody komunikační výchovy u žáků se sluchovým postižením ..... 35
7 Výzkumné šetření ..... 36
7.1 RVP a pojetí komunikační výchovy ..... 38
7.1.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace ..... 38
7.1.2 Očekávané výstupy a učivo v Komunikační a slohové výchově ..... 38
7.2 Škola č. 1 ..... 41
7.2.1 Obsahová analýza ŠVP – komunikační výchova ..... 41
7.2.2 Hodnocení rozhovoru s pedagogem 1A ..... 44
7.2.3 Učební materiály ..... 45
7.2.4 Žákovské práce a ukázky zadání ..... 45
7.2.5 Pojetí komunikační výchovy na škole č. 1 ..... 46
7.3 Škola č. 2 ..... 47
7.3.1 Obsahová analýza ŠVP – komunikační výchova ..... 47
7.3.2 Hodnocení rozhovorů s pedagogy ..... 48
7.3.3 Učební materiály ..... 51
7.3.4 Žákovské práce a ukázky zadání ..... 53
7.3.5 Pojetí komunikační výchovy na škole č. 2 ..... 56
7.4 Shrnutí a diskuze ..... 58
8 Závěr ..... 61
9 Literatura ..... 62
10 Seznam obrázků ..... 71
11 Seznam tabulek ..... 72
12 Seznam příloh ..... 73

# 1 Úvod

Předmětem této bakalářské práce je komunikační výchova na 2. stupni vybraných základních škol specializovaných na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Cílem mé práce je popsat aktuální podobu komunikační výchovy na těchto školách. Jaké místo komunikační výchova na školách zaujímá? Do jaké míry je integrována do vzdělávací koncepce škol? Jakými formami je realizována? Tyto základní otázky se budu snažit v práci zodpovědět.

Postup mé práce jsem se snažila zachovávat v souslednosti od témat obecných k tématům konkrétním. V úvodní kapitole definuji pojem *komunikace*, neboť s komunikační výchovou úzce souvisí. Následně vymezím pojem *komunikační výchova*. Předpokládám ale, že během svého výzkumného šetření se setkám i s jiným, starším pojetím výuky komunikační výchovy. Z toho důvodu následuje kapitola mapující historický vývoj komunikační výchovy na v našem prostředí.

Následující kapitola se věnuje složkám komunikační výchovy tak, jak je vymezil Šebesta (2005). V rámci této kapitoly se také zmíním o pojmu gramotnost, neboť je součástí těchto složek, a v kontextu vzdělávání žáků se sluchovým postižením se jedná o hojně zkoumanou a diskutovanou oblast.

Dále popíšu výukové metody, přičemž pozornost budu věnovat hlavně metodám, které se využívají, nebo by se měly využívat, ve výuce komunikační výchovy.

Následuje kapitola, ve které se všechna výše uvedená témata pokusím nastínit v kontextu vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Po prostudování odborné literatury k výše uvedeným tématům provedu výzkumné šetření, jehož náplní bude obsahová analýza obecných kurikulárních dokumentů. Dále bude následovat obsahová analýza kurikulárních dokumentů jednotlivých škol, ve kterých povedu výzkum. Pokusím se provést polostrukturované rozhovory s pedagogy na těchto školách, kteří vyučují nebo zodpovídají za podobu komunikační výchovy na dané škole. Obsahovou a didaktickou analýzu provedu také u učebních materiálů a žákovských prací, pokud budu mít možnost do nich nahlédnout.

Ve své práci často opakuji termíny *sluchově postižený* a *neslyšící*, proto mi přijde vhodné tyto termíny vymezit hned na úvod. Za *neslyšící* osoby považuji ve své práci jedince, kteří „*v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk, čeština je jejich druhým jazykem a učí*

*se ji lingvodidaktickými postupy obecně využívanými při výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka*“ (Hudáková, 2018).

Označení *osoby se sluchovým postižením* ve své práci využívám pro označení velice rozličné skupiny: neslyšící (tak jak jsou popsáni výše), nedoslýchaví, post lingválně ohluchlí, osoby s progredující sluchovou vadou, osoby s kochleárním implantátem (Gošová, 2011).

# 2 Komunikace a komunikační výchova

V mé práci se budu zabývat komunikační výchovou tak, jak je pojímána v našem, českém prostředí. Vzhledem k tomu, že *komunikace* je předmětem komunikační výchovy, ráda bych se u tohoto termínu pozastavila.

## 2.1 Komunikace

*Komunikace* obecně je neodmyslitelnou součástí lidské společnosti. V poslední době se komunikace dostává na další a další úrovně, a to především díky rozvoji techniky. Komunikační prostředky jsou dostupnější a umožňují mnohem rychlejší kontakt, než tomu bylo dříve.

V odborné literatuře neexistuje žádná jednotná definice tohoto pojmu. Čechová (1998) *komunikací* rozumí styk na základě řeči (jazyka). Podle Adama (2019, s. 216) je komunikace *dorozumívání, přenos informace, sociální interakce*.

Komunikace se stává/stala centrem zájmu lingvistických vědních oborů v 70. letech minulého století, kdy dochází v lingvistice k tzv. komunikačně pragmatickému obratu. Lingvistické vědy se začínají více zabývat tím, jak se jazyk využívá a proměňuje v odlišných situacích (Mareš, 2004).

V rámci zkoumání komunikace vznikají různé pokusy, jak popsat proces její existence. Jako nejúčinnější řešení se ukázaly modely komunikace, které se pokoušely zaznamenat veškeré složky, které jsou součástí komunikačního procesu. Asi nejznámějším a do dnešní doby nejvíce užívaným modelem komunikace je model vyhotovený Romanem Jakobsonem,[1] který vidíme na obrázku 1.

[1] Roman Jakobson byl český lingvista narozený v Rusku. Po příchodu do Československa se začal věnovat studiu bohemistiky, později bohemistické předměty sám přednášel. Byl jedním z představitelů Pražského lingvistického kroužku, který byl založen v roce 1926 a později začal vydávat periodikum S*lovo a slovesnost* (MAREŠ, 2014). Členové Pražské lingvistické školy (a tedy i Jakobson) byli představiteli strukturalismu. mu. Během druhé světové války emigroval Jakobson do Skandinávie, později žil ve Spojených státech amerických.

KONTEXT
SDĚLENÍ
MLUVČÍ ..... ADRESÁT
KONTAKT
KÓD

*Obrázek 1. Činitelé komunikačního aktu (JAKOBSON, 1995, s. 78)*

Jedná se o model verbální komunikace sestavený koncem padesátých let 20. století. Model obsahuje šest činitelů komunikační situace. Mezi činitele patří *mluvčí (Addresser)*, který vytváří *sdělení (Message)* a odesílá ho *adresátovi (Addressee)*. Sdělení je ovlivněno *kontextem (Context)* a je předáváno pomocí *kódu (Code)*. Aby celá komunikace byla účinná musí probíhat za určitého *kontaktu (Contact)*[2] (Mareš, 2014, s. 62).

Jakobson dále popsal k šesti komunikačním činitelům také šest komunikačních funkcí, které se přímo váží na konkrétní komunikační činitele. S mluvčím je svázána funkce *emotivní* (projev postojů a emocí mluvčího), s adresátem funkce *konativní* (ovlivňování adresáta). S kontextem se pojí funkce *poznávací* (zaměření k označovanému, tématu), se sdělením funkce *poetická* (podoba sdělení, stylistika), s kontaktem funkce *fatická* (navázání a udržení komunikace, ujišťování o správném přenosu), kód s funkcí *metajazykovou* (ověřování totožnosti kódů účastníků komunikace).

POZNÁVACÍ
EMOTIVNÍ POETICKÁ KONATIVNÍ
FATICKÁ
METAJAZYKOVÁ

*Obrázek 2. Komunikační funkce (JAKOBSON, 1995, s. 82)*

[2] V některých českých publikacích se setkáme s odlišným překladem komunikačních činitelů: *mluvčí – vysílatel*, *adresát* – přijímatel, *sdělení – zpráva, kontext*, *kontakt* a *kód* zůstávají totožné (viz NEKULA, 2017). Jedná se pouze o odlišný překlad bez změny významu, z toho důvodu uvádím v textu také anglické originální pojmenování.

Komunikaci tedy můžeme chápat jako proces, při kterém dochází k výměně informací mezi komunikanty[3] za účasti dalších komunikačních činitelů, kteří jsou ovlivňováni komunikačními funkcemi.

## 2.2 Komunikační výchova a její cíle

Šebesta (2005, s. 69) vymezuje komunikační výchovu jako „*tu složku předmětu český jazyk a literatura, která se orientuje na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a studentů: dovednost číst, psát, mluvit a naslouchat*“.

Podle Metodického portálu RVP.CZ je vymezena jako „*edukační disciplína, která se cíleně zaměřuje na posilování a rozvoj aktuálních klíčových znalostí, dovedností a postojů lidského dorozumívání (předávání a přijímání informací) prostřednictvím komunikačních modelů, strategií a tvůrčích metod v oblasti verbální (řeč, písmo) a v oblasti neverbální (řeč těla)*“ (Metodický portál RVP.CZ, 2011). Komunikační výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, nejvíce však souvisí s průřezovými tématy RVP ZV Mediální výchova, Multikulturní výchova a Osobnostní a sociální výchova.

Podle Šebesty zastává komunikační výchova tyto cíle: praktický, kognitivní, formativní a výchovný.

**Praktický cíl** je hlavním cílem komunikační výchovy. Jedná se o dovednosti funkčně *číst*, *psát*, *mluvit* a *naslouchat*. Obsah tohoto cíle se proměňuje v závislosti na společenských poměrech.

I v současné době podléhá obsah praktického cíle společenským poměrům, ve kterých se čím dál tím více zdůrazňuje potřeba a nutnost komunikovat, a to především prostřednictvím stále se rozvíjející techniky nebo masových médií, za využití psané formy mluveného jazyka.

**Kognitivní** neboli poznávací cíl je zaměřen na obecné poznávání jazyka, jazykových pravidel a stylistických pravidel. Mimo to se ale také soustředí na osvojení elementárních pojmů a poznatků o komunikačních procesech, se kterými se pojí také poznatky z oblasti mediální výchovy. Díky těmto poznatkům můžeme plnohodnotně komunikovat a orientovat se v komunikačních situacích. Mimo to jsou tyto dovednosti prospěšné i při učení se dalších jazyků. Komunikačně pojatý předmět českého jazyk a literatura by měl obsahovat pět základních okruhů, které spadají do kognitivního cíle:

[3] Komunikantem označuji účastníka komunikace (Adam, 2019).

***Jazyk, komunikace a společnost*** – žáci by se měli dozvědět o vývoji komunikace napříč historií, o vývoji písma a jeho typech, jaké existovaly a existují typy záznamu řeči, měli by pochopit funkci jazyka ve společnosti.

***Obecná lingvistika*** – žáci by měli znát typologii jazyků.

***Čeština*** – sociální a územní stratifikace, typologické zařazení, jazykovědná bohemistika, kodifikace.

***Příbuzné přirozené jazyky a jazyky jinak pro nás významné*** – obeznámení se s tím, jaké jazyky jsou příbuzné (polština, slovenština), jaké další jazyky existují (znakový jazyk, menšinové jazyky na našem území), seznámení se s historickými, náboženskými a mrtvými jazyky.

***Média*** – tento okruh se nachází na hranici s mediální výchovou, zabývá se technologiemi medií, jejich organizací, relevantními médii ve světě i u nás, společenskou funkcí médií.

**Cíl formativní** vychází z hypotézy že: „*jazyková výchova může podstatně přispět k rozvoji rozumových schopností žáků*“ (Šebesta, s. 77). Jak autor dále uvádí, tato hypotéza není doposud ani potvrzena, ani vyvrácena. Vychází z předpokladu, že nedostatky v myšlení se projevují v stylizačních nedostatcích. Byla tedy vypracována cvičení na zlepšení vyjadřování, což by podle této hypotézy mělo cvičit a zlepšovat i myšlení.

**Cíl výchovný** je zaměřený na ovládnutí komunikačních dovedností na takové úrovni, která je v současné době považována za normu (dodržovat komunikační normy, princip zdvořilosti apod.). Žáci by se měli naučit adekvátně prosazovat své názory, dokázat vést dialog a vhodně argumentovat. V rámci komunikační výchovy by se měli učit tolerovat menšiny a jejich kulturu, a to především v těch případech, pokud se menšinová společnost odlišuje ve způsobu komunikace (neslyšící, nevidomí, menšiny s odlišným mateřským jazykem) (Šebesta, 2005).

Metodický portál RVP.CZ vymezuje za cíl komunikační výchovy kultivovaný projev v dané komunikační situaci odpovídající věku žáka. Žáci mají být schopni teoretické poznatky aplikovat do komunikační praxe. Neposledním cílem je také schopnost žáků vyhledat a aktivně využít informace z dostupných relevantních zdrojů.

## 2.3 Komunikační kompetence

Šebesta vymezuje komunikační kompetenci jako *„soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činní schopným komunikovat“* (Šebesta, 2005. s. 60). Mezi tyto předpoklady patří podle Šebesty (2005) ovládání komunikačních kódů, interakční dovednosti (zohledňovat

komunikační situace a volit podle nich adekvátní prostředky, respektovat komunikační normy apod.) a znalost kultury (hodnoty, postoje, schémata). Pro odlišení kompetencí komunikačních a komunikativních (viz kapitola 3.5) budu kompetence komunikační nazývat v této práci komunikačními dovednostmi.

# 3 Vývoj koncepce slohové a komunikační výchovy

## 3.1 Před rokem 1989

Novodobá historie komunikační výchovy se datuje od školských reforem Marie Terezie, v té době ovšem bylo pojetí komunikační výchovy odlišné, její obsah byl vyučován v rámci *slohové výchovy* bez přílišného komunikačního zřetele. Z té doby také pochází *Kniha methodní* (1777) od J. I. Felibigera, která nejvíce ovlivnila podobu našeho vzdělávání na dlouhá léta dopředu. V této publikaci je, co se týče komunikační výchovy, za nejpodstatnější považováno rozvíjet psaný sloh. Důraz byl kladen především na praktičnost a potřeby dospělého člověka (dospělého člověka té doby čili nejčastěji rolníka nebo řemeslníka). Děti se cvičily v psaní dopisu, potvrzení o příjmu peněz, sestavení účtu, udělení plné moci apod. Tato témata nenaplňovala zájem dětí (Čechová, 1998 a Hubáček, 1989).

Jedním z reformátorů, který se snažil podobu slohu změnit byl V. D. Bíba. V jeho knize *Theoreticko-praktické navedení k písemnostem* (1848) přidává k již vyučovaným, především praktickým slohovým útvarům ještě útvary vyprávění a popis. K praktickému procvičování útvarů připojuje teoretické výklady o konkrétních slohových útvarech, čímž se snaží propojit vyučování slohu s vyučováním gramatiky a skladby. Bíba tvrdí, že podle toho, jaký má člověk sloh, můžeme poznat jeho vzdělání, vychování, inteligenci a povahu člověka (Čechová, 1998, s. 26).

V roce 1870 vcházejí v platnost nové učební osnovy, které definují slohovou výchovu takto: „*Porozumění jazykovému projevu a dosažení dovednosti vyjadřovat se v mateřském jazyce. Rozvíjení myšlení a posilování paměti. Zajišťování výcviku ve formální správnosti projevu ústními a písemnými cvičeními. Uplatňování nápodoby jako základní metody cvičení písemných*“ (Hubáček, 1990, s. 10). Danému cíli ovšem chyběla metodika a v podmínkách tehdejších škol a přeplněných tříd byly tyto cíle téměř neproveditelné. Kladným dopadem této snahy o reformu slohové výchovy byla práce s osnovou vznikajícího psaného textu, která se začala při výuce využívat k tomu, aby zajišťovala logické uspořádání obsahu.

Teprve na přelomu 19. a 20. století se začíná uvažovat o výuce slohu jako umění. Především na druhém stupni základních škol je akceptována osobitost a individualita slohových prací.

Tato teorie ovšem měla své odpůrce, kteří se přikláněli k názoru, že sloh má být čistě praktický (Čechová, 1998, s. 26–27). Výuka slohu měla být pouze nadstavbou pro výuku mluvnice a gramatiky. Proti výuce slohu jako umělecké výchovy se staví i Trávníček: „*není žádná chyba,*

*vyjadřují-li se všichni nebo skoro všichni žáci stejně nebo podobně; jsou ve škole proto, aby se teprve učili vyjadřovati, a to především náležitě, správně v duchu jazyka a se zřením k věcné stránce jazykových projevů. Slohová osobitost, slohový svéráz je už vyšší stupeň slohového vývoje, to je už slohové umění, kdežto žáci na obecných a hlavních školách mají si osvojiti základní znalost slohu a dovednost v něm*“ (Trávníček, 1953, s. 24).

Přímý vliv na podobu výuky slohové výchovy měla práce členů Pražského lingvistického kroužku. Havránek (1932) vymezil čtyři funkční jazyky (konverzační, věcný, vědecký a básnický), které se později staly základem pro vymezení jazykových stylů (Krčmová, 2017).

V padesátých letech 20. století se na základě výzkumů stylistiky v Sovětském svazu začíná pozornost bohemistů obracet právě ke zkoumání stylistiky. Stylistika navazovala na koncepce Mathesiovy a Havránkovy. Ve školách se tak začaly vyučovat funkční styly: prostěsdělovací styl, odborný styl, publicistický styl, umělecký styl. Žáci se učili jak teoretické informace o slohových útvarech, tak jejich praktické provedení. Témata začala být více didaktická (ČERNÁ, 2009, s. 9). Velký důraz je kladen na četbu, kterou mají žáci mít za vzor svých vlastních projevů. Učí se odpovídat na otázky, které se k přečtenému textu vztahují, nebo mají vypravovat jeho děj. Již koncem padesátých let však přichází kritika tohoto způsobu vyučování slohu, neboť pozornost byla soustředěna především na učení se teoretickým poznatkům o slohových útvarech, a tím bylo zastíněno praktické procvičování slohu (Hubáček, 1990).

Z tohoto důvodu se v šedesátých letech opustilo přílišné teoretizování o slohových útvarech a začalo se více soustředit na nácvik zpracování daného tématu podle modelu slohového útvaru.

Sedmdesátá léta přinášejí komunikačně-pragmatický obrat (Mareš, 2014). Lingvistika se začíná propojovat s dalšími vědními obory, začíná se zajímat více o text a komunikaci. To se promítá i do jazykové a komunikační výchovy. Dochází k větší míře kritiky metody slohových útvarů: „*analýza písemných prací testového charakteru i slohových prací žáků gymnázií a analýza učebních osnov a učebnic některých evropských zemí podložená zkušenostmi učitelů českého jazyka prokazuje, že dosavadní systém výuky budovaný na slohových útvarech s příležitostným nesystematickým začleňováním gramatických výkladů se neosvědčuje*“ (Čechová, 1998, s. 37). Do popředí se tak dostává komunikační hledisko výuky.

Čechová (1999) na základě rozboru učebních osnov pro základní školy z konce 70. let dvacátého století vymezila dva hlavní principy, které se uplatňovaly v tehdejším pojetí slohové výchovy. Šlo o princip komunikační a princip slohových útvarů.

## 3.2 Po roce 1989

Po roce 1989 dochází ve školství vlivem politického dění k demokratizaci. Školy začínají být více ideologicky i organizačně nezávislé na státu, mohou si zvolit vlastní metody a učebnice, mění se financování škol a změny se odrážejí samozřejmě i v učebních osnovách, resp. v kurikulárních dokumentech. Nový školský zákon kvůli postupně se měnícím poměrům ve společnosti vchází v platnost v roce 2004. Do té doby platil zákon z roku 1984, který byl několikrát novelizován. Novela z roku 1990 mimo jiné zajišťovala možnost vzniku nestátních škol a byla zrušena jednotná ideová orientace ve vzdělávání (Zpráva o vývoji českého regionálního školství po roce 1989 [online; cit. 2022-03-25]).

Jak jsem nastínila v předchozích kapitole, ve výuce mateřského jazyka dominovalo především procvičování gramatiky. Právě tento stav jako jeden z prvních kritizoval v osmdesátých letech O. Hausenblas. Jako první považoval za cíl výuky mateřského jazyka především komunikační kompetence a dovednosti, zatímco zvládnutí gramatiky stavěl až na druhé místo. Tento názor měl samozřejmě celou řadu odpůrců, kteří usilovali o zachování dominujícího místa gramatiky ve výuce jazyka (Polák, 2011b).

Po demokratizaci školství se tedy vymezily dvě teorie, jak vyučovat jazyk, a tedy i slohovou a komunikační výchovu. Na jedné straně byli zastánci gramatického pojetí, kteří na výuku gramatiky směřovali většinu pozornosti, a na straně druhé stáli zastánci komunikačního pojetí výuky. V takovémto pojetí je výuka gramatiky především prostředkem, nikoli cílem výuky. Pozornost je zaměřena na praktický (komunikační) cíl jazykové výuky.

V 90. letech minulého století se v učebnicích českého jazyka opět začíná objevovat důraz na rozvoj komunikačních kompetencí prostřednictvím různých aktivit, jako je diskuze, dramatizace aj. Takto pojaté výuce ovšem chyběla systematizace jak ve výuce samotné, tak v učebních materiálech. Svobodová Metelková (2006) upozorňuje na riziko zaměření slohové výchovy pouze na komunikaci. V takovém případě by se žáci nevzdělávali v oblasti teoretických poznatků.

## 3.3 Současnost

V dnešní době je komunikační výchova zařazena do rámcového vzdělávacího programu pod názvem *Komunikační a slohová výchova*. Nejedná se o pouhou změnu terminologickou. Ve změně termínů se odráží změna celkového pojetí vyučování mateřského jazyka, a to od výuky jazyka jako systému k výuce komunikačních činností (Hubáček, 1998). Samotný termín

*komunikační výchova* byl do učebních osnov zařazen v druhé polovině devadesátých let dvacátého století (současně se v souvislosti s výukou mateřského jazyka zavedly také pojmy *literární výchova* a *jazyková výchova*) (Hubáček, 1989).

Součástí dnešní *slohové a komunikační výchovy* má být tedy slohový výcvik „*osvojování určitých způsobů vyjadřování podle stanoveného modelu*“ (Metelková Svobodová, 2006, s. 12). Je ovšem nutné zdůrazňovat komunikační funkci před schematickým dodržováním slohových útvarů.

Současná situace je taková, že „*se setkáváme s názvem komunikační a slohová výchova, neboť žáci se neseznamují jen s náležitostmi rozličných forem psaného projevu, ale osvojují si všestranné poznatky o jazykových prostředcích*“ (Palacká, 2010, s. 11). Poznatky o jazykových prostředních se žáci učí funkčně využívat, prostřednictvím mluvních cvičení si osvojují novou slovní zásobu a účelně jsou rozvíjeny jejich komunikační schopnosti.

V dnešní výuce přetrvává rozlišování funkčních stylů na prostěsdělovací, odborný, publicistický a umělecký (viz kapitola 3.1). K těmto stylům je do výuky zařazen také styl řečnický, který rozvíjí oblasti mluvených projevů. V rámci výuky tohoto stylu by měla být zakomponována mluvnická cvičení, pozornost by měla být věnována kultivovanému projevu. Cílem současného pojetí komunikační a slohové výchovy ovšem není pouhé naučení slohu, ale „*rozvíjení slohových schopností*“ (Palacká, 2010, s. 15).

## 3.4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) jsou součásti kurikulárních dokumentů. Jejich podoba je definována v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): „*Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů*“ (§ 3 odst. 1 zákon č. 561/2004 Sb.). Dále je ve školském zákoně stanoveno, že Rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším vědním poznatkům, proto jsou také podle potřeby upravovány. Jsou vydávány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Tvoří závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Při tvorbě školních vzdělávacích programů stanovují rámcové vzdělávací programy především cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání; náležitosti, týkající se přijímání studentů; ukončování studia, podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami apod. (edu.cz. RVP – Rámcové vzdělávací programy, [online; cit. 2022-07-25]).

Školní vzdělávací programy „*vydává ředitel školy nebo školského zařízení*“ (§ 5 odst. 3 zákon č. 561/2004 Sb.), a to na základě platného RVP (edu.cz. RVP – Rámcové vzdělávací programy, cit. [online; cit. 2022-07-25]).

Rámcové vzdělávací programy existují pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), základní umělecké vzdělávání (dále jen RVP ZUV), pro gymnázia (dále jen RVP *G), pro střední odborné vzdělávání (dále jen RVP SOV), pro speciální vzdělávání (dále jen RVP spec. vzděl.), v oblasti informatiky a informačních a komunikačních technologií (dále jen RVP ICT). V oblasti mého zájmu je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je ve svém znění účinný od roku 2021 (edu.cz RVP – Rámcové vzdělávací programy, [online; cit. 2022-07-25]).

V rámci RVP ZV je vymezeno celkem devět vzdělávacích oblastí. Ve své práci se budu zaměřovat na Komunikační výchovu, která je v rámci RVP ZV pojmenována jako Komuniační a slohová výchova. Je součástí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Tato oblast zahrnuje vzdělávací obory *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Analýze RVP ZV a ukotvení komunikační výchovy se budu věnovat v rámci výzkumného šetření v této práci v kapitole 7.1.

## 3.5 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence prostupují napříč všemi Rámcovými vzdělávacími programy všech úrovní. V rámci Rámcových vzdělávacích programů na sebe klíčové kompetence navazují a postupně se rozvíjejí. Jedná se o „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2021, s. 11). Jejich výběr závisel na hodnotách naší společnosti, tedy na tom, co je obecně považováno za vhodné pro rozvoj jedince a jeho úspěšnost. Pokud jsou žáci vybaveni souborem klíčových kompetencí, mohou je dále rozvíjet v navazujících stupních vzdělávání a později se díky nim uplatnit ve společnosti.

Klíčové kompetence tvoří komplexní provázaný celek, ve kterém žádná z jeho jednotek nefiguruje samostatně. Pro lepší orientaci se ale v RVP ZV vymezují *kompetence k učení*; *kompetence k řešení problémů*; *kompetence komunikativní*; *kompetence sociální a personální*; *kompetence občanské*; *kompetence pracovní a nově i kompetence digitální* (RVP ZV, 2021). Komunikační výchova rozvíjí všechny klíčové kompetence RVP ZV.

# 4 Složky komunikační výchovy a gramotnost

Šebesta uvádí jako základní složky komunikační výchovy, dovednosti číst, psát a dovednost mluvit a naslouchat. Vzhledem k zaměření mé práce na žáky se sluchovým postižením, se budu zabývat pouze složkami čtení a psaní.

## 4.1 Čtení

Čtení je kognitivní proces, jímž se zabývá mimo jiné pedagogika, psychologie, sociolingvistika, psycholingvistika a další vědy. Rozlišujeme **základní čtení**, které se nejvíce rozvíjí především v prvních měsících povinné školní docházky a je zdokonalováno v dalších ročnících prvního stupně. Při jeho nácviku je kladen důraz na co možná největší automatizaci čtení. Čtení si můžeme osvojovat různými učebními metodami, které v základním pojetí rozdělujeme na metody analytické a metody syntetické.

V další fázi přichází tzv. **pokročilé čtení**. Do pokročilého čtení bychom řadili základní porozumění (tedy dešifrování písmen a grafických značek), porozumění obsahu (tedy čtení s porozuměním), čtení analytické (dešifrování toho, co není přímo napsáno; postoje, motivy a záměr autora) a zhodnocení textu (vlastní zhodnocení textu jako celku, působení textu na mé vědomí atd.). Pokročilé čtení vyžaduje také určité kvality, mezi které patří pozorné čtení, aktivita a rychlost (Šebesta, 2005, s. 88).

Proces čtení není pouze pasivním přijímáním informací. Během procesu čtení čtenář předpovídá vývoj textu, potvrzuje, nebo vyvrací své domněnky, pozměňuje své povědomí o tématu, nebo naopak odmítá a kritizuje názory, které jsou v textu vyjádřeny (Komorná, 2008, s. 16).

Podle PISA 2018 existují tři základní typy čtenářských procesů. Prvním procesem je *vyhledávání informací* neboli skenování, které je založeno na nalezení konkrétní (většinou jednoslovné) informace. Tento proces také ovlivňuje to, zda jsme schopni mezi souborem textů vyhledat právě ten, ve kterém se nachází pro nás důležitá informace. Dalším čtenářským procesem je *porozumění*, jehož význam spočívá v doslovném porozumění textu. Posledním procesem je *posuzování a uvažování*, které se soustřeďuje na hodnocení kvality a relevance informací (Janotová a kol. 2020).

## 4.2 Psaní

I psaní je v centru zájmu mnoha lingvistických i nelingvistických věd. Stejně jako *čtení* vymezujeme základní psaní a pokročilé psaní.

**Základní psaní** označuje dovednost adekvátně graficky zaznamenávat mluvený jazyk. Tato dovednost se (stejně jako základní čtení) osvojuje především v prvních měsících školní docházky a v následujících letech se stále zdokonaluje, přičemž cílem tohoto vyučovacího procesu je kompletní automatizace procesu psaní.

**Pokročilé psaní** členíme na dvě základní složky. V první složce zdokonalujeme znalost písma a zákonitosti, jak písmo používat, jako jsou pravopis, grafická úprava, normy psaných textů (spadá sem také osvojení si norem některých stylů, jako administrativní či mediální texty). Druhá složka se soustředí na schopnost žáka využívat psaný text funkčně, tak aby naplňoval jeho komunikační potřeby a odpovídal komunikačním situacím.

Aby žák zvládl dovednost psát, musí mít dostatečně rozvinutou jazykovou kompetenci. V rámci komunikační výchovy musíme klást důraz na to, aby byla žákům zřejmá funkčnost psaní. V předmětu zájmu by neměl být pouze výsledný text, ale také proces tvorby textu. Žáci by si psaní textu měli spojovat s konkrétní komunikační situací. Psaní ovšem nefiguruje pouze jako prostředek pro komunikaci, je také důležité, aby si žáci uvědomili jeho funkčnost při zaznamenávání myšlenek a uchovávání informací. Během procesu psaní si třídíme a upevňujeme své poznatky, uspořádáváme myšlenky. Zapsání složitých témat nám pomáhá se v daném tématu zorientovat a pochopit ho. Proto je dobré, aby si žáci navykli při samostudiu využívat psaní (Šebesta, 2005, s. 102).

## 4.3 Gramotnost

Pojem g*ramotnost* je běžně užíván pro označení dovednosti číst a psát ve smyslu rozeznávat písmena a produkovat grafický záznam jazyka. Ovšem takovéto nakládání s psaným a čteným projevem ještě neznamená, že je jedinec schopen s textem funkčně nakládat. Proto Šebesta vymezuje různé složky gramotnosti, které dělí především podle funkčního kritéria.

### 4.3.1 Předčtenářská gramotnost

Předčtenářská gramotnost podle Šebesty je rozvíjena ještě před osvojením si písma. Šebesta (2005) označuje jako předčtenářskou gramotnost i například ukazování obrázků, jejich označování napodobování zvířecích zvuků. Do předčtenářské gramotnosti také patří

rozeznávání konkrétních písmen, které se dítě učí principem nápodoby. K tomu je ale potřeba, aby dítě mělo k textu přístup již v tomto věku.

Pro mou práci je předčtenářská gramotnost důležitá z toho hlediska, že se rozvíjí i bez závislosti na znalosti písma. Dítě si tak může osvojovat předčtenářskou gramotnost nezávisle na sluchové ztrátě, neboť „*sluchová vada nezabraňuje neslyšícím dětem, aby se i u nich rozvíjela předčtenářská gramotnost na stejné úrovni jako u dětí slyšících*“ (Zemánková, 2018). Záleží ovšem na přístupu rodiny a okolí dítěte, velkou roli zde hraje komunikační kód.

### 4.3.2 Formální gramotnost

Šebesta rozlišuje mezi „*písemným projevem a základním čtením*“ a „*čtením a psaním*“ (ŠEBESTA, 2005, S. 79). **Písemný projev** a **základní čtení** chápe jako schopnost diskriminace písmen a produkce psaného textu. Písemný projev a základní čtení jsou zdokonalovány především na prvním stupni a v prvních ročnících základní školy a slouží jako předstupeň pro **čtení** a **psaní**, které se naopak rozvíjí nejenom po celou dobu školní docházky, ale dokonce po celý život. Dovednost číst a psát můžeme nazvat **gramotností formální**. Ovládnutím formální gramotnosti se člověk stává samostatným v čtení (pasivním užívání jazyka) i psaní (aktivní užívání jazyka).

Z výše uvedeného popisu formální gramotnosti vyplývá, že pojem *gramotnost*, tak jak je obecně vnímán, odkazuje pouze ke gramotnosti formální.

### 4.3.3 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost je definována jako „*schopnost pracovat s písemným sdělením a využít je*“ (Šebesta, 2005, s. 81). Je to schopnost „*používat nabyté znalosti a dovednosti v reálných životních situacích*“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 57).

S pojmem funkční gramotnost souvisí také pojmy funkční čtení a psaní. **Funkční čtení** zahrnuje dovednost analyzovat a hodnotit přečtené informace, usouvztažňovat získané informace s již osvojenými a na jejich základě měnit svůj názor. **Funkční psaní** znamená schopnost již osvojené poznatky efektivně předat, vyjádřit a dokázat si je adekvátně obhájit.

### 4.3.4 Čtenářská gramotnost

S funkční gramotností přímo souvisí *gramotnost čtenářská*, na kterou je kladen důraz především během školní docházky, jde o „*schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 12).

Představuje soubor informací a schopnost orientovat se v rozličných textech. Čtenářská gramotnost je na rozdíl od gramotnosti funkční více zaměřena na mapování a nácvik myšlenkových postupů, čtenářských strategií, vyprávění apod. Oproti tomu do čtenářské gramotnosti nespadá matematická složka, která je součástí funkční gramotnosti.

Dalším rozdílem mezi funkční a čtenářskou gramotností je věk, ve kterém jsou jednotlivé gramotnosti rozvíjeny. Podle Doležalové se funkční gramotnost týká především lidí ve věku od 15 do 65 let. Do té doby, tedy v průběhu základního vzdělávání, se rozvíjí gramotnost čtenářská, a to především na prvním stupni základní školy (Doležalová, 2005).

V roce 2018 proběhlo poslední mezinárodní šetření PISA, které je zaměřeno na zjišťování vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků bez ohledu na to, zda jsou to žáci základní školy, studenti střední školy, gymnázia atd. V centru zájmu tohoto výzkumu se nachází úroveň čtenářské, matematické a přírodovědecké funkční gramotnosti. Podle tohoto šetření je čtenářská úroveň českých žáků na úrovni průměru mezi testovanými zeměmi (tento průměr se ale neustále snižuje) (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 7). Pro srovnání uvádím také výsledky z téhož výzkumu, ovšem z roku 2009, které dopaly mnohem hůře, v oblasti čtenářské gramotnosti se čeští žáci umístili ve spodní třetině ze všech zemí, které se účastnily šetření (Palečková, Tomášek, Basl, 2010).

# 5 Jak vyučovat komunikační výchovu?

Nyní se zaměřím na popis metod, které budu později v rámci svého výzkumu sledovat na konkrétních školách. Před popisem metod komunikační a slohové výchovy nastíním klasifikaci obecných výukových metod, tak jak ji popsali Maňák a Švec (2003). Existují samozřejmě i další klasifikace, například od J. Svobodové (1997), těmi se ovšem zde zabývat nebudu, neboť pro mé následné šetření postačí vyčlenění tak, jak ho uvádí Maňák a Švec.

Metodou rozumím „*uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, které směřují k dosažení výchovně vzdělávacích cílů*“ (Kryšková, 2012, s. 15). Výukové metody by měly být zvoleny tak, aby co nejlépe korespondovaly s vytyčenými vzdělávacími cíli. Výběr metody dále ovlivňují faktory týkající se fyzických a psychických schopností třídy, osobností žáků i učitele, obsah předmětu apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 26).

## 5.1 Výukové metody obecně

**Komplexní výukové metody**

Pojmem komplexní výukové metody označujeme formu, kterou je vedena výuka jako celek. Vymezujeme **frontální výuku** (hodinu vede učitel a žáci jsou především pasivními přijímateli informací), **skupinovou výuku** (kolektiv je rozdělen do skupin buď homogenních, nebo heterogenních), **individuální výuku** nebo **výuku projektovou** (Gavora, 2005).

**Klasické výukové metody**

Prvním typem klasických výukových metod jsou **metody slovní**, které se dělí na metody monologické, tedy takové metody, kdy je pozornost žáků soustředěna na jednu osobu, většinou pedagoga (výklad, přednáška), dále metody dialogické, během kterých je aktivizován větší počet účastníků (rozhovor, diskuze) a metody písemné práce a práce s textem.

Mezi klasické výukové metody patří také **metody názorně-demonstrační** (pozorování) a **metody praktické** (laboratorní práce, výtvarné činnosti apod.) (Kryšková, 2011, s. 16).

V komunikační výchově se nejčastěji užívají klasické výukové metody slovní, popřípadě metody praktické.

**Aktivizující výukové metody**

Cílem těchto metod je aktivizace žáků tak, aby dosáhli vzdělávacích a výchovných cílů vlastní aktivitou. Jedná se například o **metody diskusní**, kdy se žáci učí komunikovat mezi sebou, obhajovat a prosazovat své názory, ale také přijímat a akceptovat názory jiných spolužáků.

**Metody řešení problému** pak fungují na principu postavení žáka před problematickou situaci, kterou musí na základě svých poznatků vyřešit (Kryšková, 2001).

**Alternativní výukové metody**

V současné době se ve výuce obecně nejvíce diskutují tzv. alternativní výukové metody. Alternativními jsou tyto metody nazývány proto, že v našem prostředí nejsou obvyklé ani často užívané. To ovšem neznamená, že by jejich užívání mělo být potlačeno. Naopak, tyto metody „*mnohdy vedou k efektivnější výuce, protože je aktivizována vnitřní motivace žáka*“ (Svobodová, 1997, s. 7). Při užití těchto metod aktivita žáků (vnitřní i vnější) často převyšuje aktivitu pedagoga. Právě tyto metody jsou považovány ve výuce komunikační a slohové výchovy jako nejefektivnější (Kryšková, 2012).

## 5.2 Metody komunikační výchovy

Podle mezinárodních výzkumů PISA „*žáci v druzích škol s vyšším průměrným výsledkem* (čtenářské gramotnosti) *se v hodinách českého jazyka častěji setkávají s aktivitami, které podporují práci s texty v širších souvislostech, a také častěji vnímají radost učitelů z výuky*“ (Mezinárodní šetření PISA 2018, 2019, s.7). Proto zde popíšu některé metody, které výše zmiňované aktivity práce s textem podporují. Jde převážně o metody alternativní:

*Brainstorming* je skupinovou metodou. V kolektivu vzniká co nejvíce asociací a nápadů na společné téma. Tyto asociace, nápady a myšlenky mohou být zapisovány a následně různě zpracovávány (Kryšková, 2012).

*Myšlenková mapa* graficky znázorňuje volné asociace a jejich vzájemná propojení, která vznikají ve vztahu k určitému tématu (Kryšková, 2012)..

Metoda *modelového psaní* je využívána především k výuce slohu na nižším stupni základního vzdělávání. Jde o aktivitu pedagoga, při které (většinou) na tabuli píše krátký prototypický text a veškeré své kroky komentuje (Kryšková, 2012).

Při *společném psaní* je výsledný text vytvořen společně žáky i učitelem. Pedagog zapisuje text na tabuli, který žáci kolektivně vytvářejí tím, že pedagogovi diktují své nápady, věty a návrhy pokračování textu, které na základě vhodných připomínek pedagoga i upravují (Kryšková, 2012).

*Řízené psaní* je ideální pro malé skupinky žáků, ve kterých může pedagog dostatečně motivovat a usměrňovat konkrétní žáky v jejich práci. Můžeme využít hojné množství pomůcek, jako jsou

ukázkové texty, ukázkové texty se záměrnými chybami, šablony, myšlenkové mapy apod. (Kryšková, 2012).

*Tvůrčí psaní* je řízené psaní (žákům je zadáno buď téma, výběr slov, úhel pohledu, styl apod.), které má vést žáky k vnímání psaní jako zábavy, k odstranění strachu ze psaní, rozvoji fantazie, samostatnosti, komunikačních dovedností a zvyšování sebejistoty v psaném (ale i mluveném) projevu. Mimo to působí na rozvoj myšlení a prohlubování poznání, znalostí, dovedností, kultivuje vyjadřovací schopnosti a celkově napomáhá k rozvoji a tvorbě osobitého stylu psaní. Rozvíjí přirozenost projevu, aniž by se ohlíželo na tradiční vyučování. Žáci mají zvládnout různé techniky hledání témat, stimulace psaní a optimalizace textu podle potřebných požadavků. Tvůrčí psaní může být součástí jakéhokoli (ideálně humanitního) předmětu. V tvůrčím psaní lze využívat prostředky imitace, díky které si žáci osvojí nejen dovednosti psaní, ale také faktické informace (například o žánru nebo o stylu, který imitují) (Fišer, 2005).

*Dílny čtení a psaní* vznikly v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a začínají být vnímány jako vhodná alternativní metoda pro komunikační a slohovou výchovu. Cílem dílen čtení je rozvíjet vědomé čtenářství, čtenářskou gramotnost, soustředění, chuť ke čtení, požitek z něj, a tedy i celoživotní motivaci k učení. Její součástí je nejenom společná četba beletristického textu (nebo beletristických textů), ale také následná diskuse o textu „*písemné přemýšlení nad knihami, referát o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, podvojný deník, dopisy, sebehodnocení četby*“ (Šlapal, 2007, č. 27, s. 13–20). Dílny čtení a psaní vycházejí z teoretického základu *kritického myšlenií,* což je schopnost. Jako stěžejní proces ve vzdělávacím programu kritického myšlení figuruje tzv. *třífázový cyklus učení*. První fází je evokace, uvědomění, reflexe (Čtením a psaním ke kritickému myšlení. [online; cit. 2022-06-11]).

Mezi další alternativní metody můžeme zařadit také ty, které uvádí Metodický portál RVP.CZ (2011) jako vhodné pro výuku komunikační výchovy. Jedná se o metody získávání stylistických znalostí a dovedností (které ovšem neřadíme mezi alternativní) to jsou simulace reálných komunikačních situací, praktická cvičení a hry, debatní metody, vizualizace, metody dramatické výchovy, metody zaměřené na cílově-tematické oblasti (Valenta, 2004).

Metody získávání stylistických znalostí a dovedností blíže definuje Čechová (1998), která dále jako metody komunikační a slohové výchovy metody cvičné.

### 5.2.1 Metody získávání stylistických znalostí a dovedností

Hlavním cílem těchto metod je osvojení si stylistického učiva. Tyto metody se dále dělí na:

**Teoretické**: jde o monologické *metody výkladu*, popřípadě *přednášky*, také *dialog mezi žáky a pedagogem*, *samostudium*. Čechová zdůrazňuje střídmé užívání těchto metod, převážně pouze v případech, kdy se jedná o nové učivo, které je pro žáky zcela neznámé.

**Praktické**: Mezi praktické metody Čechová řadí *pozorování jazykových projevů*, které v sobě nesou určité slohové postupy, jejich následnou *analýzu* a popřípadě diskusi nad problematickými jevy. Dalším zájmem pozorování mohou být běžné jazykové projevy. Žáci je mohou následně porovnávat, hodnotit a třídit na základě různých kritérií (například zhodnocovat, zda jsou v konkrétním kontextu vhodně zvoleny komunikační prostředky).

### 5.2.2 Metody cvičné

Tyto metody dělí Čechová na typ nižší a vyšší. Metodický portál RVP.CZ tyto metody neuvádí. Já je zde uvádím hlavně z toho důvodu, že se s nimi mohu setkat během svého výzkumného šetření.

**Slohová cvičení nižšího typu**: Jde o taková cvičení, která se zaobírají jednotlivými elementy promluvy, jako je slovo, slovní spojení, tvary slov.

Mezi tyto metody patří *opisování*. Čechová zdůrazňuje, že opisování mechanické, kterému nepředchází žádná aktivita, nemusí nijak rozvíjet slohové a komunikační dovednosti. Dříve byla tato metoda spolu se čtením považována při výuce slohu za klíčovou. Existoval předpoklad, že dobře osvojená čtenářská dovednost a dostatečné množství přečteného materiálu bude pozitivně a přirozeně působit i na kvalitu písemného projevu žáků. Tato metoda čtení a opisování ovšem byla a je hojně kritizována pro svou neefektivnost.

Další, dříve velice silně zastoupenou metodou, je metoda *imitační*. Dlouhá léta byla tato metoda považována za metodu hlavní, často jedinou při výuce slohu. Tvorba slohových prací touto metodou závisela na výchozím textu, který byl žákům předložen, podle nějž měli na dané téma, za využití konkrétních jazykových prostředků i konkrétních stylistických prostředků, vytvořit vlastní text. Z dnešního hlediska se tato metoda jeví jako nevyhovující především z důvodu nezohledňování individuality žáků.

**Slohová cvičení vyššího typu**

Zabývají se vyššími útvary jako je věta, odstavec, kapitola, popřípadě text jako celek.

Žáci by měli vykonávat nemechanické činnosti. Zadání by mělo být dostatečně náročné, aby žáka nutilo aktivně přemýšlet a neodradilo ho svou přílišnou triviálností, na druhou stranu ale nemůže být příliš náročné, aby žáka předem nedemotivovalo pokusit se zadání zvládnout. Proto by se měla náročnost zadání zvyšovat postupně.

*Propedeutická cvičení*: Zadání by zpočátku mělo být mířeno na jeden jev, mělo by být celkové a dílčí. Metodou, kterou by měli žáci postupovat, je *pozorování textu*. Pedagog má pozornost žáků navádět na takové jevy, které mají žáci v textu pozorovat. Následuje *analýza* pozorovaných jevů, diskuse, jejich zařazení a následné zobecnění.

*Stylizační cvičení*: V těchto cvičeních žáci procvičují vhodné užívání pojmenovacích prostředků a z nich následné konstruování výpovědí. Jedním z prostředků těchto cvičení jsou takzvané *problémové úkoly*. Žáci musí k splnění těchto úkolů využít své již osvojené vědomosti a komunikační kompetence tak, aby byli schopni zadání správně splnit. Stylizační cvičení Čechová dále člení podle toho, jakou jazykovou rovinu mají cvičení rozvíjet: lexikálně-stylizační, morfologicko-stylizační a syntakticko-stylizační (Čechová, 1998, s. 130).

## 5.3 Metodické principy komunikační výchovy

Metodický portál RVP.CZ vymezuje základní **metodické principy komunikační výchovy**, mezi které patří:

*Posilování komunikačního záměru* – komunikace směřuje k určitému cíli neboli záměru, proto je nutné v rámci komunikace sledovat souvislosti a jevy, které se odehrávají během komunikačního aktu.

*Systematičnost* – komunikační výchova by měla být systematická

*Praktičnost* – komunikační výchovu nelze vyučovat pouze teoreticky, žákům musí být jasný její *praktický* dopad „*Je třeba využít celé řady tvůrčích metod, ukázek a simulace reálných komunikačních situací tak, aby si žák mohl uvědomit případná úskalí, která v rámci komunikace mohou nastat. Prostřednictvím praktické výuky navíc získává i okamžitou zpětnou vazbu nejen od svého učitele, ale i od ostatních žáků ve skupině*“ (Gošová, 2011).

*Konkretizace* – komunikační výchova by měla *konkretizovat* komunikační situace a uplatnit je v takových situacích, které jsou pro žáky známé.

*Motivace* – v neposlední ředě by měla komunikační výchova *motivovat* k lepším výkonům, k rozvíjení schopností a dovedností. Žák by měl nabývat pocitu důležitosti sebe sama, ale také sebe jako součásti kolektivu.

# 6 Komunikace a komunikační výchova u žáků se sluchovým postižením

## 6.1 Komunikace osob se sluchovým postižením

Tato práce se zabývá komunikační výchovou na 2. stupni základních škol specializovaných na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Proto si myslím, že je nasnadě alespoň stručně nastínit, v jakých prostředcích probíhá komunikace sluchově postižených osob.

## 6.2 Audio-orální komunikace

Audio-orální komunikace je nejpřirozenějším mezilidským dorozumívacím systémem. Tato komunikace je produkována artikulačními orgány, tedy orálně, a je přijímána sluchem, tedy auditivně. Tato komunikace se ve větší či menší míře procvičuje ve všech programech, které se věnují vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Liší se ovšem v metodách a způsobech procvičování a také v tom, zda jsou doplňovány jinými způsoby komunikace. Mezi složky, které jsou v rámci audio-orální komunikace trénovány, patří poslouchání (sluchový trénink), mluvení (řečový trénink, logopedie) a odezírání (Hudáková, 2008).

*Sluchový trénink* se v první řadě zaměřuje na detekci zvuku, diskriminaci zvuku, jeho následnou identifikaci. Celý tento proces by měl být (pokud je úspěšný) zakončen porozuměním mluvené řeči.

*Odezírání* je laickou veřejností často považováno za schopnost, které jsou schopni všichni neslyšící. K odezírání však musí mít jedinec vrozené dispozice. Musí disponovat talentem, který je na základě často dlouhého a usilovného tréninku schopen postupně rozvíjet. I poté je však pro řadu neslyšících náročné přijímat mluvená sdělení pomocí odezírání. Existují jedinci, kteří si tuto dovednost neosvojí nikdy (Strnadová, 2008).

*Řečový trénink* neboli *logopedická cvičení*. Pro nácvik mluvení existuje celá řada logopedických cvičení, která se zaměřují na správné postavení mluvidel při produkci hlásek. Krahulcová uvádí charakteristiky tvoření jednotlivých hlásek (Krahulcová, 2002). Logopedická cvičení nemohu opomenout, nejenom protože jsou do dnešní doby součástí většiny vzdělávacích programů pro sluchově postižené žáky, ale také z dalšího důvodu. Vzhledem k tomu, že do roku 1989 v našem prostředí převládaly programy, v centru jejichž zájmu bylo právě mluvení, odrazil se tento fakt také na podobě výukových materiálů češtiny pro sluchově postižené. V učebnicích českého jazyka a slabikářích určených žákům se

sluchovým postižením se nacházejí logopedická cvičení v hojném počtu. Často dochází ke „*směšování učebnic českého jazyka, logopedických cvičebnic mluvené češtiny a slabikářů*“ (Hudáková, 2008).

## 6.3 Vizuálně-motorická komunikace

Také vizuálně-motorická komunikace je zastoupena ve větší či menší míře téměř ve všech programech, které vzdělávají žáky se sluchovým postižením.

Mezi vizuálně-motorickou komunikaci řadíme komunikaci vedenou ve *znakovém jazyce*. V našem prostředí se nejčastěji jedná o komunikaci v *českém znakovém jazyce*. Český znakový jazyk patří mezi přirozené jazyky, má stejné rysy přirozených jazyků[4] jako jazyky mluvené. Znakový jazyk je pro člověka se sluchovým postižením smyslově přístupný. Komunikace v českém znakovém jazyce je, stejně jako ta v jazyce mluveném, komunikací verbální. Tento fakt považujeme za důležitý vzhledem k definici komunikační výchovy a dovedností, které má tato výchova prohlubovat (viz výše). Pro upřesnění budu tuto definici citovat i zde: komunikační výchova je vymezena jako „*edukační disciplína, která se cíleně zaměřuje na posilování a rozvoj aktuálních klíčových znalostí, (…) v oblasti* ***verbální*** *(řeč, písmo) a v oblasti neverbální (řeč těla)*“ (Gošová, 2011). Komunikační výchova na školách pro sluchově postižené žáky může být (lépe řečeno, měla by být) rozvíjena nejenom v rámci výuky českého jazyka, ale také v rámci českého znakového jazyka.

Kromě znakového jazyka uvedu také další vizuálně-motorické systémy, se kterými bych se mohla v rámci mého šetření na školách pro sluchově postižené setkat.

*Znakovaná čeština* je uměle vytvořený systém, který vizuálně kóduje mluvený jazyk. Svou produkcí se znakovaná čeština podobá znakovým jazykům (znakované jazyky přejímají znaky, tedy slovní zásobu znakových jazyků), ovšem kopíruje gramatiku a syntax českého jazyka (Krejcárková, 2012).

V českém prostředí se také vyskytuje systém *pomocných artikulačních znaků,* které fungují tak, že „*každá hláska mluveného jazyka má svůj pomocný artikulační znak*“ (Bašková, 2014, s. 11). Primárně tento systém sloužil k naučení správné produkce hlásek.

---

[4] Mezi **rysy přirozených jazyků** patří: arbitrárnost, lineárnost, diskrétnost, dvojí artikulace, hierarchičnost, produktivnost, kreativita, naučitelnost, reflexivnost, prevarikace (Mareš, 2014).

Z psané formy mluveného jazyka vychází *prstová abeceda*, která může být jednoruční, ale v našem prostředí je užívaná spíše ve dvouruční podobě (Pavlů, 2020).

*Znak do řeči* je systém alternativní a augmentativní komunikace (dále jen AAK; jako AAK se dají využít všechny výše popisované vizuálně-motorické systémy). Jedná se o mluvenou řeč, která je doplněná znaky. Produkce mluveného projevu a znaků probíhá simultánně. Znaky doplňují slova, která jsou pro sdělení klíčová (Kubová, Klub nejmenších.cz, [online; cit. 2022-07-25])

## 6.4 Komunikační výchova na školách pro žáky s vadou sluchu

Obecná tendence ve vzdělávání sluchově postižených osob je co největší přiblížení obsahu jejich vzdělávání k obsahu hlavního vzdělávacího proudu. Komunikační výchova se podle RVP ZV zaměřuje na rozvoj verbálních i neverbálních oblastí komunikace. Jako verbální komunikaci s ohledem na vzdělávání neslyšících vnímáme komunikaci v českém znakovém jazyce (Macurová, 1994). Komunikační dovednosti se tak u žáků se sluchovým postižením v různých programech vzdělávání rozvíjí v různých jazykových kódech (Hornová, Marešová, 2018).

Řečové dovednosti, které jsou mimo jiné v centru zájmu komunikační výchovy (viz definice v kapitole 2.2), se v kontextu vzdělávání žáků se sluchovou vadou rozvíjí „*pouze v oblasti produkce a percepce/recepce psaného textu, tj. dovednosti psaní a čtení s porozuměním*“ (Komorná, Hronová, 2019, s. 7).

Stejně jako řečové dovednosti také tyto kompetence musíme ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením vnímat jinak. „*V souvislosti s jazykovým vzděláváním neslyšících žáků užíváme termín komunikační kompetence (obdobně jako termín řečové dovednosti) ve smyslu komunikace psané (nikoli ve smyslu komunikace realizované prostřednictvím mluvené řeči)* (Komorná, Hronová, 2019, s. 8).

Monolingvální a monokulturní pojetí vzdělávání žáků se sluchovým postižením směřuje k naučení češtiny. Výuka v takovém pojetí je většinou primárně v češtině, v některých případech jsou využívány také vizuálně-motorické systémy jako český znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda apod. (Hudáková, 2008). Domnívám se, že komunikační výchova v těchto přístupech bude zaměřená na rozvoj komunikačních dovedností v českém jazyce, a to především v jeho psané formě.

Bilingvální a bikulturní pojetí si klade za cíl to, aby dítěti byl umožněn rozvoj v co největší míře v oblasti osobnostní, sociální a kognitivního rozvoje (Komorná, 2008). K výuce českého jazyka přistupuje toto pojetí jako k výuce jazyka cizího, kontrastivně k znakovému jazyku, který je považován za první jazyk neslyšících osob (Komorná, 2008). Personál bilingvální školy by měl být také bilingvální (pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci by měli komunikovat jak v českém znakovém jazyce, tak v psané formě mluveného jazyka) (Hudáková, 2008).

Ve školách bilingválního a bikulturního pojetí by měly mít své pevné místo oba jazyky (znakový jazyk i, primárně, psaná podoba jazyka mluveného). Výuka těchto jazyků by měla být jasně oddělena, ani jeden jazyk by neměl ustupovat, nebo naopak převládat nad jazykem druhým. Komunikační dovednosti by se měly rozvíjet také v českém znakovém jazyce „*prostřednictvím českého znakového jazyka budujeme klíčové kompetence formulované v dokumentu RVP PV*“ (Zemánková, 2018, s. 33).

Žáci přicházející do školy, by tak měli mít dostatečně rozvinutou předčtenářskou gramotnost v českém znakovém jazyce (více v kapitole 4.3.1). „*Pokud neslyšící žák nemá dostatečně rozvinuté komunikační schopnosti v českém znakovém jazyce odpovídající jeho věku, je nutné tento fakt ve výuce českého jazyka zohlednit, posilovat zejména a přednostně komunikační kompetence v českém znakovém jazyce, teprve následně budovat kompetence v jazyce českém.*“ (Zemánková, Hronová, 2018, s. 34).

Dalším pojetím vzdělávání žáků se sluchovým postižením je totální komunikace. Dosud není jasně definováno, zda se jedná o „*filozofii, podle které si každé dítě s vadou sluchu může vybrat, jakým chce komunikovat způsobem, nebo metodu nařizující dítěti a jeho okolí komunikovat za všech okolností a už od raného dětství simultánně všemi*“ (Hudáková, 2008, s. 74). Hudáková ve své práci uvádí, že nejednoznačnost tohoto termínu vede k rozštěpení totální komunikace mezi monolingvální a monokulturní i bilingvální a bikulturní přístupy. Vzhledem k nevymezenosti tohoto programu není možné toto pojetí vzdělávání žáků se sluchovým postižením jednotně vztáhnout ke komunikační výchově. Mého výzkumného šetření se neúčastnila žádná škola hlásící se k tomuto programu. Tyto dvě skutečnosti jsou důvodem, proč se tomuto programu ve své práci dále nevěnuji.

## 6.5 Dovednosti čtení a psaní u sluchově postižených osob

Jak jsem popisovala výše, Šebesta vymezuje složky komunikační výchovy, do nichž spadá čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Výzkum komunikačních kompetencí neslyšících se obvykle nesoustřeďuje na mluvení a naslouchání, a to z důvodu sluchového handicapu. V centru zájmu výzkumu je tedy psaná čeština.

### 6.5.1 Percepce

Percepce textů u osob se sluchovým postižením je centrem zájmu mnoha výzkumů, a to z toho důvodu, že má svá jistá specifika. Tyto výzkumy mohou a měly by sloužit k zavedení co možná nejefektivnějšího vzdělávání českých neslyšících tak, aby byli samostatně schopni funkční percepce psaných textů v českém jazyce.

Makovská (2013) se ve své diplomové práci zaměřila na stejné téma. Zkoumala žáky od 3. do 10. ročníku škol pro sluchově postižené a 3. a 9. ročník základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Ve svém výzkumu využila dva souvislé výkladové texty, oba z oblasti prvouky a biologie.[5] Jedním z výsledků jejího testování bylo zjištění, že žáci 10. ročníku škol pro sluchově postižené dosáhli v testování stejné výsledky jako žáci ročníku 3. ročníku hlavního vzdělávacího proudu (Makovská, 2013, s. 150).

V souvislosti se čtenářstvím neslyšících osob se vymezují specifické čtenářské strategie, které tyto osoby využívají. Bannner a Wang (2011) definují tři takovéto základní čtenářské strategie:

*Strategie slovně-myšlenkových asociací* – neslyšící ji využívají při testových otázkách typu multiple-choice. Odpověď vybírají na základě asociace slov, které se vyskytují v otázce, a slov z nabídky odpovědí.

*Strategie vizuálního porovnávání* – vybírání otázek na základě vizuální podobnosti slov, které se vyskytují v otázce a v textu (popřípadě v nabídce odpovědí).

*Strategie využívání vlastních zkušeností* – neslyšící čtenář se řídí primárně svou vlastní zkušeností, aniž by se přikláněl k informacím obsaženým v textu (Benediktová, 2013).

[5]Text z oblasti prvouky byl vybrán z učebnice pro třetí ročník základní školy, analogický text z učebnic pro sluchově postižené se podařilo dohledat až v učebnici pro druhý stupeň (Biologie člověka).

### 6.5.2 Psaní neslyšících osob

Výzkum psaných textů neslyšících nám může nabídnout obraz toho, na jaké úrovni se umí neslyšící vyjadřovat psanou češtinou.

Právě takovým zkoumáním se zabývala v devadesátých letech prof. Macurová, která zkoumala korespondenci neslyšících vedenou dopisy. Neslyšící používají v korespondenci ustálené obraty, které jsou považovány za rámcové složky žánru *dopis*, ale postrádají smysl. Je zřejmé, že neslyšící, jejichž texty měla prof. Macurová k dispozici, považovali tato ustálená spojení v tomto žánru za povinná, neboť se podle Macurové vyskytují téměř ve všech zkoumaných vzorcích.

Macurová (1998) poukazuje na to, že neslyšící mají obecně problém s vyjadřovacími možnostmi jazyka a s mimojazykovými obsahy. Většina neslyšících tedy není dostatečně komunikačně způsobilá v psané formě českého jazyka a nedokáže pochopit význam textu. Komorná (2008a) upozorňuje na *jednotvárnost* textů neslyšících autorů, což je podle ní podmíněno užíváním stejných jazykových prostředků bez ohledu na komunikační situace. Neslyšící nezohledňují ve svých texech adresáta, nerozlišují soukromý nebo veřejný styl projevu.

Dalším hojně vyskytovaným rysem jsou podle Macurové (2018) *citace struktur* standardní češtiny. Jedná se o gramaticky správné struktury českého jazyka, které jsou ale do textu zařazeny nefunkčně, nepatřičně a kontextově nesprávně.

### 6.5.3 Příčiny

V různých výzkumech dochází autoři k podobným závěrům vysvětlujícím příčiny takové produkce psaných textů českými neslyšícími.

Macurová (2018) poukazuje na to, že celý problém spočívá nejen v neznalosti jazyka, ale také v nedostatečné znalosti světa (Macurová, 2018, s. 232). Při čtení všech textů je nezbytné, aby měl čtenář zkušenost se světem. Na základě této zkušenosti si dokáže zařadit text do souboru informací, které má již osvojené, popřípadě si tento soubor vhodně doplní o nové poznatky, získané na základě čtení. Nedostatečně rozsáhlý soubor osvojených informací o vnějším světě pramení z řady problémů, které začínají v raném dětství a jsou ovlivněné přístupem rodiny k neslyšícímu členovi. Tyto problémy jsou dále prohlubovány v oblasti vzdělávání a v neposlední řadě hraje roli i to, jak vnímá neslyšícího jedince zbytek většinové společnosti (Komorná 2008).

## 6.6 Metody komunikační výchovy u žáků se sluchovým postižením

Již jsem uváděla, že vzdělávání žáků se sluchovým postižením by se mělo co nejvíce podobat vzdělávání žáků hlavního vzdělávacího proudu. Proto i metody komunikační výchovy by měly být pro žáky se sluchovým postižením totožné s metodami, které jsou využívány ve školách hlavního vzdělávacího proudu (viz kapitola 5.2). Samozřejmě by měly zohledňovat komunikační kód, který neslyšící žák preferuje (viz kapitola 6.4). Proto spíše jen pro srovnání uvádím metodu zahraniční.

Livingston[6] (2010) ve své knize popisuje systematicky a detailně postupy, pomocí nichž zdokonaluje dovednosti čtení a psaní u žáků se sluchovým postižením. Při výuce psaní využívá nejprve metody aktivizující a zdokonalující čtenářské dovednosti, díky kterým se snaží rozvíjet funkční čtení. Trénuje s žáky čtenářské strategie, aktivizuje jejich pozornost při rozborech textů, soustředí se na čtení s porozuměním. Uplatňuje metody podobné nebo totožné s metodami kritického myšlení. Livingston (2010) tyto metody modifikovala pro své žáky takto: při prvním čtení žáci využívají značky s konkrétním, předem stanoveným významem: *závorky* (vlastní interpretace textu, kterou později využijí v diskusi), *podtržení* (klíčové myšlenky), *poznámky do rohů* (konotace, které je při čtení napadly), *zakroužkování* (neznámá slova), *vlnovka* (frazémy), *dvojité šipky* (odkazování k informacím, které se již v textu vyskytly). Po prvním čtení následují diskuse, referáty, reflexe, domácí práce aj. Práce na jednom a tomtéž textu trvá několik lekcí. Až po několika lekcích přechází autorka k výuce psaní.

Žáci nejprve píší pracovní verze svých esejí. Posléze jsou tyto náčrty probírány v rámci třídní diskuse i v rámci individuálních konzultací s pedagožkou. Autorka také jako jednu z metod uvádí sdílení výsledných žákovských textů se spolužáky. Žáci jsou tak více motivovaní, pokud si jsou vědomi toho, že jejich výsledný produkt bude zveřejněn (Livingston, 2010).

---

[6] Sue Livingston vede přes dvacet let kurzy rozvoje čtení a psaní u žáků se sluchovým postižením v USA. Její kurzy navštěvují žáci s různým typem sluchového postižení a kompenzace, s různými preferovanými komunikačními kódy a z různých škol.

# 7 Výzkumné šetření

Cílem mého šetření bylo kvalitativní zmapování toho, jaké místo komunikační výchova zastává ve školách pro žáky se sluchovým postižením, zda je či není integrální součástí vzdělávací koncepce na těchto školách a jakými formami je realizována. Během šetření jsem vycházela z těchto výzkumných otázek:

(1) *Jaká je v konkrétní škole na 2. stupni u žáků se sluchovým postižením podoba výuky komunikační výchovy?*

(2) *Jakým procesem a z jakých důvodů škola k této podobě výuky komunikační výuky dospěla?*

Výzkumné šetření probíhalo ve třech fázích:

1. Obsahová analýza legislativních, kurikulárních a metodických dokumentů (obecných i konkrétní školy).
2. Polostrukturované rozhovory s pedagogy vyučujícími komunikační výchovu a s pedagogy zodpovědnými za podobu komunikační výchovy a její výuky ve vybrané škole.
3. Obsahová a didaktická analýza učebních materiálů a žákovských prací poskytnutých pedagogy, s nimiž jsem vedla výzkumné rozhovory.

Ve fázi 1. jsem vycházela z obsahové analýzy obecných legislativních, kurikulárních a metodických dokumentů. Dále jsem prováděla obsahové analýzy kurikulárních dokumentů konkrétních škol.

Ve fázi 2. probíhalo šetření formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy.

S prosbou o výzkumné šetření jsem (nejprve prostřednictvím e-mailu a následně i telefonicky) oslovila celkem dvanáct škol pro sluchově postižené žáky v České republice. Jednou školou jsem byla odmítnuta z důvodu její vytíženosti. Vedení dalších škol na mé dotazy nereagovala. Výzkumného šetření se nakonec zúčastnily dvě školy.

Prostřednictvím e-mailové a telefonické komunikace jsem jednotlivým vedením vysvětlila obsah a cíl mého šetření (k čemuž jsem využila citace ze zadání). Konkrétní pedagogy mi doporučilo vždy vedení daných škol.

Věk pedagogů se pohyboval v rozmezí od 30 do 60 let. Všichni „pedagogové“ byly ženy, přesto v práci pro jejich označení uvádím pojem *pedagog*, a to čistě z důvodu přehlednosti a vizuální jednoduchosti maskulinní formy tohoto slova.

Mého výzkumu se zúčastnil jeden pedagog ze školy č.1 a tři pedagogové ze školy č. 2. Vedení školy č. 1 mi umožnilo samostatně kontaktovat celkem 4 pedagogy. Ačkoli mě vedení ujistilo, že pedagogové budou o mém šetření spraveni a že mi rozhovory budou poskytnuty, reagoval na mé e-maily pouze jeden z doporučených pedagogů, a to i přes to, že jsem na tento fakt opakovaně vedení upozorňovala.

Rozhovory probíhaly o přestávkách, popřípadě během hodin či po vyučování. Měla jsem možnost pořídit audionahrávky, ovšem pedagogové se k nahrávání stavěli odmítavě. Proto jsem si jejich odpovědi zaznamenávala písemně. Průměrná délka rozhovorů se pohybovala přibližně od deseti minut až po dvě hodiny.

Všechny rozhovory byly vedeny v mluvené formě českého jazyka, pouze s jedním pedagogem byl rozhovor veden střídavě v českém znakovém jazyce, střídavě v mluvené formě českého jazyka. Záznamy rozhovorů uvádím v příloze. Tyto záznamy nejsou zachyceny doslovně, neboť by to nebylo vzhledem k povaze a délce rozhovorů dobře možné. Rozhovory jsem zaznamenávala formou poznámek k předem připraveným otázkám. Pouze některé informace, které mi přišly z různých důvodů zajímavé či překvapující, jsem si zaznamenala jako citaci.

Rozhovory tak, jak jsou uvedeny v příloze, odpovídají v upravené formě mým poznámkám.

Ve fázi 3. jsem se zabývala obsahovou a didaktickou analýzou učebních materiálů, pokud mi bylo umožněno do nich nahlédnout, nebo pokud mi bylo řečeno, jaké učební materiály pedagogové využívají. V případě, že mi byly poskytnuty žákovské práce, pokusila jsem se tuto analýzu provést alespoň na jednotlivých zadáních.

Z důvodu povinnosti zachování anonymity škol nejsou v mé práci školy jmenovány. Vzhledem k malému počtu škol pro sluchově postižené žáky v ČR neuvádím ani města, ve kterých se školy nacházejí. Mohu pouze rámcově uvést, že se jedná o jednu školu v pojetí monolingválním a monokulturním a druhou školu v pojetí bilingválním a bikulturním. Pro lepší přehlednost školy označuji čísly. Z důvodu zachování anonymity rovněž neuvádím v seznamu literatury názvy školních vzdělávacích programů jednotlivých škol. Také pedagogy označuji náhodnými písmeny abecedy a pojmenovávám je univerzálním označením *pedagog*.

## 7.1 RVP a pojetí komunikační výchovy

Komunikační a slohová výchova se podle RVP ZV zaměřuje na to, aby žáci uměli „*vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu*“ (RVP ZV, 2021, s. 16).

### 7.1.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Jak jsem již psala výše, tato vzdělávací oblast patří mezi stěžejní oblasti v celém vzdělávacím sytému. Cílem oblasti Jazyk a jazyková komunikace je zejména podpora rozvoje komunikativních kompetencí. Rozvoj těchto kompetencí činí žáka schopným vnímat a tvořit jazyková sdělení jak psaná, tak mluvená, i účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání. Osvojení jazyka je podmínkou pro vzdělávání v jiných oblastech: „*jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání*“ (RVP, 2021, s.16).

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je členěn na tři obory: *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk*, *Další cizí jazyk*. Všechny tyto obory se samozřejmě vzájemně prolínají. Vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** v komunikačním pojetí, tak jak je popsán v RVP ZV, má za cíl naučit žáky využívat takové dovednosti, aby jejich „*užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňilo žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti*“ (RVP ZV, 2021, s. 16). Žáci se učí definovat a pojmenovávat své vlastní pocity a reakce, což jim usnadňuje pochopit jejich roli v komunikačních situacích, ve světě i porozumět sobě samým.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se dělí na tři základní složky (toto dělení je uvedeno spíše z důvodu přehlednosti, celý obor jinak funguje jako komplexní celek). Mezi tyto složky patří *Jazyková výchova*, *Literární výchova* a *Komunikační a slohová výchova.*

### 7.1.2 Očekávané výstupy a učivo v Komunikační a slohové výchově

Povaha očekávaných výstupů je praktická, využitelná v běžném životě a ověřitelná. Očekávané výstupy vymezují předpokládané dovednosti a kompetence, které by měl žák ovládat na konci

5. a 9. ročníku. Výstupy pro tyto dva ročníky jsou závazné pro sestavení Školních vzdělávacích programů.

Žák ukončující 5. ročník by měl zvládnout tyto výstupy:

„*ČJL-5-1-01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas.*

*ČJL-5-1-02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává.*

*ČJL-5-1-03 posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení.*

*ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta.*

*ČJL-5-1-05 vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku.*

*Část C Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání MŠMT Praha 2021*

*19*

*ČJL-5-1-06 rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě.*

*ČJL-5-1-07 volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru.*

*ČJL-5-1-08 rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace.*

*ČJL-5-1-09 píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.*

*ČJL-5-1-10 sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržením časové posloupnosti*“ (RVP ZV, 2021, s. 19).

Učivo je v RVP ZV vnímáno jako prostředek pro dosažení očekávaných výstupů. Je členěno do tematických okruhů. Na úrovni RVP ZV je učivo pouze doporučeno školám, které udělají učivo závazným tím, že ho zakomponují do ŠVP. Pro složku *Komunikační výchova* je učivem čtení, naslouchání, mluvený a písemný projev:

Učivo:

„***čtení*** *– praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)*

***naslouchání*** *– praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami)* ***mluvený projev*** *– základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), vyjadřování závislé na komunikační situaci; komunikační žánry: pozdrav, oslovení, omluva, prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu; základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)* ***písemný projev*** *– základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (přihláška, dotazník), vypravování*" (RVP ZV, 2021, s. 19).

Tyto výstupy by měl již zvládat žák, který přichází na druhý stupeň. V průběhu vzdělávání na druhém stupni by se výstupy pro 5. ročník měly dále prohlubovat. Na konci základního vzdělávání se pak od žáků očekávají tyto výstupy:

*„ČJL-9-1-01*[7] *odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji.*
*ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.*
*ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.*
*ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.*
*ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.*
*ČJL-9-1-06 v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.*
*ČJL-9-1-07 zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.*

---

[7] Očekávané výstupy jsou označené kódy, které obsahují zkratku vzdělávacího oboru (v tomto případě jde o zkratku *ČJL* pro vzdělávací obor *Český jazyk a literatura*), první číslo označuje ročník, druhé číselné označení je pro tematický okruh a poslední číslo určuje pořadí očekávaného výstupu v daném tematickém okruhu nebo v rámci vzdělávacího oboru.

*ČJL-9-1-08 využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát.*
*ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování.*
*ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů"* (RVP ZV, 2021, s. 22).

Učivo:
„**čtení** – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnoticí), prožitkové **naslouchání** – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové
**mluvený projev** – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse

**písemný projev** – na základě poznatků o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech; vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní (komunikační žánry: výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánkapro, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad, úvaha)" (RVP ZV, 2021, s. 23).

## 7.2 Škola č. 1

### 7.2.1 Obsahová analýza ŠVP – komunikační výchova

V ŠVP první školy, kterou jsem pro svůj výzkum zvolila, stojí, že se škola zaměřuje na „*vzdělávání žáků s poruchou komunikace na podkladu vady sluchu nebo poruchy řeči, případně se specifickými poruchami učení*" (ŠVP, škola č. 1). Učivo prvního ročníku je rozdělené do dvou let. Výuka na celé škole probíhá v českém jazyce. Žáci nemají předmět zaměřený na výuku českého znakového jazyka. Nikdo z pedagogických pracovníků v českém znakovém jazyce nekomunikuje, z nepedagogických pracovníků ovládají český znakový jazyk pouze

vrátná a jeden údržbář. Ke komunikaci ve škole však používají oba pracovníci mluvenou formu českého jazyka.

Škola si vytyčuje za cíl rozvíjet komunikační dovednosti na takovou úroveň, aby byli žáci schopni na jejich základě „*začlenění se do společnosti, jejich další rozvoj a staly se předpokladem jejich dalšího vzdělávání a poznávání okolního světa*“ (ŠVP, škola č. 1). Škola si zakládá na individuálním přístupu k žákům, neboť si je vědoma rozličných specifických potřeb jednotlivých žáků. V rámci rozvoje komunikačních kompetencí je kladen největší důraz na rozvoj psané formy českého jazyka. Žáci mají být schopni přečíst s porozuměním texty různých žánrů a typů, mají umět formulovat své vlastní myšlenky, adekvátně se orientovat v komunikačních situacích různého typu a umět vhodně reagovat.

Vzhledem k tomu, že dovednosti druhého stupně navazují na dovednosti osvojené na prvním stupni, uvádím zde vymezení komunikační výchovy pro první stupeň. Komunikační výchova pro první stupeň je charakterizována takto: „*v komunikační a slohové výchově (s nasloucháním[8]) je kladen důraz na komunikační dovednosti žáků, na vnímání a chápání jazykového sdělení a vhodné reakci na něj, na schopnost se přiměřeně svému věku a s ohledem na svůj sluchový, řečový či jiný handicap vyjádřit jak mluvenou, tak i písemnou formou jazyka*“ (ŠVP, škola č. 1). Jakým způsobem je brán ohled na sluchový handicap a jak je mu případně osvojování těchto dovedností uzpůsobeno, jsem v ŠVP nenalezla. „*Neméně významnou složkou této výchovy je čtení, tzn. zvládnutí jeho techniky a porozumění obsahu, a dále výcvik psaní, při kterém žáci získávají základní hygienické návyky týkající se psaní a osvojují si techniku psaní*“ (ŠVP, škola č. 1).

Na druhém stupni je komunikační výchova definována takto: „*v komunikační a slohové výchově je kladen důraz na komunikační dovednosti žáků, porozumění textu, kultivovaný mluvený projev a gramaticky a věcně správný písemný projev*“ (ŠVP, škola č. 1).

Ostatní dovednosti, na které by měla být orientována v rámci komunikační výchovy podle RVP ZV pozornost, jsou zmíněny pouze okrajově, nebo vůbec (chybí zde zmínka o různých komunikačních situacích nebo praktické aplikaci informací).

V rámci předmětu **Český jazyk a literatura** je komunikační a slohová výchova vymezena jako ta složka předmětu, která se zaměřuje na rozvoj komunikace, porozumění textu, kultivovaný

[8] Doslovné zmínění naslouchání mi není zcela jasné, neboť jak podle Šebesty (2005), tak podle Čechové (1998) i podle RVP ZV (2021) je jednou ze složek komunikační výchovy. Toto mi v rámci rozhovoru pedagog nebyl schopen objasnit.

mluvený projev, gramaticky a věcně správný projev. Žáci si prostřednictvím literárního a gramatického učiva osvojují novou slovní zásobu, učí se vhodně komunikovat s rozdílnými komunikačními partnery (spolužák, učitel, cizí člověk), osvojují si základy argumentačního dialogu, a zároveň se učí „*poslouchat jiný názor*“ (ŠVP, škola č. 1). Český jazyk má hodinovou dotaci v sedmém ročníku pět hodin, v osmém, devátém a desátém ročníku čtyři hodiny týdně.

Žáci si mají postupně osvojit tyto slohové útvary: vypravování, dopis, zpráva/oznámení (v sedmém ročníku), vypravování, popis, charakteristika, životopis, žádost, pozvánka (v osmém ročníku), charakteristika literárních postav, subjektivně zabarvený popis, výklad, výtah, úvaha (v devátém ročníku), vypravování, popis – předmět, charakteristika, jednoduchý výklad, výtah, jednoduchá úvaha, diskuse, proslov, publicistické útvary, strukturovaný životopis (desátý ročník).

Ačkoli jsem vedení a následně i vyučujícímu opakovaně sdělila obsah mého šetření (citovala jsem zadání), rozhovor nebyl poskytnut pedagogem českého jazyka (jehož složkou je komunikační výchova vymezena v rámci RVP ZV, ale i ŠVP této školy). Namísto toho mi bylo umožněno provést rozhovor s vyučujícím předmětu Digitální komunikace. Nevím však, zda někdo z dalších pedagogů, na které mě vedení při prvním kontaktu odkázalo, nebyl vyučujícím předmětu Český jazyk a literatura.

Komunikační dovednosti jsou, podle tohoto ŠVP, rozvíjeny v rámci předmětů Český jazyk, Cizí jazyk (Anglický jazyk) a Další cizí jazyk (Německý jazyk), který lze případně nahradit předmětem Digitální komunikace. Možná toto bylo důvodem pro zprostředkování rozhovoru s vyučujícím předmětu Digitální komunikace. Proto zde tento předmět uvedu tak, jak je popsán v ŠVP školy.

V **Německém jazyce** se pedagogové zaměřují na nácvik typických komunikačních dovedností, poslechu, četby a odezírání v německém jazyce. V rámci tohoto předmětu žáci rozebírají například témata škola a učení, volný čas, domov, moje třída, sport. Německý jazyk se vyučuje od osmého ročníku do desátého dvě hodiny týdně.

Podle ŠVP školy č. 1 lze předmět Německý jazyk na základě doporučení speciálně pedagogického centra nahradit předmětem *Digitální komunikace*, který se zaměřuje na prohlubování komunikačních kompetencí. RVP ZV stanovuje, že: „*vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepším zájmu žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně dle § 16 odst. 2 písm. b) jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP*“ (RVP ZV, 2021, s. 149).

Předmět **Digitální komunikace** „*umožní žákům prohloubení úrovně informační gramotnosti v rodném jazyce – získat elementární dovednosti v ovládání výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací a komunikace, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě*“ (ŠVP, škola č. 1). Dále je předmět realizován tak, že „*vychází ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Na druhém stupni je realizován v 8. – 10. ročníku 2 hodinami týdně jako alternativa k druhému cizímu jazyku v případě, že žák má natolik rozsáhlé obtíže v oblasti řeči a digitální komunikace se zaměřením na komunikaci je pro něj vhodnější variantou. Důraz je kladen především na rozvoj pracovních a komunikativních kompetencí žáků se závažným postižením. Výuka probíhá téměř výhradně prostřednictvím počítačů v učebně výpočetní techniky. Důraz je kladen na praktické dovednosti žáků*“ (ŠVP, škola č. 1).

Učivo i výstupy ovšem zůstávají pro předmět Digitální komunikace stejné jako pro předmět Německý jazyk. Dovoluji si vyslovit pochybnost o tom, že takto koncipovaný obsah předmětu Digitální komunikace může skutečně fungovat. Nejsem si jistá, jak v praxi vypadá zařazení například výstupu ŠVP pro předmět Německý jazyk „*žák umí říci, co rád dělá, co dělají kamarádi*“, zařazený do obsahu předmětu Digitální komunikace. Nevím, z jakého důvodu škola přistoupila k takovému řešení, neboť RVP ZV sice stanovuje, že vzdělávací oblasti Cizí jazyk a Další cizí jazyk mohou být v případě žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními nahrazeny „*v nejlepším zájmu žáka (…) jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP*“ (RVP ZV, 2021, s. 149), není zde ale stanoveno, že předmět nahrazující vzdělávací oblasti Cizí jazyk a Další cizí jazyk se s těmito oblastmi musí svým učivem a výstupy shodovat.

S tímto problémem jsem se setkala i během rozhovoru, kdy sám pedagog přiznal, že často nevěděl, jak měl učivo a výstupy zařadit a propojit s charakteristikou předmětu Digitální komunikace.

### 7.2.2 Hodnocení rozhovoru s pedagogem 1A

**Pedagog 1A**

Preferovaný komunikační kód v běžné komunikaci: *český jazyk (mluvená i psaná forma)*

Komunikační systém ve vyučování: *český jazyk (mluvená i psaná forma)*

Stav sluchu: *slyšící*

Ročníky, které vyučuje: *devátý, desátý*

Předmět: *Digitální komunikace*

Pedagog se sice řídí učivem pro předmět Německý jazyk, ovšem nedodržuje výstupy, které jsou pro tento předmět v ŠVP popsány. Pro předmět Německý jazyk je podstatnou částí rozvíjení komunikačních dovedností: „*Učitel nabízí žákům dostatek možností (poslech/odezírání, četba) a vytváří typické komunikační situace (rozhovor, korespondence)*“ (ŠVP, škola č. 1). Dovoluji si tvrdit, že výše citované postupy se v pojetí předmětu Digitální komunikace Pedagogem 1A neodráží.

Veškerá pozornost včetně hodnocení, zadání úkolů a testování směřuje k zvládnutí formálních dovedností při práci s počítačovými programy (např. terminologie týkající se prostředí počítačů – *složka*, *ikona, buňka*). V ŠVP jsem nenalezla nic, co by nasvědčovalo tomu, že by se předmět měl věnovat právě těmto dovednostem. Z citace uváděné v předešlé kapitole je zřejmé, že by se předmět měl orientovat na rozvoj komunikace. Avšak ani během rozhovoru, ani při následném nahlédnutí do žákovských prací jsem nenašla téměř nic (kromě témat převzatých z předmětu Německý jazyk), co by odpovídalo tomu, jak je tento předmět charakterizován v ŠVP (viz výše). Otázkou je, z jakého důvodu tedy pedagog volí takovéto pojetí předmětu.[9]

Metody využívané pedagogem jsou metody klasické. Pokud bych tento předmět měla hodnotit jako předmět komunikační a slohové výchovy z hlediska využívaných metod, jde o metodu opisování a metodu imitační. Jak jsem popisovala v kapitole 5, ani jedna z těchto metod není v současném pojetí komunikační výchovy považována za vhodnou. Naopak takové metody, které jsou podle dnešních hledisek vnímány jako vhodné, jsem během popisu výuky nezaznamenala.

### 7.2.3 Učební materiály

Pedagog údajně žádné učební materiály nevyužívá. Materiály využívané v jiných předmětech (Český jazyk a literatura) jsem neměla k dispozici.

### 7.2.4 Žákovské práce a ukázky zadání

**Pedagog 1A** – Popis zadání: vytvoření pozvánky v programu Microsoft Word, zadání pedagog nečerpá z žádné učebnice

Žáci měli v rámci tématu *Domov* vytvořit v programu Microsoft Word pozvánku na oslavu. Žákům byl na začátku promítnut přesný výsledek zadání (úkolem je přesný opis veškerého textu

[9] Domnívám se, že se tak děje na základě slova „*digitální*“ v názvu předmětu. Jsem si vědoma, že toto vysvětlení je smělé a nemusí být pravdivé, ale jiného se mi nedostalo ani po rozhovoru s pedagogem, ani po opětovném prozkoumání ŠVP školy č. 1., ani RVP ZV, které také cituji výše.

i formátování). Pedagog zadání čte nahlas a žáci odezírají, zároveň vidí i psaný text na tabuli (vzhledem k tomu, že většina žáků vnímá mluvený jazyk prostřednictvím odezírání, domnívám se, že nemohou být schopni vnímat zrakem tato dvě sdělení současně). Dále je jim promítnut přesný postup (*klikni na blok vložení…*). Žáci se tedy musí umět orientovat v prostředí programu a znát používanou terminologii.

Takto podaný úkol však neověřuje dovednost sepsat pozvánku na oslavu (po stylistické a lexikální stránce), nýbrž ověřuje pouze dovednost žáků pracovat s programem Microsoft Word. Nehledě na to, že toto zadání neodpovídá výstupům ŠVP, které jsou u učiva *Domov* popsány takto: „*žák popíše činnosti spojené s chodem domácnosti. Žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které se vztahují k běžným tématům. Žák umí popsat jednoduché děje v minulosti*“ (ŠVP, škola č.1).

Žádný z žáků není (dle slov pedagoga) schopen postupovat pouze na základě přečtení zadání, proto pedagog obchází jednotlivé žáky a zadání jim v případě potřeby dovysvětlí. V takovém případě mají žáci snížené hodnocení. Kreativita nebo alespoň libovolné tvoření textů je minimální, vše je většinou tvořeno podle předlohy.

Měla jsem sice možnost nahlédnout do žákovských prací, ovšem byly mi nabídnuty pouze práce výsledné. Pracovní verze žákovských prací si pedagog neuchovává, nehledě na to, že pedagog několikrát zopakoval, že žáci text opisují z tabule „*aby se vyhnuli zbytečným chybám a mohli se soustředit na to, co je podstatné, tedy na práci s programem*“ (Pedagog 1A). Žáci opakují zadání tak dlouho, dokud není výsledek bezchybný. Jediná možnost, jak jsem mohla odhadnout úspěšnost žáků během práce na zadání, je stupeň hodnocení práce. Všichni žáci měli totožný perfektní výsledný produkt, ovšem stupeň hodnocení se lišil.

### 7.2.5 Pojetí komunikační výchovy na škole č. 1

Po analýze všech nashromážděných dat usuzuji, že škola č. 1 rozvíjí komunikační dovednosti pouze v psané formě českého jazyka (popřípadě v mluvené formě). To ovšem neodpovídá pojetí rozvoje komunikačních dovedností, tak jak je popisuji v kapitole 6.4. Jsem si vědoma toho, že na základě rozhovoru s jedním pedagogem nemohu vyvozovat obecnější závěry, ale jak jsem již zmiňovala, vedení školy mě ubezpečilo, že se jedná o pedagoga zodpovědného za podobu komunikační výchovy na druhém stupni této školy. Pojetí komunikační výchovy tímto pedagogem téměř vůbec nerozvíjí komunikační dovednosti tak,

jak jsou popsány v RVP ZV.[10] Pedagog nevyužívá žádné metody doporučené pro komunikační výchovu Metodickým portálem RVP.CZ. Ve své práci se soustřeďuje především na zvládnutí dovedností práce s počítačovými programy (viz citace výše), což neodpovídá ani komunikační výchově, ale ani pojetí tohoto předmětu tak, jak je popsáno v ŠVP.

ŠVP školy se soustředí primárně na rozvoj těch složek komunikační výchovy, které popisuje Šebesta. Vzhledem ke sluchovému postižení žáků se tak soustředí primárně na rozvoj čtení a psaní. Bohužel jsem během svého šetření na škole neměla možnost zhodnotit, zda jsou tyto složky komunikační výchovy jsou u žáků rozvinuty na odpovídající úrovni tak, jak je popisuje RVP.

## 7.3 Škola č. 2

### 7.3.1 Obsahová analýza ŠVP – komunikační výchova

Předem je zapotřebí uvést, že ačkoli jsem se během šetření na této škole na plné znění ŠVP dotazovala pedagogů, se kterými jsem měla možnost komunikovat, byla jsem vždy pouze odkázána na webové stránky školy. Vycházím zde tedy z ŠVP, který je uveden na webových stránkách školy, ačkoli se domnívám (vzhledem k chybějícím informacím jako například učivo pro jednotlivé ročníky, ŠVP výstupy apod., a také proto, že celý ŠVP je poměrně krátký – ovšem z důvodu anonymizace neuvádím počet stran), že musí jít o zkrácený ŠVP.

V současné době je na druhém stupni této školy pouze jedna třída, do které jsou sloučeni žáci šestého, osmého, devátého a desátého ročníku. Takto rozličný třídní kolektiv vznikl v důsledku nedostatečného počtu žáků na druhém stupni. Všichni žáci preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, pouze jeden žák desátého ročníku, který je zcela slyšící, komunikuje v jazyce mluveném.

Pedagogický personál, se kterým jsem se během svého šetření setkala, odpovídal popisu pedagogických pracovníků v bilingválních školách (viz kapitola 6.4), ačkoli jeden z pedagogů podotkl, že během výuky využívá znakovanou češtinu (viz níže).

Jedním z cílů, kterých se škola snaží dosáhnout, je „*vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*“ (ŠVP, škola č. 2). Žáci mají být schopni adekvátně reagovat, podněcovat komunikaci, správně vyslovovat, poznávat sebe sama, dodržovat etiku rozhovoru, umět

[10] Samozřejmě jsem zohlednila možnost, že i přes veškeré vysvětlování došlo k chybnému výběru pedagoga vedením. Jak jsem ale několikrát zopakovala, komunikační výchova je předmětem mezioborovým, nehledě na to, že podle ŠVP je jmenovitě rozvíjena i v rámci tohoto předmětu (Digitální komunikace).

používat verbální i neverbální komunikaci a v neposlední řadě dokázat číst s porozuměním, tedy být funkčně gramotný.

Zařazení komunikační výchovy odpovídá RVP ZV. Komunikační výchova je na druhém stupni vyučována v rámci předmětu Český jazyk.

V předmětu Český jazyk (součástí názvu není literatura) je vymezena komunikační a slohová výchova jako ta složka předmětu, která se zaměřuje na dovednost žáků vyprávět své zážitky a dodržovat přitom časovou souslednost. Žáci mají být schopni jak percepce různých sdělení, tak adekvátní formulace svých názorů (ŠVP, škola č. 2). U předmětu Český jazyk je uvedeno, že hodinová dotace je posílena o hodiny z disponibilní časové dotace.

„*Pro žáky se sluchovým postižením je posílen předmětem speciální pedagogické péče:* ***Znakový jazyk****. Předmět Znakový jazyk není klasifikován samostatně, ale známka je součástí Českého jazyka.*“ (ŠVP, škola č. 2).[11]

Do výuky na druhém stupni je zařazen předmět speciálně pedagogické péče Rozvoj komunikace, který probíhá v počítačové učebně. Jejím cílem je podle ŠVP budování aktivní slovní zásoby, čtení s porozuměním, pochopení smyslu vět, kritické čtení internetových článků, vyhledávání informací, využívání technologií pro práci na úkolech. „*Předmět není klasifikován a ani se nepíše na vysvědčení*“ (ŠVP, škola č. 2).

### 7.3.2 Hodnocení rozhovorů s pedagogy

**Pedagog 2A**

Preferovaný komunikační kód v běžné komunikaci: *český jazyk*

Komunikační systém ve vyučování: *znakovaná čeština, prstová abeceda, psaná forma mluveného jazyka*

Stav sluchu: *slyšící*

Ročníky, které vyučuje: *šestý, osmý, devátý a desátý*

Předmět: *Český jazyk*

Tento pedagog se zároveň podílel na tvorbě ŠVP.

[11] Více informací k předmětu speciálně pedagogické péče Znakový jazyk ŠVP neposkytuje.

Pedagog vyučuje předmět Český jazyk a sám se podílel na znění ŠVP. Přesto můj první dotaz na komunikační výchovu odmítl a kladně reagoval až na termín *slohová výchova*.

Na začátek rozhovoru mi pedagog popisoval práci s literárním textem. Takto pojatá práce podle mě spadá spíše do literární výchovy než do výchovy komunikační. Z rozhovoru bylo zřejmé, že pedagog má o cílech a funkci komunikační výchovy (v jeho pojetí výchovy slohové) povědomí, zná i vhodné metody. Během výuky však požívá metody klasické a k výuce samotné přistupuje jako k tradičnímu pojetí slohové výchovy. K tomu se uchyluje na základě „pasivity žáků“ (Pedagog 2A). Dominující metodou v jeho výuce komunikační a slohové výchovy jsou tedy výklad a imitace. V jeho pojetí je komunikační výchova zaměřená především na komunikaci v psané formě českého jazyka.

Pedagog několikrát uváděl a vyzdvihoval neschopnost žáků splnit zadání (viz analýza žákovských prací). Předmět odpovídal tomu, jak je popsán v ŠVP. Vzhledem k hodnocení a k metodám, které ve finále pedagog využíval, musím konstatovat, že předmět nedostatečně rozvíjel komunikativní kompetence žáků. Pedagog není spokojen s osvojenými dovednostmi žáků, které neodpovídají očekávaným výstupům RVP (výstupy nemohu srovnat s ŠVP, neboť v ŠVP, které mám k dispozici, nejsou popsány).

Pedagog uvádí, že ve své výuce používá ke komunikaci znakovanou češtinu, údajně proto, že „*žákům neplete hlavu s rozdílnou syntaxí a gramatikou*“ (Pedagog 2A). Troufám si však tvrdit, že toto tvrzení je naprosto v rozporu s tím, co popisuji ohledně bikulturního a bilingválního vzdělávání blíže popsaného v kapitole 6.4, kde jsou jasně popsány důvody, proč mají být český jazyk a český znakový jazyk zastoupeny ve výuce zvlášť. Domnívám se, že dalším důvodem pro využívání znakované češtiny (a možná tím pravým) je pedagogova neznalost českého znakového jazyka. Usuzuji tak na základě poznatků, které jsem získala pozorováním pedagoga při komunikaci s neslyšícími kolegy, kdy využíval pouze mluvenou formu českého jazyka. Pro vizualizaci koncovek z českého jazyka využívá pedagog prstovou abecedu.

Komunikační výchova v pojetí tohoto pedagoga je zaměřena pouze na dovednosti v psané formě českého jazyka.

**Pedagog 2B**

Preferovaný komunikační kód v běžné komunikaci: *český znakový jazyk*

Komunikační systém ve vyučování: *český znakový jazyk*

Stav sluchu: *neslyšící*

Ročníky, které vyučuje: *šestý, osmý, devátý a desátý ročník v rámci jedné třídy*

Předmět: *Cvičení z jazykové komunikace*

Při rozhovoru s pedagogem jsem se opět setkala s nepochopením pojmu komunikační výchova v celé jeho šíři, a to i přes to, že těsně před tím popisoval nácvik komunikačních situací, které v rámci tohoto předmětu s žáky nacvičuje pomocí scének (což odpovídá doporučeným metodám podle Metodického portálu RVP.CZ – viz více v kapitole 5).

Pedagog se zaměřoval na rozvoj kompetencí jak v psané formě českého jazyka, tak v českém znakovém jazyce. Žáci mají v daném tématu zvládat konverzaci v českém znakovém jazyce (mají se orientovat v příslušné slovní zásobě, být obeznámeni s příslušnými komunikačními situacemi), ale také v psané formě českého jazyka (opět příslušná slovní zásoba, slovní vyjádření typické pro danou situaci apod.).

Během hodnocení pedagog skutečně hodnotil výstupy komunikační výchovy. Hodnotil to, jak jsou žáci schopni vyhledávat informace z textu a jak s nimi následně pracují, zda chápou sdělení v psané formě českého jazyka. Soustřeďoval se na nácvik komunikačních situací, a to jak v českém znakovém jazyce, tak v psané formě českého jazyka. Jeho pojetí předmětu rozvíjelo komunikační dovednosti.

Pedagog není spokojen s osvojenými dovednostmi žáků, které neodpovídají očekávaným výstupům RVP (stejně jako v předešlém rozhovoru, ani zde jsem nemohla ověřit výstupy ŠVP). Žáci podle něj nejsou schopni funkčně porozumět psanému textu, nejsou schopni odpovídat na otevřené otázky. Pokud jim je psaný text přeložen do českého znakového jazyka, jsou schopni s informacemi funkčně nakládat a následně opět v českém znakovém jazyce produkovat správné odpovědi. Z toho si dovoluji usuzovat, že žáci mají kompetence v českém znakovém jazyce rozvinuty na vyšší úrovni než v jazyce mluveném.

**Pedagog 2C:**

Preferovaný komunikační kód v běžné komunikaci: *mluvená forma českého jazyka*

Komunikační systém ve vyučování: *znak do řeči*

Stav sluchu: *nedoslýchavý*

Ročníky, které vyučuje: *šestý, osmý, devátý a desátý ročník v rámci jedné třídy*

Předmět: *Rozvoj komunikace*

V tomto rozhovoru jsem se setkala s největší mírou nepochopení obsahu komunikační výchovy ze strany pedagoga. Po celou dobu rozhovoru si pedagog stále stál za tím, že jeho předmět do komunikační výchovy nezasahuje a nerozvíjí komunikační dovednosti.[12] Podle ŠVP ale tento předmět komunikační dovednosti rozvíjí a tomu i, dle mého názoru, odpovídá pedagogovo pojetí tohoto předmětu (psaní článků, tvoření prezentací). Předmět rozvíjí komunikační výchovu jak v psané formě mluveného jazyka (žáci tvoří prezentace v programu Microsoft PowerPoint), tak v českém znakovém jazyce, neboť promítané prezentace jsou doplněny projevem v českém znakovém jazyce, kompetence jsou tak rozvíjeny v obou jazycích.

Pedagog hodnotí především formální stánku práce s programy.

Jako velice efektivní metodu pozoruji psaní článků do školního časopisu. Vědomí žáků, že jejich texty budou číst ostatní žáci školy, připomíná metodu, kterou používá Livingston. Bohužel pedagog nebyl ohledně tohoto tématu příliš otevřený, proto se mi nepodařilo zjistit podrobnosti, jakým způsobem články vznikají. Nejsem tedy schopna rozhodnout, jaké metody pedagog při výuce používá.

Pedagog není spokojen s osvojenými dovednostmi žáků, které neodpovídají očekávaným výstupům RVP.

### 7.3.3 Učební materiály

Jednotliví pedagogové ve své výuce používají různé typy učebních materiálů. Pedagog 2A uvádí, že „*čerpá z různých učebnic českého jazyka*“ určených primárně školám hlavního vzdělávacího proudu pro první stupeň, tyto materiály jsem však neměla k dispozici k nahlédnutí. Z učebních materiálů určených žákům se sluchovým postižením jmenuje pracovní sešity z nakladatelství Septima. I ty ovšem používá spíše pro inspiraci a čerpá z nich jen některé úryvky.

V nakladatelství Septima vyšly tři trojdílné sady pracovních sešitů: *Český jazyk pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešity I–III.* (Duchaňová, 1997–1998), *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešity I–III.* (Duchaňová, 1999) a *Učíme se češtinu. Pracovní sešity I–III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené* (Lacinová, 2000–2001). Tyto pracovní sešity, na rozdíl od běžného postupu, nedoplňují žádnou učebnici a existují tak

[12] Předešlí dva pedagogové se ho ale neustále snažili přesvědčit, že obsah mého výzkumu se jeho předmětu týká také a k rozhovoru ho přemlouvali. I z tohoto důvodu se jednalo o nejkratší rozhovor (zabral cca 10 minut).

zcela samostatně. Jejich obsah je zaměřený především na ovládnutí slovní zásoby. Gramatiku žáci musí memorovat a posléze ji cvičit na konverzačních stereotypech (Hudáková, 2007). V sešitech chybí výklad, který by gramatické jevy vysvětloval. Texty jsou řazené často nelogicky, věty nenavazují, což neusnadňuje osvojení si koheze. Často se používají dle mého názoru nevhodná slova pro popis „*spolužačka je tlustá*“ apod. Po syntaktické stránce jsou věty často nerozvinuté, jednoduché. Často se opakuje sloveso mít, substantiva se též opakují stále dokola ta samá, pouze občas se některá přidávají. Dle mého šetření tyto pracovní sešity neodpovídají aktuálnímu znění RVP ZV. Systematicky nerozvíjí kultivovaný projev, aplikaci teoretických poznatků, vyhledávání informací ani kooperaci s ostatními žáky, ani další dovednosti, které by podle RVP ZV rozvíjet měly. Neodpovídají ani metodám, které jsou vhodné pro rozvoj komunikační a slohové výchovy.

Pedagog 2B také využívá především části vybrané z učebnic určených školám hlavního vzdělávacího proudu pro první stupeň. Dále zmiňuje využívání publikace *Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící* (Macurová, Homoláč, Schwabiková, Vaňková, 1998).

Ta jako první učebnice pro sluchově postižené žáky popisuje český jazyk kontrastivně, a to k českému znakovému jazyku. Nepředpokládá schopnost dětí intuitivně se naučit češtinu, ani nevyužívá logopedická cvičení. Svou strukturou a popisovanými jevy se tím pádem více podobá učebnicím pro cizince. Český jazyk je zde prezentován ve své běžně užívané podobě – není okleštěn na holá sdělení. Slouží jako plnohodnotný jazykový vzor. Učebnice není určena pro konkrétní ročník ani pro konkrétní stupeň. V první řadě se zaměřuje na procvičování mluvnice, slovní zásoba je až na druhém místě (ovšem samozřejmě je neméně důležitá). Učebnice je rozdělena do devatenácti lekcí. Práce s textem je v této učebnici v popředí. Jedná se o texty různého žánru od beletristických ukázek po dopisy vrstevníkům, dospělým nebo institucím. Ke každému textu náleží cvičení ověřující porozumění. Povaha těchto cvičení odpovídá současnému RVP ZV. Je rozvíjen kultivovaný projev, aplikace teoretických poznatků, vyhledávání informací v textu a jejich následné užití. Texty jsou mezioborové, soustřeďují se na rozvoj dalších kompetencí (kompetence sociální a personální, kompetence občanské aj.).

Pedagog 2C údajně žádné učební materiály nevyužívá (opět připomínám, že průběh rozhovoru byl za strany pedagoga velice stručný).

### 7.3.4 Žákovské práce a ukázky zadání

**Pedagog 2A** – Popis zadání: slohová práce na jedno z témat dle vlastního výběru, zadání pedagog nečerpá z žádné učebnice

*Moje cesta do školy (vypravování), Popis maminky, Palačinky (pracovní postup), Pozvánka na mezinárodní den matek, Zpráva o akci ze školy*.

Toto zadání je zaměřeno na testování dovedností žáků samostatně produkovat text v psaném českém jazyce tak, aby odpovídal zadání obsahově i z hlediska dodržení žánru. Všem žákům ve třídě bylo předloženo stejné zadání, ovšem hodnocení jednotlivých zadání zohledňovalo to, jaký ročník žák navštěvuje.

Žáci si mohli vybrat jedno z témat napsaných na tabuli (pedagogem před hodinou) a posléze na toto téma, k němuž připadal i daný slohový útvar, napsat práci v rozsahu minimálně dvanácti vět. Dvanáct vět zvládla popsat pouze jedna žákyně devátého ročníku. Psala téma *Moje cesta do školy (vypravování)*. Pedagog negativně hodnotil prvky science-fiction, které se ve vypravování objevily, neboť (podle slov pedagoga) neodpovídají prostředkům, které se mají vyskytovat ve vypravování.

Ostatní žáci nedokázali během čtyřiceti pěti minut sepsat dvanáct vět. Jejich práce odpovídaly schopnostem žáků druhé nebo třetí třídy, ačkoli se jedná o žáky šestého, osmého, devátého a desátého ročníku.

V literatuře se mi nepodařilo najít žádnou zmínku, která by předepisovala obsah vypravování. Proto nerozumím tomu, na základě čeho právě toto pedagog na práci hodnotil negativně. Pouze na základě mých domněnek usuzuji, že žačka zvolila prvky science-fiction z toho důvodu, že nevěděla, jak jinak pojmout téma *Moje cesta do školy* jako vypravování, které se dle mého mínění hodí spíše pro popis.

Pokud porovnám toto zadání s učivem tak, jak je popsáno v RVP ZV, musím konstatovat, že žánry, které se v tomto zadání vyskytovaly (*vypravování, popis, pracovní postup, pozvánka, zpráva*) jsou doporučeny jako učivo pro 1. stupeň základní školy, zatímco zde bylo testováno na žácích 2. stupně ZŠ. Jak jsem psala výše v kapitole **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**, učivo se pro jednotlivé ročníky stává závazné tím, jak je zpracováno v ŠVP. Zároveň ale slouží jako „*prostředek k dosažení očekávaných výstupů*“ (RVP ZV, s. 15), které už závazné jsou. O to více překvapující je fakt, že kromě jedné zmiňované žákyně nikdo nebyl schopen zadání splnit.

Pedagog velice stručně popsal průběh vyučovacích hodin, které označil za hodiny Komunikační a slohové výchovy. Nejprve přednese žákům teoretické informace o jednotlivých žánrech. Následuje čtení prototypických textů daného žánru, na nichž jsou demonstrovány typické rysy žánru, se kterými byli žáci seznámeni během výkladu. Tento proces je zakončen samostatnou tvorbou psaných textů jednotlivými žáky. Na základě toho, jak mi bylo zadání prezentováno pedagogem, se domnívám, že jeho pojetí tohoto předmětu odpovídá tradičnímu vyučování slohu, ve kterém využívá metody získávání stylistických znalostí a dovedností teoretické i praktické (z teoretických jde především o metodu *výkladu*, z praktických poté o metody *pozorování jazykových projevů* a *analýzu*), produkce psaného textu by spadala dle mého mínění nejvíce do metody imitační. To ovšem nemohu říci s určitostí, neboť jsem výuce nebyla přítomna.

**Pedagog 2B** – Popis zadání: průběžné testování, pracovní list,[13] téma *Pošta*, pedagog neuvedl zdroj, z kterého pracovní list čerpá

Cvičení 1., ve kterém jsou položeny tři otázky: *Už jsi sám/sama poslal/a balík? Komu? Co jsi poslal/a?*

Cvičení 2. obsahuje pojmy, z nichž má žák zaškrtnout: *Co na balík patří: datum, známka, název ulice, poštovní směrovací číslo, číslo domu, název města, adresa odesílatele, příjmení adresáta, příjmení odesílatele, telefonní číslo, jméno adresáta*.

Cvičení 3. mají žáci okopírovaný podací lístek, vedle kterého je text o osobě, která podací lístek podává, i o osobě, které má být balík doručen. Úkolem žáků je podle informací z textu doplnit potřebné údaje do podacího lístku.

Cvičení se zaměřuje na osvojení slovní zásoby jak v českém znakovém jazyce, tak v psané formě mluvené češtiny. Toto cvičení bylo typově velice podobné cvičením vyskytujícím se v učebnici *Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící* (Macurová, Homoláč, Schwabiková, Vaňková, 1998) (konkrétně toto cvičení jsem ale v této učebnici nenalezla). Přijde mi dobře zvolené pro nácvik vyhledávání informací z textu a jejich následnou aplikaci, nácvik komunikační situace.

Metodický portál RVP.CZ vymezuje za cíl komunikační výchovy kultivovaný projev v dané komunikační situaci odpovídající věku žáka, což si myslím, že je v tomto zadání procvičováno.

[13] Bohužel se mi nepodařilo sehnat nevyplněný pracovní list, proto jeho znění neuvádím ve fotografii, ale předkládám jeho přepis.

Žáci mají být schopni teoretické poznatky aplikovat do komunikační praxe. Neposledním cílem je také schopnost žáků vyhledat a aktivně využít informace z dostupných relevantních zdrojů. Metody, které pedagog popisuje při tomto zadání, jsou následující. Nejprve formou brainstormingu žáci sdělují, jaké informace na podací lístek patří, co vědí o jeho podání atd. Tato část probíhá ve znakovém jazyce, podstatné informace zapisuje pedagog na tabuli v českém jazyce. Děti si následně pojmy z tabule opíší, čímž jim vzniká slovníček nových pojmů jak z českého, tak ze znakového jazyka (většina žáků se do té doby nesetkala s výrazem „podací lístek“ ani ve znakovém jazyce, ani v psané formě mluveného jazyka). Následující aktivita souvisí s vyplňováním pracovních listů. Pedagog dále zmiňuje nácvik komunikačních situací, které využil i v tomto případě. Formou dramatických scének žáci simulovali situaci na poště. Scénka probíhala v českém znakovém jazyce, využita byla i psaná forma mluveného jazyka (žák hrající pracovníka pošty vybídl spolužáka k vyplnění podacího lístku, který následně v rámci své role zkontroloval).

Zadání se primárně zaměřovalo na osvojení slovní zásoby v psané formě mluveného jazyka a v českém znakovém jazyce, vyhledávání informací z textu a jejich následné praktické využití, nácvik komunikačních situací a interakci v kolektivu. Využité metody byly kromě brainstormingu také metody získávání stylistických znalostí a dovedností (*dialog mezi žáky a pedagogem, simulace reálných komunikačních situací*, *metody dramatické výchovy*).

Kromě popisu průběhu práce se zadáním jsem měla také možnost nahlédnout do zpracovaných zadání jednotlivých žáků. Na výše popsaném zadání mi pedagog demonstruje neúspěchy svých žáků na ukázce práce jednoho žáka.

Žákovská práce: pracovní list na téma *Pošta*

cvičení 1.: *Už jsi sám/sama poslal/a balík? – „nebylo“*

*Komu? – „nic“*

*Co jsi poslal/a? – „nic“*

**Pedagog 2B** – Popis zadání: pololetní testování, pracovní list, téma *Pražské legendy*, pedagog neuvedl zdroj, z kterého pracovní list čerpá

Pracovní list obsahuje text pražské legendy v rozsahu jeden a půl stránky. K textu se vztahují cvičení, která ověřují pozornost při čtení a funkčnost čtení. Splnit úkol zvládla pouze jedna žákyně. Zbytek třídy „*vůbec nepochopil, o co se v textu jedná*“ (Pedagog 2B).

**Pedagog 2C** – Popis zadání: článek do školního časopisu na libovolné téma, které se vztahuje k životu ve škole (školní akce, školní výlet apod.), pedagog neuvedl zdroj, z kterého pracovní list čerpá

Vzhledem k nesdílnosti pedagoga jsem měla možnost nahlédnout pouze do jednoho vydání tohoto časopisu. Nevím, zda časopis vychází na škole pravidelně v nějakém intervalu nebo zda vyšel pouze ke konci roku jako závěrečná práce žáků předmětu Rozvoj komunikačních dovedností. Pedagog časopis nikterak nekomentoval kromě poznámky, že sám provádí „*korekturu textu a upravuji je tak, aby se mohly otisknout*“, neboť „*žáci dělají chyby*“ (Pedagog 2C).

Časopis je tištěný, vyskytujícími se žánry je převážně vypravování. Jednotlivé texty jsou doplněny fotografiemi (pravděpodobně z akcí, o kterých text vypráví). Texty byly poměrně krátké, a to i u žáků posledních ročníků základní školy (jednalo se většinou o 5 až 7 vět). Vzhledem k tomu, že nevím, do jaké míry pedagog texty upravoval, nebudu se jejich analýzou dále zabývat.

### 7.3.5 Pojetí komunikační výchovy na škole č. 2

Na základě analýzy obecných kurikulárních dokumentů a kurikulárních dokumentů této školy usuzuji, že komunikační výchova se na této škole rozvíjí jak v psané formě mluveného jazyka, tak i v českém znakovém jazyce. Po rozhovorech s pedagogy musím ale konstatovat, že záleží především na přístupu pedagoga, v jakém jazyce jsou komunikační dovednosti rozvíjeny. V předmětu *Český jazyk* je sice komunikační výchova integrální součástí ŠVP, ovšem v realizaci předmětu je nahrazována tradičním pojetím slohové výchovy a rozvoj komunikačních dovedností je směřován pouze na psanou formu českého jazyka.

V předmětu *Cvičení z jazykové komunikace* je rozvoj komunikačních dovedností zaměřen nejen na psanou formu českého jazyka, ale také na český znakový jazyk. Metody, které pedagog využívá, shledávám na základě kapitoly 5 jako metody vhodné pro využití v Komunikační a slohové výchově.

Předmět *Rozvoj komunikace* se pravděpodobně také soustřeďuje na komunikační výchovu jak v psané formě českého jazyka, tak ve formě jazyka znakového. Toto tvrzení si ale na základě svého šetření netroufám předkládat s jistotou, proto uvádím, že se jedná o pouhou domněnku na základě vyvozování a pozorování.

Na základě všech nasbíraných materiálů, a především na základě tvrzení samotných pedagogů, se domnívám, že takto pojatá komunikační výchova na této škole nepřipraví žáky tak, aby jejich výstupy odpovídaly očekávaným výstupům komunikační a slohové výchovy podle RVP ZV.

Složky komunikační výchovy, tak jak jsou vymezeny Šebestou, tedy čtení a psaní, neshledávám na základě svého šetření dostatečně rozvinutými na odpovídající úrovni očekávaných výstupů RVP ZV.

## 7.4 Shrnutí a diskuze

Jak uvádím v úvodu kapitoly 7, cílem mého šetření bylo kvalitativní zmapování toho, jaké místo komunikační výchova zastává ve školách pro žáky se sluchovým postižením, zda je či není integrální součástí vzdělávací koncepce na těchto školách a jakými formami je realizována.

Po analýze obecných kurikulárních dokumentů a jejich usouvztažnění s kurikulárními dokumenty jednotlivých škol a s tím, co je popsáno v teoretické části práce, jsem dospěla k tomuto:

ŠVP jednotlivých škol více (škola č. 2) či méně (škola č. 1) korespondují s RVP ZV. Komunikační výchova je na obou školách integrální součástí ŠVP. Komunikační výchova ale v praktickém provedení na obou školách ustupuje výchově jazykové nebo výchovám, které se zaměřují na zcela jiný obsah i dovednosti (škola č. 1). V realizaci komunikační výchovy se školy liší především jazykem. Škola č. 1 rozvíjí komunikační výchovu pouze na úrovni psaného českého jazyka (popřípadě i mluveného), zatímco škola č. 2 se zaměřuje na komunikační výchovu nejen v psané formě českého jazyka, ale také v českém znakovém jazyce.

Na základě šetření jsem dospěla k závěru, že forma komunikační výchovy, třebaže je v ŠVP škol popsána, závisí především na pojetí jednotlivých pedagogů. V analýze všech nashromážděných dat v rámci šetření i teoretické části práce jsem se v souvislosti s pedagogy zaměřila na tyto oblasti:

V jakém jazykovém kódu pedagog komunikační výchovu rozvíjí (*jazykový kód*).

Zda pedagogové na škole vyučovali komunikační výchovu dříve odlišným způsobem (*odlišnost)* (pokud pedagog nevyučoval přímo slohovou výchovu, zkoumala jsem, zda na základě komunikačního pojetí výuky změnil pojetí svého předmětu).

Dále mě zajímalo to, jak pedagogové sami vidí současný stav komunikační výchovy a zda mají potřebu tento stav měnit (*změna*).

Jak jsou spokojeni s výsledky žáků a zda si myslí, že žáci dosáhli *očekávaných cílů* podle RVP ZV.

Zda *metody*, které využívají při výuce, opravdu rozvíjejí dovednosti spadající do komunikační výchovy a zda jsou v kapitole **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** popsány jako vhodné metody pro výuku komunikační výchovy.

Zda při hodnocení skutečně hodnotí výstupy komunikační výchovy podle RVP ZV (*hodnocení*).

*Tabulka 1.* Pedagogové (Svěráková 2022)

| | ***Jazykový kód*** | ***Odlišnost*** | ***Očekávané cíle*** | ***Změna*** | ***Metody*** | ***Hodnocení*** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pedagog 1A** | MJ | Ano | Ne | Ne | Ne | Ne |
| **Pedagog 2A** | Znakovaný ČJ | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne |
| **Pedagog 2B** | ZJ | Ne | Ne | Ne | Ano | Ano |
| **Pedagog 2C** | MJ (doprovázen znaky) | Ne | Ne | Ne | Spíše ano | Ne |

Z tabulky 1 vyplývá, že pouze jeden pedagog (Pedagog 2B) si je přesně vědom cílů komunikační výchovy, zohledňuje je při výuce, cíleně je rozvíjí za využitím vhodných metod a hodnotí právě ty dovednosti, které jsou v rámci komunikační výchovy rozvíjeny.

Žádný z pedagogů neuvádí, že by před zavedením komunikačního pojetí do výuky vyučoval předmět jinou formou a zaměřoval se na jiné cíle. Z toho usuzuji, že buď předmět začali vyučovat až po zavedení komunikační výchovy do školního vzdělávání, nebo komunikační a slohovou výchovu vyučují stále stejným způsobem (většinou tradičním pojetím slohové výchovy). Žádný z pedagogů není s výsledky svých žáků spokojen, dokonce tvrdí, že kompetence žáků neodpovídají očekávaným cílům RVP ZV. Z toho důvodu mě překvapuje, že žádný z pedagogů, se kterými jsem prováděla výzkumné šetření, nemá potřebu měnit svůj přístup nebo pojetí komunikační výchovy na úrovni ŠVP. Vhodné metody pro komunikační výchovu využívá pouze jeden pedagog (u Pedagoga 2C to nevím jistě). Stejně tak je tomu i při hodnocení, kdy pouze Pedagog 2B skutečně hodnotí očekávané výstupy komunikační výchovy podle RVP ZV.

Z výše uvedených dat si dovoluji uvažovat nad souvislostí mezi nepevným ukotvením a nesystematickým vyučováním ve školách pro žáky se sluchovým postižením a neúspěchy

žáků ve zvládnutí očekávaných cílů. Neodpovídající pojetí komunikační výchovy má za následek nedostatečné rozvíjení komunikačních kompetencí u těchto žáků, což má, spolu s dalšími faktory, vliv na osvojení si funkční gramotnosti (Šebesta, 2005).

Z šetření vyplývá, že ani na jedné škole žáci nedosáhnou očekávaných výstupů stanovených RVP ZV. Přesto se domnívám, že žáci školy č. 2, ve které jsou zdokonalovány komunikační dovednosti také v českém znakovém jazyce, mají komunikační kompetence na vyšší úrovni než žáci školy č. 1. Usuzuji tak především na základě jednoho z rozhovorů, ze kterého vyplývá, že žáci jsou schopni funkčně nakládat s informacemi a vhodně reagovat na komunikační situaci, pokud mají k těmto informacím přístup v českém znakovém jazyce. Mohu tedy usuzovat, že komunikační kompetence žáků, kteří ovládají znakový jazyk, dosahují vyšší úrovně než u žáků, jejichž komunikační dovednosti jsou rozvíjeny pouze v psané (ale i mluvené) formě českého jazyka.

# 8 Závěr

V našem prostředí se komunikační výchova začala ve vzdělávání prosazovat až po roce 1989. V dnešní době je již ukotvená v RVP ZV. Na základě svého šetření a poznatků z teoretické i praktické části této práce však usuzuji, že komunikační výchova na školách pro sluchově postižené žáky, na kterých jsem prováděla výzkumné šetření, není stále ještě dostatečně ukotvena.

Pedagogové jsou málo informováni o jejím obsahu, dosahu i přesahu. Nevědí, jak a co přesně hodnotit, co je jejím cílem. Jaké metody jsou vhodné pro její rozvoj a jak s nimi funkčně pracovat. Často tak sahají buď po tradičním vyučování slohu bez ohledu na komunikační zřetel předmětu, nebo (což mi přijde ještě méně efektivní) nahrazují komunikační výchovu obsahově i funkčně téměř odlišným předmětem. Ani v jednom případě takto pojatá výuka dostatečně nerozvíjí komunikační kompetence.

Důvodem tohoto stavu může být na jedné straně to, že ještě do nedávné doby nebyl pojem komunikační výchova dostatečně vymezen, popsán a zakotven do vzdělávacího procesu, na straně druhé jde do jisté míry o stále se prosazující tradicionalismus.

Ve všech mnou zkoumaných školách se komunikační výchova stále ještě zaměřuje především na rozvoj čtení a psaní. K tomu většinou dochází prostřednictvím metod, které bych zařadila z dnešního pojetí komunikační a slohové výchovy spíše k metodám tradičním. Přestože je výuka těchto složek v centru zájmu obou škol, na kterých probíhal výzkum, dospěla jsem k závěru, že žáci ani jedné ze škol nejsou funkčně gramotní, nedokáží nakládat s informacemi získanými na základě čtení, ani samostatně vyjádřit své názory v psaném textu.

Na základě svého šetření soudím, že komunikační dovednosti jsou na odpovídající úrovni rozvinuty u těch žáků, kteří tyto dovednosti rozvíjejí ve znakovém jazyce, ovšem pouze na úrovni znakového jazyka. Důvodem tohoto zjištění je pravděpodobně fakt, že komunikační výchova není vyučována tak, aby tyto složky funkčně rozvíjela, jak jsem již psala výše.

Tato práce je pouhým náhledem na stav komunikační výchovy na 2. stupni základních škol pro žáky se sluchovým postižením a doufám, že by mohla posloužit jako námět k dalšímu zkoumání této problematiky.

# 9 Literatura


ADAM, R. *Gramatické rozbory češtiny*. Karolinum, 2019, (242 stran). ISBN 978-80-246-4436-3.

ADÁMKOVÁ, J. Základy řečnického umění nové generace. In: *Sborník multimediálních studijních opor pro učitele a žáky - projekt Komunikančí výchova*. Olomouc: UPOL, 2011.

ADAMOVÁ, L. – REJF, L. – STIEBEROVÁ, B. *Komunikace a jednání s lidmi v praxi*. V Praze: České vysoké učení technické, 2016. ISBN 978-80-01-06008-7.

ANDREJSEK, Jan et al. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. První vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-7481-206-4.

BANNER, A. – WANG, Y. An Analysis of the Reading StrategiesUsed by Adult and Student Deaf Readers. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Winter 2011.

BAŠKOVÁ, L. *Pomocné artikulační znaky - historie a současnost*. Bakalářská práce. Praha: UK, 2014.

BĚHŮNKOVÁ, M. – LYSKOVÁ-PETRŽÍLKOVÁ, J. *Čítanka 2 pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1996, ISBN 80-85801-87-6.

BLAŽEK – JANOTOVÁ – POTUŽNÍKOVÁ – BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019, ISBN 978-80-88087-24-3.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998, ISBN 80-85866-32-3.

ČERNÁ, M. *Kritéria a způsoby hodnocení ve výuce slohu*. 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a katedra české literatury. [online. cit. 2022-6-23]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/19137/DPTX_2008_1_11410_OSZD001_73338_0_67634.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Čtením a psaním ke kritickému myšlení. [online; cit. 2022-06-20]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php.

DITMAROVÁ, D. – FALTOVÁ, V. *Čítanka. 1, Pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1996, ISBN 80-85801-85-X.

DOLEŽALOVÁ, J. a Pedagogická fakulta. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 48-49.

EDU.CZ. *RVP – Rámcové vzdělávací programy*, [online; cit. 2022-07-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/).

FIŠER, Z. Tvůrčí psaní. *Metodický portál: Články*. 2005, [online. cit. 2022-04-22]. Dostupný z: WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/367/TVURCI-PSANI.html>. ISSN 1802-4785.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.

GOŠOVÁ. V. *Kominukační výchova*. Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), 2011 [online; cit. 2022-07-25].Dostupnéz: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Komunika%C4%8Dn%C3%AD_v%C3%BDchova.

HAVRÁNEK, B. K funkčnímu rozvrstvení spisovného jazyka. In Havránek, B. *Studie o spisovném jazyce*, 1963, 60–68.

HAVRÁNEK, B. Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura. In Havránek, B. & M. Weingart (eds.), *Spisovná čeština a jazyková kultura*, 1932, 32–84.

HRONOVÁ, A, – ŠTINDLOVÁ, B. *Učíme se (nejen) česky: učebnice češtiny pro neslyšící děti*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169, 2011, ISBN 978-80-87526-02-6.

HRONOVÁ – ZBOŘILOVÁ. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čestina jako druhý jazyk. Elektronická publikace, část I*. 2019, Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-7481-207-1. [online. cit. 2022-04-22]. Dostupný z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026

HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

HUDÁKOVÁ, A. (2016). De-Sign Bilingual. *Gong*, 44(10-12), 37

HUDÁKOVÁ, A. Inkluze ztracená v překladu. *Unie*. 2018, roč. 22., č. 7-8. [online; cit. 2022-06-04]. Dostupné z: https://issuu.com/casopisunie/docs/unie_7-8_2018

HUDÁKOVÁ, A. Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce. In: ANDREJSEK, J. et al. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. První vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018- . svazků. ISBN 978-80-7481-206-4.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2009.

CHLOUPEK, Jan. Funkční styly dnes *Naše řeč*, 1994, roč. 77, číslo 2, s. 57-66. Dostupné z: http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7174 [online; cit. 2022-07-15]

JAKOBSON, Roman (1995): Lingvistika a poetika. In: Roman Jakobson, Poetická funkce. Jinočany: H & H, s.74–105.

JANOTOVÁ, N. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999.

JANOTOVÁ, Z. – HANUŠOVÁ, J. – CHROBÁK, T. – OLŠÁKOVÁ, M. – FIALA V.- PRAŽÁKOVÁ, D. – FIEDLEROVÁ V.- HLAWATSCHKE P. *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA: úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti.* Praha: Česká školní inspekce, 2020 - 2020, 192 stran : ilustrace (převážně barevné), faksimile ; 30 cm. ISBN 978-80-88087-44-1.

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení. In: *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2000, č. 1-2, s. 8-9.

KOMORNÁ, M. – HRONOVÁ, A. *Jazykovědná terminologie a výuka češtiny pro neslyšící*. In: Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením čeština jako druhý jazyk 2. část. Praha, Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), 2019. Dostupné z: https://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2019/11/publikace.pdf

KOMORNÁ, M. Čtenářská gramotnost českých neslyšících. In: MACUROVÁ, A. ZBOŘILOVÁ, R. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018, ISBN 978-80-246-3412-8.

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008a, 79 stran ; 21 cm. ISBN 978-80-87218-29-7.

KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Druhé, opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008b, ISBN 978-80-87218-18-1.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2003, ISBN 80-246-0329-2.

KRÁLOVÁ, J. Dílna psaní v pátém ročníku. In: *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách.* 2002, č. 9, s. 32. [online; cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_9_web.pdf

KRČMOVÁ, M. Funkční styl. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - *Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovnik/FUNKČNÍ STYL [online; cit. 2022-07-04]

KREJCÁRKOVÁ, L. *Neslyšící dítě ve slyšící rodině. Případová studie*. Bakalářská práce. Praha: UK, 2012.

KRYŠKOVÁ, L. *Inovativní metody výuky slohu* [online]. Brno, 2012 [online cit. 2022-05-12]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ivo MARTINEC. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/n74ps/.

KŘÍSTEK, M. Styl. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - *Nový encyklopedický slovník češtiny*. 2017. [online; cit. 2022-07-04] Dostupné z: https://www.czechency.org/slovnik/STYL

KUCHLER, K. – VELEHRADSKÁ, O. Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu. *Info – Zpravodaj*. 1998, 6, 1, s. 22-23.

LEHÁR, J. Co dal Roman Jakobson české medievistice. *Slovo a smysl*, 2005, roč. 2, číslo 4. [online; cit. 2022-05-02]. Dostupné z: http://slovoasmysl.ff.cuni.cz/node/373

LIVINGSTON, S. *Working Text: Teaching Deaf and Second-Language Students to Be Better Writers*. Washington: Gallaudet University Press, 2010, vi, 249 s. + 1 CD. ISBN 1-56368-466-7.

MACUROVÁ, A. … protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *Slovo a slovesnost*, 1995, roč. 56, č. 1, s. 23 – 33.

MACUROVÁ, A. *Komunikace v dopisech českých neslyšících (přelom 80. a 90. let 20. století)* In: MACUROVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ R. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018, ISBN 978-80-246-3412-8.

MACUROVÁ, A. Lingvistika a cesty ke gramotnosti neslyšících. Výzkum českého znakového jazyka a komunikace neslyšících na Filosofické fakultě UK. *Speciální pedagogika*, 2007, roč. 17, č. 1-2, s. 49 – 61.

MACUROVÁ, A. Návody k rozumění? In: MACUROVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ R. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština.* Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018, ISBN 978-80-246-3412-8.

MACUROVÁ, A. Nová slova já neznám. Slovo (a jazyk) v dopisech neslyšících Čechů. *Čeština doma a ve světě*, 1998, roč. 6, č. 2, s. 109 – 112.

MACUROVÁ, A. Jazyk a hluchota. *Slovo a slovesnost*. 2001, č. 62, s. 92-104. [online; cit. 2022-05-18]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/20/1-jazyk-a-hluchota

MACUROVÁ, A. Náš — jejich jazyk a naše vzájemná komunikace. *Naše řeč*, 1994, roč. 77, číslo 1, s. 44-50. ISSN 0027-8203. [online; cit. 2022-05-18]. Dostupné z: http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7172

MACUROVÁ, A. Slovo úvodem. In: MACUROVÁ, A. – ZBOŘILOVÁ R. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština.* Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018, ISBN 978-80-246-3412-8.

MACUROVÁ, A. *Znakový jazyk*. In: Karlík, P. - Nekula, M. – Pleskalová J.(eds.), CzechEncy - *Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017, [online. cit. 2022-06-23]. Dotupné z: https://www.czechency.org/slovnik/ZNAKOVÝ JAZYK

MAKOVSKÁ, L. *Rozumí neslyšící žáci učebním textům?*. Diplomová práce (Mgr.)-Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 2013, 2013, 205 s.

MAREŠ, P. *Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014, 66 s. ISBN 978-80-246-2640-6.

METELKOVÁ - SVOBODOVÁ, Radana. *Komunikační a slohová výchova na ZŠ*. 2006, Ostravská univerzita v Ostravě. [online. cit. 2022-07-23]. Dostupné z: http://old.projekty.ujep.cz/js_opory_1st/Didaktika_slohu_STUDIJNI_OPORA.pdf

Metoda I.N.S.E.R.T [online; cit. 2022-06-21]. dostupné z: https://is.muni.cz/el/1421/jaro2017/VIKBA30/um/68268695/68274607/Metoda_INSERT.pdf

METODICKÝ PORTÁL. Učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením. [online; cit. 2022-06-21]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=FW0D8pAGreQvt9TdLVnl

METODICKÝ PORTÁL. Vzdělávací obor - Český jazyk a literatura - Komunikační a slohová výchova 2. stupeň. [online; cit. 2022-07-20]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10579

METODICKÝ PORTÁL., *Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením – komunikační přístupy*. [online; cit. 2022-06-09]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12178

METODICKÝ PORTÁL. Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením – vymezení. . [online; cit. 2022-07-21]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12103

METODICKÝ PORTÁL. Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením - kategorie žáků. [online; cit. 2022-07-21]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12177

Mezinárodní standardy pro práci vynikajícího učitele RWCT. In: *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2000, č. 1-2, s. 10. [online; cit. 2022-03-20]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

Čítanka II pro 2. stupeň. [online; cit. 2022-03-20]. Dostupné z: http://septima.cz/nakladatelstvi/zakladni-skola-pro-sluchove-postizene/116-citanka-ii-pro-2-stupen.html

Čítanka III pro 2. stupeň. [online; cit. 2022-03-20]. Dostupné z: http://septima.cz/nakladatelstvi/zakladni-skola-pro-sluchove-postizene/117-citanka-iii-pro-2-stupen.html

National Cued Speech Association. [online; cit. 2022-06-09]. Dostupné z: https://www.cuedspeech.org/

*Návrh učebních osnov Obecné školy*: rozšířené vydání obsahující druhou možnost pojetí českého jazyka a literatury. Rozš. vyd. Praha: Portál, 1995, 221 s. : il. ISBN 80-7178-061-8.

NEKULA, M. Komunikační model. In: Karlík, P. - Nekula, M. – Pleskalová J.(eds.), CzechEncy - *Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017, [online. cit. 2022-06-23]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovnik/KOMUNIKAČNÍ MODEL

NEŠPOROVÁ, T. *Změny v základním vzdělávání žáků se sluchovým postižením v kontextu novely školského zákona* [online]. Hradec Králové, 2018 [online. cit. 2022-05-13]. Dostupné z: https://theses.cz/id/jxwqlq/. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Faculty of Education.

OTHOVÁ, M. – MACUROVÁ, A. *Umíme číst a psat česky: učebnice češtiny pro neslyšící*. Praha: Divus, 1998, 141 s. : il., tab. ISBN 80-902379-8-3.

PALACKÁ, J. *Tvorba slohových útvarů ve vyšších ročnících základní školy (na příkladu charakteristiky)*. Liberec, 2010 [online. cit. 2022-07-13]. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1994/mgr_19160.pdf?sequence=1

PALEČKOVÁ, J. – TOMÁŠEK, V. - BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 2010. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2010_p%c5%99%c3%adlohy/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/narodni-zprava_PISA_2009.pdf

PAVLŮ, K. *Prstová abeceda: Strategie užívané pedagogy při vzdělávání neslyšících dětí předškolního věku*. Bakalářská práce (Bc.), Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 2020, 2020.

PIŤHA,P. - HELUS, Z. a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vzdělávací program Obecná škola*. Praha: Portál, 1996. s. 8-9. ISBN 80-7178-106-1. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:f5d6ecd0-fe32-11e3-a680-5ef3fc9bb22f

POLÁK, M. *Vyučování mluvnice a komunikační výchova v historickém kontextu*. Metodicý portál, 2011a. [online; cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14183/vyucovani-mluvnice-a-komunikacni-vychova-v-historickem-kontextu.html

POLÁKOVÁ, M. – MACUROVÁ A. *Čtení s porozuměním? (čeští neslyšící a české texty)*. Praha, 2000. [online; cit. 2022-04-19]. dostupné z: https://theses.cz/id/g2qwxb/00146756-988191334.pdf

RYSOVÁ, K. Netradiční vyučování slohu na ZŠ. Metodický portál: Články. 10. 01. 2005, [online. cit. 2022-07-23]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/133/NETRADICNI-VYUCOVANI-SLOHU-NA-ZS.html>. ISSN 1802-4785.

STÁRKOVÁ, Z. *Účinnost metody tvůrčího psaní na rozvoj řečové dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku*. Praha, 2017. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost. Vedoucí práce Hájková, Eva.

STRNADOVÁ, V. *Odezírání jako schopnost. Druhé, opravené vydání*. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008 - 2008, 85 stran : ilustrace, portréty ; 21 cm. ISBN 978-80-87218-05-1.

Studuj vejšku! [online; cit. 2022-06-21]. Dostupné z: http://studujvejsku.cz/jak-se-ucit/

SVOBODOVÁ, H. Specifika výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka. *Metodický portál: Webináře*. 2022, [cit. 2022-07-23]. Dostupný z: WWW: <https://webinare.rvp.cz/webinar/613/>. ISSN 1802-4785.

SVOBODOVÁ, J. Pojetí a historie alternativních metod, postupů a technik. In: MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

ŠEBESTA, K. Cesty ke komunikační výchově. *Pedagogická revue*. 2002. Roč. 52. Bratislava. [online; cit. 2022-06-21]. Dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/Zprava_o_vyvoji_ceskeho_regionalniho_skolstvi.pdf

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. revidované vydání 2005 (1. vydání 1999). Praha: Karolinum, 2005, 166 stran ; 23 cm. ISBN 80-246-0948-7.

ŠLAPAL, M. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2007. č. 27, s. 13–20

TRÁVNÍČEK, F. *O jazykovém slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953.

UNIVERSAL LEARNING DESIGN INOVACE INTERPRETAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH SLUŽEB. [online; cit. 2022-03-25]. Dostupné z: cuni.primo.exlibrisgroup.com/primaws/suprimaExtLogin?institution=420CKIS_INST&lang=cs&target-url=https%3A%2F%2Fcuni.primo.exlibrisgroup.com%2Fdiscovery%2Fsearch%3Fvid%3D420CKIS_INST%3AUKAZ%26lang%3Dcs&authenticationProfile=SAML&idpCode=SAML&auth=SAML&view=420CKIS_INST%3AUKAZ&isSilent=false

VALENTA, J. *Manual k tréninku řeči lidského těla: didaktika neverbální komunikace*. Kladno: Aisis, 2004, 259 s. : obr. ISBN 80-239-2575-X. Dotupné z: https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/Valenta_Manual-k-reci-tela.pdf

Video kurz. *Krimyš. Lekce 1. Co je kritické myšlení.* Kritické myšlení. [online; cit. 2022-06-20]. Dostupné z: *https*://www.krimys.cz/video-kurz/

ZEMÁNKOVÁ, V. – HRONOVÁ, A. Jazykové vzdělávání neslyšících žáků v mladším školním věku. In: ANDREJSEK, Jan et al. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. První vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018-. svazků. ISBN 978-80-7481-206-4.

ZEMÁNKOVÁ, V. Jazykové vzdělávání neslyšících dětí v předškolním věku. In: ANDREJSEK, Jan et al. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk.* První vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. svazků. ISBN 978-80-7481-206-4. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026

ZEMANOVÁ, R. *Metody komunikační a slohové výchovy ve druhém ročníku základní školy*. České Budějovice, 2015 [online. cit. 2022-6-23]. Dostupné z: https://theses.cz/id/pl977j/. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Zpráva o vývoji českého regionálního školství po roce 1989 [online; cit. 2022-03-25]. Dostupné z: http://www.ceskaskola.cz/2009/11/msmt-zprava-o-vyvoji-ceskeho.html

# 10 Seznam obrázků

Obrázek 1. Činitelé komunikačního aktu (JAKOBSON, 1995, s. 78) .....11
Obrázek 2. Komunikační funkce (JAKOBSON, 1995, s. 82) .....11

# 11 Seznam tabulek

Tabulka 1. Pedagogové (Svěráková 2022) .....59

# 12 Seznam příloh

Příloha 1

**Pedagog 1A**

Preferovaný komunikační kód v běžné komunikaci: *český jazyk (mluvená i psaná forma)*

Komunikační systém ve vyučování: *český jazyk (mluvená i psaná forma)*

Stav sluchu: *slyšící*

Ročníky, které vyučuje: *devátý, desátý*

Předmět: *Digitální komunikace*

*Co je podle pedagoga obsahem předmětu a jak je v něm ukotvena komunikační výchova?*

Obsah předmětu Digitální komunikace tvoří pedagog na základě úseku ŠVP, který je primárně určen pro předmět Německý jazyk. Komunikační dovednosti by se zde tedy měly rozvíjet tak, jak je to popsáno v ŠVP pro Německý jazyk. Sám pedagog poukazuje na to, že sestavení takového učebního plánu nebylo jednoduché.

*Jak probíhá výuka?*

Z rozhovoru vyplývá, že předmět sice tematicky kopíruje Německý jazyk, (téma rodiny, sportu…), ale pozornost je věnována spíše procvičování formální stránky práce s počítačem. Žáci musí zvládnout terminologii týkající se prostředí počítačů (*složka*, *ikona, buňka*…) a také terminologii konkrétních programů (Word – *blok*, *reference*; excel – *buňka, suma*). Žáci se zdokonalují ve funkčním používání těchto programů – učí se tvořit stránku v pracovním sešitě pomocí wordových předloh, vybarvovat podle zadání buňky v excelu, tvořit prezentace v PowerPointu, psát všemi deseti apod.

*V jakém jazyce pedagog komunikuje se žáky během výuky?*

V mluvené formě českého jazyka.

*Kompetence jakého jazyka jsou rozvíjeny?*

Psané formy českého jazyka.

*Jaké používá učební materiály?*

Žádné. Pedagog odpověď doplňuje informací, že „*občas se motivuje v učebnicích informatiky pro běžné školy*“ (Pedagog 1A).

*Jak probíhá testování?*

Pedagog vyžaduje po žácích přesně zkopírovaný postup, který musí v programu dodržet a vytvořit požadovaný výsledek (např. čtyři barevné buňky v excelu poskládané do konkrétního obrazce). Pedagog snižuje známku za nepochopení zadání a nedodržení přesného postupu. Žáci opakují zadání tolikrát, dokud nemají hotový požadovaný výstup[14].

*Jaké jsou nejčastější chyby a problémy žáků, jak s nimi pedagog pracuje?*

Žáci nedokáží pochopit zadání pouze tak, že ho čtou na tabuli a pedagog jim text zároveň čte. Pedagog musí třídu obcházet a znovu vysvětlovat žákům co mají dělat. Pedagog klade při výuce hlavní důraz na zvládnutí formální stránky předmětu, rozvoji a tréninku pochopení čteného textu nevěnuje další pozornost.

*Jak k této podobě komunikační výchovy došli?*

Pedagog na tuto otázku odpověděl, že dřív se tento předmět nemusel vyučovat. Proto nebyl na škole žádný pedagog, který by měl na předmět dostatečné vzdělání. On sám si vzdělání dodělával, aby mohl tento předmět vyučovat. Předmět se podle jeho slov učí na škole přibližně pět let.

Jako podstatnou věc při výuce těchto dětí považuje řád a trvání na dokončené práci.

[14] Z toho důvodu pro mě bylo další zkoumání jejich výsledných prací neefektivní, neboť nevypovídalo o skutečném stavu jejich dovedností

Příloha 2

**Pedagog 2A**

Preferovaný komunikační kód v běžné komunikaci: *český jazyk*

Komunikační systém ve vyučování: *znakovaná čeština, prstová abeceda, psaná forma mluveného jazyka*

Stav sluchu: *slyšící*

Ročníky, které vyučuje: *šestý, osmý, devátý a desátý*

Předmět: *Český jazyk*

Tento pedagog se zároveň podílel na tvorbě ŠVP.

*Co je podle pedagoga cílem předmětu a jak je v něm ukotvena komunikační výchova?*

Jako cíl komunikační výchovy uvedl pedagog čtení s porozuměním a produkci psaného textu. Dalším cílem je, aby měli žáci ze čtení radost a měli o čtení zájem, proto tedy volí jednodušší texty většinou z učebnic pro druhý a třetí ročník základní školy – těm žáci prý zhruba rozumějí.

*Jak probíhá výuka?*

Žáci čtou (pravděpodobně doma) knihy a posléze má ve škole následovat rozbor knihy v podobě diskuze ve třídě. Podle pedagoga je pouze jedna žačka schopná pochopit, o čem daný text je. Rozbor textů při hodině tady vypadá tak, že se pedagog nejprve snaží o zavedení dialogu, který by se textu týkal. Dále ale konstatuje, že dialog se téměř nikdy nerozvine, neboť žáci textu neporozuměli. Obsah textu nakonec převypráví sám pedagog. Dále uvádí, že se snaží žáky ke čtení pozitivně motivovat, aby pochopili, proč je čtení přínosné a měli z něho radost. Na mou otázku, jak se o to snaží, neodpoví.

Dále je v rámci předmětu český jazyk je jedna hodina týdně věnována slohové výchově, která je cílená především na rozvoj a nácvik slohových útvarů. Útvary, kterým věnují hlavní pozornost jsou: vypravování, zpráva, pozvánka, inzerát, oznámení, plakát, pracovní postup (recept). Nejprve útvar rozeberou teoreticky, posléze se cvičí v jeho psaní. Většina dětí údajně není schopná kreativně zapojit fantazii.

Výuka je vedena ve znakované češtině. Bohužel jsem neměla možnost vidět přímo výuku, proto nevím, zda se s jistotou jedná o znakovanou češtinu. Český znakový jazyk přijde pedagogovi pro výuku češtiny nevhodný z důvodu „*rozdílné syntaxe a gramatiky, která při výkladu českého*

*jazyka žáky mate. Díky znakované češtině děti lépe pochopí syntax českého jazyka, českou gramatiku může znázorňovat koncovkami prstovou abecedou*“ (Pedagog 2A).

*V jakém jazyce pedagog komunikuje se žáky během výuky?*

Ve znakované češtině. V případě potřeby za využití prstové abecedy.

*Kompetence jakého jazyka jsou rozvíjeny?*

Psané formy českého jazyka.

*Jaké používají učební materiály?*

Jednu učebnici Komunikační výchovy nepoužívají. Pedagog si vybírá z různých učebních materiálů (hlavně pro slyšící žáky), ty předkládá žákům okopírované. Většinou jde o cvičení z učebnic pro první stupeň. Z učebnic určených žákům se sluchovým postižením využívá některé pasáže z pracovních sešitů nakladatelství Septima.

*Jak probíhá testování?*

V rámci testování žáci psali slohové práce. Žáci si mohli vybrat jedno z témat napsaných na tabuli (pedagogem před hodinou) a posléze na toto téma, k němuž pedagog připadal i daný slohový útvar, měli napsat práci v rozsahu minimálně dvanácti vět. Témata, ze kterých mohli vybírat, byla: *Moje cesta do školy (vypravování), popis maminky, Palačinky (pracovní postup), Pozvánka na mezinárodní den matek, Zpráva o akci ze školy*. Bohužel jsem neměla možnost do prací nahlédnout, neboť je pedagog namohl najít, ale důkladně mi popsala jejich podobu.

Dvanáct vět zvládla popsat pouze jedna žákyně devátého ročníku. Ostatní žáci „*nedokázali během čtyřiceti pěti minut sepsat dvanáct vět*“. Jejich práce odpovídaly schopnostem žáků druhého, nebo třetího ročníku ZŠ, ačkoli se jedná o žáky, šestého, osmého, devátého a desátého ročníku.

*Jaké jsou nejčastější chyby a problémy žáků, jak s nimi pedagog pracuje?*

Pedagog uvádí že žáci neznají správnou grafickou podobu slov, slova zaměňují za jiná, graficky podobná, ale významově odlišná slova. Problematickým okruhům věnuje více času, do výuky zařadí více různých cvičení na problémové téma. Dále spolupracuje s pedagogem předmětu Rozvoj komunikace, ve kterém jsou probírána právě ta témata, která žákům dělají v předmětu Český jazyk problém.

**Pedagog 2B**

Preferovaný komunikační kód v běžné komunikaci: *český znakový jazyk*

Komunikační systém ve vyučování: *český znakový jazyk*

Stav sluchu: *neslyšící*

Ročníky, které vyučuje: *šestý, osmý, devátý a desátý ročník v rámci jedné třídy*

Předmět: *Cvičení z jazykové komunikace*

Tento předmět jsem v ŠVP nedohledala, proto není výše zpracován, nastíním tedy jeho obsah zde. V předmětu jsou procvičovány gramatické jevy, které dělají žákům problémy v hodinách Českého jazyka. Rozhovor s tímto pedagogem byl místy veden v českém znakovém jazyce.

*Co je podle pedagoga cílem předmětu a jak je v něm ukotvena komunikační výchova?*

Jak je napsáno výše, tento předmět slouží jako jakási nadstavba k předmětu Český jazyk a literatura. Pedagog v těchto hodinách probírá témata, která dělají žáků největší problémy, což jsou podle jeho slov všechna. Podle pedagoga je (dalším) cílem jeho předmětu naučit žáky komunikovat v různých sociálních situacích.

*Jak probíhá výuka?*

Neslyšící pedagog vede výklad v českém znakovém jazyce doplněném o psanou formu českého jazyka (na tabuli). Se slyšícím žákem desátého ročníku komunikuje v mluvené češtině. Výuka tohoto předmětu je prakticky zaměřená. Pedagog má ve svém tematickém plánu zařazena konkrétní komunikační témata (*objednávka v restauraci*, *komunikace na poště* apod.). Vyučující své postupy demonstruje na tématu *Pošta*. Žáci si formou diskuse v českém znakovém jazyce, sdělují a brainstormingem sdělují, co všechno patří na podací lístek, jak ho vyplnit, jak komunikovat s paní/pánem na přepážce, když chci poslat balík. Během těchto aktivit si osvojují novou slovní zásobu. Následují aktivity v podobě modelového a řízeného psaní, popřípadě jiná aktivita jako třeba vyplňování podacího lístku. Žáci pracují na stejném zadání ale s jinak náročnými úkoly.

*V jakém jazyce pedagog komunikuje se žáky během výuky?*

V českém znakovém jazyce.

*Kompetence jakého jazyka jsou rozvíjeny?*

Českého znakového jazyka a psané formy českého jazyka.

*Jaké používají učební materiály?*

Pedagog si vybírá pracovní materiál sám, čerpá z různých učebnic, většinou určených pro první stupeň hlavního vzdělávacího proudu. Využívá prý také pasáže z **Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící** (MACUROVÁ, HOMOLÁČ, SCHWABIKOVÁ, VAŇKOVÁ, 1998).

*Jak probíhá testování?*

Při testování si pedagog ověřuje osvojenou slovní zásobu, porozumění textu a funkční práci s textem.

*Jaké jsou nejčastější chyby a problémy žáků, jak s nimi pedagog pracuje?*

Žáci mají problém pochopit zadání. Pedagog uvádí příklad, kdy ve třídě v rámci výzkumu jedné studentky měli žáci odpovídat na dotazník. Otázky byly koncipovány stylem – *Napiš, co Tě nejvíce baví na tělocviku? Napiš kde jinde rád cvičíš. Napiš, které cviky nemáš rád?* apod. Většina žáků nedokázala na otázky odpovědět. Na první otázku všichni žáci odpověděli *běh*, který se potom objevoval i v jiných, třeba i protichůdných otázkách. Pedagog vysvětlil tento jev tak, že slovo *běh* je jedno z nejkratších slov ze slovní zásoby z oblasti tělocviku, pro žáky je tak snadné ho napsat. To je podle pedagoga důvod, proč toto slovo figurovalo jako odpověď téměř ve všech otázkách tohoto dotazníku. Takto koncipovaný dotazník hodnotí pedagog jako zcela nevhodný. Žáci nebyli schopni samostatně odpovědět na otevřené otázky. Pedagog jim je musel překládat do českého znakového jazyka. Vhodná forma otázek je podle pedagoga pro tyto žáky multiple-choice.

**Pedagog 2C**

Preferovaný komunikační kód v běžné komunikaci: *mluvená forma českého jazyka*

Komunikační systém ve vyučování: *znak do řeči*

Stav sluchu: *nedoslýchavý*

Ročníky, které vyučuje: *šestý, osmý, devátý a desátý ročník v rámci jedné třídy*

Předmět: *Rozvoj komunikace*

*Co je podle pedagoga cílem předmětu a jak je v něm ukotvena komunikační výchova?*

Podle pedagoga vyučuje ve svém předmětu především práci s počítačem a internetem, komunikační výchovu nijak nezapojuje a nevyučuje ji.

*Jak probíhá výuka?*

V hodinách se probírá práce s Wordem, Excelem, psaní všemi deseti, žáci tvoří prezentace na vylosovaná témata, kterou zpracovávají v PowerPointu v psané formě českého jazyka a prezentují ji před třídou v českém znakovém jazyce.

*V jakém jazyce pedagog komunikuje se žáky během výuky?*

V českém znakovém jazyce.

*Kompetence jakého jazyka jsou rozvíjeny?*

Českého znakového jazyka a psané formy českého jazyka.

*Jaké používají učební materiály?*

Údajně žádné.

*Jak probíhá testování?*

Hodnocení se zaměřuje spíše na formální a technickou stránku než na stránku obsahovou.

*Jaké jsou nejčastější chyby a problémy žáků, jak s nimi pedagog pracuje?*

Na tuto otázku pedagog neodpověděl.