Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Veronika Fuková

Výuka českého jazyka v 1. - 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené – popis současného stavu a možnosti inovace

Learning Czech Language in the 1 – 3 Grade of Elementary Schools for Hearing Impaired – Description of Current Situation and Potentiality of Innovation

Praha 2013

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

Poděkování:

Ráda bych touto cestou vyjádřila své poděkování Mgr. Andree Hudákové, Ph.D., za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem žákům a pedagogům základních škol pro sluchově postižené za jejich ochotu a vstřícnost při realizaci výzkumné části mé práce. V neposlední řadě děkuji svým nejbližším za jejich podporu po celou dobu mého studia.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou 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 6. srpna 2013 *Veronika Fuková*

Klíčová slova: lingvodidaktika, čeština jako mateřský jazyk, čeština jako cizí jazyk, český znakový jazyk, prvopočáteční čtení a psaní, žák se sluchovým postižením, prelingválně neslyšící žák

Key words: Linguistic Didactic, Czech as a Mother Language, Czech as a Foreign Language, Czech Sign Language, Reading and Writing Education, Hearing Impaired Pupil, Profoundly Deaf Pupil

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá problematikou výuky v předmětu český jazyk v 1. – 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené. Celá práce je zasazena do teoretického rámce, který vymezuje specifičnost vzdělávání žáků se sluchovou vadou a také cíle, kterých mají žáci se sluchovou vadou v základním vzdělávání a především ve vzdělávání jazykovém dosáhnout.

Zvláštní pozornost je věnována problematice prvopočátečního čtení a psaní – způsobům nabývání čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovou vadou. Představeny jsou metody výuky prvopočátečního čtení a psaní a zamýšlím se nad vhodností jejich užití ve výuce žáků se sluchovou vadou. Nastíněn je průběh výuky v předmětu český jazyk na základních školách pro sluchově postižené v minulosti (rok 1948 – 1990), podrobně rozebrány jsou také tehdy užívané výukové materiály.

Současný stav výuky v předmětu český jazyk je popsán na základě výzkumné sondy realizované ve školním roce 2011/2012 ve čtyřech vybraných základních školách pro sluchově postižené v ČR. Výsledky pozorování jsou vztaženy ke stanoveným hypotézám a z toho vyvozeny závěry. Součástí práce jsou i podrobné záznamy průběhu vyučování na vybraných školách.

Závěrečná část práce je věnována krátkému zamyšlení nad možnostmi inovace ve výuce českého jazyka u žáků se sluchovou vadou. Zvlášť v souvislosti s využitím Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Annotation

This thesis is focused on problems of teaching in school subject Czech Language in 1 – 3 grade of elementary schools for hearing impaired. The whole issue is put into the theoretical framework, which delimit specify of hearing impaired pupils education and the goals which this pupils should achieve in elementary education and primarily in language education too.

Special attention is paid to problems of teaching reading and writing – ways to acquiring reading literacy in hearing impaired pupils. Presented are methods of teaching reading and writing and I am thinking about their applicability in hearing impaired pupils education. Is given an idea of teaching in school subject Czech Language in Elementary

schools for hearing impaired in history (1948 – 1990), in detail I analyze teaching materials used in that time.

Current situation of teaching in school subject Czech Language is describe on the grounds of research probe realized in school year 2011/2012 on four selected elementary schools for hearing impaired in the Czech Republic. Results of observation are related to stated hypothesis and from them are deduced conclusions. Part of thesis is detailed notations of during the teaching in the selected schools.

Closing part is focused on brief reflection of possibilities to make use of innovation in the teaching Czech Language at the schools for hearing impaired – especially in connection with Common European Framework of Reference for Languages.

Obsah

Úvod 10

1 Vzdělávání žáků se sluchovou vadou 11

2 Rámcový vzdělávací program ve vzdělávání žáků se sluchovou vadou 13

2.1 Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* 15

2.2 Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* ve vzdělávání žáků se sluchovou vadou 16

3 Čtenářská gramotnost 19

3.1 Předpoklady rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovou vadou 19

4 Prvopočáteční čtení a psaní 23

4.1 Výukové metody prvopočátečního čtení a psaní v základních školách pro sluchově postižené 24

4.1.1 *Genetická metoda* 25

4.1.2 *Globální metoda* 31

4.1.3 *Metoda analyticko-syntetická hlásková* 33

4.2 Comenia Script 35

5 Výuka českého jazyka u žáků s vadou sluchu v minulosti 40

5.1 Základy řeči 43

5.2 Plzeňské listy 51

6 Výuka českého jazyka u žáků se sluchovou vadou v současnosti 55

6.1 Metodologie 55

6.1.1 *Charakteristika zkoumaného vzorku* 55

6.1.2 *Výzkumná sonda* 55

6.1.3 *Průběh výzkumné sondy* 57

6.1.4 *Hypotézy* 57

6.1.5 *Závěry výzkumné sondy* 58

7 Průběh pozorování 59
7.1 Škola A 59
7.1.1 *První ročník* 59
7.1.2 *Druhý ročník* 64
7.1.3 *Třetí ročník* 66
7.1.4 Shrnutí pozorování v *základní škole A* 68
7.2 Škola B 73
7.2.1 *První ročník* 74
7.2.2 *Druhý ročník* 84
7.2.3 *Třetí ročník* 88
7.2.4 Shrnutí pozorování v *základní škole B* 90
7.3 Škola C 94
7.3.1 *První ročník* 94
7.3.2 *Druhý ročník* 96
7.3.3 *Třetí ročník* 98
7.3.4 Shrnutí pozorování v *základní škole C* 100
7.4 Škola D 103
7.4.1 *První ročník* 105
7.4.2 *Druhý ročník* 107
7.4.3 *Třetí ročník* 109
7.4.4 Shrnutí pozorování v *základní škole D* 112
8 Možnosti inovace výuky českého jazyka na ZŠ pro sluchově postižené žáky 116
8.1 Psaná čeština a neslyšící 116
8.2 Čeština jako cizí jazyk 117
8.3 Nabývání první gramotnosti v druhém jazyce 120
8.4 Využití SERRJ ve výuce žáků s vadou sluchu 122
Závěr 124

Seznam použité literatury.....129
Učebnice a učební materiály 129
Seznam odborné literatury.....131
Seznam obrázků 136
Seznam tabulek.....139
Přílohy 140
Příloha I. 140
Příloha II.....143

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám otázkou výuky v předmětu *Český jazyk a literatura* v 1. – 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené žáky. Cílem mé práce je popsání současné praxe ve výuce českého jazyka a zároveň zamyšlení nad možnostmi její inovace.

Teoretickou část své práce uvedu stručným přiblížením současné situace, především v souvislosti s platnými legislativními opatřeními, ve které se uskutečňuje vzdělávání žáků se sluchovou vadou. Dále se zaměřím na úlohu *rámcového vzdělávacího programu* ve vzdělávání těchto žáků – svou pozornost přitom zaměřím především na vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*.

Další část práce pojedná o otázce nabývání čtenářské gramotnosti – a to nejen o osvojení si dovednosti *elementárního (základního) čtení a psaní*, ale zároveň také osvojení si tzv. *funkční gramotnosti*. Popíšu skutečnosti, které mají v rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků s vadou sluchu nezanedbatelný vliv, a konečně popíšu metody, které se ve výuce prvopočátečního čtení a psaní ve výuce žáků s vadou sluchu nejčastěji užívají.

Závěr teoretické části práce věnuji pohledu do historie vzdělávání žáků se sluchovou vadou, tedy výuky českého jazyka v prvních třech letech jejich povinné školní docházky v období 1948 – 1990.

Stěžejní část mé práce pojedná o současné praxi ve výuce českého jazyka v základních školách pro sluchově postižené a to na základě výzkumné sondy realizované ve školním roce 2011/2012 na vybraných školách pro sluchově postižené v České republice. V těchto školách jsem byla pravidelně přítomna výuce českého jazyka v 1. – 3. ročníku. Závěry ze svého pozorování usouvztažním se stanovenými hypotézami, které jsem vymezila v úvodu praktické části. Popíšu metody, postupy, učební materiály a pomůcky užívané ve výuce.

Závěrečná kapitola se zabývá možnostmi inovace ve výuce českého jazyka na základních školách pro sluchově postižené žáky. Především v souvislosti s využitím poznatků z oblasti výuky češtiny pro děti cizinců a také v souvislosti s využitím *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*.

1 Vzdělávání žáků se sluchovou vadou

Vzdělávání a výchova žáků se sluchovou vadou se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* a jeho pozdějšími novelami[1]. Vzdělávání žáků se sluchovou vadou dále upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*[2].

V ní je mimo jiné vymezeno, že do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří právě také žáci se sluchovým postižením. Samotný termín *„žák se sluchovým postižením“* je však velmi široký, neboť v sobě zahrnuje žáky: 1. *prelingválně neslyšící*, 2. *nedoslýchavé* a 3. *ohluchlé*. Tedy velmi heterogenní skupinu žáků, jejíž členové se odlišují nejen velikostí, typem a dobou vzniku sluchové ztráty, ale také preferovaným způsobem komunikace[3]. Všichni tito žáci mají právo být vzděláváni buď ve školách hlavního vzdělávacího proudu (formou individuální nebo skupinové integrace) nebo ve „škole speciálně k tomu určené“, tedy ve školách pro žáky se sluchovým postižením. Ve své práci zaměřím pozornost na ty žáky se sluchovou vadou, kteří navštěvují základní školy pro sluchově postižené.

Základní školy pro sluchově postižené žáky nabízejí některá podpůrná pedagogická či organizační opatření, která se nevyskytují ve školách běžného typu. Jedním z takových opatření je prodloužení povinné školní docházky, které umožňuje, se souhlasem ministerstva, školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., §46, 3. odst.). Základní školy pro sluchově postižené této možnosti využily, a tak žáci v těchto školách absolvují 10 ročníků povinné školní docházky, přičemž 1. stupeň tvoří 1. – 6. ročník, 2. stupeň 7. – 10. ročník. Nejčastější praxí je rozložení učiva 1. ročníku do dvou let.

Dalším opatřením může být zajištění služeb asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost, popř. pomáhá při komunikaci se žáky ve výuce. Častou praxí na základních školách pro žáky se sluchovým postižením je spolupráce slyšícího pedagoga a

[1] **Zákon č. 561/2004 Sb.,** o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-7-20] Dostupné na <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>; **Zákon č. 472/2011 Sb.**, kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-7-20] Dostupné na <http://www.msmt.cz/file/19446> aj.

[2] **Vyhláška č. 73/2005 Sb.,** o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-7-20] Dostupné na < http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

[3] **Prelingválně neslyšící** žák je takový žák, který se narodil neslyšící, nebo ztratil sluch před rozvojem řeči. **Nedoslýchavý** žák je žák, který má oproti běžné populaci zhoršený sluch, ale může do určité míry svou sluchovou ztrátu kompenzovat sluchadly. **Ohluchlý** žák je takový žák, který ztratil sluch, až po rozvinutí mluvené řeči. Všechny tři typy sluchového postižení se odlišují a často mají i zcela odlišné potřeby. (Hrubý, 1999).

pedagoga se sluchovou vadou, přičemž pedagog se sluchovou vadou je právě v pozici asistenta pedagoga. Vyhláška č. 73/2005 Sb. (§ 8, 6. odst.) totiž umožňuje přítomnost až 3 pedagogických pracovníků ve výuce, z nichž jeden musí být asistentem pedagoga. Ve třídě může být přítomen i osobní asistent žáka, ten však není zaměstnancem školy. Většinou se tak děje v případě žáka s kombinovaným postižením, který vyžaduje zvláštní péči.

Ve školách, které navštěvují žáci se zdravotním postižením, je pevně stanovený počet žáků v jedné třídě – a to nejméně 6 a nejvíce 14 žáků. Jsou-li ve třídě žáci s těžkým zdravotním postižením, musí být ve třídě nejméně 4 a nejvíce 6 žáků (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 10, 1. odst.). Menší množství žáků v základních školách pro sluchově postižené zapříčiňuje, že se nedaří jednotlivé třídy naplnit žáky stejného ročníku – jednou z příčin je i vzrůstající počet žáků integrovaných do škol hlavního vzdělávacího proudu. Vyhláška však umožňuje zařadit žáky 2 i více ročníků do jedné třídy (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 8, 5. odst.). Na školách hlavního vzdělávacího proudu však nelze do jedné třídy zařadit žáky prvního a druhého stupně (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 5, 2. odst.), ve školách pro sluchově postižené je však toto možné (Vyhláška č. 147/2011, § 8, 5. odst.). Často tak pedagog v základní škole pro sluchově postižené v jedné třídě pracuje s několika skupinami žáků.

Školský zákon konečně také zajišťuje „*dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §16, 7. odst.), které umožňuje Zákon č. 155/1998 Sb., *o znakové řeči*, a později nový zákon nahrazující Zákon o znakové řeči, tedy Zákon č. 423/2008 Sb., *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*.

2 Rámcový vzdělávací program ve vzdělávání žáků se sluchovou vadou

Pro všechny žáky a studenty bez rozdílu jejich sluchu (vyjma žáků s mentálním postižením) platí povinnost vzdělávat se podle stejných rámcových vzdělávacích programů. *Rámcové vzdělávací programy* jsou závazné kurikulární dokumenty, které vymezují povinné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – *předškolní*, *základní* a *střední* vzdělávání. Jednotlivé školy vytvářejí na základě rámcových vzdělávacích programů vlastní *školní vzdělávací programy* (dále jen ŠVP), podle nichž uskutečňují vzdělávání na své škole (RVP ZV, část A, kapitola 1.1).

Pro potřeby mé práce se podrobněji zaměřím na *rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), který vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání všech žáků (tedy i žáků se sluchovou vadou). Cílem základního vzdělávání je pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout jim tak spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání (RVP ZV, část C, kapitola 3.2). Právě dosažení určité úrovně ovládání tzv. *klíčových kompetencí*[4] – souhrnu vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, je důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti v jeho praktickém životě (RVP ZV, část C, kapitola 4).

Zvládnutí klíčových kompetencí předpokládá vysokou čtenářskou gramotnost žáků – bez dovednosti efektivně využívat psaný text, totiž nemohou být tyto klíčové kompetence naplněny – např. *kompetence k učení* předpokládá, že žák *„vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě“*(RVP ZV, část C, kapitola 4), kompetence k řešení problémů zase předpokládá, že žák „*vyhledá informace vhodné k řešení problému*“ (RVP ZV, část C, kapitola 4), apod.

Nabývání čtenářské gramotnosti se tak stává jedním z nejdůležitějších úkolů základního vzdělávání, podmiňující žákovu školní úspěšnost. Čtenářská gramotnost se přitom v RVP ZV neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle, ale je omezena pouze na vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* (Altmanová, 2010), jedné

[4] V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: *kompetence k učení*, *kompetence k řešení problémů*, *kompetence komunikativní*, *kompetence sociální a personální*, *kompetence občanské*, *kompetence pracovní* (RVP ZV, část C, kapitola 4).

z devíti vzdělávacích oblastí[5] vymezených RVP ZV, ačkoliv i ve zbývajících vzdělávacích oblastech hraje čtenářská gramotnost nezanedbatelnou úlohu.

Vzdělávací obsah zahrnutý v jednotlivých vzdělávacích oblastech se dále člení na 1. období (1. až 3. ročník), 2. období (4. až 5. ročník) a 3. období (6. až 9. ročník). Očekávané výstupy na konci 1. období jsou považovány za orientační (nezávazné), na konci 2. a 3. období jako závazné (RVP ZV, část C, kapitola 5) a v současné době je zaváděno jejich celoplošné testování. Zavedení pravidelného testování žáků základních škol je spojeno s vytvořením *Standardů pro základní vzdělávání*, které stanovují minimum toho, co musí každý žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy znát a umět.

Celoplošné testování by se tak zcela samozřejmě mělo týkat i žáků se sluchovou vadou, neboť jejich vědomosti a dovednosti by měly být na stejné úrovni jako u jejich slyšících vrstevníků. Obsahově srovnatelné testy by se tak měly odlišovat pouze z formálního hlediska. Výsledky těchto testů by mohly přinést důležité informace o stavu současného vzdělávání žáků se sluchovou vadou a především odpověď na otázku, zda žáci se sluchovou vadou dosahují ve vzdělávání srovnatelných výsledků se svými slyšícími vrstevníky. Doposud však testování žáků ve školách pro sluchově postižené nebylo realizováno.

RVP ZV dále zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání tzv. *průřezová témata*[6], reprezentující témata aktuálních problémů současného světa a která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Například průřezové téma *Multikulturní výchova*, které umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. *„Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty“* (RVP ZV, část C, kapitola 6.4, s. 119). Žákům se sluchovou vadou tak umožňuje nejen poznat vlastní kulturní zakotvení (kultura Neslyšících) – tak jako na některých základních školách pro sluchově postižené v rámci předmětu Znakový jazyk, ale poznávat i kulturu a zvyklosti většinové (slyšící) společnosti.

Žákům, kteří mají zdravotní postižení či zdravotní nebo sociální znevýhodnění, umožňuje RVP ZV modifikaci vzdělávacího obsahu (RVP ZV, část D, kapitola 8).

[5] Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory: *Jazyk a jazyková komunikace* (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk); *Matematika a její aplikace*; *Informační a komunikační technologie*; *Člověk a jeho svět*; *Člověk a společnost* (Dějepis, Výchova k občanství; *Člověk a příroda* (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis); *Umění a kultura* (Hudební výchova, Výtvarná výchova); *Člověk a zdraví* (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova); *Člověk a svět práce* (Člověk a svět práce), (RVP ZV, část C, kapitola 5).

[6] V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: *Osobnostní a sociální výchova*; *Výchova demokratického občana*; *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*; *Multikulturní výchova*; *Enviromentální výchova*; *Mediální výchova* (RVP ZV, část C, kapitola 6).

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením umožňuje zařadit do ŠVP speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče. V případě žáků se sluchovou vadou se jedná například o logopedickou péči a znakový jazyk (RVP ZV, část D, kapitola 8.1). Pro zařazení předmětů speciální pedagogické péče je využívána disponibilní časová dotace (RVP ZV, část C, kapitola 7). Sociální znevýhodnění chápe RVP ZV ve smyslu skupiny žáků, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Hlavním problémem těchto žáků je nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka. *„U těchto žáků bude proto nutné nejen věnovat pozornost osvojení českého jazyka, ale i seznámení s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi. Na druhé straně je však třeba zajistit těmto žákům, ve shodě se školským zákonem a za podmínek stanovených tímto zákonem, vzdělávání v jazyce příslušné národnostní menšiny a zajistit možnost získávat v průběhu školní docházky i takové informace, které jim umožní vybírat si z nich prvky pro budování své vlastní identity“* (RVP ZV, část D, kapitola 8.2, s. 136). Rámec zdůrazňuje u žáků, u nichž vzdělávání neprobíhá v jejich mateřském jazyce, věnovat pozornost osvojení českého jazyka, ale i seznámení s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi (RVP ZV, část D, kapitola 8.2).

RVP ZV nabízí i další možnosti úpravy ŠVP tak, aby bylo zajištěno úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP ZV, část D, kapitola 8). Úpravy se týkají např. *rámcového učebního plánu*. Ten pro 1. stupeň základního vzdělávání (tj. 1 – 5. ročník) stanovuje minimální časovou dotaci pro vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* 44 hodin za týden (Český jazyk a literatura: 35 hodin; Cizí jazyk: 9 hodin). *Disponibilní časová dotace* je stanovena na 14 hodin týdně a je možné ji využít právě k zařazení předmětů speciální pedagogické péče, popř. k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů nad rámec vymezené minimální časové dotace (RVP ZV, část C, kapitola 7). U žáků se sluchovou vadou tak mohou být navýšeny například hodiny českého jazyka.

2.1 Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*

Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* se skládá ze tří vzdělávacích oborů: *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* je rozdělen do tří složek, které se ve výuce vzájemně prolínají:

Komunikační a slohové výchovy, *Jazykové výchovy* a *Literární výchovy* (RVP ZV, část C, kapitola 5.1).

V *Komunikační a slohové výchově* se žáci učí 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. V *Jazykové výchově* žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. V *Literární výchově* žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu (RVP ZV, část C, kapitola 5.1). Konkrétní očekávané výstupy a učivo pro obor Český jazyka a literatura jsou uvedeny v *Příloze I* v závěru práce.

Požadavky na vzdělání v cizích jazycích vychází ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (RVP ZV, část C, kapitola 5.1), který *„poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat“* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2008, s. 1). Na základě *Společného evropského referenčního rámce* (dále jen SERRJ) vznikají referenční popisy úrovní pro jednotlivé jazyky (pro češtinu máme dosud k dispozici popis čtyř úrovní z celkových šesti, tj. A1, A2, B1 a B2 (popis úrovní C1 a C2 pro češtinu zatím neexistuje), (Hádková, 2008).

Vzdělání v *Cizím jazyce* RVP ZV předpokládá dosažení úrovně A2, vzdělání v *Dalším cizím jazyce* předpokládá dosažení úrovně A1, podle SERRJ (RVP ZV, část C, kapitola 5.1). Požadovaná úroveň, které mají žáci dosáhnout v českém jazyce podle SERRJ, není v RVP ZV stanovena.

2.2 Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* ve vzdělávání žáků se sluchovou vadou

Pojetí vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* ve vzdělávání žáků se sluchovou vadou vyvolává řadu otázek. Ty jsou zapříčiněny především nejasnou koncepcí a chybějící systematičností ve výuce češtiny, resp. jazykového vzdělávání obecně, u těchto žáků. Jak

přistupovat k výuce českého jazyka u žáků se sluchovou vadou? Je pro tyto žáky čeština prvním jazykem, či jazykem cizím (resp. druhým)? Dokážeme-li si na tuto klíčovou otázku odpovědět, zdaleka nemáme „vyhráno“. Bude naše volba přístupu k výuce češtiny vyhovovat plošně všem žákům se sluchovou vadou? Tedy zároveň žákům neslyšícím, nedoslýchavým či žákům ohluchlým? Volba přístupu by totiž měla zásadním způsobem ovlivnit nejen očekávané výstupy a učivo, ale i používané metody výuky.

Cestu, kterou by bylo možné se vydat při koncepci výuky českého jazyka u žáků se sluchovou vadou, naznačuje nové pojetí maturitní zkoušky. „*Školský zákon totiž zaručuje žákům se zdravotním postižením nebo znevýhodněním právo na uzpůsobení podmínek vzdělávání a ukončování vzdělávání tak, aby byl minimalizován vliv jejich handicapu na výsledky zkoušky a zároveň, aby byla v nejvyšší možné míře zachována objektivita a srovnatelnost výsledků zkoušky s výsledky nepostižené (intaktní) žákovské populace*“ (dle www: *Nová maturita oficiálně*, Maturita bez handicapu).

Žáci s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky jsou rozdělováni podle typu vzdělávacích potřeb do čtyř kategorií (např. žák se sluchovým postižením) a podle míry požadovaných uzpůsobení poté do 3 skupin. U žáků se sluchovou vadou je *skupina 1* tvořena žáky, kteří rozumějí mluvené češtině bez odezírání; *skupina 2* jsou žáci, kteří k porozumění mluvené řeči potřebují odezírat, popř. využívají další podpůrné komunikační prostředky a konečně *skupina 3* jsou žáci, kteří za svůj mateřský jazyk považují český znakový jazyk. Poslední skupina žáků (většinou žáci prelingválně neslyšící) vykonávají modifikovanou zkoušku: český jazyk a cizí jazyk – v úpravě pro neslyšící a mohou využít služeb tlumočníka (Příloha č. 2 k vyhlášce č. 177/2009 Sb.).

Modifikovaná zkouška z českého jazyka se „*obsahově nejvíce blíží zkoušce z českého jazyka jako jazyka cizího (mj. neobsahuje literaturu) při současném zohlednění některých výjimek pro žáky se sluchovým postižením (zkouška nezahrnuje poslech, dílčí ústní zkouška je realizována prostřednictvím písemné interakce vedené formou chatu)*“ (dle www: *Nová maturita oficiálně*, Maturita bez handicapu, Modifikované zkoušky pro žáky neslyšící (SP-3). Přitom modifikovaná zkouška z českého jazyka je upravena tak, „*aby reflektovala vzdělávací potřeby těchto žáků a dosavadní způsob výuky v základní a střední škole*“ (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 177/2009 Sb.).

Tedy nová koncepce maturitní zkoušky předpokládá, že k žákům se sluchovou vadou bude již na základní škole přistupováno jako k heterogenní skupině žáků, kdy každá skupina

žáků vyžaduje odlišné vzdělávací potřeby, a na základě těchto odlišných potřeb budou tito žáci vzděláváni. Nejvíce odlišností ve způsobu výuky přitom vyžaduje skupina žáků prelingválně neslyšících, u kterých je vyžadováno, aby český jazyk byl vyučován jako jazyk cizí.

Koncepce maturitní zkoušky tak udává směr, jakým se v případě vzdělávání v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* u žáků se sluchovou vadou ubírat. Především poukazuje na nutnost zohlednit odlišné vzdělávací potřeby jednotlivých kategorií žáků s vadou sluchu a to s ohledem na jejich první jazyk. Určíme-li první jazyk dětí s vadou sluchu, můžeme dále uvažovat o pojetí výuky českého jazyka, které u každé ze skupin žáků se sluchovou vadou bude jiné. Nejvíce se způsob výuky českého jazyka bude odlišovat u skupiny žáků prelingválně neslyšících.

Teprve po zodpovězení této klíčové otázky můžeme dále uvažovat například o takových otázkách jako vymezení vztahu mezi výukou českého jazyka a českého znakového jazyka v ŠVP základních škol pro sluchově postižené žáky? Jak pracovat s jednotlivými složkami vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* (např. literární výchovou)? Tyto a mnohé další otázky se vztahují k problematice výuky českého jazyka v základních školách pro sluchově postižené (nejen) v 1. a 3. ročníku.

3 Čtenářská gramotnost

Výuka v předmětu *Český jazyk a literatura* v prvních letech povinné školní docházky je úzce propojena s otázkou nabývání *čtenářské gramotnosti*. Základem čtenářské gramotnosti je nepochybně osvojení si elementární dovednosti rozeznávat písmena, skládat je v slova a slova ve věty. Zvládnutí této dovednosti je nazýváno *elementární nebo základní čtení a psaní* a pokrývá přibližně první dva ročníky základní školy. Podstatou gramotnosti je pak *gramotnost funkční*, tedy schopnost pracovat s písemným sdělením a využít je v praktických komunikačních situacích, která získává na významu v ročnících pozdějších (Šebesta, 1999).

Dovednost číst, tzn. *„dovednost přečíst samostatně neznámý text a porozumět přitom jeho obsahu“* (Šebesta, 1999, s. 80) a dovednost psát, tzn. *„dovednost napsat samostatně nový text a vyjádřit jím adekvátně, co máme na mysli“* (Šebesta, 1999, s. 80) podmiňuje nejen školní úspěšnost každého žáka (viz naplňování klíčových kompetencí), ale i úspěšnost v pozdějším „dospělém“ životě. U osob se sluchovou vadou je požadavek zvládnutí dovednosti číst a psát s porozuměním umocněn faktem, že tato dovednost umožňuje plnohodnotný život ve většinové slyšící společnosti, ve které se psaný text stává prostředkem kontaktu mezi světem slyšících a neslyšících.

Zvládnutí většinového jazyka – češtiny v její psané formě – je pro některé žáky se sluchovou vadou velkým problémem. *„Z výsledků zjištěných při testování čtenářské gramotnosti u dětí s vadou sluchu Mühlovou (1990) a částečně i Polákovou (2000) lze vyvozovat, že (…) mnozí žáci s vadou sluchu zůstávají i po absolvování základní školy funkčně negramotní, často nedosahují ani elementární úrovně gramotnosti. To celoživotně výrazně negativně ovlivňuje jejich pracovní a osobní uplatnění, protože kvůli neschopnosti pracovat s psanými informacemi se v podstatě nejsou schopni (sebe)vzdělávat“* (Hudáková, 2008, s. 147). Jaké skutečnosti ovlivňují nabývání čtenářské gramotnosti u žáků s vadou sluchu?

3.1 Předpoklady rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovou vadou

Spencer a Marschark (2010) ve své studii shrnují faktory mající podle jejich názoru vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Faktory jsou totožné pro všechny děti bez rozdílu stavu jejich sluchu.

Rozvoj čtenářských dovedností příznivě ovlivňuje skutečnost, kdy je jazykový vývoj dítěte v souladu s jeho vývojem věkovým. K tomu, aby se dítě kognitivně a jazykově rozvíjelo, je zapotřebí dostatek podnětů – *„jednak podnětů k významuplným dialogům, v nichž se rozvíjí jazyk ve své funkci interakční, jednak podnětů, které podněcují rozvoj jazyka jako prostředku myšlení a samozřejmě také rozvoj myšlení samého“* (Macurová, 2000, s. 35). Rozvoj jazyka je s rozvojem gramotnosti vzájemně provázán.

Až 90 % dětí se sluchovou vadou se však rodí do slyšících rodin. Slyšící rodiče často volí pro komunikaci mluvený jazyk, který pro neslyšící děti není smyslově přístupný a nemohou si ho v plné míře osvojit (Macurová, 1998), popř. rodiče se svým sluchově postiženým dítětem komunikují v jakémsi omezeném kódu, který je dán jejich nedostačující dovedností plynule se vyjadřovat ve znakovém jazyce.

Některé děti se sluchovou vadou také často přicházejí o možnost plnohodnotně komunikovat s vrstevníky, sourozenci a staršími dětmi, a tím rozvíjet svou slovní zásobu. *„Velikost slovní zásoby u dětí s vadou sluchu je proto menší než u jejich slyšících vrstevníků*“ (Marschark, Spencer, 2010, s. 96). To je způsobeno především nedostatečnou možností spontánně vnímat komunikaci kolem sebe, a tak chápat souvislosti odehrávající se v životě dítěte a jeho okolí. Důsledkem toho si dítě se sluchovou vadou nemůže ani bezděčně rozšiřovat slovní zásobu.

Nefunkční komunikace způsobuje i další obtíže v získávání čtenářské gramotnosti: konkrétně v získávání tzv. před-čtenářských zkušeností. K rozvoji čtenářské gramotnosti totiž nesporně přispívá i zkušenost dítěte se čtením v jeho nejranějším věku. Dítě totiž může „číst“, ačkoliv tuto dovednost technicky ještě neovládá. Spencer a Marschark (2010, s. 83) hovoří o tzv. *sdílené čtení*[7]. Knihy nebo jiné tištěné materiály sdílí dítě společně s dospělým či jiným blízkým člověkem. Na začátku může rodič společně se svým dítětem pouze listovat knihou a prohlížet si ilustrace. Obrázky uvnitř knihy poslouží jako zdroj témat ke komunikaci s dítětem. Později rodič přibližuje dítěti obsah knihy, předčítá mu. Na základě této zkušenosti dítě poznává souvislost mezi mluveným (znakovým) a psaným sdělením. Dítě bezděčně vnímá i takové samozřejmosti jako je čtení stránku po stránce, zleva doprava, od levého horního rohu až k dolnímu rohu pravému. Záležitosti pro zkušeného čtenáře natolik zřejmé, až zapomíná, že s takovými dovednostmi se dítě nerodí, ale teprve je získává během života.

[7] *Shared reading* lze volně přeložit jako sdílené čtení.

Nejvýznamnějším přínosem „sdíleného čtení“ je skutečnost, že dítěti přirozeně ukazujeme, že čtení knih přináší radost a zábavu. Nenásilnou cestou tak motivujeme už ty nejmenší ke čtení.

Zatímco o důležitosti takových předpokladů jako je existence prvního (mateřského) jazyka žáků s vadou sluchu a o důležitosti před-čtenářské zkušenosti není pochyb, problematická zůstává oblast rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí s vadou sluchu související s osvojováním jednotlivých systémových rovin jazyka: fonologické, morfologické, syntaktické a textové.

Schopnost rozlišit jednotlivé fonémy jazyka[8] spolu se znalostí pravidel jejich kombinování a řazení umožňuje vytvářet a rozumět větším jazykovým jednotkám jako jsou slova nebo věty. Schopnost odlišit jednotlivé hlásky zase umožňuje spojovat zvuky s jejich grafickými symboly (písmeny), (Spencer, Marschark, 2010). Dítě se sluchovou vadou se učí číst a rozumět psaným textům, které zachycují mluvenou řeč. Tedy řeč tvořenou sledem jednotlivých hlásek, které dítě se sluchovou vadou nemůže vnímat či je vnímá omezeně. Spencer a Marschark (2010) se domnívají, že i čtenáři se sluchovou vadou musejí uplatnit fonologické podvědomí, chtějí-li porozumět významu slova.

Proto byly vytvořeny některé vizuální prostředky usnadňující recepci i percepci mluvené řeči – např. *Cued speech*[9] atp. Marschark a Spencer (2010) také uvádějí tzv. *Visual Phonics*. Jedná se o systém založený na manuálním zobrazení hlásek mluveného jazyka. Na rozdíl od systému *Cued speech* se *Visual Phonics* užívají především ve školním prostředí pro potřeby výuky a navíc předávají informace o způsobu tvoření a vyvozování jednotlivých hlásek. Konečně *Cued Speech* reprezentuje slabiky, zatímco *Visual Phonics* jednotlivé hlásky. Za obdobu tohoto systému v českém prostředí bychom mohli považovat tzv. *pomocné artikulační znaky*[10].

Prvopočáteční výuka čtení a psaní u žáků se sluchovou vadou se tak jeví jako jeden z nejobtížnějších úkolů na počátku jejich vzdělávání. Úkol, k jehož řešení by mohly významně napomoci studie zkoumající procesy v mozku jedince se sluchovou vadou při recepci a percepci psaného textu. Domnívám se, že výsledky takových neurolingvistických výzkumů by mohly významně přispět k volbě vhodné vyučovací metody

[8] *Foném* je minimální zvukový prvek schopný rozlišovat samostatné jednotky významové (slova, tvary slov). (KARLÍK, 1995, s. 25)
[9] *Cued speech* – řeč doplňovaná. Kombinací tvarů prstů a poloh ruky se vyjadřují skupiny samohlásek a souhlásek i celých slabik, přičemž zrakový vjem (ruky) se doplňuje odezíráním spolumluveného z úst. (KRAHULCOVÁ, 2003, s. 67)
[10] Nejdelší tradici mají *pomocné artikulační znaky* jako účinná pomůcka při rozvíjení zvukové stránky mluvené řeči sluchově postižených dětí. Význam jejich využití spočívá v podpoře správné artikulace příslušné hlásky (účinná opora při osvojování, fixaci a automatizaci správné artikulace). Charakter realizace pomocného artikulačního znaku je přímo napojen k mechanismu tvoření hlásek. Pomocný artikulační znak svým charakterem provedení upozorňuje na správnou polohu mluvidel (jazyka, tvaru úst), na specifiku výdechového proudu (pocit tepla, chladu, nárazu, měkkého hlasového začátku), na chvění mluvidel při tvoření znělých souhlásek a podobně. (KRAHULCOVÁ, 2003, s. 230 – 231)

prvopočátečního čtení a psaní z již existujících metod, popř. k vytvoření zcela originální metody, která by odpovídala potřebám začínajících čtenářů se sluchovou vadou.

4 Prvopočáteční čtení a psaní

Jak již bylo v předešlých kapitolách zdůrazněno, jedním z nejdůležitějších vzdělávacích cílů na počátku školní docházky je naučit žáka číst a psát. A to nejen po stránce technické (elementární/základní čtení a psaní), ale také významové (čtení a psaní s porozuměním). Tento cíl je výslovně formulován také v RVP ZV v očekávaných výstupech pro vzdělávací obor *Český jazyk a literatura* za 1. období, kde mimo jiné stojí, že (…) „*žák čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, (…) píše správné tvary písmen i číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev a píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*“ (RVP ZV, část C, s. 20).

Osvojení dovednosti číst a psát s porozuměním je velmi složitý mentální proces, který nebyl dosud zcela objasněn. Dovednost dekódovat grafický záznam, tzn. rozeznávat písmena a jiné grafické značky a identifikovat informaci, kterou nesou (hlásky, které označují), musí žák zvládnout automaticky s dostatečnou rychlostí, aby mohl energii a pozornost věnovat procesům neautomatizovaným, které zajišťují porozumění obsahu. Oba procesy totiž probíhají zároveň. Moderní teorie čtení předpokládá, že proces čtení je kombinací dvou způsobu zpracování grafické informace: 1. *analýza textu shora dolů* (*top-down model*), tzn. od celku k jeho jednotlivým částem, nebo jako 2. *syntéza textu* (*bottom-up model*), tzn. od nejmenších grafických jednotek k vyšším jednotkám a k celku textu). Na základě zdůraznění jednoho aspektu ze zmíněných procesů, se pak rozlišují přístupy k výuce prvopočátečního čtení a psaní, tedy metody *analytické* a *syntetické* (Šebesta, 1999).

Metody syntetické vycházejí z prvků, které jsou spojovány v celky. Písmena (hlásky) spojují do slabik a slabiky do slov. Metody analytické naopak vycházejí od celků a vedou k poznávání jejich jednotlivých částí. Základním prvkem je slovo, popř. věta, které je rozkládáno na písmena (hlásky). Postupují tedy opačným způsobem než metody syntetické (Santlerová, 1995).

Problematikou výuky čtení a psaní se zabývá pedagogický obor s názvem *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*[11]. Důležitým tématem tohoto oboru je zkoumání výukových metod, které jsou při osvojování dovednosti číst a psát využívány.

Pro potřeby mé práce se pokusím popsat výukové metody prvopočátečního čtení a psaní, které se užívají ve výuce českého jazyka v základních školách pro sluchově postižené. Tedy u velmi specifické skupiny žáků, kteří získávají dovednost číst a psát v českém jazyce, který je pro některé z nich druhým (cizím) jazykem – pokud ovládají na odpovídající úrovni český znakový jazyk, pro jiné je čeština prvním jazykem, avšak mluvený většinový jazyk zvládají většinou nedokonale.

4.1 Výukové metody prvopočátečního čtení a psaní v základních školách pro sluchově postižené

Výukové metody prvopočátečního čtení a psaní prošly složitým historickým vývojem. V současné době je v České republice možné využít několik přístupů k výuce prvopočátečního čtení a psaní a záleží na konkrétním učiteli (resp. škole), který přístup ve své výuce upřednostní. Nejedná se přitom pouze o metody, které mají své kořeny v dávné historii, odborníci se i v současné době věnují hledání nejoptimálnějších způsobů, jak začínajícím čtenářům usnadnit jejich první kroky.

Je proto až zarážející, jak málo pozornosti je věnováno oblasti prvopočátečního čtení a psaní u žáků se sluchovou vadou. *„K metodě výuky čtení u dětí s vadou sluchu bývá v odborných publikacích většinou pouze stručně sděleno, že v předškolním období se děti učí číst globálně a ve škole analyticko-syntetickou metodou čtení“* (Hudáková, 2008, s. 80). Metodika výuky čtení a psaní žáků se sluchovou vadou je dosud velmi málo propracována, *„většinou se odvozuje od postupů běžných pro slyšící děti“* (Krahulcová, 2003, s. 214). To dokazuje i převaha užití metody *analyticko-syntetické hláskové* při výuce těchto žáků.

Pro potřeby mé práce jsem vybrala tři základní výukové metody prvopočátečního čtení a psaní, které se pokusím podrobněji popsat. Výběr metod pro podrobnější rozbor není náhodný – s uvedenými metodami jsem měla možnost se setkat ve výuce v základních školách pro sluchově postižené. Proto je důkladné pochopení těchto metod pro mou další

[11] Termín prvopočáteční čtení a psaní se systematicky užívá od roku 1945. Do té doby převažovalo užívání termínu elementární čtení a psaní. Nový termín prosadil především Jan Kocourek, který zakládal na Pedagogické fakultě disciplínu Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Jedním z důvodů pro změnu názvu mohla být snaha o odpoutání se od německé tradice. (Wildová, 1998, s. 5)

práci nezbytné. Jedná se o metodu *genetickou*, metodu *globální* a metodu *analyticko-syntetickou hláskovou*.

Zajímavé přitom je, že ve výuce prvopočátečního čtení a psaní podle různých metod se metodicky liší především výuka v 1. ročníku, v ročnících dalších probíhá výuka obdobnými metodickými postupy, neboť v těchto ročnících je výuka zaměřena především na zdokonalování čtení a psaní. RVP ZV přitom vymezuje celé 1. období jako dobu určenou k nácviku prvopočátečního čtení a psaní (RVP ZV, část C, kapitola 5.1.1.) a není tedy nutné toto období zkracovat pouze na 1. (popř. 1 a 2.) ročník.

4.1.1 Genetická metoda

Metoda genetická patří mezi metody syntetické. Její podstatou je syntéza písmen (hlásek) do slov (Wagnerová, 1996). První učebnicí čtení založenou na genetické metodě je čítanka *Poupata* (Kožíšek, 1913). Učebnice se dočkala několika vydání, z nichž poslední je z roku 2007, ale vznikají i další učebnice, vycházející z této metody.

Autor metody, Josef Kožíšek, *„vychází z předpokladu, že ve vývoji dítěte v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma a psaní v kulturním vývoji lidské společnosti. Kožíšek považuje za nezbytné, aby dítě prošlo (alespoň zkráceně a episodicky) obrázkovým písmem, aby pochopilo smysl písemného sdělení“* (Křivánek, Wildová, 1998, s. 13). Důraz na pochopení sdělovací funkce psané řeči je pro Kožíška zásadní: *„Dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve než psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky“* (Wagnerová, 1996, s. 9). Proto v genetické metodě na počátku vždy stojí *myšlenka*, poté její *písemný záznam* a konečnou fází je *čtení* cizí myšlenky.

Kožíšek nejdříve vedl žáky k tomu, aby vlastním způsobem zapsali, resp. zaznamenali nějaký svůj zážitek. K takové formě – nejčastěji obrázkového – sdělení však bylo následně potřeba přidat vlastní výklad žáka, aby ostatním svůj „zápis“ ozřejmil a upřesnil. Když pak učitel Kožíšek dětem prozradil, že s použitím písma se dají naše zážitky zaznamenávat přesně, byly děti velmi motivované naučit se psát (svá sdělení) a také číst (sdělení druhých), (Křivánek, Wildová, 1998).

Z podstaty metody Kožíšek odmítal předkládat dětem texty uměle vykonstruované, které by měly sloužit pouze k získávání a procvičování mechanické dovednosti číst a psát. Význam mělo jen čtení textů smysluplných, a to od samého počátku školní docházky

(Křivánek, Wildová, 1998). S tím úzce souvisel – vzhledem k ostatním tehdy i nyní používaným metodám – zcela převratný přístup k písmu a k výuce psaní. Písmo pro něj nebylo „… *účelem samo o sobě, nýbrž pomůckou pro čtení*“ (Wagnerová, 1996, s. 8) a snažil-li se o to, aby začínajícího písaře/čtenáře zaujal především obsah sdělení (myšlenka), muselo být písmo žákovi natolik přístupné, aby jej mohl využívat bez složitého a zdlouhavého nácviku. V prvním pololetí 1. ročníku tak žáci psali hůlkovým písmem (velkými tiskacími písmeny), jež pro ně bylo relativně snadno osvojitelné, neboť se skládá pouze z kruhových oblouků a přímek. Teprve od druhého pololetí 1. ročníku, tj. v době kdy už bezpečně psali a četli jakýkoli text, se žáci začali učit psát psacím písmem (Křivánek, Wildová, 1998).

Poupata

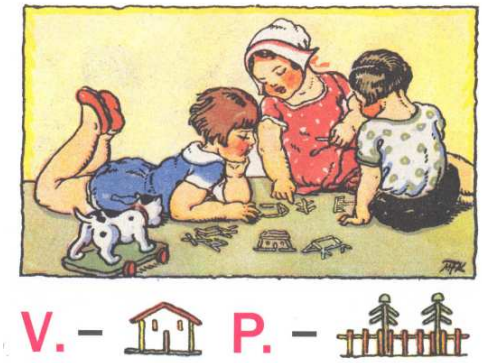
Metody a postup výuky čtení a psaní podle Kožíškovy *genetické metody* lze nejlépe ilustrovat rozborem učebnice *Poupata*[12]. V učebnici se žáci nejprve postupně seznamují se všemi krátkými samohláskami a vybranými souhláskami. Písmena jsou napsána červeným hůlkovým písmem a u každého z nich je tzv. uzlíček (připomínající tečku za písmenem). Písmeno s uzlíčkem se vždy čte jako jméno nebo příjmení dítěte (např. **A.** žáci čtou jako *Anička*), protože v uzlíčku je „zabalen“ zbytek jména, který ještě žáci „neumí zapsat a přečíst“ (srov. Křivánek, Wildová, 1998), (obr. č. 1).

Obrázek 1: ukázka písmena s uzlíčkem[13]

Úkolem pedagoga bylo vycházet z konkrétní reálné situace ve třídě – užívat tedy jména, popř. příjmení žáků tak, aby byla pokryta celá abeceda. „*Žáci dostávali úkoly jako: „Napiš, kdo sedí v první lavici. Napiš, kdo sedí vedle tebe*“ (Wagnerová, 1996, s. 36). Žáci si tak pohotově zapamatovali písmena celé abecedy.

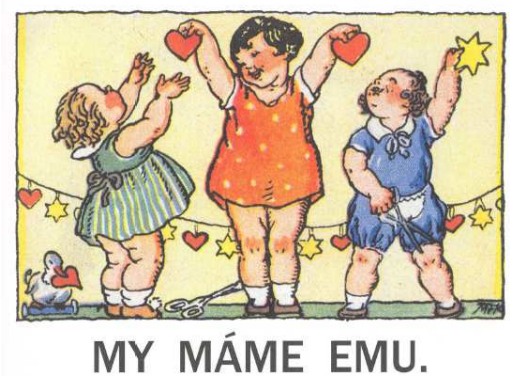
[12] KOŽÍŠEK, J. *Poupata: čítanka malých*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2007.
[13] KOŽÍŠEK, J. *Poupata: čítanka malých*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2007, s. 10.

V další fázi se k písmenu s uzlíčkem přidává pomlčka (zastupující přísudek – slovesný tvar) a malý obrázek (zastupující předmět). Kombinace symbolického a obrázkového písma je psaná v řádku, evokuje tak představu věty, určené ke čtení. Žák tedy dokáže přečíst sdělení popisující děj na obrázku, stejně jako dokáže obdobným způsobem zápisu vyjádřit vlastní myšlenku nebo příběh. Věta na obrázku č. 2 tak mohla např. znít: *„Věra má domeček. Petr má stromy“* (obr. č. 2).



Obrázek 2: ukázka čtení symbolických vět[14]

Pokud děti „odebraly“ písmenům uzlíček, rázem uměly číst písmena. Rozdíl mezi písmenem s uzlíčkem a písmenem, které označuje hlásku, tak byl pro žáky snadno pochopitelný. Uvědomění si rozdílu ještě umocňoval grafický záznam hlásky – písmeno bylo tentokrát bez uzlíčku a bylo provedeno černou barvou. Z písmen (hlásek) potom žáci skládaly přímo slova. Například spojením písmen a hlásek *M* a *A* do slova *MÁ*. A tak symbolické věty dostávaly písemnou podobu. Odtud byl už jen krok ke čtení souvislých textů (obr. č. 3).



Obrázek 3: ukázka čtení vět[15]

Podstatné pro *genetickou metodu* výuky čtení je počáteční využívání hůlkového písma. Tučné hůlkové písmo přechází do standardního typu tiskacího písma. Teprve asi po půl roce

[14] KOŽÍŠEK, J. *Poupata: čítanka malých*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2007, s. 12.
[15] KOŽÍŠEK, J. *Poupata: čítanka malých*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2007, s. 17.

výuky, se žáci setkávají s písmem psacím. *„Tyto tvary* (psací písmena) *si žáci osvojovali poměrně rychle, neboť řada písmen má tvary psací podobné tvarům tiskacím, čehož mohl učitel při vyvozování psacích písmen využít“* (Křivánek, Wildová, 1998, s. 14).

Genetická metoda v současnosti

V současné době nalézá *genetická metoda* znovu své příznivce. Svědčí o tom opětovné užívání *genetické metody* v praxi a také vznik několika učebnic (souboru učebních materiálů) založených na této metodě. V některých případech se však nejedná o „čistou“ genetickou metodu tak, jak ji zamýšlel její autor, Josef Kožíšek, ale o větší či menší modifikaci jeho původní metody.

Autoři nejnovějšího kompletu učebnic prvopočátečního čtení a psaní *genetickou metodou*[16] v úvodu metodické příručky uvádějí, že „*obsah výukových materiálů byl sestaven se snahou o dodržení základních myšlenek genetické metody, které formuloval Josef Kožíšek“* (ČERNÁ, 2012, s. 5). Zároveň však přiznávají, že se snažili přizpůsobit povahu textů, úkolů a cvičení všem aktuálním poznatkům v oblasti didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Celý soubor výukových materiálů tvoří dvě učebnice, velká písanka pro uvolňovací cviky a nácvik tvarových prvků psacího písma, tři písanky (tradiční písanky pro nácvik psacího písma), příručka pro učitele a audio-nahrávka.

První fáze ve výuce je nazývána jako období *průpravného čtení*. Podle tvůrců učebnic trvá toto období prvních 6 – 10 týdnů školní docházky. Vychází z formy vyprávění, které navozuje přirozenou komunikaci ve třídě. Učitel při vyprávění poznává žáky a jejich předpoklady i motivaci ke školní práci. Podle autorů učebnic je základním cílem průpravného období izolování náslovných hlásek a uvědomění si pořadí hlásek ve slově. Žáci se také pokoušejí vyjádřit své myšlenky pomocí kresby.

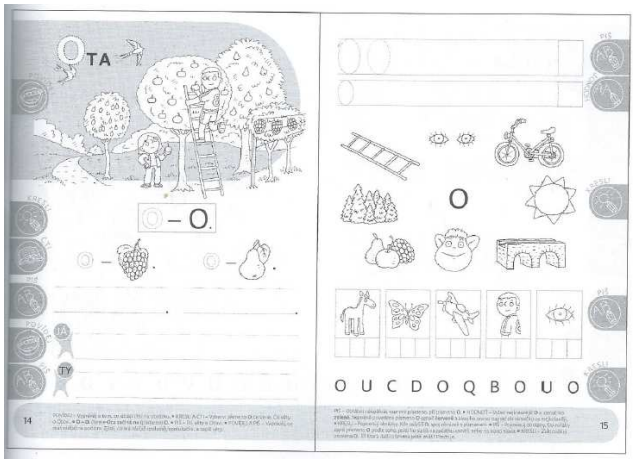
Jednotícím tématem celé učebnice je příběh o třídě nových prvňáčků. Ten žáci doplňují vlastním příběhem své reálné třídy. Vyprávěním, vymýšlením příběhů o jednotlivých hrdinech učebnice, popř. o vlastních spolužácích vzniká autentický jazykový materiál, který žáci okamžitě zapisují svým vlastním způsobem zápisu (kombinace písmen, symbolů, kresby).

[16] ČERNÁ, K.; HAVEL, J.; GRYCOVÁ, M.: *Začínáme číst a psát: učebnice 1 pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012; ČERNÁ, K.; HAVEL, J.; GRYCOVÁ, M.: *Už čteme a píšeme sami: učebnice 2 pro 1. ročník základní školy.* Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012.

Josef Kožíšek k zápisu jmen využíval počáteční písmeno s tečkou (tzv. uzlíkem) – např. *M. = Marie*. Autoři učebnice tento způsob zápisu nepřejali, neboť se domnívají, že použitím tečky za písmenem by žáky mohli mást, a nechávají tak symbol tečky výhradně jako interpunkční znaménko používané na konci věty. Autoři náslovnou hlásku tvarově (široké písmo) a barevně zvýrazňují. Vyvozovaná písmena (iniciály) žáci vybarvují červenou barvou, čímž si zároveň fixují tvar daného písmene. Červené tučné písmeno tak zastupuje celé jméno, následuje pomlčka zastupující sloveso a obrázek, symbol či slovo zastupující předmět – např.

= Pepa má/nosí/si připravuje aktovku.[17]

Z počátečních písmen (náslovných hlásek) jmen fiktivních i reálných žáků postupně žáci vyvozují písmena celé abecedy. Se zvětšujícím se počtem probraných písmen (hlásek) začínají žáci postupně skládat hlásky ve slova. Na první straně každé lekce učebnice se žák snaží vyvodit poznat zvýrazněné písmeno a vyvodit odpovídající hlásku, na straně druhé se je snaží upevnit (obr. č. 4).



Obrázek 4: ukázka z učebnice Začínáme číst a psát 1[18]

První osvojovanou hláskou je samohláska *O*. V nadpisu stránky žáci vybarví ve slově OTA písmeno *O* červeně. Červené písmeno O zastupuje celé slovo *OTA*. Zpočátku si žáci vzájemně povídají, co vidí na obrázku a žáci přemýšlejí, jaká další jména i věci, začínající na *O*, znají. V další části žáci čtou symbolické věty pod obrázkem. Sami potom

[17] ČERNÁ, K.; HAVEL, J.; GRYCOVÁ, M.: *Začínáme číst a psát: učebnice 1 pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012, s. 8.
[18] ČERNÁ, K.; HAVEL, J.; GRYCOVÁ, M.: *Začínáme číst a psát: učebnice 1 pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012, s. 14-15.

vymýšlejí různé věty o Otovi a ty vlastním způsobem zapisují. Vlastní zapsané věty potom žáci čtou svým spolužákům (obr. č. 4).

Na sousední straně žáci zrakem fixují tvar písmena *O* – při nápodobě tvaru si žáci vštípí znalost písmena. Žáci pojmenovávají jevy na obrázcích – v názvech, kde žáci slyší písmeno *O* spojují obrázek s písmenem *O* uprostřed stránky. Žáci tak trénují sluchovou analýzu. Dále žáci pojmenovávají obrázky a do mřížky zapisují písmeno *O* podle toho, zda ho slyší na začátku, uvnitř, nebo na konci slova, tak rozvíjejí fonematický sluch. V posledním úkolu žáci z řady písmen vybírají písmeno *O*, které kroužkují. Fixují tak tvar osvojeného písmene a zároveň upevňují učivo tím, že čtou názvy ostatní hlásek v řadě. V druhém díle učebnice žáci přecházejí ke čtení písmen malé tiskací abecedy.

Přestože autoři souboru učebnic tvrdí, že při koncepci svého díla vycházeli z původní Kožíškovy genetické metody, lze najít v některých ohledech jisté nesrovnalosti. V první fázi genetické metody se žáci seznamují s jednotlivými izolovanými písmeny. U Kožíška to byly všechny samohlásky a vybrané souhlásky, u autorů současných si žáci během prvního pololetí školní docházky osvojují všechna písmena české abecedy doplněné dokonce o některé skupiny dvou hlásek odlišujících se grafickou a výslovnostní formou (*BĚ*, *PĚ*, *VĚ*, *MĚ*). Výraznou odlišnost spatřuji v práci s náslovnými hláskami. Zatímco Kožíšek využíval pro zápis náslovných hlásek velké hůlkové písmeno v červeném provedení, za kterým následoval „uzlíček“, autoři moderní učebnice zvolili pouze zvýrazněný obrys písmena, který žáci sami červeně vybarvují. Kožíšek přitom důsledně odděloval písmena s uzlíčkem (ukrývající celé jméno) a písmena bez uzlíčku provedená černou barvou plnící funkci spojky, popř. předložky (*A, I, U, O*). Autoři moderní učebnice etapu, kdy i samostatné hlásky mají ve větě význam, přeskakují.

Již v úvodních částech učebnice zařazují cvičení podporující sluchovou analýzu a rozvoj fonematického sluchu – žáci určují, jakou polohu (na začátku, uprostřed, na konci) má daná hláska ve slově a její polohu zaznamenávají do připravené mřížky. Tedy žáci nacvičují dovednosti potřebné zvláště při osvojování prvopočátečního čtení a psaní prostřednictvím metody *analyticko-syntetické hláskové* (viz níže).

Soubor učebnic prvopočátečního čtení a psaní podle *genetické metody* je jistě osvěžením nabídky učebnic prvopočátečního čtení a psaní na českém trhu, nelze jej přijímat bezvýhradně a bez hlubšího poznání Kožíškova přístupu.

Metoda genetická by mohla být z mnoha důvodů pro žáky se sluchovou vadou velmi přínosná. Především na této metodě oceňuji snahu, jak začínajícím čtenářům zprostředkovat samotný smysl čtení a psaní. Žáci jsou již od počátku vedeni k tomu, že grafický záznam má nějaký význam (vyjádření myšlenky) a čtení slouží k poznání tohoto významu. To je pro žáky, u nichž často chybí jakákoliv před-čtenářská zkušenost (jak bylo zmíněno výše), velmi důležité. *Genetická metoda* vychází z grafické podoby slova (nikoliv z jeho zvukové podoby), což je pro žáky se sluchovou vadou výhodné.

Stejně výhodné je i dodržování principů jedné náročnosti při nácviku psaní. Žáci totiž nejprve k zápisu svých myšlenek užívají hůlkové písmo, teprve po jeho zvládnutí přecházejí k písmu psacímu. I zde spatřuji velkou výhodu pro žáky se sluchovou vadou, kteří jsou často přetěžováni nutností osvojit si velké množství znaků pro jednotlivé hlásky (velké a malé tiskací písmeno, velké a malé psací písmeno, znak jednoruční a dvouruční prstové abecedy, pomocný artikulační znak ad.), přitom hůlkové písmo je svým provedením velmi podobné tvarům dvouruční prstové abecedy, a je tedy pro žáky se sluchovou vadou poměrně lehce osvojitelné.

4.1.2 Globální metoda

Globální metoda patří mezi metody analytické. Postupuje tedy od celku (věta, slovo) k jeho částem (slabika, písmeno). Teoretickým základem globální metody je tvarová psychologie. Podle ní vnímá čtenář celky a teprve postupným vývojem dochází k analýze na menší části. „*Čtení totiž není pouze mechanický proces, tj. skládání hlásek (písmen) do slabik, slov a vět, ale především proces myšlenkový. Čtenář nečte hlásky a slabiky, ale celá slova a celé části vět. Při výuce čtení globální metodou tak začínající čtenář od samého počátku výuky rozumí obsahu čteného*“ (Wildová, 2002, s. 26-27).

Postup při výuce čtení *globální metodou* lze rozdělit do 5 období. V prvním, *přípravném období*, se dítě systematicky připravuje na výuku čtení. Za pomocí her a nejrůznějších cvičení se rozvíjí zrak, sluch, paměť, dech a výslovnost.

Druhé, nejnáročnější období, je nazývané *obdobím paměti*. Žákům jsou předkládána tištěná slova, jejichž grafický obraz si mají zapamatovat. Učitel žákům pouze řekne, jak se dané slovo čte. Zpočátku jsou volena taková slova, která se od sebe podobou výrazně liší, např. slova s krátkou/dlouhou samohláskou, slova se souhláskou bez háčku/s háčkem, slova s malým/velkým počátečním písmenem atp. (Wildová, 2002). Žáci slova poznávají nejčastěji

podle délky slov, diakritických znamének, výšky písmen. Později využívají i srovnávací metodu (Hemzáčková, 2013).

Dalším obdobím, do kterého žáci sami dozrávají, je *období analýzy* (rozkladu). Žáci si začínají sami všímat začátku, středu a konce slov. Postupně si uvědomují, co je v jednotlivých slovech stejné a čím se slova liší. Seznamují se s písmeny malé a velké tiskací abecedy. V *období syntézy* (skladu) žáci skládají ze známých písmen nová slova, odlišná od těch, které se učily číst v pamětném období. Poslední fází je *období zdokonalování čtení*. V této závěrečné fázi se pozornost učitele soustředí na docvičování individuálních nedostatků žáků ve čtení, procvičuje se čtení obtížných slov atp.

V období analýzy se také začíná s nácvikem psaní písmen, které navazuje na předcházející přípravná cvičení. Při výuce psaní žáci nenacvičují jednotlivé oddělené tvary písmen, ale napodobují pohyb učitelovy ruky při psaní slova jako celku. „*Nemělo by se přitom jednat o pouhé obkreslování předepsaných tvarů a jejich bezmyšlenkovité napodobování. Žáci by se proto neměli soustředit na krasopis, ale na psaní mechanické, které by odráželo jejich individualitu*“ (Wildová, 2002, s. 38). Učitel může zvolit, zda bude postupovat metodou psaní celých slov, vět nebo slovesných celků. Nejsnadnější pro žáky je postup nácviku od slov. Děti zapisují slova, která jsou jim již dobře známá z četby. Pořadí slov je určováno jejich délkou (Wildová, 2002).

Globální metoda byla v českých zemích poprvé použita ve školním roce 1928/29 (Wildová, 2002). Výuka prostřednictvím *globální metody* se dostala postupně do škol a používala se společně s metodou *analyticko-syntetickou hláskovou* a *genetickou* až do přelomu 40. a 50. let. Její využitelnost se kromě dětí předškolního věku osvědčila také při výuce čtení mentálně postižených dětí.

V současné době se otázkou využitelnosti *globální metody* především u znevýhodněných čtenářů zabývá Krista Hemzáčková, Jana Pešková a Jan Jiřík. Jsou autory *Prvního čtení*[19], učební pomůcky pro alternativní výuku čtení s využitím *globální metody*. Nejedná se však o čistou *globální metodu*, v jejich pojetí navazuje na metodu *analyticko-syntetickou hláskovou*. Se svou metodou seznamují zájemce na webu www.globalni-cteni.cz, či prostřednictvím pravidelně pořádaných seminářů.

[19] HEMZÁČKOVÁ, K.; JIŘÍK, J.; PEŠKOVÁ, J. *První čtení: Učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody*, Praha: Nakladatelství Parta, 1998.

Metoda globální je dle mého názoru pro výuku žáků se sluchovou vadou využitelná především z toho důvodu, že je založena na zrakovém vnímání a důraz klade na porozumění čtenému textu. Dítě vnímá slovo jako celek, nikoliv jako sled izolovaných hlásek či slabik, které pro něj nemají žádný význam. *Globální metoda* však může být úspěšná jedině tehdy, budou-li ve výuce aplikovány všechny její výukové fáze. *„Pedagogové dětí s vadou sluchu totiž, zcela mylně a naprosto zúženě, jako globální čtení označují to, co bylo výše popsáno jako pamětné období výuky čtení metodou celků, tj. stav, kdy dítě pozná grafickou podobu známých slov nebo vět“* (Hudáková, 2008, s. 88). Ve výuce tak chybí *přípravná fáze*, *fáze analýzy a syntézy* a *zdokonalování čtení* – tedy velmi zásadní fáze pro osvojení si dovednosti čtení.

4.1.3 Metoda analyticko-syntetická hlásková

Od roku 1952 až do roku 1990 byla na českých školách povolena jediná metoda výuky prvopočátečního čtení a psaní, a to *metoda analyticko-syntetická hlásková*, nazývaná také *metoda hlásková* nebo *zvuková* (Wildová, 2002). Metoda vychází ze skutečnosti, že český pravopis je v podstatě fonetický (grafému odpovídá foném). Až na drobné výjimky se tedy většina slov čte tak, jak se píše. Na základě tohoto faktu lze předpokládat, „že *správně číst můžeme tedy jen tehdy, jestliže pochopíme hláskovou stavbu slova“* (Fabiánková, 1999, s. 42).

Metoda analyticko-syntetická hlásková vychází z mluvené řeči. Žáci si osvojují novou hlásku vydělením ze slova a s ní spojují příslušné písmeno. Poté čtou slabiky a slova obsahující dané písmeno. Metoda je tedy založena na analýze (rozkládání slov na slabiky a hlásky) a syntéze (spojování hlásek ve slabiky a slova). Od samého začátku výuky probíhá současně nácvik čtení i nácvik psaní (Fabiánková, 1999).

Proces výuky čtení podle *analyticko-syntetické hláskové metody* je rozvržen do tří etap. První z nich je nazývána *etapou jazykové přípravy* (*předslabikářové období*). Průměrná délka tohoto období je asi pět týdnů. Žáci rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost a představivost. Podporuje se také rozvoj mluvené řeči dětí. V této etapě se pracuje nejčastěji s učebnicí *Živá abeceda*, prostřednictvím které si žáci osvojují i první hlásky a písmena. Obvykle se nejprve učí rozlišovat čtyři souhlásky (*S, M, L, P*) a samohlásky (*A, E, I, O, U*), krátké i dlouhé (Fabiánková, 1999). Vychází se z hlásek náslovných (na začátku slov), dále se hledají a procvičují hlásky na konci slov a nakonec hlásky uprostřed slova. K určení náslovných hlásek se využívají nástěnné obrazy či obrázky uvedené v učebnici.

Současně s vyvozením hlásky si žáci zároveň osvojují i její grafickou podobu. Pro jednu hlásku žáci poznávají celkem čtyři grafémy: malé a velké tiskací písmeno, malé a velké psací písmeno. Pro zapamatování si tvaru tiskacího písmene vykonávají žáci různé činnosti – např. modelování, vytrhávání, vystřihování, vybarvování nového písmene. V další fázi nácviku žáci pracují s tzv. mřížkou. Do ní vkládají na správnou pozici nově vyvozené písmeno (na začátku, uprostřed, na konci slova).

Následuje *etapa slabičně analytického způsobu čtení* (*slabikářové období*). „*Čtení slabik způsobuje dětem obtíže zapříčiněné tím, že se slabika jako jednotka řeči vyslovuje jedním nárazem dechového proudu, ačkoliv je v optické podobě složena ze dvou i více písmen*“ (Fabiánková, 1999, s. 44). Učitel se tedy snaží naučit žáky vnímat slabiku jako celek, a také ji jako celek vyslovit naráz. V této etapě se pracuje se *Slabikářem*. Žáci čtou nejprve otevřené slabiky ve slovech, poté zavřené slabiky na konci slov, následuje čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se dvěma souhláskami uprostřed, nakonec žáci čtou slova se slabikotvorným *R, L*, slova s hláskou *Ě* a se slabikami *DI, TI, NI*.

Závěrečná etapa je označována jako *etapa plynulého čtení slov a vět* (*poslabikářové období*). Motivace a zájem o čtení se zvyšuje zařazování četby i mimočítankových textů tak, aby se čtenářská dovednost neustále rozvíjela a upevňovala.

Výuka čtení a psaní je v rámci *analyticko-syntetické hláskové metody* provázána. V *období přípravných cviků na psaní* (*předslabikářové období*) provádí žáci činnosti na rozvoj jemné motoriky. Základními přípravnými cviky na psaní jsou cviky kresebné a uvolňovací (čáry, oblouky, vlnovky, závity i kružnice atp.), (Fabiánková, 1999). Na přelomu prvního a druhého čtvrtletí žáci obvykle přecházejí do druhého období, tzv. *období vlastního nácviku písma* (*slabikářové období*). Výuka začíná psaním tvarových prvků písmen v liniatuře. Postupuje se od jednoduchého ke složitějšímu, od většího k menšímu. Nové písmeno pro nácvik psaní musí být dostatečně upevněno ve čtení.

V období nácviku psaní se používají čtyři formy práce seřazené od nejjednodušší po nejobtížnější. *Opis* (text je napsán psacím písmem) je nejjednodušší způsob učení se psaní nových písmen, slov a vět. V reálném životě je však opis nejméně potřebnou formou psaní. *Přepis* (text je napsán tiskacím písmem) vyžaduje automatizaci vazby tiskací-psací písmeno. *Diktát* vyžaduje schopnost žáka analyzovat slyšené slovo na hlásky a vybavit si k těmto hláskám představu tvaru psacího písmene. Nejobtížnější fázi nácviku psaní je poté *autodiktát*,

který klade k požadavkům zmíněných již u diktátu navíc nárok na žákovu soustředěnost na formulaci vlastních myšlenek (Křivánek, Wildová, 1998).

Období zdokonalování rukopisu (*poslabikářové období*) je závěrečným obdobím v nácviku psaní. Tato etapa není uzavřena zakončením 1. ročníku, ale pokračuje i ve vyšších ročnících. Žáci zdokonalují svůj rukopis a celkovou úpravnost svého psaného projevu (Fabiánková, 1999).

Metoda analyticko-syntetická hlásková je v současné době stále zdaleka nejrozšířenější metodou výuky prvopočátečního čtení a psaní v České republice. Příčiny tohoto stavu lze najít jistě v tom, že byla po dlouhá léta jedinou povolenou výukou čtení a psaní u nás, mnozí ze současných učitelů českého jazyka se učili číst a psát právě prostřednictvím této metody, ke které zároveň existuje nejvíce metodických návodů a učebních materiálů (Křivánek, Wildová, 1998). Jak je již ze samotného názvu metody patrné, vychází ze sluchové (zvukové) analýzy mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Současně žáci provádějí syntézu slyšených hlásek na slabiky a slova a syntézu vyslovovaných slabik na slova. S nácvikem čtení probíhá souběžně i nácvik psaní psacím písmem (Křivánek, Wildová, 1998). Z naznačeného postupu výuky je patrné, že zmíněná metoda je pro žáky s vadou sluchu zcela nevhodná, protože je založena právě na sluchovém vnímání, které je u žáků se sluchovou vadou omezeno.

4.2 Comenia Script

V následující části práce se ještě krátce pozastavím nad aktuálním tématem z oblasti výuky prvopočátečního psaní, a to konkrétně na představení projektu nového psacího písma, tzv. *Comenia Script*, které považuji pro žáky se sluchovou vadou za velmi dobře využitelné.

V současné době se v českých školách používá psací vzor, který tvarově vychází z písma užívaného v 19. století – jedná se o dekorativní krasopisnou formu písma. Poslední variantou tohoto písma je psací vzor, zavedený v českých školách v 70. letech 20. století.

Lencová (2011, s. 7) se domnívá, že „*současný psací vzor nefunguje jako čitelný dorozumívací produkt*.“ Současní písaři upřednostňují jednoduché a čitelné sdělení namísto krasopisu. Tyto důvody ji přiměly k vytvoření nového, jednoduššího psacího „modelu“, *Comenia Script*, tj. písma, jaké si vyžaduje naše doba – písma jednoduchého, „rychlého“ a

snadno čitelného, které zároveň zohledňuje i potřeby pisatelů s dysgrafií a levákům (Lencová, 2011).

Nejjednodušší varianta písma je písmo s názvem **Comenia Script B.** Základní kostra zůstává zachována jako u ostatních abeced, postrádá ovšem serify (patky písma) a veškeré výběhové spojovací tahy (obr. č. 5). Využití této varianty ocení především učitelé dětí s dysgrafickými obtížemi, využít se dá i při psaní názvů kapitol, nadpisů apod. (Lencová, 2011).

Obrázek 5: ukázka písma Comenia Script B[20]

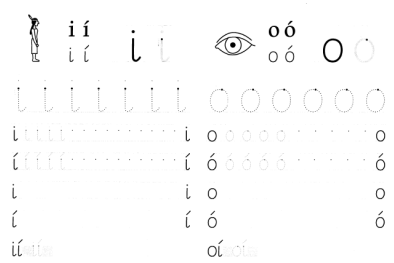
Comenia Script Universal je varianta písma ověřovaná MŠMT ČR. Písmo je koncipováno tak, aby bylo přístupné co nejširšímu spektru dětí, včetně speciálních škol.

Obrázek 6: ukázka písma Comenia Script Universal[21]

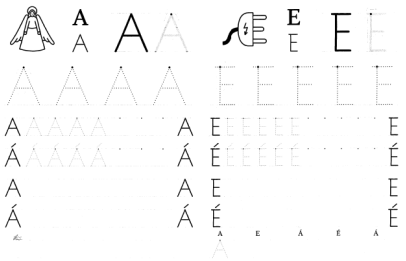
Pro nácvik psaní písmem *Comenia Script* byla vytvořena autorkou tohoto písma speciální řada učebních materiálů. První z nich, obsahující jednoduché tvarové cviky, má název *Kreslím tvary Comenia Script*[22]. Písanky *Umím psát*[23] (1., 2. díl) pro 1. ročník jsou

[20] *Ukázky písma Comenia Script. Radana Lencová.* [cit. 2013-7-25] Dostupné z www: < http://www.lencova.eu/cs/gal_ukazky_cs>
[21] *Ukázky písma Comenia Script. Radana Lencová.* [cit. 2013-7-25] Dostupné z www: < http://www.lencova.eu/cs/gal_ukazky_cs>
[22] LENCOVÁ, R. *Kreslím tvary Comenia Script*. Praha: Svět, 2011.
[23] LENCOVÁ, R. *Umím psát 1, 2 / analyticko-syntetická metoda*. Praha: Svět, 2011; LENCOVÁ, R. *Umím psát 1, 2 / genetická metoda*. Praha: Svět, 2011.

vytvořeny pro dvě základní výukové metody – metodu *analyticko-syntetickou hláskovou* (obr. 7 č.) a metodu *genetickou* (obr. č. 8).



Obrázek 7: nácvik psaní podle analyticko-syntetické metody[24]



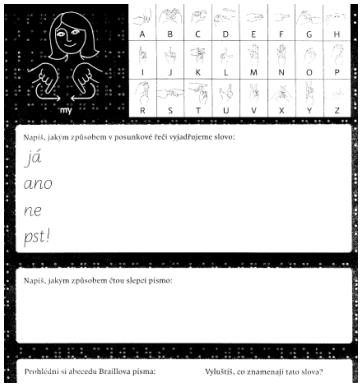
Obrázek 8: nácvik psaní podle genetické metody[25]

Písanka pro 2. třídu *Umím psát na cestách*[26] (1., 2. díl) jsou jednoho typu, protože ve 2. ročníku se procvičuje znalost písma z 1. ročníku a metodicky se výuka psaní již neodlišuje. Písanka je pojata jako cesta kolem světa – s každým písmenem žáci navštíví jednu zemi, která se váže na jedno písmeno. Na každé straně žáci naleznou cvičení na opis a přepis (texty na přepis jsou krátké básničky o dané zemi), doplněné autodiktátem (práce s obrázky, vymýšlení slov, tvorba vlastních vět apod.), doplňování diakritických znamének, hádanky s nápovědou, některé strany jsou doplněné o nácvik psaní číslic často spojené s vyhledáním informace apod. Po dokončení každé strany mají žáci možnost vybarvit si jednotlivé země na mapě světa, která je umístěna na přední dvoustraně. Písanka byla oceněna v soutěži *Nejkrásnější české knihy roku 2011*. Vyzdvihnout se kromě její zdařile grafické podoby zaslouží i její obsahová náplň. Jednotící téma cestování a poznávání nových zemí je pro žáky atraktivní a zároveň poučné. Zajímavosti se nedozvídají prvoplánově výčtem informací, ale jejich hledáním v rýmech básně. Zatím poslední z řady učebnic je písanka *Putujeme za písmem*[27] pojata jako cestování v čase za historií a vývojem písma od jeho počátků až po současnost. Písanka žákům nabízí kromě tematických básniček i krátký text

[24] LENCOVÁ, R. *Umím psát 1, 2 / analyticko-syntetická metoda*. Praha: Svět, 2011, s. 1.
[25] LENCOVÁ, R. *Umím psát 1, 2 / genetická metoda*. Praha: Svět, 2011, s. 1
[26] LENCOVÁ, R. *Umím psát na cestách*. Praha: Svět, 2011.
[27] LENCOVÁ, R. *Putujeme za písmem*. Praha: Svět, 2012.

s informacemi, který může být využit i ve vyšších ročnících. Písanka obsahuje i velké množství rozmanitých úkolů. Bohužel písanka obsahuje některé nepřesnosti týkající se např. právě neslyšících (užit je zde výraz *hluchoněmý*) a znakového jazyka (užito je zde slovní spojení *posunková řeč*), (obr. č. 9, 10).

Obrázek 9: užití výrazu „hluchoněmý“ namísto „neslyšící“[28]



Obrázek 10: užití výrazu „posunková řeč“ namísto „český znakový jazyk“[29]

V období 2010 – 2012 bylo písmo *Comenia Script* pilotně ověřováno Ministerstvem školství ČR na 33 základních školách v celé České republice. Podle tiskové zprávy Ministerstva školství ČR[30] bylo písmo *Comenia Script* schváleno jako alternativní písmo k běžně užívané psací abecedě. Podmínkou pro školy, které se ho rozhodnou zařadit do výuky, je souhlas rodičů s výukou tohoto psaní s upozorněním na možné komplikace při přestupu žáka na jinou školu, používání určeného typu didaktických materiálů při nácviku psaní a vyškolený pedagog v metodice výuky psaní tohoto písma. Pokud se škola rozhodne zařadit písmo *Comenia Script* do výuky, uvede to ve svém ŠVP (Comenia Script jako alternativní písmo pro školáky, 2012).

[28] LENCOVÁ, R. *Putujeme za písmem*. Praha: Svět, 2012, s. 46.
[29] LENCOVÁ, R. *Putujeme za písmem*. Praha: Svět, 2012, s. 47.
[30] viz tisková zpráva MŠMT, dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/comenia-script-jako-alternativni-pismo-pro-skolaky?highlightWords=comenia+script.

K písmu *Comenia Script* jsou vytvořené výše zmíněné písanky, pro 1. – 3. ročník, které zatím nemají schválenou doložku MŠMT. Prozatím také nejsou k písankám vytvořeny učebnice, ve kterých by se písmo *Comenia Script* užívalo.

Písmo *Comenia Script* shledávám velmi přínosné i pro potřeby žáků se sluchovou vadou. Nejen z hledisek přínosných pro všechny žáky bez rozdílu jejich sluchu, totiž snadné osvojení a především jeho čitelnost. Nejvýznamnější přínos nového písma však spatřuji v tom, že svou podstatou výrazně ulehčuje i osvojování procesu čtení. Tím, že jsou tvary písma bližší tiskovému písmu, umožňuje zjednodušit systém čtení a psaní. Děti se nemusí učit čtyři grafémy pro jednu hlásku (žáci se sluchovou vadou si navíc osvojují podobu písmene v jednoruční a dvouruční prstové abecedě, v některých případech ještě prostřednictvím pomocného artikulačního znaku), ale jen grafémy dva. Jednodušší písmo pomáhá více porozumět textu, než písmo složitější, které může odvádět pozornost od obsahu.

5 Výuka českého jazyka u žáků s vadou sluchu v minulosti

V této kapitole se pokusím popsat, jak byl vyučován český jazyk u žáků s vadou sluchu v prvních třech letech jejich povinné školní docházky v letech 1948 – 1990. Věřím, že pohled do minulosti pomůže pochopit některé skutečnosti, které se ve výuce českého jazyka u žáků se sluchovou vadou vyskytují i v současnosti.

Výuka českého jazyka u žáků se sluchovou vadou od roku 1948 do roku 1990

Až do roku 1991 byly v České republice *ZŠ pro nedoslýchavé* (s běžnými osnovami a učebnicemi), *ZŠ pro žáky se zbytky sluchu* a *ZŠ pro neslyšící*. V nich se vyučovalo podle povinných učebních osnov a plánů pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu a využívaly se také speciální učebnice pro ZŠ pro neslyšící a pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu (Červinková, 2002).

V základních školách pro nedoslýchavé byli žáci vzděláváni obdobným způsobem jako žáci v běžných základních školách. Čeština byla pro tyto žáky mateřským jazykem, a proto se ji byli schopni naučit více méně přirozenou cestou (Hudáková, 2008). Odlišný způsob výuky českého jazyka vyžadovalo vzdělávání ve školách pro žáky se zbytky sluchu a pro žáky neslyšící. Svou pozornost tedy zaměřím právě na výuku českého jazyka u posledně zmíněných skupin žáků, u obou těchto skupin bylo k výuce českého jazyka přistupováno stejně.

Společným cílem všech škol pro žáky se sluchovou vadou bylo podle Sováka (1978) především rozvíjení mluvené řeči žáků. Systematická péče o výstavbu řeči prostupovala všemi vyučovacími předměty. Důležitost tohoto úkolu byla založena na několika předpokladech: „*1. s rozvojem jazyka je spjat rozvoj myšlení*; *2.* řeč *je dominujícím prostředkem vzdělání*; *3. bez mezilidské komunikace řečí je nemyslitelný život ve společnosti*“ (Sovák, 1978, s. 94). Právě potřeba zabránit společenskému osamocení žáků s vadou sluchu vedla k tomu, že mluvený jazyk většinové společnosti byl považován za první jazyk žáků. Mluvená řeč tak byla nejen prostředkem, prostřednictvím kterého se uskutečňovala výuka, ale zároveň i cílem, k jehož dokonalému zvládnutí výuka směřovala.

Cíle výchovy a vzdělávání v předškolních zařízeních a v prvních ročnících povinného základního vzdělávání směřovaly především k vytváření řeči u žáků (*období počátečního*

tvoření a rozvíjení řeči). Přirozeným východiskem pro tvorbu řeči byl *rozhovor*, který jediný mohl stimulovat řeč neslyšícího. Žák se účastnil hovoru nejprve jednotlivými slovy, po časovém odstupu poté celou větou. Ve 2. a 3. ročníku obměny vět v jiných situacích tak, aby se věty staly trvalou součástí frazeologické zásoby žáků (Sovák, 1978).

K podpoře rozvoje mluvené řeči se využívalo některých podpůrných komunikačních prostředků. Především se využívala písemná forma řeči, tzv. *globální čtení*. *„Neslyšící dítě bylo konfrontováno s písemnou podobou slov (vět) již od jeho vstupu do vzdělávacího zařízení. Písemný záznam (lístečky se slovy) mu usnadňovaly vnímání slova a upevnění jeho významu*“ (Sovák, 1978, s. 117). Slovo na lístku dítě vnímalo jako celek. Dítě četlo slovo (větu) globálně, přiřazovalo jej k věci nebo činnosti a napsaný text si tímto způsobem zapamatovalo. V období, kdy se dítě učilo slovo artikulovat, docházelo k analýze napsaného slova. Dítě poznávalo, že určitá písmena odpovídají určitým vyslovovaným hláskám (popř. znakům prstové abecedy). Písemný záznam slova tak pomáhal při vybavení si hláskové podoby slova a připravoval tak žáka na *analyticko-syntetické čtení*.

Dalším podpůrným prostředkem bylo využití *daktylní formy řeči* (prstová abeceda) a přirozených posunků. *„Daktyl je soustava značek, které vytváříme pohyby a postavením prstů pravé ruky. Značky odpovídají jednotlivým písmenům. V době, kdy dítě neovládá artikulovanou řeč ani odezírání, lze tuto formu vyjádření použít jako náhradu za mluvení. A to až do 2. a 3. ročníku, kdy by mělo její užití postupně ustávat. Její „potlačování v pozdějších ročnících [...] nebývá zcela úspěšné“* (Sovák, 1978, s. 118 – 119). Daktylování byli děti vystavovány od raného dětství, tedy již od 3 – 4 let věku. Při daktylování bylo vyžadováno, aby učitel i žák zároveň mluvili.

Všechny zmíněné „podpůrné prostředky“ komunikace pomáhaly žákům již v předškolním věku rozšiřovat jejich slovní zásobu. Nová slova byla osvojována následujícím způsobem: Slovo bylo před žákem několikrát *vysloveno*. Jeho *význam* byl zprostředkován názorným ukázáním předmětu, modelu nebo obrázku, činností, popř. význam vyplynul z reálné situace. Slovo bylo zprostředkováno i v jeho *písemné formě* – na lístku bylo slovo zapsáno malým tiskacím písmem. Hlásková podoba slova byla dítěti přiblížena jeho „vyhláskováním“ prostřednictvím *prstové abecedy* (Sovák, 1987).

Důraz na rozšiřování slovní zásoby neslyšícího dítěte byla založena na přesvědčení, *„že rozsáhlá slovní zásoba je podmínkou úspěšné demutizace neslyšících“* (Sovák, 1987, s. 104). Při výběru vhodných slov k osvojení se upřednostňovala ta slova, která by děti a později i žáci

nejnižších ročníků co nejdříve v přirozených komunikačních situacích (v komunikaci s rodiči, učiteli, vychovateli, spolužáky) a které se tedy týkaly situací, které byly pro dítě běžné a přirozené. Žáci tak v hodinách výuky českého jazyka dbali především na tvoření a rozvíjení řeči a to nejčastěji formou rozhovoru, neboť v něm mohli žáci uplatnit osvojenou slovní zásobu a osvojené konverzační stereotypy, zároveň procvičovali dovednost poslouchat, odezírat a srozumitelně vyslovovat.

Nácvik čtení probíhal metodou *analyticko-syntetickou hláskovou* a navazoval na předchozí *globální čtení* slov. Žáci čtou ta slova, která již umí artikulovat. Souběžně s výukou čtení probíhal i nácvik psaní psacím písmem opět podle pravidel výuky metody *analyticko-syntetické hláskové*. Ty hlásky, které se žáci naučili přečíst (a uměli je správně artikulovat), se zároveň učili psát, aby fixovali správnou hláskovou podobu osvojovaných slov. A protože sled nácviku čtení jednotlivých hlásek byl dán jejich logopedickou náročností, učili se často žáci psát písmena, která byla graficky obtížnější než písmena jiná.

Žáci se neseznamovali s jednotlivými izolovanými lexikálními a gramatickými jevy (kategorie, významy, tvary), ale učili se celým strukturám řeči (slovní spojení, věty), protože věta byla základní jednotkou sdělení. Pozornost se tak věnovala nácviku vzorům řeči – modelů, určitých typů vět (Poul, 1996).

Ve 2. ročníku se žák učí obměňovat naučené větné struktury, tvořit podobné věty tak, aby dospěl k ujasnění určitého typu věty – např.: *Čaj je moc teplý.* → *Polévka je moc teplá.*, popř. se učí vytvořit větu z již nacvičených slov – např.: *Eva – leží – ošetřovna* → *Eva leží na ošetřovně.* (Sovák, 1978). Tato stránka tvoření a rozvíjení řeči je nazývána rozvíjení slovních forem a zahrnuje pravidla syntaktická a morfologická. „*V průběhu 2. ročníku si žáci osvojili dovednost utvořit větu jednoduchou se slovesným přísudkem (popř. předmětem ve 4. pádě), větu jednoduchou se jmenným přísudkem ve způsobu oznamovacím, dále větu rozkazovací a tázací. Seznámili se s tvary vybraných sloves v přítomném čase, s rodem podstatných a přídavných jmen. Všechny tyto dovednosti získávali žáci v rozhovorech*“ (Sovák, 1978, 125). Přesto se podle Sováka (1978) nejednalo o mluvnické vyučování v pravém slova smyslu, neužívala se ani mluvnická terminologie, slova byla roztřiďována na kategorií prostřednictvím otázek (*Kdo? Co? Co dělá? Jaký? Kam?…*) Všechny tyto dovednosti získávají žáci i nadále v rozhovorech. Určité zobecnění (typ věty) nebo třídění (slovní zásoba) je účelné až ve chvíli, kdy si žáci osvojí dostatečné množství jazykového materiálu (Sovák, 1978). Při nácviku psaní píšou žáci slova a věty podle předpisu učitele,

vybavují si názvy věcí a činností k obrázkům a zapisují je, opisují z tiskacího písma a píšou i podle diktátu.

Ve 3. ročníku se plynule navazuje na dovednosti osvojené v ročníku předcházejícím – a to především v oblasti rozvíjení slovních forem. Jednoduché věty se dále rozšiřují o předmět ve 3. a 7. pádě, dále o příslovečné určení místa a času. Sloves se užívá v přítomném, minulém i budoucím čase.

Při výuce českého jazyka byla využívána speciální řada učebnic českého jazyka s názvem *Základy řeči*. Na druhém stupni na *Základy řeči* navazovaly učebnice českého jazyka a čítanky. Jedná se přitom o jedinou ucelenou řadu učebnic českého jazyka pro žáky ZŠ pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu, která pokrývala celé období jejich povinné školní docházky a ke které existují metodické příručky, jak při výuce českého jazyka postupovat. A ačkoliv byly tyto materiály spíše než učebnicí českého jazyka učebnicemi mluvené češtiny, dávaly pedagogům návod, *co* a *jak* ve výuce českého jazyka žákům předávat. Až do roku 1990 tak byli tito žáci vzděláváni podle určité koncepce, vytyčené právě učebnicemi *Základy řeči*.

5.1 Základy řeči

Učebnice prvopočátečního čtení *Základy řeči pro přípravný ročník*[31] *škol pro hluchoněmé*[32] byla poprvé vydána v roce 1956. Její autor, Dr. Ladislav Štejgrle, v ní představil metodu výuky prvopočátečního čtení, podle které, dle mého názoru, vyučují někteří učitelé své žáky doposud a z níž metodicky vycházeli i autoři pozdějších učebnic češtiny pro neslyšící (např. POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965).

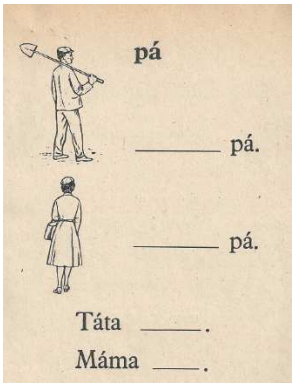
Na učebnici pro přípravný ročník navazovaly *Základy řeči: učebnice jazyka českého pro 1. postupný ročník škol pro hluchoněmé*[33]; *Základy řeči: učebnice jazyka českého pro 2. postupný ročník škol pro hluchoněmé*[34]; *Základy řeči: učebnice jazyka českého*

[31] V určitých obdobích byl prvním postupným ročníkem ve školách pro žáky s vadou sluchu přípravný ročník a v jiných obdobích první ročník (Hudáková, 2008). Podle Poula (1996) byla *„mateřská škola tříletá. V případě, že dítě neabsolvuje mateřskou školu, nastoupí v základní škole do prvního přípravného ročníku, nikoliv do ročníku prvního*“ (s. 41).
[32] ŠTEJGRLE, L. *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956.
[33] KNOT, F., KONEČNÝ, A., ŠTEJGRLE, L. *Základy řeči: učebnice jazyka českého pro 1. postupný ročník škol pro hluchoněmé.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956.
[34] POUL, J., ŠTEJGRLE, L., KONEČNÝ, A. *Základy řeči: Učebnice jazyka českého pro 2. postupný ročník škol pro hluchoněmé.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956.

pro 3. postupný ročník škol pro hluchoněmé[35] a další učebnice. Pro potřeby mé práce však postačí výše uvedený výčet. Řada učebnic obsahující v názvu slovní spojení *Základy řeči* byla postupně rozšiřována, aby pokryla všechny ročníky základní školy. Učebnice byly opětovně vydávány v každém desetiletí až do devadesátých let dvacátého století. V současné době se v některých školách pro sluchově postižené žáky ještě stále můžeme setkat s aktivním používáním těchto učebnic ve výuce. Ve většině případů jsou pak využívány jako doplňkové materiály.

Jak je již z názvu učebnice zřejmé jejím hlavním cílem bylo položit základy řeči (základy komunikace mluvenou češtinou) neslyšícím žákům. Učebnice byla sestavena s ohledem na logopedické hledisko ve výuce českého jazyka – sled osvojovaných slov a hlásek se řídil jejich artikulační náročností. Tak například první slovo, se kterým se žáci seznamovali, bylo citoslovce *PÁ*, které v zástupném významu nahrazovalo sloveso *ODCHÁZET*. Sloveso *PAPAT* zase nahrazovalo obtížněji vyslovitelné sloveso *JÍST*. Užitá slova tak často svým expresivním zabarvením neodpovídala věku žáků, pro které byla určena a spíše připomínala slovní zásobu užívanou v komunikaci s velmi malými dětmi. Věty, které byly žákům v učebnici předkládány, působily často nepřirozeně, uměle: např. „*Táta pá. Máma tu.*“ Apod. (Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé, s. 3).

Žáci od samého počátku četli slova globálně, pracovali s nimi jako s celky, které byly součástí vět. Nejčastějším cvičením bylo doplňování slov do neúplných vět. Nová slovní zásoba byla vždy doplněna obrázkem pro snadnější pochopení významu nově osvojovaného slova (obr. č. 11).

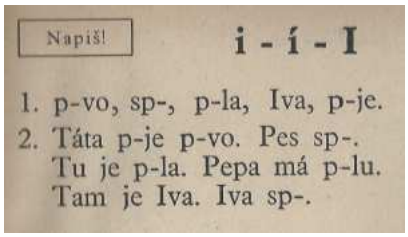


Obrázek 11: ukázka cvičení na nácvik nové slovní zásoby[36]

[35] KNOT, F. *Základy řeči: učebnice jazyka českého pro 3. postupný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

[36] ŠTEJGRLE, L. *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, s. 3.

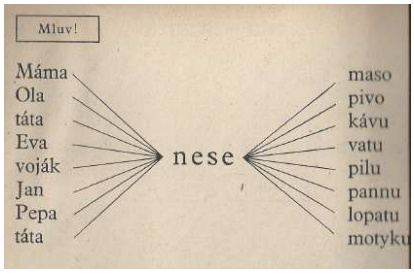
Žáci nedoplňovali pouze celá slova do neúplných vět, doplňovali i chybějící písmena do neúplných slov. Přitom chybějící písmeno, které žák do neúplných slov doplňoval, bylo přitom nadepsáno v úvodu cvičení – žáci tak chybějící písmeno doplňovali mechanicky (obr. č. 12).


Napiš! i - í - I

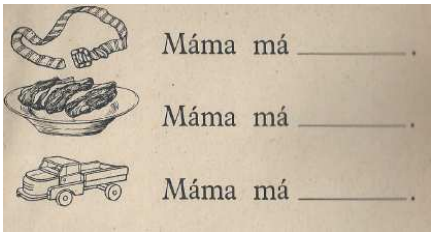
1. p-vo, sp-, p-la, Iva, p-je.
2. Táta p-je p-vo. Pes sp-.
Tu je p-la. Pepa má p-lu.
Tam je Iva. Iva sp-.

Obrázek 12: ukázka cvičení na doplňování chybějících písmen[37]

V učebnici se setkáváme s omezeným počtem opakujících se cvičení. V úvodu každé lekce spatříme krátký text tvořený několika jednoduchými větami. V textu měli žáci za úkol doplnit chybějící (nově osvojované) slovo. Následovalo cvičení, ve kterém žáci dané věty opět doplňovali, ale zároveň i přepisovali psacím písmem. Objevoval se i další typ doplňovacího cvičení, kdy žáci doplňovali podle obrázku chybějící slovo, popř. v jednodušší verzi přikládali k obrázku kartičku s napsaným slovem. Jiné cvičení zase vyžadovalo, aby žáci kombinací výběru z nabídky podmětů a předmětů, za užití daného slovesa vytvářeli smysluplné věty, které měli hlasitě přečíst (obr. č. 13, 14).



Obrázek 13: ukázka cvičení na tvorbu vět[38]



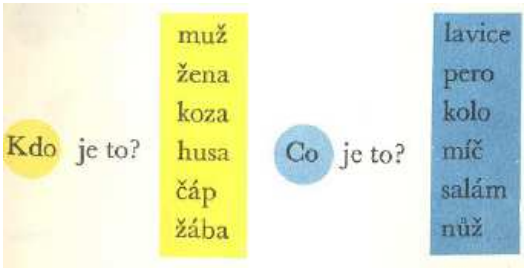
Obrázek 14: ukázka cvičení na doplňování vět[39]

[37] ŠTEJGRLE, L. *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, s. 15.
[38] ŠTEJGRLE, L. *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, s. 25.
[39] ŠTEJGRLE, L. *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, s. 11.

V učebnici byli žáci upozorňováni na odlišné tvary některých slov např.: *MÁ – MÁM*; *MÁ – NEMÁ*; *MALÁ – MALÝ*; *SÁM – SAMA* aj. Přitom bylo předpokládáno, že pedagog žákům vysvětlí příčiny tvarové odlišnosti slov. Již od přípravného ročníku byli žáci vedeni k aktivnímu nácviku tvorby jednoduché věty – v přípravném ročníku zatím formou doplňování jednoho z chybějících členů věty (podmět, přísudek, předmět) do úplně věty, uvezenou jednou z otázek: *„Kdo je to?“ „Co je to?“ „Co dělá?“*.

V učebnici pro přípravný ročník se žáci seznámili se slovní zásobou čítající 93 slov (52 pojmů tvořila podstatná jména, 23 pojmů slovesa, 3 pojmy přídavná jména, zbývajících 15 pojmů představovaly ostatní slovní druhy). Cílem bylo, že *„žáci budou tato slova odezírat a vyslovovat, budou znát jejich pojmový obsah a budou je globálně číst. Pojmově, artikulačně, odezíráním i globálním čtením zvládnou žáci také krátké věty z těchto slov utvořené“* (Poul, 1965, s. 5). Žáci se tedy naučili rozpoznat a mechanicky použít pouze jeden tvar slova, který si osvojovali v konkrétní předkládané větě (slovním spojení). Žáci neměli povědomí o tom, že se jedná pouze o jeden z možných tvarů slova. Zcela chyběla snaha budovat u žáků vědomí systémových vztahů v jazyce (povědomí o gramatických zákonitostech).

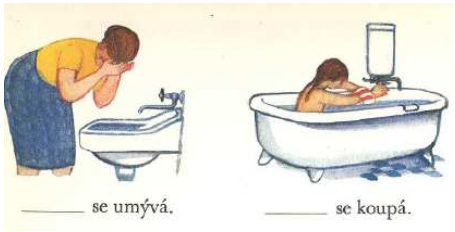
Navazující učebnice pro 1. ročník byla zpracována podle jednotlivých tematických okruhů stanovených osnovami (*Podzim*; *Škola*; *Tělo*; *Zima*; *Rodina*; *Oděv a obuv*; *Jaro*; *Potraviny*; *Léto*). Zatímco učebnice pro přípravný ročník nepracovala s barevným odlišením jednotlivých slov, učebnice pro 1. ročník barevného zvýrazňování systematicky využívá. A to pro označení jednotlivých kategorií členů věty. Podstatná jména životná, odpovídající na otázku *Kdo?* (podmět věty), byla podbarvena (podtržena) žlutou barvou; podstatná jména neživotná, odpovídající na otázku *Co?* (předmět věty), byla podbarvena (podtržena) modrou barvou; slovesa, odpovídající na otázku *Co dělá?* (přísudek), byla podbarvena (podtržena) červenou barvou; přídavná jména, odpovídající na otázku *Jaký, jaká, jaké?* (přívlastek) byla podbarvena (podtržena) zelenou barvou (obr. č. 15, 16). Ostatní výrazy, které nepatří do zmíněných skupin, nebyly barevně zvýrazněny. Aby využití barevného zvýrazňování bylo efektivní, bylo nutné jej využívat systematicky a důsledně v průběhu celého školního roku a pracovat s ním i mimo učebnici (Poul, 1965).



Obrázek 15: ukázka barevného odlišení slov[40]

Obrázek 16: ukázka barevného odlišení slov[41]

Při osvojování nových slov byl kladen důraz na propojenost následujících prvků: slovo – obraz – skutečnost. *„Každý nový slovní pojem a každý nový prvek řeči je v učebnici vázán na konkrétní představu – na obrázek“* (Poul, 1965, s. 8). V učebnici se vyskytovaly jen texty (slova, věty), které byly přímo, bezprostředně vázány k obrázkům (obr. č. 17). *„V učebnici nejsou věty, které by neměly vazbu k něčemu konkrétnímu“* (Poul, 1965, s. 9).



Obrázek 17: ukázka využití obrázků v učebnici[42]

V učebnici se žáci seznamovali s vybranými gramatickými jevy. Problematika zvolených gramatických jevů nebyla podána komplexně – gramatické učivo zde bylo parcelováno. Cílem bylo opakovaným navozováním daného jevu vytvořit u žáka navyklý vzorec jazykového chování (stereotyp). Žáci se seznamovali s následujícími gramatickými jevy: rozlišení rodu podstatných jmen; tvar 4. pádu jednotného čísla

[40] POUL, J., KONEČNÝ, A., PULDA, M. *Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 19.

[41] POUL, J., KONEČNÝ, A., PULDA, M. *Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 41.

[42] POUL, J., KONEČNÝ, A., PULDA, M. *Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 14.

podstatných jmen rodu ženského s koncovkou *-a*; rozdíl užití spony *je – jsou*; množné číslo u vybraných podstatných jmen; tvar 3. osoby jednotného čísla přítomného času u sloves (považován za výchozí tvar sloves); zápor u vybraných sloves; tvar 2. osoby jednotného čísla slovesa mít v otázce; 1. osoba jednotného čísla u vybraných sloves; 1. pád jednotného čísla ve všech třech rodech pouze ve funkci jmenného přívlastku.

Správné užití osvojených gramatických jevů bylo dokola nacvičováno v jednoduchých větných strukturách. Žáci neustále nacvičovali tvorbu jednoduchých odpovědí na otázky např.: *Kdo je to?; Co je to?; Kdo je tam?; Co je tam?; Kdo (co) je ve škole*?; otázka na podmět (*Kdo mluví?; Kdo hází sníh*?); otázka na předmět (*Co má bába?; Co vidí Karel?*); otázka na přísudek (*Co dělá Pepa?; Jaký je kabát?*); otázka zjišťovací (*Máš tužku?; Karle, máš rád máslo?*), otázky a odpovědi tvořily jádro rozhovoru, který byl pro výuku v českém jazyce zásadní, neboť umožňoval začlenění jedince se sluchovou vadou do většinové slyšící společnosti.

Navazující učebnice pro 2. ročník se po formální stránce od učebnice předchozí výrazně nelišila. Drobné změny dosáhla učebnice pro 3. ročník, kdy se upustilo od barevného zvýraznění slov. Důvodem byly technické obtíže při zpracování učebnice. Autoři učebnice však doporučovali pedagogům s barevným rozlišením slov podle kategorií pracovat v hodinách českého jazyka i nadále. Pro příslovce, odpovídající na otázku *Kam?*, doporučují autoři užívat hnědou barvu; pro příslovce, odpovídající na otázku *Kde?*, barvu fialovou. Lingvistická terminologie je v učebnici omezena na minimum – vyskytují se pouze termíny *číslo jednotné* a *číslo množné*. Slovní zásoba žáků byla opět systematicky rozvíjena, a to v následujících tematických celcích: *Opakování*; *Škola a třída*; *Podzim*; *Lidské tělo*; *Město a vesnice*; *Prodejny*; *Peníze*; *Vánoce*; *Čas*; *Vysvědčení*; *Zdraví – Osobní hygiena*; *Zimní zábavy a sporty*; *Pošta*; *Naše rodina*; *Byt a jeho zařízení*; *Jaro*; *Svátek práce*; *JZD*; *V lese*; *U vody*; *Škola v přírodě*.

Již osvojené gramatické učivo bylo neustále opakováno a dále prohlubováno. Mimořádná pozornost byla věnována především slovesu – procvičování slovesných tvarů. Mnohá cvičení byla založena na převádění věty z čísla jednotného do množného nebo opačně (pouze holé podměty a holé přísudky). Žáci tak časovali sloveso již ve všech osobách čísla jednotného i množného, rozlišovali mezi tvary minulého, přítomného a budoucího času (u vybraných sloves se tyto tvary učili i vytvářet). Seznamovali se také s rozkazovacím způsobem pro 2. osobu jednotného čísla u vybraných sloves. Osobní zájmena byla užívána

ve spojení se slovesnými tvary pouze orientačně – byly uváděny v závorkách. U podstatných jmen byla vysvětlována tvorba 1. pádu množného čísla a to u podstatných jmen rodu středního (názvy zvířat a jejich mláďat). Přídavná jména se žáci učili vytvářet i v 1. pádě čísla množného, seznamovali se s přivlastňovacími přídavnými jmény *MŮJ x TVŮJ, MOJE x TVOJE* a také s odlišným zakončením přídavných jmen měkkých. Žáci se dále seznamovali s významovým rozdílem mezi otázkami *Kam?* a *Kde?*. Postupně si osvojovali významy nejdůležitějších předložek a jejich správného prostorového užití. Stále častěji byli žáci v učebnici upozorňováni na významový rozdíl mezi slovy formálně podobnými (např. *ON LETÍ* x *ONI LETÍ*; *DŘEVO* x *DŘEVĚNÝ*; *ČTENÍ* x *ČÍST* atp.).

Vyhláška MŠMT ČR z 13. 9. 1991 změnila názvy všech těchto škol na *ZŠ pro sluchově postižené* a žáci přestali být do škol přijímáni zejména podle audiogramu, jak tomu bylo dříve. V 90. letech si každá škola pro sluchově postižené mohla vybrat z běžných učebních programů, nebo mohla použít učební plán a učební osnovy ZŠ pro sluchově postižené (obdoba dřívějších učebních plánů a učebních programů pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu), stejně tak si mohly školy svobodně volit i učebnice a další pomůcky (Červinková, 2002). „*Pokud je mi známo, většina škol pro žáky s vadou sluchu zvolila vzdělávací program Základní škola (nejvíce souzněl s celostátně platnými učebními osnovami z doby před rokem 1990) nebo Učební dokumenty pro základní školy pro sluchově postižené (ty těsně navazují na dřívější učební dokumenty pro základní školy pro neslyšící a základní školy pro žáky se zbytky sluchu)*“ (Hudáková, 2008, s. 115).

Oba výše zmíněné dokumenty se ve vzdělávání žáků se sluchovou vadou uplatňovaly až do roku 2007 – 2008, kdy byly zavedeny *rámcové vzdělávací programy,* podle kterých musely všechny školy vypracovávat vlastní školní vzdělávací programy a podle kterých uskutečňují vzdělávání na svých školách. Nyní se zaměřím podrobněji na analýzu *Učebních dokumentů pro základní školy pro sluchově postižené od přípravného do 4. ročníku*[43], které poskytují názornou představu o tom, jak probíhala výuka českého jazyka v tomto období.

„*S ohledem na to, že autoři učebních dokumentů pro základní školy pro sluchově postižené téměř beze změny převzali celkový přístup i konkrétní postupy z učebních*

[43] *Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené.* Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993.

dokumentů určených před rokem 1990 školám pro žáky se zbytky sluchu a pro žáky neslyšící, je zcela pochopitelné, že centrální postavení v nich náleží výuce českého jazyka, resp. osvojování komunikace mluvenou řečí“ (Hudáková, 2008, s. 116). To bylo explicitně vyjádřeno v úvodu učebních osnov českého jazyka a literatury v části určené pro vymezení pojetí předmětu, jeho cílům a charakteristice oboru: „*Na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené zaujímá významné místo realizace speciálního vzdělávacího cíle výchovy – osvojování řeči. (…) Rozvíjení řeči se neomezuje jen na předmět Český jazyk a literatura, ale realizuje se ve všech vyučovacích předmětech i v době mimo vyučování (v internátě) v návaznosti na výsledky dosažené v předškolním vzdělávání*“ (Učební osnovy základní školy pro sluchově postižené (s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu). Český jazyk a literatura, 1993, s. 1). Důležitost úkolu rozvíjet u žáků se sluchovou vadou především srozumitelnou mluvenou řeč, dokládá i prostor, který je v učebních osnovách tomuto tématu věnován a který výrazně převyšuje prostor věnovaný ostatním složkám jazykového vyučování (např. výuka gramatiky, slohová výchova, literární výchova).

V přípravném až 4. ročníku základní školy má předmět *český jazyk a literatura* tři složky specifického charakteru: 1. *tvoření a rozvíjení řeči*; 2. *čtení*; 3. *psaní* (Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993, s. 2). V přípravném a prvním ročníku se vyučuje složce tvoření a rozvíjení řeči i v prvouce.

Zatímco „znaková řeč“ je jako podpůrný komunikační prostředek spíše „trpěna“ – „*Vzhledem ke své jednoduchosti nemůže být znaková řeč paralelou orální řeč*“ (Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993, s. 6), využití daktylní formy řeči, zvláště v počátečním období vzdělávání, je pro autory osnov nezbytné. „*Dokud se daktylní forma řeči používá, je mluvená řeč učitele doprovázena daktylováním, které žáci napodobují. Daktylní znaky se stávají nejen prostředkem vnímání vytváření řečových představ, ale také produkcí řeči a prvotním komplexním prostředkem komunikace dítěte s učitelem*“ (Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993, s. 6).

Cílem jazykové výchovy u žáků s vadou sluchu zůstává osvojování určitých slov a vět, které žák aktivně využívá ve své řeči. Slova jsou volena z oblastí blízkých životu dítěte, a to vyjádření ve vztahu k jeho rodině, domovu, škole, přírodě a společnosti. Morfologickou a syntaktickou složku jazyka (tzv. slovní formy) žák rozvíjí průběžně na základě upozornění učitelem. Žák si osvojuje určité tvary slov v mluvených větách, tyto tvary zvýrazňuje a procvičuje je v dalších analogických větách.

V přípravném až 4. ročníku mají žáci zvládnout žáci techniku analyticko-syntetického čtení, přitom se údajně „*učí číst s porozuměním obsahu*“ (Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993, s. 11). Porozumění dosahují žáci tak, že po učiteli žádají vysvětlení slov a výrazů, kterým nerozumějí. Učitel dále ověřuje porozumění otázkami k přečtenému textu, dramatizací textu, vyprávěním obsahu apod. (Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, 1993).

Školy, které při koncepci výuky českého jazyka a literatury v přípravném až 4. ročníku vycházely z výše zmíněného dokumentu, vlastně po roce 1989 plynule pokračovaly v systému výuky češtiny tak, jak jej znaly z minulých téměř 50 let. Koncepce předmětu tak po roce 1989 vlastně nepřinesly v těchto školách nic nového, pouze dál pokračovaly v již „osvědčeném a zavedeném“ způsobu vzdělávání žáků se sluchovou vadou, což potvrzuje i užívání učebního materiálu, který metodicky i obsahově vycházel ze *Základů řeči*, tzv. *Plzeňské listy*, kde však, na rozdíl od svých předchůdců, byla poprvé využita znaková řeč jako podpůrný komunikační prostředek.

5.2 Plzeňské listy

Soubor pracovních listů, pro něž se vžilo označení *Plzeňské listy*, je učební materiál, který vznikal na konci 80. let 20. století ve Sdruženém experimentálním pracovišti při Základní škole pro žáky se zbytky sluchu v Plzni (Hudáková, 2008). Materiál tvoří kromě tištěných pracovních listů i videoprogramy doplňující jednotlivé lekce.

Celkem byly vytvořeny 4 sady pracovních listů a videoprogramů, pokrývající období od přípravného (prvního) ročníku do čtvrtého ročníku základní školy. Materiál určený pro 4. ročník zůstal nedokončený. Ačkoliv se na vzniku pracovních listů podíleli různí autoři, základní charakteristiky tohoto učebního materiálu zůstaly zachovány.

Výklad českého jazyka je metodicky zpracován podle postupů užitých v řadě učebnic *Základy řeči*. Přináší tak změnu pouze ve využití moderní techniky, tedy zapojení multimediálního prostředku sdělení (využití video záznamů).

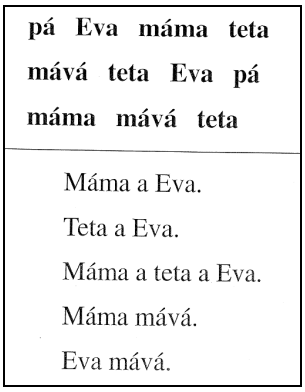
Plzeňské listy byly ve své době velmi využívaným učebním materiálem. Na všech školách pro sluchově postižené žáky, které jsem měla možnost navštívit, o existenci tohoto učebního materiálu pedagogové vědí, neboť jej ještě do nedávné doby aktivně používali. Na některých školách se ve výuce využívá i nadále.

Struktura každého souboru pracovních listů je obdobná. Detailněji tedy pohlédnu na stavbu materiálu určeného pro přípravný (první) ročník.

V úvodu každé lekce nalezneme obrázek vztahující se k jejímu tématu. Obrázek má funkci motivační (žáci jej vybarvují) a zároveň slouží k seznámení se s tématem, vyvození nových pojmů apod.

Každá lekce obsahuje uzavřený soubor slov určený k osvojení. Počet slov v každé lekci se pohybuje v rozmezí 5 – 15. Celkem se tak v prvním dílu určenému pro přípravný (první) ročník v 15 lekcích objevuje okolo 110 slov k osvojení. Všechna slova, až na výjimku sloves, jsou uváděna v základním citátovém tvaru. Slovesa jsou nejčastěji uváděna ve tvaru 3. osoby jednotného čísla. Témata jednotlivých lekcí byla vybírána s ohledem na reálné zkušenosti dětí se světem kolem nich. Setkáváme se tak s tématy: *Poprvé v mateřské škole, Pepa jede domů, Na vycházce, Svačina doma, Děti si hrají, Snídaně ve škole, Děti malují, Eva vaří s mámou, Na hřišti, Eva jde spát, V koupelně, Na nádraží, Přijela teta, Jak se děti ráno oblékají, Návštěva ve škole.*

Pod výčtem slov následuje úvodní text. Ten je tvořen několika jednoduchými větami (v několika prvních lekcích pouze slovními spojeními), které jsou vytvářeny ze slov uvedených výše. Jedná se tak zvláště zpočátku spíše o řazení izolovaných vět bez vzájemné významové souvislosti. Každá věta je zachycena samostatně na vlastním řádku (obr. č. 18).

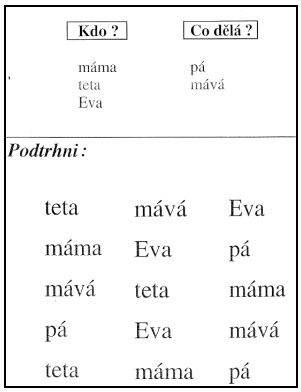


Obrázek 18: nácvik slovní zásoby a čtení jednoduchých vět[44]

V přípravném (prvním) ročníku je pozornost věnována především rozvoji slovní zásoby. Současně s nácvikem nové slovní zásoby je důraz kladen již od počátku i na její třídění do kategorií podle otázek *Kdo? Co dělá? Co?* – v syntaktické terminologii tedy rozlišování podmětu, přísudku a předmětu. Jednoslovné odpovědi žáci v textu barevně podtrhávají (každá

[44] FIŠEROVÁ, E.; ŠUBRTOVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům pro přípravný ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, rok neuveden, 1. lekce.

kategorie má svou stálou barvu). Zmíněná aktivita žákům napomáhá zjednodušeně chápat strukturu věty a připravuje tak žáky na její pozdější samostatné vytváření. S touto metodou jsme měli možnost setkat se již v řadě učebnic Základy řeči. Cvičení, ve kterých žáci třídí slova do kategorií, jsou nejčastěji zadávány pokynem *Podtrhni* (obr. č. 19).



Obrázek 19: rozlišování "větných členů"[45]

V další části lekce se objevují obrázky společně s novými slovy. Žáci pouze vybarvují obrázek (*Vybarvi*) – jiné využití ve cvičení není předepsáno. V dalším cvičení žáci ty samé obrázky se slovy spojují (*bez zadání*) a v závěru pak k těm samým slovům kreslí obrázek (*Nakresli*). Kromě nácviku čtení je v listech věnován prostor i nácviku psaní psacím písmem (*Piš*). Žáci nacvičují psaní těch písmen, která se objevují v osvojovaných slovech. Proces nácviku psaní tak nerespektuje grafomotorickou náročnost jednotlivých tvarů písmen, ale sleduje požadavky logopedické náročnosti jednotlivých hlásek.

V 6. lekci se poprvé objevuje cvičení zaměřující se na hláskové složení slova (*Doplň*). Žáci mají v horní části cvičení uvedeno písmeno, jež mají na prázdné místo v textu doplnit. Žáci tak zcela mechanicky písmeno doplňují do mezer. V pozdějších lekcích doplňují chybějící písmeno bez nápovědy. V 8. lekci jsou zase žáci upozorňováni na změnu tvaru slova – konkrétně se jedná o tvar 4. pádu jednotného číslo rodu ženského u slov skloňovaných podle vzoru žena. Jedná se tedy o změnu koncovky *-a → -y*. A to ve spojení se slovesem *nést*. Gramatický jev zde není blíže vysvětlen, pouze je ukázáno na rozdíl mezi větami: *To je polévka*. x *Táta nese polévku.*, a několika dalších vzorových vět založených na stejném principu. Cvičení má zadání *Pozor!*, *Mluv*. Ačkoliv se toto upozornění objevuje až v 8. lekci daný gramatický jev byl užit ve větách již v lekcích předcházejících. Stejně jako jiné gramatické jevy, na které není upozorňováno – např. slovesný tvar 1. osoby jednotného čísla,

[45] FIŠEROVÁ, E.; ŠUBRTOVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům pro přípravný ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, rok neuveden, 1. lekce.

vytváření záporné podoby sloves pomocí předpony *ne-*, tvar přídavného jména mužského, ženského a středního rodu, zvratná slovesa, množné číslo podstatných jmen aj.

Jak již bylo výše zmíněno, součástí každé lekce je videokazeta. Ta zachycuje téma lekce zpracované hranným způsobem. Žáci sledují příběh v podobě scénky. Děj se odehrává v reálném prostředí (škola, domov, město, les atp.). Všichni aktéři užívají v komunikaci mluvenou češtinu. V dolní části obrazovky se objevuje tlumočník užívající znakovanou češtinu. V další části nahrávky se objevují ukázky napsaných slov, jejich překlad do znaku a obrázek z pasáže, ve které se žáci se slovem poprvé setkaly. Celá nahrávka je podbarvena velmi agresivní hudbou. Kvalita záznamů, které jsem měla možnost spatřit během některých vyučovacích hodin, je velmi špatná, v některých případech dokonce části záznamů zcela chybí, to však nebrání některým učitelům, aby ji i nadále využívali ve výuce.

V roce 1999 byla vydána učebnice prvopočátečního čtení s názvem *Začínáme číst*[46]. Sama autorka v předmluvě učebnice informuje, že „*na tuto učebnici je možné navázat souborem videoprogramů a pracovních listů pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené „Český jazyk“, který vydalo Pedagogické centrum v Plzni*“ (Ottová, 1999). V učebnici žáci nejprve čtou zachycená písmena – nejdříve se seznamují se samohláskami *A, I*. Dále se přidává souhláska *M*, která umožňuje skládání již osvojených hlásek do slabik. Žáci tak čtou slova *MÁ, MÁMA*. Postupně se žáci v učebnici poznávají základní hlásky české abecedy, dokážou přečíst z nich utvořené slabiky, slova a věty. V současné době jsem se s aktivním využitím této učebnice ve výuce českého jazyka na mnou navštívených školách pro sluchově postižené nesetkala.

[46] OTTOVÁ, R. *Začínáme číst. Čtení pro přípravný ročník ZŠ pro sluchově postižené.* Praha: Septima, 1999.

6 Výuka českého jazyka u žáků se sluchovou vadou v současnosti

Jedním z cílů mé diplomové práce bylo na základě pozorování výuky a následných rozhovorů s pozorovanými učiteli a také studia příslušné literatury popsat současný stav výuky českého jazyka v 1. – 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené. Uskutečnila jsem tedy návštěvu několika škol pro sluchově postižené žáky v České republice, kde jsem realizovala svou výzkumnou sondu formou pozorování. Závěry ze svého pozorování stručně popíšu v další části práce. Podrobný popis průběhu jednotlivých vyučovacích hodin v pozorovaných ročních, uvedu v *Příloze II* této práce.

6.1 Metodologie

6.1.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumnou sondu jsem realizovala ve čtyřech vybraných základních školách pro sluchově postižené v České republice. Výběru škol předcházelo oslovení zástupců všech základních škol pro sluchově postižené v České republice s dotazem, zda by bylo možné právě v jejich zařízení realizovat mé výzkumné záměry. Z třinácti oslovených škol pouze jedna nereagovala na mou žádost. V dalších dvou školách odmítli spolupráci, neboť neměli v daném školním roce v příslušných ročnících žádné žáky se sluchovou vadou. Zbývajících deset škol vyšlo mé žádosti vstříc. Ze škol ochotných ke spolupráci jsem nakonec zvolila čtyři. Kvůli zachování anonymity škol v rámci výzkumného šetření, školy nadále nejmenuji jejich skutečnými názvy, ale označuji je náhodně přiřazenými písmeny abecedy (*škola A*, *škola B*, *škola C*, *škola D*).

6.1.2 Výzkumná sonda

Výzkumnou sondu jsem realizovala ve školním roce 2011/2012, a to konkrétně v období od začátku měsíce října do konce měsíce května. Má původní představa byla absolvovat návštěvu každé školy vždy na dva dny v měsíci. Realizace mých přání však často narážela na nepředvídatelné skutečnosti každodenních školních dní (např. prázdniny, výlety a exkurze, nedostatek žáků ve třídě kvůli nemoci atp.) Ne vždy se tak podařilo mou původní

představu naplnit. Na závěr této kapitoly přikládám tabulku č. 1, která zachycuje frekvenci mých návštěv v jednotlivých školách. Z ní vyplývá, že ve *škole A* jsem byla přítomna celkem 23 vyučovacím hodinám, ve *škole B* 26 vyučovacím hodinám, ve *škole C* 17 vyučovacím hodinám a ve *škole D* celkem 29 vyučovacím hodinám.

Tabulka 1: datum návštěv v jednotlivých ročnících základních škol pro sluchově postižené

	škola A	**škola B**	**škola C**	**škola D**
1. ročník	5. 10. 2011	12. 10. 2011	10. 11. 2011	17. 10. 2011
	6. 10. 2011	21. 11. 2011	8. 12. 2011	19. 10. 2011
	1. 11. 2011	5. 12. 2011	24. 1. 2012	23. 11. 2011
	3. 11. 2011	25. 1. 2012	29. 2. 2012	24. 11. 2011
	30. 11. 2011	26. 1. 2012	4. 4. 2012	14. 12. 2011
	1. 12. 2011	20. 2. 2012	16. 5. 2012	15. 12. 2011
	17. 1. 2012	22. 2. 2012		16. 1. 2012
	15. 2. 2012	14. 3. 2012		18. 1. 2012
	9. 3.2012	16. 4. 2012		16. 2. 2012
	25. 4. 2012	18. 4. 2012		7. 3. 2012
				11. 4. 2012
				30. 5. 2012
2. ročník	5. 10. 2011	12. 10. 2011	10. 11. 2011	17. 10. 2011
	6. 10. 2011	13. 10. 2011	8. 12. 2011	19. 10. 2011
	1. 11. 2012	29. 11. 2011	24. 1. 2012	14. 12. 2011
	3. 11. 2011	6. 12. 2011	29. 2. 2012	16. 1. 2012
	30. 11. 2011	26. 1. 2012	4. 4. 2012	18. 1. 2012
	1. 12. 2011	20. 2. 2012	16. 5. 2012	
	17. 1. 2012	24. 2. 2012		
		14. 3. 2012		
		16. 4. 2012		
3. ročník	5. 10. 2011	12. 10. 2011	9. 11. 2011	17. 10. 2011
	1. 11. 2011	21. 11. 2011	7. 12. 2011	19. 10. 2011
	3. 11. 2011	5. 12. 2011	8. 12. 2011	23. 11. 2011
	30. 11. 2011	13. 12. 2011	24. 1. 2012	24. 11. 2011
	1. 12. 2011	25. 1. 2012	29. 2. 2012	14. 12. 2011
	17. 1. 2012	22. 2. 2012		15. 12. 2011
		18. 4. 2012		16. 1. 2012
				18. 1. 2012
				16. 2. 2012
				7. 3. 2012
				11. 4. 2012
				30. 5. 2012
celkový počet návštěv	**23**	**26**	**17**	**29**

6.1.3 Průběh výzkumné sondy

Náslech ve vyučovacích hodinách probíhal ve všech základních školách obdobným způsobem. Na začátku vyučovací hodiny jsem byla usazena v zadní části učebny, odkud jsem pozorovala průběh vyučování. Nejednou jsem byla požádána, abych se přímo zúčastnila výuky – a to v případě, že někteří z žáků potřebovali individuální pomoc. Po skončení vyučování jsem měla možnost pohovořit s učiteli o zhlédnutém průběhu výuky. Rozhovory byly podmíněny aktuálními časovými možnostmi pedagogů a také jejich ochotou zodpovídat mé dotazy. Ne vždy se mi tak podařilo získat k viděnému zpětnou vazbu.

6.1.4 Hypotézy

Pro výzkumnou sondu jsem, v návaznosti na studium odborné literatury a svoji předchozí znalost prostředí základních škol pro sluchově postižené, stanovila šest hypotéz.

Hypotéza číslo 1

V jednotlivých ročnících základních škol pro sluchově postižené budou žáci s odlišným prvním jazykem. Všichni žáci budou vzděláváni stejně. (tzn., že stejně budou českému jazyku vyučováni např. žáci postlingválně nedoslýchaví a žáci prelingválně neslyšící).

Hypotéza číslo 2

Pokud bude ve výuce přítomen pedagog se sluchovou vadou, ovlivní tento fakt průběh výuky – pedagog se sluchovou vadou vnese do výuky inovativní prvky (metody a postupy výuky), které pedagogové bez sluchové vady nepoužívají.

Hypotéza číslo 3

Ve výuce českého jazyka v 1. ročníku budou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou, nikoliv učební materiály určené pro výuku prvopočátečního čtení a psaní žáků hlavního vzdělávacího proudu.

Hypotéza číslo 4

V souladu s užitím výukových materiálů bude při výuce prvopočátečního čtení a psaní u žáků se sluchovou vadou převažovat využití metody analyticko-syntetické hláskové, které bude předcházet globální čtení izolovaných slov.

Hypotéza číslo 5

Výuka českého jazyka bude těsně propojena s výukou logopedie.

Hypotéza číslo 6

Čeština bude vyučována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro výuku češtiny u žáků se sluchovou vadou, popř. budou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.

6.1.5 Závěry výzkumné sondy

Výsledky svého pozorování uvedu v části nazvané *Průběh pozorování*, kde každá z pozorovaných škol bude mít vlastní kapitolu. V této kapitole nejprve stručně představím konkrétní základní školu, ve které jsem realizovala svou výslednou sondu (podle informací uvedených na webových stránkách dané školy), dále přiblížím složení třídy (žáci, pedagogové), učební komunikaci a výukové materiály užívané ve výuce v každém konkrétním ročníku. Ve dvou případech budou navíc podrobněji popsány dva výukové materiály užívané ve výuce, jejichž popisu zatím nebyl poskytnut prostor v předcházejících kapitolách. V další části kapitoly shrnu nejdůležitější poznatky z průběhu výuky a rozhovorů s vyučujícími. Zaměřím se především na problematiku, která je naznačena stanovenými hypotézami. V závěru celé kapitoly shrnu výsledky svého pozorování ve všech třech ročnících konkrétní školy s ohledem na stanovené hypotézy, tyto výsledky uvedu také v přehledné tabulce. Zevrubný popis průběhu jednotlivých vyučovacích hodin českého jazyka uvedu v *Příloze II* této práce.

7 Průběh pozorování

7.1 Škola A

Školu A tvoří komplex několika školních zařízení – mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově a střední škola. Na všech typech těchto školních zařízení se s žáky se sluchovou vadou pracuje především jednou z orálních metod – na děti se mluví a mluvená řeč je od nich vyžadována. Při přijímání dětí do *školy A* není stupeň sluchové ztráty určujícím kritériem. Přijímáni jsou i žáci s velmi těžkou sluchovou vadou, u nichž je však předpoklad rozvoje mluvené řeči. Na základě mluvené řeči jsou poté schopni se vzdělávat podle běžných učebních plánů. Do *školy A* jsou přijímáni i žáci, kteří kromě sluchové vady mají vývojové poruchy učení a řeči.

Škola A je školou logopedického typu. To znamená, že každá vyučovací hodina je v podstatě hodinou logopedické výchovy. Navíc jsou součástí učebních plánů 2 hodiny logopedické péče týdně.

Cílem *školy A* je umožnit svým žákům se sluchovou vadou dosáhnout vzdělání srovnatelného s jejich slyšícími vrstevníky, a tedy jejich plná integrace do většinové slyšící společnosti (informace jsou čerpány z webových stránek školy).

7.1.1 První ročník

Žáci 1. ročníku obývají velkou prosvětlenou třídu s výhledem do rušné ulice. Právě blízkost rušné vozovky pod okny učebny brání častému otevírání oken, neboť hluk zvenku ruší žáky při práci. Vzduch tak do místnosti proudí nejčastěji stále otevřenými dveřmi na chodbu společnou všem učebnám 1. stupně.

Naproti vchodovým dveřím do učebny nalezneme katedru paní učitelky, která však slouží spíše jako odkládací prostor pro nejrůznější výukové materiály a pomůcky. Lavice uspořádané do tvaru otevřeného U vytvářejí ve svém středu prostor, ve kterém se paní učitelka může volně pohybovat a přitom být na dosah všem žákům.

Paní učitelka při práci s dětmi využívá veškerého prostoru, který jí učebna nabízí. V přední části učebny je klasická tabule. V její levé části je zavěšen nástěnný plakát

s aktuálně probíranou hláskou české abecedy. Vedle plakátu, ve střední části tabule, jsou obvykle předepsány písmena (popř. slabiky, slova, věty), které žáci společně či jeden po druhém u tabule čtou. Paní učitelka jim přitom čtené části ukazuje dřevěným ukazovátkem. Pravé křídlo tabule slouží jako volná plocha k nácviku psaní. Většinou zde vidíme na řádcích předepsané tvary probíraných písmen.

Zadní část učebny je vyhrazena aktivitám, při kterých žáci pracují na zemi. Koberec umožňuje, že si žáci mohou na zem sednout a např. přiřazovat obrázky ke slovům, vytvářet slova z lístečků se slabikami apod. Zadní část učebny je také využívána jako prostor pro hry. Nejen hry volnočasové (o přestávkách), ale i hry didaktické během vyučovacích hodin.

Ve třídě se nachází také magnetická tabule, na které jsou připevněny materiály k probíraným tématům i z jiných vyučovacích předmětů (např. prvouka). Ve třídě je stolek s logopedickým zrcadlem, využívaným při hodinách logopedické péče.

Celkově třída působí velmi optimistickým dojmem. Je zvelebena uměleckými výtvory dětí, které zdobí nejen stěny, ale i okna a jejich parapety. Ve třídě je velké množství výukových pomůcek a materiálů, a to včetně nejrůznějších hraček a her.

V 1. ročníku jsem absolvovala celkem 10 návštěv, v rozmezí měsíce října až dubna. Ve třídě jsem se vždy posadila do zadní části učebny, odkud jsem pozorovala průběh výuky. Někdy paní učitelka využila mé přítomnosti a požádala mne, zda bych mohla pracovat se žáky. O přestávkách paní učitelka velmi ochotně odpovídala na mé otázky týkající se průběhu výuky.

Složení třídy

Do prvního ročníku základní *školy A* nastoupilo na začátku školního roku 2011/2012 celkem 7 žáků, a to 3 chlapci a 4 dívky. Dva žáci jsou uživatelé kochleárního implantátu. Ostatní žáci jsou nedoslýchaví různého stupně, jejich vada je ve všech případech korigována sluchadly. Jeden žák je z neslyšící rodiny, která v komunikaci užívá pouze český znakový jazyk. Jedna dívka navštěvovala mateřskou školu preferující v komunikaci český znakový jazyk. Oba zmínění žáci mají problémy s adaptací na prostředí *školy A*, ve které výuka probíhá pouze prostřednictvím mluveného jazyka, a paní učitelka jim proto věnuje zvláštní péči. Dle jejich slov, jsou ale oba žáci velmi bystří a své „zpoždění“ ve zvládání mluvené řeči, brzy doženou, i za předpokladu, že by první ročník měli opakovat (v případě dívky se tato předpověď naplnila a ročník opravdu opakovala).

Ve třídě působí slyšící paní učitelka, která má s výukou žáků v nejnižších ročnících mnohaletou zkušenost. Ve třídě je na některé vyučovací hodiny přítomna slyšící asistentka pedagoga. Asistentka působí během dne v několika různých třídách, proto je i její přítomnost ve vyučovacích hodinách 1. ročníku pevně vymezena aktuálním rozvrhem – např. asistentka přichází asistovat do 1. ročníku vždy v pondělí na první dvě vyučovací hodiny – záleží na volbě paní učitelky, jaké předměty v tu dobu budou vyučovány, neboť paní učitelka může zařazovat vyučovací předměty podle aktuální situace a potřeby – nejčastěji služeb asistentky využívá v hodinách českého jazyka a matematiky. Asistentka ovládá základní znaky českého znakového jazyka, které někdy využívá k podpoře komunikace mluvenou řečí.

Paní učitelka využívá služeb asistentky nejčastěji tak, že rozdělí žáky do dvou skupin („zdatnější žáci“ X „slabší žáci“) – s jednou skupinou pracuje paní učitelka, s druhou skupinou asistentka. Většinou se jedná o činnosti zaměřené na opakování a procvičování již probraného učiva. Paní učitelka instruuje asistentku před začátkem samotné aktivity. Jakmile obě skupiny ukončí svou činnost, skupiny se vymění. Paní učitelka i asistentka tak pracují s opačnými skupinami, než měly na začátku.

Výuka ve třídě je vedena především frontálním způsobem. Při výkladu nové látky stojí paní učitelka ve středu půlkruhu lavic, tak aby na ni všichni žáci bezpečně viděli. Mluví vždy ke všem žákům najednou. Žáky často střídavě vyvolává a neustále tak kontroluje jejich porozumění probíranému učivu.

Výukové materiály

V základní *škole A* se při výuce českého jazyka v 1. ročníku využívá učebnice prvopočátečního čtení autorů Vladimíra Lince a Františka Kábeleho s názvem *Naše čtení – Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy*[47]. Slabikář, vydaný poprvé v roce 1965 (poslední vydání je z roku 1990), byl (jak je již z názvu patrné) určen žákům tehdejších zvláštních škol, tj. žákům s lehkým mentálním postižením. Jak mi osobně sdělily paní učitelky v 1., 2. a 3. ročníku, využívají zmíněný slabikář již několik let, a to především jako zdroj metodického postupu při výuce prvopočátečního čtení. Paní učitelky připravují dětem tištěné výukové materiály, nejčastěji formou okopírování či přepsání jednotlivých stránek slabikáře (zvětšené

[47]LINC, V.; KÁBELE, F. *Naše čtení: Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.

písmo, rozfázování učiva dané lekce apod.). Žáci si jednotlivé pracovní listy vkládají do desek speciálně k tomu určených. Nácvik psaní žáci uskutečňují každý do svého sešitu.

Paní učitelky jsou přesvědčeny, že ve výuce prvopočátečního čtení a psaní postupují podle principů metody genetické. Dle mého názoru tato mylná představa vznikla na základě faktu, že se ve výuce v 1. ročníku záměrně opomíjí seznamování dětí s psacím písmem. Žáci si osvojují pouze čtení a psaní hůlkového písma. Nácvik psacího písma zařazují až do ročníku druhého. Tím však podobnost s metodou genetickou končí, čemuž ostatně napovídá i koncepce Lincova slabikáře. V něm si žáci nejprve osvojují jednotlivé hlásky, které následně skládají do slabik a později do slov. Užitý postup tak neodpovídá principům výuky prvopočátečního čtení a psaní prostřednictvím genetické metody tak, jak bylo výše definováno (viz kapitola 4.1.1.).

Naše čtení – Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy

Učebnice prvopočátečního čtení ***Naše čtení – Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy***, je určena žákům někdejších zvláštních škol, tedy žákům s lehkým mentálním postižením. Výuka čtení je těsně spjata s rozvojem mluvené řeči. Na všestranný rozvoj řeči žáků je kladen důraz po stránce formální i obsahové. Souběžná výuka čtení i logopedické péče se v učebnici projevuje už stanovením pořadí osvojovaných hlásek – od artikulačně nejjednodušších po ty složitější. Období základního čtenářského výcviku trvá až do poloviny 3. ročníku, vyučování psaní je zařazeno teprve od 2. ročníku.

Výuka čtení ve slabikáři je založena na metodě *analyticko-syntetické* (LINC, KÁBELE, 1967). Po období přípravných cvičení se žáci seznamují se členěním věty na jednotlivá slova. Děje se tak jednoduchým grafickým znázorněním, kdy každé slovo reprezentuje barevný obdélník. Dítě tak získává základní představu o tom, že je rozdíl mezi jedním slovem a více slovy řazenými za sebou (větou). Pro vyvození jednotlivých hlásek jsou využívány logopedické říkanky, které se žáci mohou naučit zpaměti. Zpočátku poznávají žáci hlásky a příslušná písmena, která se dají snadno oddělit ze začátku slova a znějí stejně jako hlásky izolované. První hlásky žáci ihned používají a procvičují ve funkci spojek při čtení prvních obrázkových vět. V prvním ročníku čtou žáci pouze otevřené slabiky a z nich složená dvou slabičná slova.

Nově vyvozené hlásky a písmena jsou procvičovány s hláskami a písmeny probranými dříve. Po samohlásce *A* vyvozují žáci samohlásku *I*. Častým srovnáváním obou hlásek

a velkých i malých písmen je utvrzováno spojení představy hlásky a písmena. Žáci zároveň rozlišují krátkou i dlouhou podobu probraných samohlásek. Po vyvození hlásky a písmene *M* se přistupuje k rozkladu slabiky na hlásky a skládání hlásek ve slabiku a ke čtení prvních slabik. Důraz je přitom kladen na to, aby žáci slabiky nehláskovali, ale četli celou slabiku najednou. Slabiky žáci procvičují ve větách.

Žáci přicházející do 2. ročníku tehdejší zvláštní školy měly, podle autorů učebnice *Naše čtení*, znát 6 samohlásek a 6 souhlásek, měly být schopni číst otevřené slabiky a dvouslabičná slova (LINC, KÁBELE, 1967). Úkolem čtení ve 2. ročníku je, aby žáci zvládli zbývající písmena abecedy a zdokonalovali se ve čtení slabik tak, aby mohli postupně přecházet k plynulému čtení dvouslabičných i víceslabičných slov. Probírání slov se souhláskovými skupinami je zařazeno až do 3. ročníku.

Souběžně se čtením tiskacího písma se žáci učí psát a číst malá psací písmena a z velkých ta, která se malým podobají (LINC, KÁBELE, 1967). Učitel má dodržovat zásadu, že ihned po nácviku nového písmena ve čtení se toto písmeno nacvičuje také při psaní.

Autoři učebnice upozorňují, že při výuce čtení se učitel nezaměřuje pouze na techniku čtení, ale pozornost věnuje také porozumění čtenému textu. Učitel musí neustále kontrolovat, jak žák po přečtení slova nebo věty pochopil jejich smysl. Otázkami tak učitel neustále ověřuje, do jaké míry žáci pochopili obsah textu.

Shrnutí pozorování

V 1. ročníku základní *školy A* najdeme především žáky nedoslýchavé. Komunikace ve výuce probíhá výhradně prostřednictvím mluveného jazyka. Žákům, kteří mají problémy v komunikaci mluvenou řečí (jejich prvním jazykem je český znakový jazyk), je věnována zvýšená péče tak, aby všichni žáci byli schopni dosahovat srovnatelných výsledků a výuka mohla probíhat jednotně.

Ve výuce není přítomen neslyšící pedagog (asistent pedagoga). Slyšící asistentka pedagoga, přítomna na vybrané hodiny českého jazyka, pomáhá třídní učitelce spíše s procvičováním probraného učiva, popř. se věnuje „slabším“ žákům, sama do výuky aktivně nezasahuje.

Ve výuce českého jazyka se nevyužívají učební materiály určené primárně žákům se sluchovou vadou. Ve výuce jsou využívány výukové materiály původně určené žákům s lehkým mentálním postižením. Při výuce čtení a psaní v 1. ročníku se vyučuje podle mnohaletou praxí ověřených postupů a metod. Užívané postupy a metody mají ve zdejším konceptu vzdělávání svou tradici a přinášejí úspěchy. Osvědčuje se například posunutí výuky psacího písma až do 2. ročníku, zatímco v 1. ročníku žáci nacvičují snadnější hůlkové (velké tiskací) písmo.

Ačkoliv jsou zdejší pedagogové přesvědčeni, že vyučují čtení a psaní podle metody genetické, samotné pojetí Lincova Slabikáře (*Naše čtení*) toto tvrzení vyvrací. Žáci se nejprve seznamují s jednotlivými samohláskami. Samohlásky (*A, I*) jsou využívány i jako spojovací výrazy, což umožňuje nácvik čtení jednoduchých obrázkových spojení. S osvojením první souhlásky (*M*) poté žáci vytvářejí analogicky kombinací souhlásky s jednotlivými samohláskami různé slabiky, které mohou sloužit zároveň jako první slova (*MÁ*). Od jednoslabičných slov žáci přecházejí ke čtení slov víceslabičných. Zároveň nepřetržitě trénují sluchovou analýzu slov, která jim pomáhá v psaní slov podle sluchové paměti.

Ve výuce se tak postupuje podle metody *analyticko-syntetické hláskové*. Zvolená metoda přináší úspěchy, jak jsem mohla pozorovat v závěru školního roku. Konečně metoda *analyticko-syntetická hlásková* je určena žákům komunikujícím mluvenou řečí, tedy i žákům zdejší školy. Výuka českého jazyka je víceméně hodinou logopedické péče, neboť rozvoj mluvené řeči je jedním z klíčových cílů vzdělávání na zdejším zařízení, jak je deklarováno i na webových stránkách školy.

Výuka českého jazyka je koncipována obdobně jako výuka českého jazyka na školách hlavního vzdělávacího proudu – pouze s tím rozdílem, že učivo prvního ročníku je rozděleno do dvou let a celkově je zvoleno pomalejší tempo výuky, aby byl zajištěn dostatek času i pro „logopedické“ zvládnutí učiva. Svou koncepcí výuky českého jazyka tak *škola A* naplňuje předsevzetí uveřejněná na svých oficiálních webových stránkách, tj. směřovat k plné integraci svých studentů do světa většinové slyšící společnosti.

7.1.2 Druhý ročník

Kmenová třída pro 2. ročník je jen o několik metrů dál než učebna ročníku prvního. Třída je tak vystavena obdobným omezením způsobeným přítomností rušné vozovky pod okny učebny. Třída působí, že je mnohem větší než učebna 1. ročníku, což je

pravděpodobně způsobeno tím, že v 2. ročníku již není tolik vystavených didaktických pomůcek a materiálů, uměleckých výtvorů dětí a jiných předmětů, které by zaplňovaly prostor třídy.

Pět lavic je vyrovnáno do jedné řady rovnoběžně naproti učitelskému stolu. Vybavení je ve všech třídách obdobné, jak již bylo detailněji popsáno v úvodu kapitoly o 1. ročníku. V této učebně se navíc nachází v zadní části nízký pracovní stolek s polstrovanými křesílky, kde žáci většinou řeší úkoly vyžadující spolupráci, diskuzi apod.

Ve 2. ročníku jsem absolvovala celkem 7 návštěv, a to v rozmezí měsíců října až ledna.

Složení třídy

Ve druhém ročníku základní *školy A* je od začátku školního roku 2011/2012 celkem 5 žáků. Jedná se o chlapeckou třídu. Žáci mají lehké sluchové vady, jeden žák trpí navíc hyperaktivitou, druhý afázií. Třídní paní učitelka má bohaté pedagogické zkušenosti se vzděláváním nejmladších žáků na zdejší základní škole. Ve výuce je na některé hodiny (podle pevně stanoveného rozvrhu) přítomna slyšící asistentka pedagoga, která pomáhá spíše s organizačním zajištěním průběhu výuky. Ve výuce je jediným prostředkem komunikace mluvený jazyk. Žáci bez problémů mluvené řeči rozumějí, aniž by paní učitelka musela zvýšeně dbát např. o hlasitost a zřetelnou artikulaci své řeči.

Výukové materiály

Ve výuce českého jazyka se ve 2. ročníku navazuje na látku ročníku prvního. Využívají se proto tytéž výukové materiály. Zatímco v 1. ročníku se probírá učivo Lincova Slabikáře 1. a 2. dílu, během ročníku druhého se plynule navazuje dílem třetím. Paní učitelka opět žákům připravuje kopie z této učebnice, popř. na jejím základě vypracovává pracovní listy pro žáky.

Ve 2. ročníku se více pozornosti věnuje nácviku psacího písma, se kterým bylo započato již v ročníku předcházejícím. Žáci již v 2. pololetí 1. ročníku využívali písanky nakladatelství Prodos[48] (1. díl), v 2. ročníku pokračují ve stejné řadě písanek téhož nakladatelství.

[48] MIKULENKOVÁ, H. *Písanka 1 – Učebnice psaní pro první ročník základní školy*. Olomouc: Prodos, 2004.

Shrnutí pozorování

V 2. ročníku základní *školy A* jsem měla možnost být přítomna pouze 5 vyučovacím hodinám českého jazyka, a to v rozmezí měsíců listopadu až ledna. I když se totiž učitelé snažili vyjít mým požadavkům vstříc, ne vždy se nám podařilo vzájemně sladit naše časové možnosti. Pravidlem zdejší základní školy je začínat den výukou českého jazyka, dokud mají žáci dostatek energie a soustředění, které jim v průběhu dopoledne ubývá. Aby nebyli učitelé nuceni dělat složité změny v rozvrhu, volila jsem vždy v konkrétní den mé návštěvy, kterou třídu navštívím. Často jsem ve svém výběru upřednostnila 1. ročník, neboť práci v této třídě jsem považovala za nejzajímavější a nejvíce inspirativní. Výuka ve 2. a 3. ročníku svým pojetím byla velmi blízká výuce v běžné základní škole.

Všichni žáci ve 2. ročníku byli žáci lehce nedoslýchaví. Jejich malá sluchová vada jim tak umožňovala postupovat ve výuce stejným tempem a obdobnými způsoby jako žáci ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Přítomnost slyšící asistentky výrazně neměnila průběh vyučovací hodiny, neboť asistentka spíše pomáhala s organizačním zajištěním výuky, popř. individuálně pomáhala „slabším“ žákům.

Ve výuce byl využíván 3. díl slabikáře *Naše čtení* a různé jiné doplňkové materiály, kterými paní učitelka zpestřovala výuku. Výuka ve 2. ročníku je zaměřena především na zdokonalování dovednosti číst. A to po stránce formální (nácvik čtení obtížných shluků hlásek, měkkých a tvrdých slabik apod.) tak stránce obsahové (porozumění čtenému textu a doslovná či volná reprodukce, rozšiřování slovní zásoby apod.) Prohlubována je dovednost psát prostřednictvím psacího písma. Zvláštní pozornost je přitom věnována velkému psacímu písmu, které činí žákům větší obtíže než psací písmo malé.

Ve výuce opět nechybí důraz na logopedickou výchovu. Výuka nepřináší žádné inovativní způsoby v souvislosti se vzděláním žáků se sluchovou vadou. Naopak svým pojetím je velmi blízká výuce českého jazyka ve školách běžného typu.

7.1.3 Třetí ročník

Učebna 3. ročníku jako by byla stranou všem ostatním třídám, neboť se nachází v rohové části budovy oddělená od hlavní chodby postranní nevelkou chodbičkou.

Odloučenost od ruchu hlavní chodby způsobuje, že ve třídě panuje i o přestávce klid přerušovaný jen rozmluvami dětí nad jejich hrami.

Do třídy se vchází dveřmi, naproti nimž, v zadní části učebny, se nachází tabule. V prázdném prostoru přede dveřmi najdeme stůl s malými křesílky. Lavice jsou opět vyrovnány rovnoběžně s katedrou, která je před nimi. Na stěnách učebny je zavěšeno několik magnetických tabulí, kam žáci denně doplňují informace (datum, počasí apod.) Na tabuli nalezneme také jména žáků a prostor pro přichytávání magnetů, které slouží jako odměna za dobře odvedenou práci. Žáci v závěru každého dne své odměny sčítají a na konci týdne nejlepší žák dostává ohodnocení v podobě známky.

Ve 3. ročníku jsem absolvovala celkem 6 návštěv, a to v rozmezí měsíců října až ledna.

Složení třídy

Počet žáků ve 3. ročníku je 6, a to 4 chlapci a 2 dívky. Jeden z chlapců má těžkou nedoslýchavost, další dva žáci mají diagnostikovánu řečovou dysfázii. Třídní učitelkou je zkušená paní učitelka, na některé vyučovací hodiny českého jazyka je přítomna slyšící asistentka, se kterou jsem se však během svých návštěv osobně nesetkala. Komunikace ve výuce probíhá pouze mluvenou řečí. Výuka je často prokládána aktivitami založenými na sluchové recepci – jako je například tanec, zpívání písní apod.

Výukové materiály

Žáci ve výuce pracují podle učebnice *Český jazyk 2 – učebnice pro druhý ročník ZŠ* (1. díl, 2. díl)[49].

Shrnutí pozorování

Třetí ročník je složen z žáků neoslýchavých, ve dvou případech se k sluchové vadě přidává ještě řečová dysfázie. Výuka českého jazyka probíhá u všech žáků stejně, nejsou realizována žádná zvláštní opatření pro žáky s více handicapy.

Pro výuku je využívána běžně dostupná učebnice českého jazyka určená žákům většinové slyšící společnosti[50]. Obsah výuky je dán právě tématy vyskytujícími se v užívané

[49] HÁJKOVÁ, E.; VILDOVÁ, H. *Český jazyk 2 – učebnice pro druhý ročník ZŠ (1. díl, 2. díl).* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.

učebnici (druhy vět podle postoje mluvčího, významové vztahy ve slovní zásobě, hlásky a písmena, dlouhé a krátké samohlásky ve slovech aj.). Přitom vlastní písemná produkce žáků ukazovala, že zvlášť ve výstavbě psaného textu mají značné obtíže – často se v jejich textech objevovaly zkomolená slova, agramatismy a jiné nedostatky poukazující na to, že jejich písemný projev neodpovídá písemným projevům jejich vrstevníků v běžných školách.

V úvodu první vyučovací hodiny paní učitelka pravidelně zařazuje mluvní aktivity. Každý žák dostává prostor k vlastnímu vyjádření. Trénují tak dovednost formulovat své myšlenky na tématu, které je každému žáku blízké, ostatní žáci jsou zase vedeni k aktivnímu naslouchání. Zároveň sdílení vlastních zážitků prohlubuje pocit sounáležitosti s ostatními. Logopedická péče je opět nedílnou součástí výuky.

Ve výuce českého jazyka jsem nezaznamenala žádné metody práce, které by zohledňovaly sluchový handicap žáků. Výuka byla obdobná jako u žáků běžné slyšící populace.

7.1.4 Shrnutí pozorování v *základní škole A*

Ačkoliv jednotlivé ročníky *školy A* navštěvují žáci s různým stupněm sluchové vady a v některých případech také odlišným prvním jazykem, pro všechny je pevně stanoven jednotný komunikační kód – mluvený jazyk. Konečně preference a důraz na zvládnutí mluveného jazyka většinové společnosti je nejdůležitějším cílem zdejšího vzdělávání. Tento cíl je nakonec i veřejně deklarován (viz webové stránky školy). U všech žáků v ročníku jsou tak ve výuce českého jazyka využívány stejné postupy a je jim předkládán stejný obsah učiva. Postupy a obsahy učiva jsou přitom srovnatelné s postupy a obsahy užívanými v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. K výuce češtiny je přistupováno jako k výuce jazyka mateřského, pouze s tím rozdílem, že učivo 1. ročníku je rozděleno do 2 let a velký důraz je kladen především na logopedické zvládnutí osvojovaného učiva.

Ve *škole A* není zaměstnán žádný pedagog (asistent pedagoga) se sluchovou vadou. Na některé vyučovací hodiny českého jazyka je přítomen slyšící asistent pedagoga, který však do výuky samostatně nezasahuje, a nemá tedy na výuku žádný podstatný vliv.

[50] HÁJKOVÁ, E.; VILDOVÁ, H. *Český jazyk 2 – učebnice pro druhý ročník ZŠ (1. díl, 2. díl)*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.

Ve výuce českého jazyka nejsou používány učebnice určené žákům se sluchovou vadou. V prvních dvou ročnících je využívána učebnice prvopočátečního čtení a psaní *Naše čtení* určená žákům s lehkým mentálním postižením.

Ve výuce prvopočátečního čtení a psaní se postupuje podle *metody analyticko-syntetické hláskové* s tím rozdílem, že nácvik psaní psacím písmem je posunut až do 2. ročníku. V 1. ročníku si žáci osvojují nácvik psaní pomocí hůlkového písma.

Výuka českého jazyka je vlastně výukou logopedické péče. Důraz na správnou artikulaci prolíná všemi složkami vzdělávacího systému na zdejší škole.

Ve výuce nejsou využívány žádné inovativní prvky vztahující se k výuce češtiny u žáků se sluchovou vadou. U žáků není jejich sluchová vada zdůrazňována, pedagogové k těmto žákům přistupují jako k žákům většinové slyšící společnosti, kteří potřebují pouze více času na to, aby zvládli to samé předané stejnými metodami jako jejich slyšící vrstevníci. Přehledné výsledky pozorování z jednotlivých ročníků uvádím v tabulce č. 2 na následující straně.

Tabulka 2: pozorování v 1., 2. a 3. ročníku *základní školy A*

	1. ročník	**2. ročník**	**3. ročník**
Pedagogičtí pracovníci (jejich mateřský jazyk)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština) slyšící asistentka pedagoga (mluvená čeština)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština) slyšící asistentka pedagoga (mluvená čeština)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština)
Komunikace ve třídě	mluvená čeština	mluvená čeština	mluvená čeština
Výukové materiály	LINC, V.; KÁBELE, F. *Naše čtení: Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy (1., 2. díl).* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.	LINC, V.; KÁBELE, F. *Naše čtení: Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy (3. díl).* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.	HÁJKOVÁ, E.; VILDOVÁ, H. *Český jazyk 2 – učebnice pro druhý ročník ZŠ (1. díl, 2. díl).* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.
Hypotéza č. 1 *V jednotlivých ročnících základních škol pro sluchově postižené budou žáci s odlišným prvním jazykem. Všichni žáci budou vzděláváni stejně (tzn., že stejně budou českému jazyku vyučováni např. žáci postlingválně nedoslýchaví a žáci prelingválně neslyšící).*	**Hypotéza č. 1 se nepotvrdila**. Ve třídě jsou žáci, u kterých se předpokládá preference stejného komunikačního kódu (mluvená řeč) – všichni žáci jsou proto vzdělávání stejným způsobem.	**Hypotéza č. 1 se nepotvrdila**. Ve třídě jsou žáci, u kterých se předpokládá preference stejného komunikačního kódu (mluvená řeč) – všichni žáci jsou proto vzdělávání stejným způsobem.	**Hypotéza č. 1 se nepotvrdila**. Ve třídě jsou žáci, u kterých se předpokládá preference stejného komunikačního kódu (mluvená řeč) – všichni žáci jsou proto vzdělávání stejným způsobem.
Hypotéza č. 2 *Pokud bude ve výuce přítomen pedagog se sluchovou vadou, ovlivní tento fakt průběh výuky – pedagog se sluchovou vadou vnese do výuky inovativní prvky (metody a postupy výuky), které pedagogové bez sluchové vady nepoužívají.*	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Ve vyučování není přítomen pedagog se sluchovou vadou.	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Ve vyučování není přítomen pedagog se sluchovou vadou.	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Ve vyučování není přítomen pedagog se sluchovou vadou.
Hypotéza č. 3 *Ve výuce českého jazyka v 1. ročníku budou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou, nikoliv učební materiály určené pro výuku prvopočátečního čtení a psaní*	**Hypotéza č. 3 se nepotvrdila** v tom, že ve výuce jsou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou. H**ypotéza č. 3 se potvrdila** v tom, že nejsou užívány ani učební materiály určené pro výuku žáků hlavního	**Hypotéza č. 3 se nepotvrdila** v tom, že ve výuce jsou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou. **Hypotéza č. 3 se potvrdila** v tom, že nejsou užívány ani učební materiály určené pro výuku žáků hlavního	**Hypotéza č. 3 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní již není náplní obsahu učiva ve 3. ročníku.

žáků hlavního vzdělávacího proudu.	vzdělávacího proudu.	vzdělávacího proudu.	
Hypotéza č. 4 *V souladu s užitím výukových materiálů bude při výuce prvopočátečního čtení a psaní u žáků se sluchovou vadou převažovat využití metody analyticko-syntetické hláskové, které bude předcházet globální čtení izolovaných slov.*	**Hypotéza č. 4 se potvrdila** v tom, že výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové. **Hypotéza č. 4 se nepotvrdila** v tom, že jí předchází globální čtení slov.	**Hypotéza č. 4 se potvrdila** v tom, že výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové. **Hypotéza č. 4 se nepotvrdila** v tom, že jí předchází globální čtení slov.	**Hypotéza č. 4 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní již není náplní obsahu učiva ve 3. ročníku.
Hypotéza č. 5 *Výuka českého jazyka bude těsně propojena s výukou logopedie.*	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.
Hypotéza č. 6 *Čeština bude vyučována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro výuku češtiny u žáků se sluchovou vadou, popř. budou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.*	**Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že čeština není prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se potvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.	**Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že čeština není prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se potvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.	**Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že čeština není prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se potvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.

7.2 Škola B

Školu B tvoří komplex několika školských zařízení. Výchova a vzdělávání dětí se sluchovou vadou je tu zajištěno od předškolních let až do období rané dospělosti.

Hlavním cílem mateřské školy je pomoci žákům se sluchovou vadou rozvinout komunikační kompetence tak, aby byly na úrovni jejich slyšících vrstevníků. V jakém komunikačním kódu a jakými prostředky tohoto cíle dosáhnout však není na webových stránkách školy uvedeno.

Ve školním roce (2012/2013) navštěvuje mateřskou školu 13 dětí. Ty jsou rozděleny do dvou oddělení, kde pracuje společně slyšící pedagog a neslyšící asistent pedagoga. Po celý týden je dětem zajištěna individuální logopedická péče. Odpoledne se o internátní děti stará opět slyšící pedagog spolupracující s neslyšícím asistentem.

Základní škola nabízí vzdělání na běžném typu základní školy a na základní škole speciální, kde mají možnost získat vzdělání i ty děti, které mají specifické vzdělávací potřeby. Kromě sluchového postižení trpí i jinými přidruženými vadami. Práce pedagogů probíhá za spolupráce neslyšících (nedoslýchavých) asistentů.

Střední škola nabízí vzdělání ve třech stupních středoškolského vzdělávání, a to na střední odborné škole zakončené maturitní zkouškou, středním odborném učilišti a odborném učilišti zakončenými závěrečnou učňovskou zkouškou a výučním listem – a to v několika různých oborech.

Vzdělávání a výchova žáků se sluchovým postižením mají ve zdejším zařízení dlouhou historii. Právě na základě získaných zkušeností jsou zástupci této instituce přesvědčeni (jak je uvedeno na oficiální webové stránce školy), že vytvořili metodiku vzdělávání tak, aby absolventi školy byli schopni samostatně existovat ve slyšící společnosti a odpovídajícím způsobem se do ní zapojili. Škola spolupracuje s několika vysokými školami a pomáhá tak při přípravě budoucích odborníků z oblasti speciální pedagogiky. Využívá přitom moderní výuky a moderních postupů.

Všichni členové pedagogického sboru jsou plně kvalifikovanými odborníky pro práci s dětmi se sluchovou vadou. Ve škole jsou zaměstnáni také sluchově postižení učitelé a asistenti, kteří pomáhají žákům v komunikaci (informace jsou čerpány z webových stránek školy).

7.2.1 První ročník

Učebnu 1. ročníku nalezneme v prvním patře budovy školy na samém konci dlouhé chodby. Právě proto, že je učebna rohová, nabízí prosvětlený prostor, neboť světlo sem proudí z oken ze dvou stěn učebny. Pohled z jedné strany poskytuje výhled do parku, přiléhajícího z jedné strany k budově školy.

Po pravé straně ode dveří se nachází tabule, naproti ní katedra paní učitelky, kterou shora zastřešuje obrovský list ušitý ze zelené látky. V řadě před katedrou je vyrovnáno pět školních lavic. Po obou stěnách třídy jsou zavěšeny nástěnné magnetické tabule. Na jedné z nich jsou kartičky se slovy *Kdo?* (žlutá barva); *Co dělá?* (červená barva); *Co?* (modrá barva) a pod nimi stejně barevně zvýrazněny již osvojená slova patřící do jednotlivých kategorií. Na magnetické tabuli na protější stěně jsou zase kartičky se slovy a zároveň obrázky, které se žáci již naučili. Obrázky i slova jsou vystřiženy z Poulova slabikáře[51].

Na některých kusech nábytku ve třídě nalezneme přilepené štítky s názvy nábytku či předmětů – překvapivě v anglickém jazyce. Jedná se nejspíš o pozůstatek z dob, kdy učebnu obývali žáci vyššího ročníku. V zadní části učebny mají žáci vyrovnané dětské kufříky, které ukrývají jejich sešity a učebnice. V učebně se nachází i starý psací stroj, který žáci využívají při nácviku hláskového složení probíraných slov.

Složení třídy

Ve školním roce 2011/2012 nastoupili do 1. ročníku čtyři žáci, a to ve složení tři chlapci a jedna dívka. Tři žáci docházeli do zdejší mateřské školy. Jeden chlapec je nucen z důvodu vysoké absence opakovat 1. ročník. Všichni žáci jsou romského původu a všichni žáci mají těžší sluchovou vadu.

Chlapci v této třídě mají problémy s kázní a soustředěností při výuce. Paní učitelka společně s asistentkou na žáky často zvyšují hlas a volí různé formy trestů za jejich neukázněné chování. Paní učitelka také často řeší dopady špatného rodinného zázemí u všech žáků. Žáci často přicházejí do výuky unavení, hladoví, nedostatečně oblečení apod. Nelze se ani spoléhat na domácí přípravu žáků na vyučování, neboť ta je u každého z nich nedostatečná.

[51] POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.

Ve třídě působí zkušená slyšící učitelka. Na vybrané vyučovací hodiny (především na výuku českého jazyka) je přítomna nedoslýchavá asistentka pedagoga. Ačkoliv je úroveň ovládání českého znakového jazyka u paní učitelky i její asistentky na vysoké úrovni, převažujícím způsobem komunikace během vyučovací hodiny je mluvená řeč doprovázená znaky (tzv. simultánní komunikace). Nezávisle na velikosti ztráty sluchu jednotlivých žáků jsem se přesvědčila, že jsou všichni žáci plně kompetentní v českém znakovém jazyce. Usuzuji tak na základě jejich volné komunikace mimo i během vyučování, kdy český znakový jazyk u nich v komunikaci zcela převažuje. Paní učitelka plně využívá znakový jazyk pouze v těch chvílích, kdy se žákům snaží přiblížit jev, který se přímo netýká výuky českého jazyka. Stalo se tak například ve chvíli, kdy jeden z žáků opakovaně užíval znaku LEŽ, aniž zřejmě správně rozuměl jeho významu. Paní učitelka se mu tak snažila prostřednictvím znakového jazyka na různých příkladech situací vysvětlit skutečný význam tohoto znaku a tak jej odvrátit od jeho chybného užívání. Na otázku, proč pedagogové kompetentní v českém znakovém jazyce neužívají tento prostředek i jako hlavní kód učební komunikace, mi paní učitelka stručně odpověděla, že užívání českého znakového jazyka není ve výuce „žádoucí“ a že ostatní učitelé nevěří, že lze češtinu naučit, pokud ji nebudou ve výuce aktivně používat právě prostřednictvím mluveného jazyka.

V 1. ročníku *školy B* jsem absolvovala celkem 10 návštěv v rozmezí měsíce října až dubna. Výuka jsem pozorovala ze zadní části učebny. Více než samotný průběh výuky (výklad a procvičování) mě zaujala atmosféra ve třídě. Atmosféra spíše napjatá, žáci dráždící učitelku a asistentku a ty jim oplácející neustálým zvyšováním hlasu a trestáním. Žáci pracují spíše individuálně každý do své učebnice, písanky či sešitu – chybí společné aktivity, učební hry a jiné činnosti probouzející v žácích zájem a chuť k učení.

Výukové materiály

Při výuce využívají žáci 1. díl učebnice *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením*[52] a k tomu odpovídající *Písanky*[53]. Slabikář pro žáky se sluchovým postižením je učebnicí prvopočátečního čtení určený především žákům se sluchovým postižením. Učebnici mohou

[52] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (1. díl). Praha: Fortuna, 2007.
[53] CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. *Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I., II., III. díl.* Praha: Fortuna, 2010.

využít ale i žáci s kombinovaným sluchovým a jiným postižením (např. žáci s lehkým mentálním postižením).

Slabikář pro žáky se sluchovým postižením

Učebnice je rozdělena do dvou dílů. Každý díl má 80 stran formátu A4. Slabikář celkem obsahuje 31 lekcí. Kromě tištěné části obsahuje učebnice také dvě výuková CD, která z tištěné části učebnice vycházejí. Výukové CD číslo 1 obsahuje pracovní listy, soubor textů ke čtení, sumář a metodické pokyny ke Slabikáři a jeho součástem. Výukové CD číslo 2 tvoří výukový program. Ten se skládá z výkladové části a interaktivních cvičení.

Podle slov autorky učebnice je pro výuku čtení využita metoda globální. „*Postupuje se v něm způsobem, který je u těžce sluchově postižených pokládán za nejvhodnější a užívá se u nás tradičně již od doby prvních slabikářů pro neslyšící*“ (CHUCHMOVÁ, 2007, s. 291).

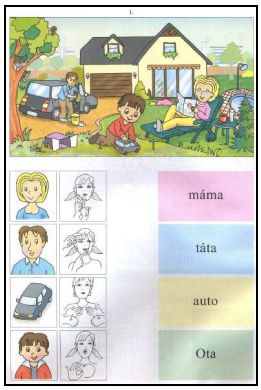
Žáci nejdříve poznávají slovo jako celek. Již v prvních lekcích se však zároveň seznamují s jednotlivými písmeny – a to jednak izolovaně i ve snadných spojeních. Volba slov je přitom podřízena logopedickým kritériím. V prvních lekcích jsou tedy slova volena tak, aby se skládala z artikulačně snadných hlásek (*M, T, P, V, S, A, O, U, E*). S dalšími hláskami se žáci seznamují postupně, v každé lekci přibývá další hláska. Podle autorky jsou tak žáci „*nenásilně vedeni od globálního k analyticko-syntetickému způsobu čtení*“ (CHUCHMOVÁ, 2007, s. 201).

Žáci jsou postupně seznamováni také se základními mluvnickými jevy, které je upozorňují na odlišný mluvní obraz slov. Součástí každé lekce je obrázek znaků českého znakového jazyka pro nově osvojovaná slova.

Nácvik psaní psacího písma původně nebyl součástí Slabikáře. Dodatečně byl vytvořen soubor 3 písanek (zpracovaný autorkou Slabikáře), který byl vydán ve stejném nakladatelství o tři roky později, tedy v roce 2010.

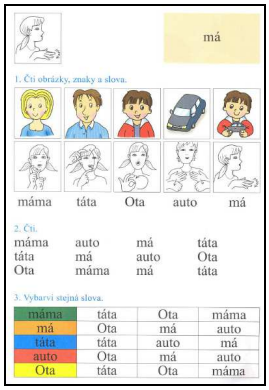
První díl učebnice obsahuje 15 lekcí, druhý díl 16 lekcí. Každá lekce obsahuje slovní zásobu určitého tématu, vztahujícího se k životu sluchově postižených dětí (viz lekce č. 29 – kontrola sluchově postiženého žáka u foniatra). Všechny lekce mají stejnou strukturu. Lekci otevírá titulní dějový obrázek. Přibližuje téma kapitoly a slouží zároveň k vyvození pojmů, které jsou nově uváděny. První strana nové lekce kromě titulního obrázku zahrnuje výčet těchto pojmů – slova jsou zachycena malým tiskacím písmem. Pozadí slov tvoří různě

barevná pole (užití jednotlivých barev přitom nemá specifický význam). K pojmu náleží obrázek daného jevu a obrázek znaku českého znakového jazyka zastupující daný jev (obr. č. 20).



Obrázek 20: ukázka 1. lekce učebnice[54]

Na následující straně učebnice nacházíme cvičení k upevnění nově nabyté slovní zásoby (obr. č. 21).



Obrázek 21: ukázka 1. lekce učebnice[55]

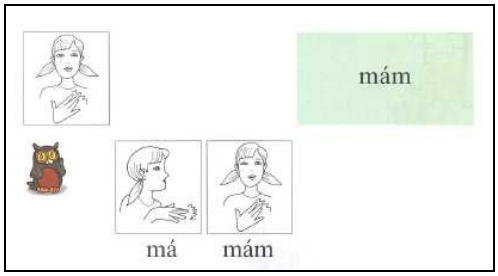
Další stranu učebnice zabírají nově probíraná písmena, vyskytující se v probraných slovech. Pro záznam hlásky jsou využity čtyři grafémy – velké a malé tiskací písmeno, velké a malé psací písmeno. Současně se čtyřmi grafémy je uvedeno i vyobrazení provedení hlásky prostřednictvím jednoruční a dvouruční prstové abecedy. Záznam doplňuje uvedení slov, ve kterém se daná hláska vyskytuje – písmeno je tučně zvýrazněno (obr. č. 22).

[54] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 3.
[55] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 4.

Obrázek 22: ukázka 1. lekce učebnice[56]

Poslední strany každé lekce jsou věnovány nácviku čtení a tvorby vět. Důraz je kladen na čtení s porozuměním. Většina vět v učebnici je proto opatřena obrázkem, na kterém lze ověřit, zda žák smyslu věty porozuměl.

Učebnice obsahuje několik mluvnických jevů. Autorka učebnice nenařizuje aktivní zvládnutí těchto jevů, cílem je spíše seznámení žáků s odlišnými tvary slov – poznání slov i v jiném než základním tvaru. Obrázek sovy označuje gramatické pravidlo k zapamatování (obr. č. 23).



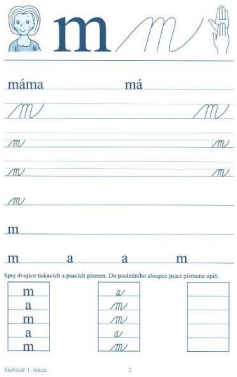
Obrázek 23: ukázka gramatické pravidlo k zapamatování[57]

Ke Slabikáři náleží také tři díly *Písanek*. Učitelé *Písanky* do výuky zařazují ve chvíli, kdy jsou žáci na psaní připraveni po stránce grafomotorické. Pro nácvik uvolňovacích cviků musí učitelé volit jiné dostupné materiály.

V *Písankách* se žáci učí psát písmena ve stejném sledu, ve kterém se je učí číst. Tento sled je určen především artikulační náročností jednotlivých písmen. Grafická náročnost psaní je až na druhém místě. Každé nové písmeno je uvedeno obrázkem nebo znázorněním znaku v českém znakovém jazyce, tiskacím a psacím písmenem a tvarem ruky znázorňující písmeno prostřednictvím dvouruční prstové abecedy. Následuje výčet slov, která již žáci znají ze Slabikáře, a která obsahují dané písmeno. Žáci nové písmeno ve slově nejprve barevně

[56] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 5.
[57] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 25.

zvýrazňují. Po nácviku psaní nového písmene následuje nácvik psaní slov. Slova jsou vždy uvedena v tištěné i psané podobě. Každé slovo mají žáci na obrázku. Zpočátku jsou k nácviku volena jednodušší slova, delší slova jsou zařazena na později (obr. č. 24, 25).



Obrázek 24: ukázka 1. lekce[58]

Obrázek 25: ukázka 8. lekce[59]

Výukové CD je určeno jak pro skupinovou práci žáků pod vedením učitele, tak pro samostatnou práci dětí. Program je rozdělen do dvou hlavních částí: *Výklad* a *Cvičení*. Výkladová část vychází z úvodního obrázku, který je však ve výukovém programu animován (tj. rozhýbán pro lepší pochopení nových slov). Obrázek je interaktivní – po přiblížení kurzoru myši k některému z nových slov, se daný jev na obrázku buď rozsvítí, anebo rozhýbe (v případě sloves). Obrázek pracuje i obráceně – po najetí myší na daný jev v obrázku, rozsvítí se zároveň kartička s odpovídajícím slovem. V programu dále následují cvičení k nácviku slovní zásoby a vět.

V druhém oddílu jsou cvičení rozdělena do tří kategorií: *Slovní zásoba*, *Věty*, *Mluvnice*. Žák při za každý správě splněný úkol získává bod v podobě obrázku bonbonu, za chybně vyřešený úkol body (bonbony) ztrácí.

[58] CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. *Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I. díl*. Praha: Fortuna, 2010, s. 2.
[59] CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I. díl. Praha: Fortuna, 2010, s. 34.

V oddílu Slovní zásoby se vyskytují cvičení typu: *Najdi správné slovo*, *Najdi správný obrázek* (přiřazování slovo – obrázek, slovo – znak); *Přiřaď slova k obrázkům* (práce s více slovy najednou); *Doplň chybějící písmeno*, Slož slovo z písmen (analyticko-syntetický způsob čtení). V oddílu Věty se vyskytují cvičení typu: *Která věta patří k obrázku* (významový obsah věty); *Vyber správnou větu* (pořadí slov ve větě, formální náležitosti při psaní vět); *Postav větu ze slov* (tvorba vět z nabídnutých slov); *Doplň, co chybí ve větě*; *Odpověz na otázku* (otázka kdo – výběr z možností odpovědí). Oddíl Mluvnice je pojímán jako rozšiřující učivo. Rozmanitá mluvnická cvičení jsou rozdělena do skupin podle slovních druhů, a to na *Podstatná jména*, *Přídavná jména*, *Zájmena*, *Slovesa*. Závěrečnou skupinu pak tvoří soubor cvičení nazvaný *Otázky*. Cvičení se vztahují jen k mluvnickým jevům probíraným v jednotlivých lekcích učebnice.

Hodnocení Slabikáře pro žáky se sluchovým postižením

Učebnice *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (1., 2. díl) je využívána na třech ze čtyř škol pro sluchově postižené žáky, ve kterých jsem ve školním roce 2011/2012 realizovala svůj výzkum. I v ostatních školách, které jsem během svého výzkumu měla možnost navštívit jednorázově je tato učebnice využívána ve výuce. V některých školách je učebnice používána v kombinaci s jinými (doplňujícími) výukovými materiály.

Samotní učitelé nemají k učebnici žádné výhrady. Naopak oceňují, že po dlouhé době byl vydán moderní výukový materiál, který zcela odpovídá jejich představám o vhodné učebnici pro sluchově postižené žáky.

Ve školách pro sluchově postižené žáky je učivo 1. ročníku rozděleno do prvních dvou let školní docházky dítěte. Tomu se přizpůsobila i práce s učebnicí. V prvním ročníku tak žáci pracují s prvním dílem učebnice, ve druhém ročníku s dílem druhým. Ve školách se využívá poměrně často práce s pracovními listy obsaženými na výukovém CD č. 1. Práci s výukovým programem, který se nachází na CD č. 2, jsem spatřila pouze v jedné ze škol pro SP, kde se pravidelně program využíval přímo v práci v hodině. Pro práci s programem posloužila interaktivní tabule. Na jiných školách jsem se s využitím tohoto materiálu nesetkala. Na jedné ze škol dokonce o existenci tohoto materiálu nevěděli.

Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1., 2. díl) je sice materiálem poměrně novým (vydaný v roce 2007), avšak ve své podstatě vychází metodicky i formálně (struktura jednotlivých lekcí, řazení témat, výběr slovní zásoby atp.) ze slabikáře Jana Poula (obr. č. 26).

Obrázek 26: srovnání učebnic[60]

Pro učitele s několikaletou praxí v prvních dvou ročnících základních škol pro sluchově postižené žáky, tak práce s novým Slabikářem nepřináší v zásadě žádné velké změny a možná i proto získává jejich kladné hodnocení. Jediným podstatným ozvláštněním je využití českého znakového jazyka (prostřednictvím obrázků znaků, které mají žáci „číst“) a možnost využití moderní techniky (výukové programy). V zásadě však učebnice nepřináší nic nového. Žádné nové způsoby výuky prvopočátečního čtení a psaní u sluchově postižených žáků.

Autorka v metodických poznámkách k učebnici předestírá, že učebnice je založena na využití *metody globální*. Zároveň však již na prvních stránkách učebnice seznamuje žáky s 5 hláskami české abecedy. Jedná se tedy o jakousi kombinaci *metody globální* a *metody analyticko-syntetické hláskové*. Podstatou *metody globální* (jak bylo výše zmíněno) je čtení slov a vět globálně (vcelku) bez znalosti jednotlivých písmen. Dítě samo dochází (v pro ně vhodném období) k vlastní analýze a syntéze písmen do slov a vět. Tento postup však v učebnici není dodržen. Důraz je kladen na upevnění spojení *jev* (skutečnost, obrázek) – *pojem* (slovo) – *znak*, nácviku tohoto spojení je v učebnici věnováno nejvíce prostoru.

Učebnice „*rozhodně není a nechce být ani učebnicí ani slovníkem znakového jazyka*“ (CHUCHMOVÁ, 2007, s. 292). Autorka upozorňuje, jak důležitou roli hraje znak pro dítě se sluchovou vadou při seznamování se s novým jevem a pojmem. Nejsem si však jistá, zda způsob zachycení znaku formou obrázku s šipkami znázorňujícími pohyb při tvorbě znaku je pro tak malé děti nejvhodnějším způsobem záznamu. Myslím si, že záznam provedení znaku ocení spíše učitelé a rodiče dětí, které s českým znakovým jazykem nemají velkou zkušenost a mohou se jím tedy řídit. Pro žáky v 1. a 2. ročníku základní školní docházky mi však toto znázornění připadá nesrozumitelné.

S českým znakovým jazykem se v učebnici dále nepracuje, přitom by přílohou učebnice mohlo být samostatné CD zachycující právě ekvivalenty slov v českém znakovém

[60] POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, 1. lekce; CHUCHMOVÁ, K. Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. Díl), Praha: Fortuna, 2007, 1. lekce.

jazyce, případně překlady k textům objevujícím se v učebnici. Využití českého znakového jazyka považuji v této učebnici za nepříliš zdařilé.

Stejné rozpaky panují i v uvedení obrázků tvarů ruky jednoruční a dvouruční prstové abecedy pro jednotlivé hlásky. Kromě výhrad uvedených k samotnému záznamu znaků (viz výše) bych zmínila i náročnost zapamatování si velkého množství abstraktních znaků (symbolů) pro jedno písmeno (hlásku). Dítě musí zvládnout čtyři grafémy pro jednu hlásku (velké a malé tiskací písmeno, velké a malé psací písmeno), dále znak jednoruční/dvouruční prstové abecedy, nehledě k tomu, že na mnoha školách se stále aktivně využívají tzv. pomocné artikulační znaky usnadňující výslovnost každé hlásky. Dítě je tak v jednom okamžiku konfrontováno s šesti různými označeními pro jednu hlásku.

Zvláštní důraz při výuce je kladen na osvojení si základní slovní zásoby uváděné v učebnici. Výběr slovní zásoby je přizpůsoben jednotlivým tématům učebnice a zcela podřízen kritériu snadné výslovnosti jednotlivých slov. Kritérium snadné artikulace je upřednostněno před praktickou využitelností jednotlivých slov a jejich výskytu v běžné slovní zásobě (například slovo *„polámalo se“* (viz 5. lekce) složené z artikulačně jednoduchých slabik se v běžné mluvě nevyskytuje či se vyskytuje velmi zřídka) – obdobně je to s tvarem slova *pá pá, foto, babi* aj. – tedy slovní zásoba hodící se spíše pro komunikaci s malými dětmi, nikoliv začínajícími školáky.

Rozsah nové slovní zásoby v každé lekci se pohybuje od minimální hranice 2 slov (závěrečná lekce) do maximální hranice 8 slov v lekci. Průměrný rozsah slovní zásoby každé lekce je 5 nových pojmů. Celkem si tedy ve dvou dílech učebnice (během prvních 2 let školní docházky) osvojí žáci celkem okolo 175 slov (poznámka: číslo je však pouze orientační, neboť různé tvary téhož slova jsou v jednotlivých lekcích probírány jako nové pojmy – například slovo *má*, *mám*, *nemá* aj.). Autorka ve svých doporučeních zdůrazňuje, že učitelé mohou uvedenou slovní zásobu doplňovat aktuální slovní zásobou, během svých výzkumů jsem se s takovým záměrným rozšiřováním slovní zásoby setkala spíše výjimečně.

Ve výčtu pojmů dominují podstatná jména (112 pojmů z celkového počtu 175 pojmů) v základním tvaru, dále slovesa (43 z celkového počtu 175 pojmů) uvedená nejčastěji ve formě 3. osoby jednotného čísla, přídavná jména (6 pojmů z celkového počtu 175 pojmů), zájmena (6 pojmů z celkového počtu 175 pojmů), zbývající pojmy náležejí k ostatním slovním druhům (nejčastěji se jedná o příslovce a citoslovce). Ve slovní zásobě se také objevují „sousloví“ *ve škole*, *dobrý den*.

Ze zmíněných mluvnických jevů se žáci setkávají se 4. pádem podstatných jmen končících na *-a* a dalších vybraných podstatných jmen, 5. pádem u vybraných podstatných jmen, 1. pádem množného čísla u vybraných podstatných jmen, tvary přídavných jmen ve všech rodech, 1. osobou jednotného čísla u vybraných sloves, 2. osobou jednotného čísla u vybraných sloves, vytvoření záporu u některých sloves, slovosledem vět obsahujících zvratné sloveso, používání správných otázek *Kdo? Co?*, odpovědi na otázky *Kdo? Co?*. Mluvnické jevy jsou zde představeny formou cvičení uvedených jako *Všímej si*, *Pozoruj*. Systematický výklad chybí.

Cvičení obsažená v jednotlivých lekcích se opakují s únavnou stereotypností. Zvlášť se to projevuje u cvičení zaměřených na upevnění nové slovní zásoby. Zde je nejvíce pozornosti věnováno nácviku rozpoznání grafického obrazu slova. Cvičení lze samozřejmě, jak upozorňuje autorka, využít i kreativnějším způsobem, v praxi se tak však neděje. Žák plní úkoly s následujícími zadáním: *Čti obrázky, znaky a slova; Čti; Vybarvi stejná slova; Čti prstovou abecedu; Znakuj libovolnou prstovou abecedou; Čti obrázkové věty; Spoj stejná slova a čti; Co může být správně?* Atp.

Při čtení textů (vět) se často využívá tzv. obrázkového čtení. Texty uvedené v učebnici jsou tvořeny pouze z probírané slovní zásoby, jedná se tedy o texty značně vykonstruované, nepřirozené. Takové texty nemohou v žádném začínajícím čtenáři vzbuzovat chuť ke čtení pro zábavu (srovnej CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 12, cv. 11).

Pokud by žák zvládl osvojit si učivo *Slabikáře pro sluchově postižené žáky*, disponoval by slovní zásobou necelých 200 slov, přičemž by pouze některá z nich dovedl rozpoznat i v jiném než základním tvaru. Otázkou zůstává, jestli by tato slova dovedl aktivně použít – v učebnici se systematicky nepracuje s vlastní žákovou produkcí psaného textu.

Je zřejmé, že nemůžeme žádat po žádné učebnici, aby byla svým výkladem vyčerpávající, a nelze očekávat, že po probrání jedné učebnice získá žák kompletní znalost českého jazyka. Na druhou stranu se však nelze spokojit s nově vydanou učebnicí jen proto, že momentálně na trhu není žádná jiná „lepší“ varianta.

Shrnutí pozorování

První ročník *školy B* navštěvují žáci s těžkou sluchovou vadou. Žáci nepocházejí z ideálního rodinného prostředí a tento fakt se projevuje i na vzdělávacích možnostech žáků (např. nedostatečná motivovanost k učení, nedostatečná domácí příprava apod.) Všichni žáci jsou kompetentní v českém znakovém jazyce, přesto je hlavním kódem učební komunikace ze stran pedagogů tzv. simultánní komunikace (mluvená řeč doprovázená znaky). Od žáků je důsledně vyžadováno užívání tzv. pomocných artikulačních znaků, kterými musejí doplňovat svou řečovou produkci.

Ve výuce českého jazyka je pravidelně přítomna nedoslýchavá asistentka pedagoga. I ona však v komunikaci využívá především simultánní komunikaci. Asistentka pedagoga funguje ve vyučování spíše jako osobní asistentka věnující se individuálně jednotlivým žákům.

Výuka se důsledně řídí obsahem učiva obsaženého ve *Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením*. Paní učitelka doplňuje učivo materiály vyjmutými z Poulova Slabikáře – především pro oživení výuky (jiné obrázky k témuž výrazu apod.) Důraz ve výuce je kladen na neustálé rozšiřování slovní zásoby a to nejčastěji podstatných jmen v citátovém tvaru. U nich je vyžadována především bezchybná artikulace jejich hláskového složení prostřednictvím pomocných artikulačních znaků. Větná struktura je nacvičována na základní struktuře *Kdo?; Co dělá?; Co?* Gramatické jevy jsou vyučovány nesystematicky v pouze aktuálním kontextu vyskytujícím se v učebnici.

Pro výuku prvopočátečního čtení a psaní je tak využívána metoda globálního čtení několika izolovaných slov, zároveň s nácvikem jejich hláskového složení – tedy je při výuce prvopočátečního čtení a psaní uplatňována metoda *analyticko-syntetická hlásková*.

Ve výuce je od žáků neustále vyžadována a ověřována správná artikulace osvojovaných hlásek a slov. K tomu dopomáhá permanentní používání pomocných artikulačních znaků.

Ve výuce jsem nezaznamenala využití žádných z inovativních prvků ve výuce českého jazyka u žáků se sluchovou vadou.

7.2.2 Druhý ročník

Třída 2. ročníku se nachází v 1. patře historické budovy. Prosvětlená třída má okna směřovaná k příjezdové cestě do školy. Protože se škola nachází na vršku a od silnice ji

odděluje malé parkoviště pro zaměstnance školy ohraničené zděným plotem, hluk z vozovky do třídy nedoléhá. Okna se nacházejí přímo naproti vchodovým dveřím do třídy.

Kromě klasické tabule se ve třídě nachází také interaktivní tabule, kterou žáci zvlášť ve výuce českého jazyka často využívají. Lavice žáků jsou vyrovnané v přední části třídy v jedné řadě, rovnoběžně s katedrou paní učitelky. Na stěně po pravé straně ode dveří nalezneme magnetickou tabuli, na které jsou přichyceny aktuálně probírané jevy z českého jazyka – například rozdíl mezi jednotlivými tvary přídavných jmen vyjádřených otázkami *Jaký?; Jaká?; Jaké?* Ke každé kategorii je přiřazen obrázek odpovídajícího rodu a pod ním kartička obsahující přídavné jméno s jeho zvýrazněnou koncovkou.

V zadní části třídy nalezneme kromě umyvadla a několika skříní s výukovými pomůckami také stůl s logopedickým zrcadlem. Žák při logopedické práci sedí čelem k zrcadlu, tedy k zadní stěně učebny.

Složení třídy

Druhý ročník navštěvuje celkem 10 žáků. Proto byly zřízeny již v 1. ročníku 2 paralelní třídy s označením 1. A, 1. B. Původním záměrem bylo rozřadit žáky do tříd podle jejich předpokládaných intelektových schopností. Tedy na žáky „šikovnější“ (rychlejší) a na ty „méně šikovné“ (pomalejší).

V každé třídě vyučovala český jazyk jiná paní učitelka, která byla zároveň jejich třídní učitelkou. Paní učitelka z 2. A však v průběhu začátku školního roku odešla na mateřskou dovolenou, krátce nato ji následovala i asistentka pedagoga určená pro tuto třídu. Žáci nedostali novou třídní učitelku, ale ve výuce různých předmětů se střídali pedagogové podle jejich časových možností. Nejčastěji tak výuku v 2. A přebírala asistentka pedagoga původně určená pro 2. B. Toto provizorní řešení překvapivě zůstalo zachováno po celý školní rok.

Na výuku českého jazyka byli žáci 2. A přeřazeni k paní učitelce vyučující český jazyk ve 2. B. Rozlišit, kteří žáci patřili do 2. A či 2. B pro mne bylo obtížné, neboť paní učitelka výuku českého jazyka vždy přizpůsobovala aktuální situaci ve třídě. Pokud bylo žáků v obou třídách málo, často je spojila do jedné třídy a se všemi najednou probírala český jazyk. Jindy zase pracovala s vybranými žáky, zatímco paní asistentka vyučovala matematiku ve vedlejší třídě se zbývajícími dětmi. Poté se skupiny žáků vyměnily. Konečně rozlišit, kteří žáci patřili do které třídy není natolik zásadní. Protože výuku českého jazyka vyučovala tedy pouze jedna

paní učitelka, byla u obou skupin žáků výuka založená na stejných metodách a postupech. O žácích 2. ročníku tedy budu uvažovat jako o jedné skupině žáků.

Deset žáků tvořilo 8 chlapců a 2 dívky. Jedna dívka byla v průběhu druhého pololetí přeřazena na žádost rodičů do jiné základní školy pro sluchově postižené žáky. V ročníku jsou žáci s různým stupněm sluchového postižení. Najdeme tady žáky zcela neslyšící, žáky různou měrou nedoslýchavé i žáky s kochleárním implantátem.

Všichni žáci 2. ročníku jsou považováni za velmi neklidnou a bouřlivou třídu. Převaha chlapců, někteří s diagnózou hyperaktivity, jsou dvě z možných příčin tohoto stavu. Proto se ve výuce často řeší různé kázeňské obtíže. Zlobení, vyrušování, nesoustředěnost žáků a v důsledku toho jejich časté napomínání, je součástí téměř každé vyučovací hodiny v této třídě. Kromě kázeňských problémů se ve třídě často řeší i problémy způsobené sociálním zázemím žáků, a to zvlášť v oblasti zajištění pravidelné školní docházky žáků. Řeší se případy, kdy žák přichází do školy po dvou měsíční nepřítomnosti, aniž by měl věrohodně podložený důvod své absence. Takový žák pak vyžaduje speciální přístup, aby zameškanou látku „dohnal“ a velmi tak ztěžuje organizaci práce v hodině.

Při komunikaci ve výuce nejsou zohledňovány žádné specifické komunikační potřeby žáků s různými typy sluchových vad. Paní učitelka používá tzv. simultánní komunikaci – hlasitě mluví a svou řeč doprovází jednotlivými znaky českého znakového jazyka. Se všemi žáky komunikuje výše popsaným způsobem. Ve výuce jsou velmi často využívány tzv. pomocné artikulační znaky, které plynule ovládá jak paní učitelka, tak její žáci. Ti si pomocnými artikulačními znaky pomáhají především při hlasitém čtení, které je od nich vyžadováno.

Pokud je ve výuce přítomna neslyšící asistentka pedagoga, která užívá v komunikaci český znakový jazyk, žáci se automaticky přizpůsobují jejímu komunikačnímu kódu a bez problémů komunikují prostřednictvím českého znakového jazyka. Paní asistentka napomáhá především v situacích, kdy je výuka zaměřena komunikačně – například v úvodu lekce povídání si o obrázku, popř. v situacích, kdy je potřeba vysvětlit odlišné užití psaného českého jazyka a českého znakového jazyka.

Výuku českého jazyka ve 2. ročníku mi bylo umožněno sledovat během 10 vyučovacích hodin v průběhu měsíce října až dubna.

Výukové materiály

Ve výuce českého jazyka ve 2. ročníku je jako jediný výukový materiál používán 2. díl *Slabikáře pro sluchově postižené žáky*[61]. Jako v jedné z mála škol pro sluchově postižené žáky, kterou jsem měla možnost navštívit, se velmi často pracuje s interaktivní složkou učebnice, tedy s CD určeným pro interaktivní tabuli.

Shrnutí pozorování

Ve 2. ročníku najdeme žáky s různým typem a velikostí sluchové vady, a tedy i žáky s odlišným prvním jazykem. Každý žák tak preferuje jiný způsob komunikace, což je patrné ve chvílích, kdy žáci dostávají prosto vyjádřit svůj zážitek apod. V tu chvíli každý žáků volí „vlastní komunikační systém", který je mu nejpříjemnější. Paní učitelka užívá tzv. simultánní komunikaci, kterou u žáků vyžaduje zvlášť při osvojování nových slov, při čtení – tedy nácviku dovedností bezprostředně spjatých s osvojováním českého jazyka. Neslyšící asistentka pedagoga dostává prostor především při seznamování žáků s novým tématem kapitoly, s navozením komunikačních situací, popř. při vysvětlení nového gramatického jevu či překladu čteného textu do českého znakového jazyka. Je patrné, že žáci vysvětlení prostřednictvím znakového jazyka vítají. Pozitivně se zde projevuje i zkušenost asistentky s přizpůsobením svého znakového projevu malým dětem se sluchovou vadou. Při vysvětlování nové látky českého jazyka však k odlišným komunikačním kódům žáků není brán žádný zřetel, všichni žáci jsou vyučováni stejnými metody a jsou jim předkládány stejné obsahy učiva.

Výuka českého jazyka odpovídá postupům a učivu obsaženému ve *Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením*. Paní učitelka důraz klade především na tvorbu jednoduchých základních větných struktur, tedy na nácvik vět podle vzoru *Podmět (Kdo?) – přísudek (Co dělá?) – předmět (Co?)*. Postupně rozvíjený o *přívlastek shodný (Jaký?)*, popř. *příslovečné určení místa (Kde?)*. S každou nově osvojenou slovní zásobou, žáci nacvičují právě tyto větné struktury. Ve výuce je velmi často využívána práce s výukovým programem prostřednictvím interaktivní tabule.

[61] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007.

Právě práci s interaktivní tabulí by bylo možné hodnotit jako jeden z projevů jisté inovace ve vzdělávání žáků se sluchovou vadou. Paní učitelka přiznala, že zná některé materiály určené pro výuku češtiny u dětí cizinců a že sama z některých učebnic čerpá podněty pro výuku. Při mých návštěvách jsem se však s využitím takových materiálů ve výuce nesetkala.

7.2.3 Třetí ročník

Učebna 3. ročníku se překvapivě nenachází na společném patře s ostatními učebnami ročníků nižšího stupně základní školy, ale nachází se o patro výše. Lavice žáků jsou rozestavěny do tvaru písmene „U“. Dvě lavice na okraji přitom nejsou vyhrazeny žákům, ale velkému množství výukových materiálů. Nejrůznější učebnice, knihy a sešity pokrývají téměř celou jejich plochu.

V přední části učebny, tedy vpravo ode dveří, vidíme tabuli se spuštěným promítacím plátnem. Na něm děti nejčastěji před začátkem vyučování sledují kreslené pohádky. Paní učitelka má téměř celou katedru zabránu počítačem, který je ve výuce velmi často využíván. Nejen k promítání aktuálního učiva, ale i jako pomoc při občasných nedorozuměních. Tehdy je především internet nejužitečnějším pomocníkem, který dokáže během chvíle pomocí vyhledaného obrázku objasnit význam nejednoho pojmu.

Třída je vyzdobena výtvarnými díly žáků, v zadní části učebny se potom nachází volný prostor, sloužící jako prostor pro dětské hry o přestávkách.

Složení třídy

Povinnou školní docházku ve 3. ročníku plní celkem 6 žáků – 5 chlapců a 1 dívka. Dva žáci jsou zcela neslyšící. Jeden z žáků přitom netrpí žádnou sluchovou vadou, ale není schopen z (pro mě nejasných) neurologických příčin komunikovat mluvenou řečí, komunikuje proto znakovým jazykem. Jeden z žáků trpí mentálním postižením, je proto vzděláván podle zvláštního vzdělávacího plánu. Zbylí dva žáci jsou lehce nedoslýchaví.

Ve výuce komunikují žáci prostřednictvím mluvené řeči, doprovázené jednotlivými znaky (tzv. simultánní komunikace). Velmi časté je užívání pomocných artikulačních znaků, které často dominují v porovnání s užitím znaků, neboť je po žácích trvale vyžadována produkce správné mluvené řeči. Paní učitelka užívá v komunikaci obdobný způsob, zřídka

přechází do českého znakového jazyka. Její kompetence ve znakovém jazyce jsou přitom dobré, přesto jej užívá spíše jako poslední možnost komunikace ve chvílích, kdy mluvená řeč selhává. Žáci mezi sebou mimo vyučování komunikují v českém znakovém jazyce. Jejich dovednost plynulého vyjadřování v českém znakovém jazyce potvrzuje i fakt, že na některé hodiny bývá ve vyučování přítomná neslyšící asistentka pedagoga.

Ve 3. ročníku jsem absolvovala celkem 7 návštěv a to v rozmezí měsíce října až dubna.

Výukové materiály

Žáci ve výuce českého jazyka nepracují systematicky s žádnou učebnicí. Paní učitelka připravuje speciální materiály, nejčastěji formou pracovních listů. Při nich inspiraci čerpá z různých zdrojů. Jednak ze starších učebnic češtiny pro neslyšící žáky (*Základy řeči*[62], *Plzeňské listy*[63]) – ty však, dle jejího názoru, žáky příliš neoslovují, neboť jsou tematicky i formálně zastaralé. Tyto materiály tak doplňuje kapitolami z učebnic češtiny pro cizince. K prezentaci připravených materiálů užívá nejčastěji promítacího plátna, které umožňuje, aby mohli žáci pracovat najednou.

Shrnutí pozorování

Třetí ročník tvoří velmi heterogenní skupina žáků nejen z hlediska velikosti ztráty sluchu, ale i z hlediska intelektových schopností. Paní učitelka vyžaduje od žáků stejný způsob komunikace, tedy mluvenou řeč doprovázenou pomocnými artikulačními znaky, popř. jednotlivými znaky českého znakového jazyka. Pomocné artikulační znaky pomáhají kontrolovat správnost formální složky řeči, znaky českého znakového jazyka zase její obsahovou stránku. Společný komunikační kód (simultánní komunikace) umožňuje paní učitelce pracovat se všemi žáky najednou.

Při výuce českého jazyka ve 3. ročníku mě překvapila především absence jakýchkoliv výukových materiálů určených žákům. Ačkoliv paní učitelka při výuce postupuje podle předem stanovených učebních plánů, do kterých jsem měla možnost velmi letmo nahlédnout, přesto na mě výběr výukových materiálů působil velmi nahodile. Jeden měsíc žáci pracovali

[62] GOLDMANNOVÁ, D. *Základy řeči pro 3. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
[63] FIŠEROVÁ, E.: *Pracovní listy k videoprogramům II*. Praha: Komenium, 1989. Plzeňské listy budou detailněji popsány v následující kapitole týkající se školy C.

s kopiemi Plzeňských listů, jiný měsíc zase pouze s promítnutými materiály apod. Žáci si tak z hodin většinou odnášeli jen sešity a pracovní listy, které obsahovali jejich zapsané věty, ale neobsahovali například obrázky, seznam nové slovní zásoby apod.

Co se týče obsahu učiva, pozornost byla neustále věnována nácviku základních větných struktur. S tím souvisí důraz na správné zvládnutí časování sloves, rozlišování podstatných jmen podle rodu, rozlišování přídavných jmen podle rodu, rozšiřování slovní zásoby. Žáci se seznamovali také s rozlišováním hlásek na tvrdé, měkké a obojetné aj.

Ačkoliv paní učitelka přiznala, že ve výuce se nechává inspirovat učebními materiály určenými pro výuku češtiny u dětí cizinců, při svých návštěvách v její třídě jsem se s touto praxí nesetkala.

7.2.4 Shrnutí pozorování v *základní škole B*

V jednotlivých ročnících *školy B* jsou dohromady žáci s různými typy a velikostmi sluchových ztrát. Jednotliví žáci preferují v komunikaci odlišný kód. Na tento fakt však není brán zvláštní zřetel a v učební komunikaci převažuje tzv. simultánní komunikace (mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka). Od žáků je vyžadováno, aby svůj mluvený projev doprovázeli pomocnými artikulačními znaky, které napomáhají správné výslovnosti žáků a zároveň umožňují pedagogům ověřovat formální správnost jejich řeči. Český jazyk je v jednotlivých ročnících vyučován stejnými metodami u všech žáků bez ohledu na jejich první jazyk.

Ve *škole B* je pravidlem, že ve výuce českého jazyka je kromě slyšícího učitele přítomen i neslyšící (nedoslýchavý) asistent pedagoga. Jednalo-li se o nedoslýchavou asistentku, využívala v komunikaci se žáky také tzv. simultánní komunikaci. Neslyšící asistentka využívala český znakový jazyk. Neslyšící asistentka pedagoga navozovala především komunikační témata ve výuce českého jazyka, vysvětlovala hlouběji gramatické jevy českého jazyka v konfrontaci s českým znakovým jazykem, překládala texty z psané češtiny do českého znakového jazyka apod. Jednalo se tedy o ustálené situace, kdy neslyšící asistentka fungovala spíše jako podpora pro vzájemnou komunikaci mezi slyšící učitelkou a žáky. Ve výkladu gramatických jevů postupovala asistentka způsobem naznačeným slyšící učitelkou.

Ve výuce českého jazyka je v prvních dvou ročnících povinné školní docházky využíván *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (1., 2. díl), v následujícím ročníku není ve výuce systematicky využíván jeden učební zdroj, ale různé (spíše starší) učebnice českého jazyka pro žáky se sluchovou vadou. Výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá prostřednictvím *metody analyticko-syntetické hláskové,* které předchází globální čtení několika izolovaných slov. Ve výuce českého jazyka je důraz kladen na zvládnutí mluvené řeči ve všech jejich složkách.

Ačkoliv dotazovaní pedagogové mají povědomí o existenci učebních materiálů pro výuku češtiny dětí cizinců, při mých návštěvách jsem se nesetkala s jejich aktivním využitím ve výuce. Přehledné výsledky pozorování z jednotlivých ročníků uvádím v tabulce č. 3 na následující straně.

Tabulka 3: pozorování v 1., 2. a 3. ročníku *základní školy B*

	1. ročník	**2. ročník**	**3. ročník**
Pedagogičtí pracovníci (jejich mateřský jazyk)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština) nedoslýchavá asistentka pedagoga (mluvená čeština)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština) neslyšící asistentka pedagoga (český znakový jazyk)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština)
Komunikace ve třídě	mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka, popř. pomocnými artikulačními znaky	mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka, popř. pomocnými artikulačními znaky (asistentka pedagoga komunikuje s žáky českým znakovým jazykem)	mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka, popř. pomocnými artikulačními znaky
Výukové materiály	CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl).* Praha: Fortuna, 2007. CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. *Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I., II., III. díl.* Praha: Fortuna, 2010.	CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl).* Praha: Fortuna, 2007.	kombinace různých výukových materiálů
Hypotéza č. 1 *V jednotlivých ročnících základních škol pro sluchově postižené budou žáci s odlišným prvním jazykem. Všichni žáci budou vzděláváni stejně (tzn., že stejně budou českému jazyku vyučováni např. žáci postlingválně nedoslýchaví a žáci prelingválně neslyšící).*	**Hypotéza č. 1 se potvrdila.** Ve třídě jsou žáci, kteří v komunikaci používají odlišné komunikační kódy, všichni žáci jsou ale vzdělávání stejným způsobem.	**Hypotéza č. 1 se potvrdila**. Ve třídě jsou žáci, kteří v komunikaci používají odlišné komunikační kódy, všichni žáci jsou ale vzdělávání stejným způsobem.	**Hypotéza č. 1 se potvrdila**. Ve třídě jsou žáci, kteří v komunikaci používají odlišné komunikační kódy, všichni žáci jsou ale vzdělávání stejným způsobem.
Hypotéza č. 2 *Pokud bude ve výuce přítomen pedagog se sluchovou vadou, ovlivní tento fakt průběh výuky – pedagog se sluchovou vadou vnese do výuky inovativní prvky (metody a postupy výuky), které pedagogové bez sluchové vady nepoužívají.*	**Hypotéza č. 2 nebyla potvrzena**. Asistentka pedagoga se sluchovou vadou nepřináší do výuky žádné z inovativních prvků.	**Hypotéza č. 2 nebyla potvrzena**. Asistentka pedagoga se sluchovou vadou nepřinášela do výuky žádné z inovativních prvků.	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Ve vyučování nebyl přítomen pedagog se sluchovou vadou.
Hypotéza č. 3 *Ve výuce českého jazyka v 1. ročníku budou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou,*	**Hypotéza č. 3 se potvrdila**. Ve výuce jsou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou a nejsou užívány učební materiály určené	**Hypotéza č. 3 se potvrdila**. Ve výuce jsou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou a nejsou užívány učební materiály určené	**Hypotéza č. 3 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní již není náplní obsahu učiva ve 3. ročníku.

nikoliv učební materiály určené pro výuku prvopočátečního čtení a psaní žáků hlavního vzdělávacího proudu.	pro výuku žáků hlavního vzdělávacího proudu.	pro výuku žáků hlavního vzdělávacího proudu.	
Hypotéza č. 4 *V souladu s užitím výukových materiálů bude při výuce prvopočátečního čtení a psaní u žáků se sluchovou vadou převažovat využití metody analyticko-syntetické hláskové, které bude předcházet globální čtení izolovaných slov.*	**Hypotéza č. 4 se potvrdila**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové, které předchází globální čtení slov.	**Hypotéza č. 4 se potvrdila**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové, které předchází globální čtení slov.	**Hypotéza č. 4 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní již není náplní obsahu učiva ve 3. ročníku.
Hypotéza č. 5 *Výuka českého jazyka bude těsně propojena s výukou logopedie.*	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.
Hypotéza č. 6 *Čeština bude vyučována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro výuku češtiny u žáků se sluchovou vadou, popř. budou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.*	**Hypotéza č. 6 se potvrdila v tom,** že čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.	**Hypotéza č. 6 se potvrdila v tom,** že čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.	**Hypotéza č. 6 se potvrdila.** Čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu a jsou také využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.

7.3 Škola C

Komplex *školy C* je tvořen Základní a Mateřskou školou pro sluchově postižené žáky. Škola zajišťuje předškolní a základní vzdělávání podle školního vzdělávacího programu „*Neslyším, ale rozumím*“ zpracovaného podle RVP pro předškolní a základní vzdělávání.

Škola neposkytuje vzdělání jen žákům se sluchovými vadami, ale i žákům s vadami řeči a poruchami sluchového vnímání, žákům vyžadujícím individuální pracovní tempo, ale i žákům se specifickými poruchami učení.

Podle údajů uvedených na webových stránkách školy, navštěvovalo ve školním roce 2011/2012 školu celkem 140 žáků, z toho bylo 111 nedoslýchavých a 29 neslyšících. Třídy, které jsou složené pouze z neslyšících žáků, jsou tři. V nich jsou namícháni žáci z různých ročníků.

Při mých návštěvách jsem měla možnost všechny tři ročníky navštívit. V I. B je jeden žák 1. ročníku, zbylí tři jsou žáci 2. ročníku. V IV. B je celkem 5 žáků, tři žáci 3. ročníku, dva žáci 4. ročníku. V VI. B jsou dva žáci 5. ročníku a dva žáci 6. ročníku. Základní školu tak dle mého pozorování navštěvuje pouze 13 neslyšících žáků, respektive žáků s těžkou sluchovou vadou. Zbylých 13 neslyšících žáků by tak mělo navštěvovat mateřskou školu. Diskutabilní je i vymezení pojetí „nedoslýchavý žák“, neboť ve třídách určených těmto žákům, které jsem měla možnost navštívit, byli často žáci spíše s logopedickými vadami bez jakékoliv sluchové ztráty. V rozporu s údaji uvedenými na webových stránkách této školy, tak většinu žáků tvoří děti s logopedickými vadami bez jakékoliv sluchové ztráty (informace jsou čerpány z webových stránek školy).

7.3.1 První ročník

Prostorná učebna je vyzdobena uměleckými výtvory dětí vzniklých při hodinách výtvarného a pracovního vyučování. Tabule je téměř při každé mé návštěvě plně využita, neboť je pokryta texty, slovy a obrázky, které žáci aktuálně probírají. Na magnetických tabulích na postranních stěnách učebny pak nalezneme připevněný ručně vyrobený kalendář, ve kterém žáci každý den nastavují náležité datum a ke kalendáři také připevňují obrázek charakterizující počasí za okny školy. Na magnetické tabuli také najdou informace o tom,

kdo má službu na tabuli, sešity, květiny – to vše jim oznámí štítky s jejich jmény přiřazené k obrázku symbolizujícímu danou povinnost.

Na magnetické tabuli nalezneme také kartičky s nejdůležitějšími gramatickými pravidly. Vidíme zde trojbarevné provedení zájmen *TEN, TA, TO* a k nim odpovídající podstatná jména rozlišená podle rodu, popř. barevně odlišené otázky (*Kdo?; Co dělá; Co?*) a k nim patřičné příklady odpovědí.

Na nástěnce u dveří si můžeme prohlédnout fotografie žáků obývajících tuto třídu i s cedulkami s jejich křestními jmény. Katedra paní učitelky je v přední části učebny, v úhlu pětačtyřiceti stupňů s lavicemi žáků, které jsou vyrovnány v jedné řadě.

V zadní části učebny nalezneme starý ale stále funkční televizor, využívaný především pro promítání tzv. plzeňských videoprogramů.

Složení třídy

V Základní *škole C* byly ve školním roce 2011/2012 otevřeny dvě první třídy. Třída s označením I. A je určena převážně žákům nedoslýchavým, případně žákům s vadami řeči. Celkem je zde 8 žáků. V paralelní třídě označené jako I. B jsou 4 neslyšící žáci. Pouze jeden chlapec z nich však nastoupil v tomto školním roce do 1. ročníku. Zbylí tři žáci, 2 chlapci a 1 dívka, pokračují již ve druhém ročníku. Žák prvního ročníku je neslyšící, komunikuje prostřednictvím tzv. simultánní komunikace (mluvená řeč doprovázená znaky).

Ve třídě působí slyšící paní učitelka, která dříve pracovala jako vychovatelka předškolních dětí. Paní učitelka využívá pro komunikaci s žáky tzv. simultánní komunikaci (mluvenou řeč doprovázenou znaky).

V 1. ročníku jsem absolvovala celkem 6 návštěv, v rozmezí měsíce listopadu až května.

Výukové materiály

Při výuce využívají žáci *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením*[64] doplněný *Písankami*[65]z téže ediční řady. Žáci používají v 1. ročníku první díl učebnice, ve 2. ročníku navazují dílem druhým. Současně se slabikářem jsou ve výuce aktivně využívány

[64] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007.
[65] CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I., II., III. díl, Praha: Fortuna, 2010.

tzv. *Plzeňské listy – pracovní listy k videoprogramům pro přípravný ročník ZŠ pro sluchově postižené*[66].

Shrnutí pozorování

První třídu navštěvují současně žáci 1. a 2. ročníku. Všichni žáci mají těžší sluchovou vadu. Protože třídu tvoří dvě skupiny žáků (odlišné ročníky) je práce v hodině organizačně složitější než u tříd, kde jsou všichni žáci stejného ročníku. Přesto paní učitelka využívá co nejvíce příležitostí k zařazení společných aktivit do výuky.

V učební komunikaci je využívaná tzv. simultánní komunikace (mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka). Žáci svou řeč doprovázejí pomocnými artikulačními znaky. Důležitost logopedické péče je patrná již na začátku každého vyučovacího dne, kdy žáci procvičují sluchu, odezírání a správnou výslovnost.

Ve výuce je využíván *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (1. díl) a *Plzeňské listy*. Výuka čtení a psaní se řídí metodou analyticko-syntetickou, předchází jí globální čtení několika izolovaných slov. Plzeňské listy kladou důraz především na rozvoj slovní zásoby a výstavbu jednoduché věty. Paní učitelka podotýká, že Plzeňské listy se již u žáků netěší takové oblibě jako ve výuce před několika lety. Domnívám se, že za to může nepřitažlivost tohoto materiálu (chybějící barevné obrázky, nezajímavé texty, stereotypní cvičení apod.)

Ve výuce českého jazyka nejsou využívány žádné z inovativních prvků, výuka českého jazyka postupuje podle metod užitých v učebnicích určených žákům se sluchovou vadou.

7.3.2 Druhý ročník

Vzhledem k faktu, že I. B navštěvují současně žáci 1. a 2. ročníku, výuka probíhá ve stejných prostorech a prostřednictvím stejné komunikační metody, která byla popsána již v úvodu této kapitoly. Jako výukové materiály se užívá 2. díl *Slabikáře pro žáky se sluchovým postižením*[67], doplněný o *Plzeňské listy pro 1. ročník*[68]. V ročníku jsou dva chlapci a jedna dívka. Všichni tři žáci mají těžkou sluchovou vadu. Dívka pochází z neslyšící rodiny.

[66] FIŠEROVÁ, E.; ŠUBRTOVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům pro přípravný ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, rok neuveden.
[67] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007.
[68] FIŠEROVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům II.* Praha: Komenium, 1989.

Shrnutí pozorování

Žáci 2. ročníku jsou žáci s těžkou sluchovou vadou. Výhradním komunikačním prostředkem ve výuce je tzv. simultánní komunikace (mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka). Výuka českého jazyka probíhá u všech žáků v ročníku stejnými metodami a je jim předkládán stejný obsah učiva.

Důraz na logopedické hledisko ve výuce je patrné již v úvodu první vyučovací hodiny každého školního dne – nácvik poslouchání, mluvení i odezírání.

Základním výukovým materiálem je Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl), doplňovaný Plzeňskými listy. Obsah výuky českého jazyka ve 2. ročníku tvoří především tvorba jednoduchých vět (*podmět – přísudek – předmět*), časování sloves v první, druhé a třetí osobě jednotného čísla (např. otázka paní učitelky: *„Máš šaty?“* – odpověď: *„Nemám.“*; *„Máš pero?“* – *„Mám.“* Atp.), tvoření záporu u sloves přidáním předpony *ne-* (*mám* x *nemám*) apod.

Pozornost je věnována také čtení jednoduchých textů. První čtení nového textu se odehrává nejčastěji před tabulí. Text z Plzeňských listů je na tabuli doslovně opsán paní učitelkou. Žáci text jeden po druhém čtou nahlas. Ke správné výslovnosti si dopomáhají pomocnými artikulačními znaky. Každému přečtenému slovu vzápětí přiřazují znak českého znakového jazyka. Po přečtení textu paní učitelka hlasem pokládá otázky, ověřující porozumění čtenému textu. Otázky pokládá nejprve bez pomoci znaků tak, aby žáci zároveň cvičili dovednost odezírání. Teprve ve chvíli, kdy žáci otázce opravdu nerozumí, doplňuje k artikulovaným slovům i znaky českého znakového jazyka. Žáci odpovídají, popř. odpověď vyhledávají v textu, hlasem opět doprovázeným pomocnými artikulačními znaky. Pokračuje práce s textem, která je zpravidla založena na doplňování chybějících slov (hlásek) do textu, přiřazování obrázků k výrazům v textu, ale i vyhledávání základních větných členů podle odpovědi na otázky *Kdo?* (podmět); *Co dělá?* (přísudek); *Co?* (předmět) a jejich barevné odlišení v textu.

Výuka českého jazyka tak přímo následuje metody a postupy užívané v učebnicích českého jazyka pro žáky se sluchovou vadou.

7.3.3 Třetí ročník

Učebna 3. ročníku se nijak výrazně neliší od ostatních učeben na společném patře. Tabule v čele místnosti, katedra paní učitelky, lavice žáků vyrovnané do jedné řady. Jedna z podélných stran učebny pokrytá okny, druhá uniformním nábytkem, který nalezneme i ve třídách sousedních. Zadní část učebny je vyhrazena stolku se starším typem nefunkčního počítače a stejně starým ale tentokrát funkčním typem televizoru. Něco málo vystavených uměleckých výtvorů žáků. Pár rozvěšených čtvrtek s probíranými gramatickými pravidly.

V průběhu školního roku proběhla u některých ročníků výměna tříd. Třetí ročník byl jednou z tříd, které se tato změna dotkla, a žáci se museli přestěhovat do mnohem menší učebny.

Složení třídy

Ročník s označením IV. B navštěvují tři žáci 3. ročníku a dva žáci 4. ročníku. Jedná se o chlapeckou třídu. Všichni žáci 3. ročníku mají těžkou sluchovou vadu a mezi sebou komunikují českým znakovým jazykem, který tedy považuji za jejich první jazyk.

Komunikace ve výuce probíhá nejčastěji prostřednictvím tzv. simultánní komunikace (mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka). Paní učitelka využívá simultánní komunikaci, ačkoliv český znakový jazyk ovládá na velmi dobré úrovni. Komunikaci prostřednictvím českého znakového jazyka však ve výuce využívá spíše výjimečně.

V 3. ročníku jsem absolvovala celkem 5 návštěv, v rozmezí měsíce listopadu až února.

Výukové materiály

Jediným výukovým materiálem, který žáci 3. ročníku využívají, jsou *Plzeňské listy*[69] určené pro 2. ročník. Žáci dostávají vždy na začátku nového tematického celku okopírované pracovní listy celé kapitoly, které si zakládají do speciální složky. Ve výuce čtení žáci pracují s *Čítankou I pro sluchově postižené žáky*[70], vydanou nakladatelstvím Septima.

[69] FIŠEROVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům*. Plzeň: Krajský pedagogický ústav, 1990.
[70] DITMAROVÁ, D. *Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1996.

Shrnutí pozorování

Ve 3. ročníku se nachází 3 žáci s těžkou sluchovou vadou, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk stejně jako u 2 zbývajících žáků 4. ročníku. Paní učitelka pracuje se všemi žáky stejnými postupy a metodami, pouze zohledňuje rozdíly v obsahové náplni vyučování (učivo českého jazyka pro 3. a 4. ročník).

Při výuce českého jazyka jsou důsledně oddělovány hodiny čtení a hodiny českého jazyka jako takové, tedy výuky gramatiky. Čtení je věnována jedna výuková hodina týdně. Při ní žáci nejčastěji pracují s *Čítankou pro sluchově postižené žáky*[71]. Při hodinách čtení pracuje paní učitelka najednou s celou třídou, nerozlišuje, zda se jedná o žáky 3. či 4. ročníku. Každý žák přečte určitý úsek textu a poté ho ve čtení vystřídá jeho soused. Paní učitelka vyžaduje, aby ten, kdo se právě nevěnuje čtení, sledoval čtoucího spolužáka. Ten, kdo právě čte, čte nahlas za pomoci pomocných artikulačních znaků, které dle názoru paní učitelky umožňují ostatním žákům porozumět jeho sdělení. Po přečteném úseku paní učitelka vždy zopakuje důležité informace, které v dané části textu zazněly a to prostřednictvím mluvené řeči a znaků českého znakového jazyka. Po přečtení vytvářejí žáci jednoduchý zápis do sešitu. Zápis se skládá z nadpisu (název pohádky) a výčtu otázek, které paní učitelka předepisuje na tabuli a na které žáci podle textu samostatně odpovídají (např.: *Kam šla Karkulka? Co nesla Karkulka babičce? Kdo zachránil Karkulku a babičku?*) Pod zodpovězené otázky doplňují žáci vlastní ilustraci. V závěru hodiny si paní učitelka vybírá sešity ke kontrole.

Výuka v hodinách českého jazyka se řídí učivem obsaženým v Plzeňských listech. Začátek hodiny je vyhrazen opakování aktuálně probírané slovní zásoby. Paní učitelka ukazuje znaky a žáci „hláskují“ pomocí pomocných artikulačních znaků jejich ekvivalenty v českém jazyce. Vlastní práce s Plzeňskými listy je na začátku nové lekce uvedena vždy společným zhlédnutím videa a poté prací s textem a jednotlivými cvičeními přímo v pracovních listech.

Výuka českého jazyka tak důsledně následuje metody a postupy užité v Plzeňských listech. Jiné zdroje pro výuku českého jazyka nejsou využívány.

[71] DITMAROVÁ, D. *Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené*, Praha: Septima, 1996.

7.3.4 Shrnutí pozorování v *základní škole C*

Velmi malý počet žáků se sluchovou vadou nutí vedení *školy C* spojovat různé ročníky do jedné třídy. V takových třídách jsou poté pedagogové nuceni pracovat zvlášť s každou skupinou žáků. Ve třídách jsou také namícháni žáci, jejichž první jazyk se odlišuje. Na tento fakt není ve výuce brán zvláštní ohled a všichni žáci jsou vyučováni stejnými metodami a je jim předkládán stejným obsah učiva. Ve *škole C* v 1. – 3. ročníku základní školy nejsou zaměstnáváni pedagogové se sluchovou vadou. Ve zmíněných ročnících při výuce není přítomen asistent pedagoga.

Ve výuce českého jazyka se používají učební materiály určené pro vzdělávání žáků se sluchovou vadou. V prvních dvou ročnících povinné školní docházky jsou za hlavní učební pomůcku považovány dva díly Slabikáře pro žáky se sluchovým postižením. Souběžně s tímto výukovým materiálem jsou využívány i Plzeňské listy, které se od 3. ročníku stávají hlavním učebním materiálem.

Ve výuce prvopočátečního čtení a psaní se postupuje podle *metody analyticko-syntetické hláskové*, které předchází globální čtení izolovaných slov.

Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie. To dokazuje i fakt, že hlavní prostředkem učební komunikace je tzv. simultánní komunikace (mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka). Žáci svou řeč permanentně doprovází pomocnými artikulačními znaky, které napomáhají důsledné kontrole správné artikulace vyslovovaných slov. Čeština je tak vyučována podle metod a postupů užitých v učebních materiálech určených vzdělávání žáků se sluchovou vadou. Výuka českého jazyka tak nepřináší žádné nové podněty ve spojitosti s výukou českého jazyka u těchto žáků.

Přehledné výsledky pozorování z jednotlivých ročníků uvádím v tabulce č. 4 na následující straně.

Tabulka 4: pozorování v 1., 2. a 3. ročníku *základní školy C*

	1. ročník	**2. ročník**	**3. ročník**
Pedagogičtí pracovníci (jejich mateřský jazyk)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština)
Komunikace ve třídě	mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka, popř. pomocnými artikulačními znaky	mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka, popř. pomocnými artikulačními znaky	mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka, popř. pomocnými artikulačními znaky
Výukové materiály	CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007. CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. *Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I., II., III. díl*. Praha: Fortuna, 2010. FIŠEROVÁ, E.; ŠUBRTOVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům pro přípravný ročník ZŠ pro sluchově postižené.* Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, rok neuveden.	CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007. FIŠEROVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům II*. Praha: Komenium, 1989.	FIŠEROVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům.* Plzeň: Krajský pedagogický ústav, 1990. DITMAROVÁ, D. *Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1996.
Hypotéza č. 1 *V jednotlivých ročnících základních škol pro sluchově postižené budou žáci s odlišným prvním jazykem. Všichni žáci budou vzděláváni stejně (tzn., že stejně budou českému jazyku vyučováni např. žáci postlingválně nedoslýchaví a žáci prelingválně neslyšící).*	**Hypotéza č. 1 nemohla být potvrzena ani vyvrácena.** První ročník navštěvuje pouze 1 žák. Ten v komunikaci užívá kód odlišný od kódu učební komunikace.	**Hypotéza č. 1 se nepotvrdila.** Ve třídě jsou žáci, kteří v komunikaci používají stejný komunikační kód (který se však odlišuje od kódu učební komunikace), všichni žáci jsou vzděláváni stejným způsobem.	**Hypotéza č. 1 se nepotvrdila**. Ve třídě jsou žáci, kteří v komunikaci používají stejný komunikační kód (který se však odlišuje od kódu učební komunikace), všichni žáci jsou vzděláváni stejným způsobem.
Hypotéza č. 2 *Pokud bude ve výuce přítomen pedagog se sluchovou vadou, ovlivní tento fakt průběh výuky – pedagog se sluchovou vadou vnese do výuky inovativní prvky (metody a postupy výuky), které pedagogové bez sluchové vady nepoužívají.*	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Ve vyučování není přítomen pedagog se sluchovou vadou.	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Ve vyučování není přítomen pedagog se sluchovou vadou.	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Ve vyučování není přítomen pedagog se sluchovou vadou.
Hypotéza č. 3 *Ve výuce českého jazyka v 1. ročníku budou využívány učebnice*	**Hypotéza č. 3 se potvrdila**. Ve výuce jsou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně	**Hypotéza č. 3 se potvrdila**. Ve výuce jsou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně	**Hypotéza č. 3 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní

prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou, nikoliv učební materiály určené pro výuku prvopočátečního čtení a psaní žáků hlavního vzdělávacího proudu.	určené pro žáky se sluchovou vadou a nejsou užívány učební materiály určené pro výuku žáků hlavního vzdělávacího proudu.	určené pro žáky se sluchovou vadou a nejsou užívány učební materiály určené pro výuku žáků hlavního vzdělávacího proudu.	již není náplní obsahu učiva ve 3. ročníku.
Hypotéza č. 4 *V souladu s užitím výukových materiálů bude při výuce prvopočátečního čtení a psaní u žáků se sluchovou vadou převažovat využití metody analyticko-syntetické hláskové, které bude předcházet globální čtení izolovaných slov.*	**Hypotéza č. 4 se potvrdila**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové, které předchází globální čtení slov.	**Hypotéza č. 4 se potvrdila**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové, které předchází globální čtení slov.	**Hypotéza č. 4 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní již není náplní obsahu učiva ve 3. ročníku.
Hypotéza č. 5 *Výuka českého jazyka bude těsně propojena s výukou logopedie.*	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.	**Hypotéza č. 5 se potvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.
Hypotéza č. 6 *Čeština bude vyučována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro výuku češtiny u žáků se sluchovou vadou, popř. budou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.*	**Hypotéza č. 6 se potvrdila v tom,** že čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.	**Hypotéza č. 6 se potvrdila v tom,** že čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.	**Hypotéza č. 6 se potvrdila v tom,** že čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.

7.4 Škola D

Školu D tvoří komplex několika školských zařízení. Kromě mateřské školy, základní školy a střední školy (střední škola, střední odborné učiliště, odborné učiliště) pro sluchově postižené, se zde nachází i základní škola logopedická.

Žáci se sluchovou vadou jsou vzděláváni buď podle bilingvního programu vzdělávání – ten je určen především pro žáky s těžkou sluchovou vadou (český znakový jazyk + český jazyk) nebo podle odděleného programu výuky pro žáky se středně těžkou sluchovou vadou a s kochleárním implantátem (orální systém).

Mateřská škola je rozdělena na oddělení. V jednom oddělení se paní učitelky věnují dětem s velmi těžkou sluchovou vadou, v dalších odděleních pracují s dětmi nedoslýchavými, dětmi s kochleárním implantátem a s dětmi slyšícími s vadami řeči. V rámci jednotlivých oddělení jsou děti rozdělovány do skupinek podle věku a typu vady.

U těžce sluchově postižených dětí je využíván program bilingválního vzdělávání. Cílem výchovy a vzdělávání je rozvíjet (popř. vytvořit) u dítěte vhodný komunikační systém. Neslyšící pedagogové se tak věnují výuce českého znakového jazyka u těchto dětí, zatímco výuce druhého jazyka, mluvené češtině, se věnuje zkušená slyšící učitelka. Všem dětem je poskytována intenzivní individuální logopedická péče.

Koncepce výchovy a vzdělávání žáků na základní škole pro sluchově postižené žáky metody výuky i cíle jsou voleny podle stupně sluchového postižení žáků i jejich individuálních předpokladů. U žáků s těžkým sluchovým postižením je cílem vzdělávání, aby zvládli jazyk většinové společnosti, tedy český jazyk v jeho psané formě. Intenzivní péče je věnována i rozvoji mluvené řeči, její osvojení je však velmi závislé na individuálních předpokladech jednotlivých žáků. U žáků s lehkým sluchovým postižením a žáků s kochleárním implantátem je cílem vzdělání především rozvoj mluvené řeči.

Někteří žáci jsou vyučováni podle učebního plánu *Praktická škola pro sluchově postižené* pro základní vzdělávání žáků s mentálním postižením. Někteří žáci s kombinovaným postižením jsou vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů.

Školní vzdělávací program

Koncepce vzdělávání na základní *škole C* je dle ŠVP (dokument Význam bilingválního vzdělávání[72]) založena na principu bilingválního vzdělávání. *„Bilingvismus upřednostňuje ovládání znakového jazyka a ovládání psané formy národního (většinového) jazyka. Mluvená řeč je v pořadí důležitosti až na třetím (druhém) místě“* (Význam bilingválního vzdělávání, s. 1). Největší důraz při vzdělávání je kladen na výuku jazyků. A to českého znakového jazyka jako prvního a přirozeného jazyka neslyšících. Výuka českého jazyka je poté koncipována jako výuka prvního cizího jazyka a výuka anglického jazyka jako výuka druhého cizího jazyka.

V nižších ročnících základního vzdělávání převažuje u všech žáků počet hodin výuky českého znakového jazyka nad počtem hodin výuky českého jazyka. Tyto hodiny se s každým nástupem do vyššího ročníku postupně vyrovnávají. Na druhém stupni základní školy již převažuje dotace hodin českého jazyka nad hodinami českého znakového jazyka. Rané osvojení si gramatiky českého znakového jazyka umožňuje žákům, dle tvůrců citovaného dokument, výuku českého jazyka srovnávací metodou – tedy srovnáváním fungování českého znakového jazyka a českého jazyka (Význam bilingválního vzdělávání).

„U neslyšících žáků neslyšících rodičů se přitom používají jiné vyučovací postupy než u neslyšících žáků slyšících rodičů“ (Význam bilingválního vzdělávání, s. 1). U první skupiny žáků lze český jazyk vyučovat na základě znalosti prvního jazyka, českého znakového jazyka, tedy srovnáváním jednotlivých gramatických jevů. U druhé skupiny žáků pedagogové čelí komunikačním bariérám ze strany dítěte, protože žáci si teprve osvojují český znakový jazyk. Český jazyk se u těchto žáků rozvíjí úměrně rozvoji v českém znakovém jazyce, tedy mnohem obtížněji než u první zmíněné skupiny (Význam bilingválního vzdělávání). Konkrétní popis odlišných vyučovacích postupů však v dokumentu uveden není, stejně jako není explicitně vyjádřeno, zda jsou žáci s odlišným prvním jazykem vyučováni odděleně.

Vyučovací předměty *Český jazyk a literatura* a *Český znakový jazyk* jsou zařazeny samostatně v 1. – 6. ročníku v týdenní hodinové dotaci 9 hodin. Jednotlivý počet hodin jednoho či druhého jazyka je v každém ročníku variabilní dle úrovně komunikačních schopností a kompetencí v českém znakovém jazyce a podle typu postižení žáků v ročníku.

[72] Všechny uvedené informace jsou čerpány z ŠVP *školy C* dokumentu s názvem *Význam bilingválního vzdělávání*. Tento dokument mi byl propůjčen pro potřeby mé práce. Materiál jsem obdržela v elektronické podobě v jednoduchém souboru MS Word bez uvedení jakýchkoliv bibliografických údajů.

Předpokládá se, že žáci, jejichž prvním jazykem je mluvená čeština, budou mít větší dotaci hodin Českého jazyka a literatury, zatímco u žáků, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk, tomu bude naopak.

Očekávané výstupy žáka základní školy pro sluchově postižené ve vyučovacím předmětu *Český jazyk a literatura* v 1. období jsou rozloženy do 1. – 4. ročníku. Pojetí školního vzdělávacího programu, který pro svou práci využívám, má jednoduchou strukturu. Z RVP ZV jsou doslovně přejaty obecně formulované očekávané výstupy žáka, k nimž je přidán konkrétní obsah učiva. Tabulka je doplněna o výčet předpokládaných vztahů s jinými předměty. Ty jsou pro každý očekávaný výstup téměř neměnné – vždy se jedná o mezipředmětové vtahy s předmětem Znakový jazyk, Prvouka, Individuální logopedická péče, Hudebně dramatická výchova a výjimečně Matematika (pouze u výstupu souvisejícího s osvojováním technické dovednosti psaní tvarů číslic). Tabulku poté uzavírá sloupec určený záznamu předpokládaných metod a forem práce, školním projektům, učebním materiálům, pomůckám apod. Ve sloupci však nacházíme zaznamenané informace jen k posledním dvěma zmiňovaným oblastem. Konkrétní názvy učebních materiálů nejsou uvedeny, je pouze poznamenáno, že výběr učebnic je plně v kompetenci vyučujícího. Soubor učebnic pak vyučující doplňuje slovníky, knihami, audio-video materiály a obrázky.

7.4.1 První ročník

Když vcházím do učebny 1. ročníku překvapujeme mě zvláštní strohost této místnosti. Samozřejmě nábytek a vybavení učebny je totožné jako v jiných učebnách zdejší školy, ale právě proto, že se jedná o 1. ročník, očekávala bych třídu více barevnou, vybavenou nejrůznějšími názornými pomůckami a materiály, vyzdobenou výtvory žáků apod. V učebně sice nechybí umělecké počiny žáků, vyhrazena je jim však jediná magnetická tabule v zadní části učebny. V pravé části učebny je zase magnetická tabule pokryta osvojovanými slovy rozdělenými barevně i prostorově do sloupců označených jako *Kdo? Co dělá? Co?* Lavice žáků jsou vyrovnány do jedné řady. Katedra učitele se nachází v prostoru před tabulí.

Složení třídy

Ročník s označením I. A tvoří v základní *škole D* 3 žáci. Konkrétně dvě dívky a jeden chlapec. Prvním jazykem všech žáků je český znakový jazyk, proto je také český znakový jazyk hlavním prostředkem učební komunikace ve všech vyučovacích předmětech u těchto žáků.

Český jazyk vyučuje neslyšící pedagog, na některé vyučovací hodiny českého jazyka je také přítomna neslyšící asistentka pedagoga. Ve třídě je kromě žáků prvního ročníku i žák ročníku druhého. Ten byl po jednom roce stráveném ve třídě nedoslýchavých žáků, kde byl hlavním komunikačním kódem mluvený jazyk, přeřazen do současné třídy.

Veškerá komunikace během vyučovací hodiny probíhá v českém znakovém jazyce. Pan učitel dbá nejen na správný rozvoj psané češtiny, zároveň dohlíží i na správnost vyjádření žáků v českém znakovém jazyce. To například potvrzuje skutečnost, že důrazně vyžaduje používání dvouruční prstové abecedy při artikulaci hláskového složení nově osvojovaných slov. Žáci pravidelně navštěvují hodiny individuální logopedické péče, kde se setkávají s pomocnými artikulačními znaky – ty poté někdy nevědomky použijí namísto odpovídajícího tvaru ruky prstové abecedy.

V 1. ročníku jsem absolvovala celkem 12 návštěv, v rozmezí měsíce října až května.

Výukové materiály

V prvních měsících výuky používali žáci ve výuce pracovní sešit *Živá abeceda*[73] a současně s ním i *Písanku ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením*[74]. Pan učitel má k použití Živé abecedy výhrady, přesto ji však používá, neboť práce s ní je ve škole běžnou praxí. Teprve na začátku ledna tento výukový materiál opouští a pracuje se 1. dílem *Slabikáře pro sluchově postižené*[75]. Zároveň pan učitel využívá i *Poulův slabikář*[76] jako doplňující materiál. Především z něj získává obrázky pro nově osvojovanou slovní zásobu. Obrázky společně s kartičkou zachycující slovní vyjádření daného pojmu umisťuje na magnetickou tabuli a pravidelně s dětmi opakuje osvojená slova. Pan učitel využívá zmíněné učebnice

[73] WILDOVÁ, R.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 2007.
[74] CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. *Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I., II., III. díl.* Praha: Fortuna, 2010.
[75] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007.
[76] POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.

i jako zdroj pro vlastní pracovní listy. Ty jsou většinou založeny na obdobných cvičeních užitých v učebnicích. Žáci si pracovní listy zakládají do speciálně k tomu určených desek.

Shrnutí pozorování

V 1. ročníku základní *školy D* nalezneme pouze žáky, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk. Jazykem veškeré učební komunikace se tak stává český znakový jazyk. Podle ŠVP a podle koncepce bilingválního vzdělávání na zdejší škole, je tak k výuce českého jazyka u takové skupiny žáků přistupováno jako k výuce jazyka cizího (druhého).

Od návštěv ve zdejším ročníku jsem si slibovala mnoho nových poznatků, očekávala jsem nové, inovativní přístupy k výuce. Pan učitel však ve výuce využívá postupy a metody práce společně s obsahem učiva tak, jak je zná ze své vlastní zkušenosti, tedy z dob, kdy on sám byl žákem základní školy pro sluchově postižené. Využívá metod užívaných v praxi výuky českého jazyka pro žáky se sluchovou vadou, kterých se využívá už několik desítek let a které jsem měla možnost spatřit i v jiných školách, kde výuku českého jazyka vede slyšící pedagog. Pouze s tím rozdílem, že ve výuce vedené neslyšícím pedagogem nedochází ke komunikačním bariérám, které jsou v jiných školách způsobeny nedostatečnou úrovní ovládání českého znakového jazyka slyšícími pedagogy. Český znakový jazyk je tak využíván pouze jako učební kód komunikace, který zprostředkovává učivo metodami a postupy naznačenými ve *Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením*. Tedy výuka prvopočátečního čtení a psaní je založena na metodě analyticko-syntetické hláskové, které předchází globální čtení izolovaných slov.

Oproti jiným školám se zde klade menší důraz na logopedické hledisko výuky. Mluvená řeč od žáků není vyžadována, stejně jako je nežádoucí užívání pomocných artikulačních znaků. Žáci pouze individuálně denně odcházejí během výuky na pravidelnou patnáctiminutovou logopedickou péči do kabinetu paní logopedky.

7.4.2 Druhý ročník

Učebna 2. ročníku je především barevná a plná nejrůznějších věcí. Všechny obvodové stěny místnosti jsou obložené nábytkem. Po pravé straně učebny, v jejím čele, vidíme krasopisně popsanou tabuli. Katedra paní učitelky je blíže k oknu před tabulí a je zaplněna sešity, učebnicemi a různými výtvarnými potřebami. Lavice žáků jsou vyrovnány do tří řad.

V každé řadě jsou tři lavice za sebou, přičemž využitých pro žáky je pouze pět lavic. Na poličkách a skříních u stěn nalezneme nejrůznější společenské hry, výrobky dětí a nástěnné tabule ruční výroby připomínající aktuálně probírané učivo.

Složení třídy

Do 2. ročníku je zapsáno celkem 5 žáků, ve složení 3 chlapci a 2 dívky. Všichni žáci mají lehčí formu sluchové vady, jeden z nich je uživatelem kochleárního implantátu. Jedna z dívek má diagnostikováno lehké mentální postižení společně s jinými vývojovými poruchami, a je proto vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu. Druhá dívka zase z neznámých příčin není schopná spojovat jednotlivé hlásky do slabik, nedokáže tak přečíst žádné slovo. Je schopna přečíst globálně jen několik slov, která si pamatuje. Jeden chlapec vyrůstá ve velmi špatných sociálních i emočních poměrech a velmi často je ve škole nepřítomen. Řeší se jeho odebrání z rodinné péče a případné opakování ročníku, neboť chlapec učivo 2. ročníku nezvládá. Další z chlapců je arabského původu, v jeho rodině se mluví pouze arabsky, proto tento žák často míchá své jazykové kódy a zvyklosti (např. píše zprava apod.)

Jedná se tedy o velmi heterogenní skupinu žáků, kteří se odlišují především svými vzdělávacími možnostmi i odlišným pracovním tempem.

Komunikace ve výuce probíhá nejčastěji formou simultánní komunikace (mluvená řeč doprovázená znaky). Často znaky nejsou potřeba, neboť všichni žáci v ročníku jsou schopni bez větších obtíží vnímat sluchem mluvenou řeč. Individuální rozdíly mezi dětmi (intelektové, sociální, kulturní aj.) jsou však natolik silné, že ve třídě je v zásadě neproveditelná hromadná frontální výuka. Každý žák tak pracuje nejčastěji sám ve své učebnici, popř. sešitě a paní učitelka se věnuje individuálně každému žákovi zvlášť.

Ve 2. ročníku jsem absolvovala celkem 5 návštěv, v rozmezí měsíce října až ledna.

Shrnutí pozorování

Jak již bylo naznačeno výše, žáci 2. ročníku tvoří velmi heterogenní skupinu žáků. Téměř u všech žáků je velmi těžké určit jejich první jazyk, mnozí z nich první jazyk ani vybudovaný nemají. Přesto byli všichni žáci zařazeni do skupiny žáků, u nichž se očekává

preference mluvené řeči v komunikaci. Jejich výuka je tak koncipována spíše jako výuka českého jazyka u žáků běžného vzdělávacího proudu.

Ve výuce je využíváno několik různorodých výukových materiálů. Žáci v 1. ročníku pracovali s pracovním sešitem k učebnici *Živá abeceda*[77], kde se učili rozeznávat jednotlivá písmena velké a malé tiskací abecedy. Od 2. pololetí 1. ročníku poté navázali *Slabikářem pro žáky se sluchovým postižením* (1. díl)[78], v současnosti pokračují jeho 2. dílem. Paralelně s tímto materiálem využívají žáci pro rozvoj slovní zásoby publikaci s názvem *Můj první slovník českého jazyka*[79] a jiné materiály vytvořené paní učitelkou (viz Příloha I). V hodinách čtení pracují žáci s texty obsaženými ve Slabikáři *Naše čtení 2*[80], který obsahuje krátké jednoduché texty ke čtení a opět pracují žáci s texty, které vytváří sama paní učitelka. Rychlejší žáci v hodinách využívají také pracovní sešit původně určený k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené *Veselé čtení*[81]. Pracovní sešit obsahuje hry s písmeny, slabikami, jejich seskupování a doplňování, hádanky, říkadla a čtení s obrázky. Psaní žáci upevňují v *Písance* (3., 4. díl)[82]. Písanky jsou integrované, to znamená, že kombinují tradiční sešity k nácviku psaní a pracovní sešit ke Slabikáři, na který těsně navazují. I když žáci se slabikářem v hodinách nepracují, nezabraňuje jim tato skutečnost ve vyplňování některých cvičení. Ta jsou založena především na hře se slovy, s textem apod. (viz Příloha I)

Výuka ve 2. ročníku se tak soustředí především na upevňování dovednosti číst a psát. Ve výuce se přitom využívá kombinace několika učebních materiálů nejen určených pro žáky se sluchovou vadou, ale i materiály určené žákům bez vady sluchu.

7.4.3 Třetí ročník

Téměř na samém konci chodby v prvním poschodí budovy školy se nachází učebna s označením III. B. Menší místnost s okny směřující do uzavřeného betonového dvora s trochou zeleně, kterou ohraničují ostatní budovy školy. Uprostřed učebny spatříme šest lavic, čtyři v jedné rovině a zbylé dvě na rozích k nim kolmo. Učebna je vybavena

[77] WILDOVÁ, R.; STAUDKOVÁ, H. Pracovní sešit k Živé abecedě. Praha: Alter, 2007.
[78] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007.
[79] SCHRIMPOVÁ, J. M.; PETROVÁ, J. *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008.
[80] KÁBELE, F.; LINC V. *Slabikář Naše čtení 2*. Praha: Scientia, 2001.
[81] DITMAROVÁ, D. *Vesele čtení (Pracovní sešit k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené)*. Praha: Septima, 1996.
[82] BŘEZINOVÁ, L. *Písanka 3 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007. BŘEZINOVÁ, L. *Písanka 4 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007.

standardním nábytkem, který najdeme i v okolních třídách. Obsah magnetické tabule je pravidelně obměňován podle aktuálně probíraných témat z českého jazyka a prvouky. V prosklené skříni v zadní části místnosti najdeme nalepený papír se jmény vyučujících, kteří se v této třídě střídají na výuku různých předmětů.

Složení třídy

Ročník s označením III. B tvoří ve skutečnosti žáci dvou ročníků. A to čtyři žáci 3. ročníku a dva žáci 4. ročníku. Složení žáků je opět velmi pestré, tentokrát nejen z hlediska rozdílů intelektových, sociálních a kulturních ale také z hlediska velikosti ztráty sluchu. Ve 3. ročníku jsou 3 dívky a 1 chlapec. Dvě dívky užívají kochleární implantát, komunikují omezeným způsobem kombinací slov a znaků. Obě dívky mají diagnostikovánu vývojovou dysfázii. Další dívka je lehce nedoslýchavá, v učení nemá problémy, často je v učivu napřed a i zadávané úkoly plní bezchybně a velmi rychle. Do třídy přibyl od tohoto školního roku nedoslýchavý chlapec, který byl do té doby integrován ve škole běžného typu. Chlapec sice zvládá techniku čtení, avšak čte bez porozumění. Porozumění s ním je velmi obtížné i na jednoduché konverzační úrovni. Chlapec nemá vybudovaný žádný jazyk, nechápe tak význam mluveného sdělení ani znaky znakového jazyka. Vzděláván je tedy podle individuálního vzdělávacího plánu, přičemž je zdůrazňována především potřeba vybudovat u chlapce fungující komunikační kód. Zatím reaguje na veškerou snahu probudit v něm zájem o učení znakem „NEVÍM“.

Pro zajímavost uvádím i složení 4. ročníku, ačkoliv rozsah mého výzkumu je ohraničen 3. ročníkem. Do 4. ročníku patří velmi šikovná neslyšící dívka z neslyšící rodiny a neslyšící chlapec, jehož rodiče zanedbávají jeho povinnou školní docházku a žák tak bude s největší pravděpodobností přeřazen do jiné třídy, neboť učivo 4. ročníku nezvládá.

V jedné třídě je tak paní učitelka nucena pracovat s několika „odděleními“ žáků, a to lišícími se nejen věkem, ale i velikostí ztráty sluchu a intelektovými schopnostmi. Zorganizovat co nejefektivněji práci v této třídě je velmi obtížné. Není proto divu, že často nastává situace, kdy šikovnější žáci „čekají“ na učitele, který se musí věnovat žákům slabším.

Protože zmíněný ročník je chápán jako ročník s převahou žáků nedoslýchavých, je výuka vedena převážně orální formou. Nejčastěji paní učitelka používá hlasitou mluvenou řeč, doprovázenou znaky českého znakového jazyka, popř. si vypomáhá pomocnými artikulačními znaky.

Ve 3. ročníku jsem absolvovala celkem 12 návštěv, v rozmezí měsíce října až května. Při mých návštěvách jsem byla nejen v roli pozorovatele, velmi často jsem byla součástí výuky a pracovala jsem se skupinou žáků ve třídě.

Shrnutí pozorování

Třídu třetího ročníku tvoří opět velmi pestrá skupina žáků. Rozdíly mezi žáky ještě umocňují jejich odlišný první jazyk. Paní učitelka proto volí pro učební komunikaci „kompromis" – tzv. simultánní komunikaci (mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka). V této třídě tak není naplňován požadavek stanovený v ŠVP – totiž přistupovat k výuce českého jazyka jiným způsobem u žáků, jejichž prvním jazykem je český jazyka a u žáků, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk. Žáci, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk, jsou totiž v této třídě vzdělávání podle učebnic stejné řady jako žáci, jejichž prvním jazykem je český jazyk a tedy podle principů výuky češtiny jako jazyka mateřského[83].

Žáci 3. ročníku využívají k výuce českého jazyka učebnici s názvem *Český jazyk 2* [84]. Součástí učebnice je dvoudílný pracovní sešit nazvaný *Český jazyk 2 nově* [85]. Obsah učiva 3. ročníku je do tematického plánu zpracován podle obsahu učiva uvedeného v užívané učebnici. Žáci se tak učí abecedu, rozlišovat druhy vět podle postoje mluvčího, významové vztahy ve slovní zásobě (slova nadřazená, podřazená, souřadná, protikladná, souznačná), rozlišují slovo na menší jednotky (rozdělení hlásek), učí se psát správně i/y po tvrdých a měkkých souhláskách, na základní úrovni se seznamují se slovními druhy (podstatná jména, slovesa, předložky).

Paní učitelka vždy na začátku vyučovací hodiny pečlivě kontroluje funkčnost sluchadel a kochleárních implantátů u přítomných žáků. Kontrola „slyšení" je pro práci v hodině dle jejich slov velmi důležitá. Poté se paní učitelka snaží nabídnout žákům společnou aktivitu. Ta je většinou založena na opakování probíraného učiva 3. ročníku a pro žáky ročníku vyššího slouží jako opakování.

[83] MÜLHAUSEROVÁ, H. *Český jazyk 3 – učebnice pro 3. ročník základní školy*. Brno: nakladatelství Nová škola, 2007.
[84] MÜLHAUSEROVÁ, H.; JANÁČKOVÁ, Z.; PŘÍBORSKÁ, O. *Český jazyk 2 – učebnice pro 2. ročník základní školy*. Brno: nakladatelství Nová škola, 2003.
[85] GERŽOVÁ, M.; FUKANOVÁ, J. *Český jazyk 2 nově, 1. díl (2. díl)*. Brno: nakladatelství Nová škola, 2006.

Výuka českého jazyka se prolíná i do jiných předmětů. Přesvědčit jsem se o tom mohla při hodině prvouky. Tehdy žáci probírali téma ovoce a zelenina. Téměř celou vyučovací hodinu žáci věnovali osvojování nové slovní zásoby z této oblasti. Žáci dostali průsvitné desky a v nich na pracovním listě obrázky různých druhů ovoce a zeleniny. Žáci k obrázkům přikládali jednotlivé výrazy pro dané druhy ovoce a zeleniny. Toto cvičení opakovali ještě jednou a zabralo jim společně se čtením těchto slov téměř celou vyučovací hodinu.

V hodinách čtení žáci používají *Čítanku pro 2. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*[86]. Žáci nejprve samostatně text čtou, poté jej čtou po jednotlivých větách, žáci se ve čtení střídají. Při čtení používají hlas, pomáhají si pomocnými artikulačními znaky. Neznámé výrazy jsou vysvětleny překladem do znakového jazyka. V závěru čtení položí paní učitelka několik otázek vztahujících se k textu, na které žáci odpovídají, popř. ještě zodpoví otázky uvedené pod každým textem. Více času na práci s textem v hodině nezbývá.

Výuka českého jazyka je tak obdobná jako výuka u žáků hlavního vzdělávacího proudu.

7.4.4 Shrnutí pozorování v *základní škole D*

Ve *škole D* je jako v jedné z mála škol zdůrazňována nutnost oddělovat vzdělávání žáků, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk a žáků, jejichž prvním jazykem je český jazyk, neboť obě skupiny žáků vyžadují jiné metody a postupy výuky. Bohužel ne vždy se daří toto původní předsevzetí naplnit. Často jsou totiž vedoucí úseků nuceni spojovat žáky několika ročníků do jedné třídy, aby byl dodržen stanovený minimální počet žáků v jedné třídě. Tak je tomu například ve třetím ročníku, kde byli spojeni žáci nejen jiného věku, ale i s odlišným prvním jazykem. Požadavek oddělené výuky českého jazyka se tak v této třídě naplnit nepodařil a všichni žáci byli vyučováni obdobným způsobem přizpůsobený spíše žákům, jejichž mateřským jazykem je český jazyk.

V třídách, kde vyučuje pedagog se sluchovou vadou, jsem nepozorovala využití inovativních prvků ve výuce. Jazykem učební komunikace byl český znakový jazyk, výuka českého jazyka (metody a postupy) však byla obdobná jako v jiných třídách, kde český jazyk vyučuje slyšící pedagog.

Ve výuce prvopočátečního čtení a psaní byly využívány materiály speciálně určené pro žáky s vadou sluchu. Částečně se využíval i materiál určený žákům hlavního vzdělávacího

[86] ROKYTOVÁ, M.; HRUDKOVÁ, S.: *Čítanka pro 2. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha: 1980, 3. vydání.

proudu (Živá abeceda). Ve výuce prvopočátečního čtení a psaní se postupovalo podle *metody analyticko-syntetické hláskové*, které předcházelo globální čtení izolovaných slov.

Výuka českého jazyka není těsně propojena s výukou logopedie. Pro logopedickou péči je vyhrazena speciální doba během každého školního dne, kdy se každé dítě individuálně věnuje logopedickému tréninku stranou ostatních žáků.

Čeština je vyučováno podle metod a postupů uvedených v učebních materiálech pro žáky se sluchovou vadou. Ve třídách, ve kterých převažují žáci, jejichž prvním jazykem je český jazyk, je čeština vyučována metodami a postupy běžnými u žáků hlavního vzdělávacího proudu.

Přehledné výsledky pozorování z jednotlivých ročníků uvádím v tabulce č. 5 na následující straně.

Tabulka 5: pozorování v 1., 2. a 3. ročníku *základní školy D*

	1. ročník	**2. ročník**	**3. ročník**
Pedagogičtí pracovníci (jejich mateřský jazyk)	neslyšící pan učitel (český znakový jazyk)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština)	slyšící paní učitelka (mluvená čeština)
Komunikace ve třídě	český znakový jazyk	mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka, popř. pomocnými artikulačními znaky	mluvená řeč doprovázená znaky českého znakového jazyka, popř. pomocnými artikulačními znaky
Výukové materiály	WILDOVÁ, R.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 2007. CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007. CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. *Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I., II., III. díl*. Praha: Fortuna, 2010. POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.	CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007. SCHRIMPOVÁ, J. M.; PETROVÁ, J. *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008. KÁBELE, F.; LINC V. *Slabikář Naše čtení 2*. Praha: Scientia, 2001. DITMAROVÁ, D. *Vesele čtení (Pracovní sešit k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené)*. Praha: Septima, 1996. BŘEZINOVÁ, L. *Písanka 3 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007. BŘEZINOVÁ, L. *Písanka 4 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007.	MÜLHAUSEROVÁ, H.; JANÁČKOVÁ, Z.; PŘÍBORSKÁ, O. *Český jazyk 2 – učebnice pro 2. ročník základní školy*. Brno: nakladatelství Nová škola, 2003. GERŽOVÁ, M.; FUKANOVÁ, J. *Český jazyk 2 nově, 1. díl (2. díl)*. Brno: nakladatelství Nová škola, 2006.
Hypotéza č. 1 *V jednotlivých ročnících základních škol pro sluchově postižené budou žáci s odlišným prvním jazykem. Všichni žáci budou vzděláváni stejně (tzn., že stejně budou českému jazyku vyučováni např. žáci postlingválně nedoslýchaví a žáci prelingválně neslyšící).*	**Hypotéza č. 1 se nepotvrdila**. Ve třídě jsou žáci, kteří v komunikaci používají stejný komunikační kód (který je shodný s kódem učební komunikace), všichni žáci jsou vzděláváni stejným způsobem.	**Hypotéza č. 1 se částečně potvrdila**. Ve třídě jsou žáci, kteří v komunikaci používají stejný komunikační kód (který je shodný s kódem učební komunikace), u některých žáků je těžké určit jejich komunikační preference, všichni žáci jsou vzděláváni stejným způsobem, avšak individuálně.	**Hypotéza č. 1 se potvrdila**. Ve třídě jsou žáci, kteří v komunikaci preferují odlišný způsob komunikace, všichni žáci jsou vyučováni stejnými způsoby.
Hypotéza č. 2 *Pokud bude ve výuce přítomen pedagog se sluchovou vadou, ovlivní tento fakt*	**Hypotéza č. 2 se nepotvrdila.** Ačkoliv je výuka vedena neslyšícím pedagogem, nelze v ní spatřit žádné	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena.** Ve výuce není přítomen pedagog se	**Hypotéza č. 2 nemohla být potvrzena ani vyvrácena.** Ve výuce není přítomen pedagog se

průběh výuky – pedagog se sluchovou vadou vnese do výuky inovativní prvky (metody a postupy výuky), které pedagogové bez sluchové vady nepoužívají.	z inovativních prvků.	sluchovou vadou.	sluchovou vadou.
Hypotéza č. 3 *Ve výuce českého jazyka v 1. ročníku budou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou, nikoliv učební materiály určené pro výuku prvopočátečního čtení a psaní žáků hlavního vzdělávacího proudu.*	**Hypotéza č. 3 se potvrdila**. Ve výuce jsou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou a nejsou užívány učební materiály určené pro výuku žáků hlavního vzdělávacího proudu.	**Hypotéza č. 3 se částečně potvrdila v tom**, že ve výuce jsou využívány učebnice prvopočátečního čtení a psaní speciálně určené pro žáky se sluchovou vadou. **Hypotéza č. 3 se nepotvrdila** v tom, že ve výuce jsou zároveň užívány učební materiály určené pro výuku žáků hlavního vzdělávacího proudu.	**Hypotéza č. 3 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní již není náplní obsahu učiva ve 3. ročníku.
Hypotéza č. 4 *V souladu s užitím výukových materiálů bude při výuce prvopočátečního čtení a psaní u žáků se sluchovou vadou převažovat využití metody analyticko-syntetické hláskové, které bude předcházet globální čtení izolovaných slov.*	**Hypotéza č. 4 se potvrdila**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové, které předchází globální čtení slov.	**Hypotéza č. 4 se potvrdila**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové, které předchází globální čtení slov.	**Hypotéza č. 4 nemohla být potvrzena ani vyvrácena**. Výuka prvopočátečního čtení a psaní již není náplní obsahu učiva ve 3. ročníku.
Hypotéza č. 5 *Výuka českého jazyka bude těsně propojena s výukou logopedie.*	**Hypotéza č. 5 se nepotvrdila**. Výuka českého jazyka není těsně propojena s výukou logopedie.	**Hypotéza č. 5 se nepotvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.	**Hypotéza č. 5 se nepotvrdila**. Výuka českého jazyka je těsně propojena s výukou logopedie.
Hypotéza č. 6 *Čeština bude vyučována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro výuku češtiny u žáků se sluchovou vadou, popř. budou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.*	**Hypotéza č. 6 se potvrdila v tom,** že čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.	**Hypotéza č. 6 se potvrdila v tom,** že čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se nepotvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.	**Hypotéza č. 6 se nepotvrdila v tom,** že čeština je prezentována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro žáky s vadou sluchu. **Hypotéza č. 6 se potvrdila** v tom, že jsou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady.

8 Možnosti inovace výuky českého jazyka na ZŠ pro sluchově postižené žáky

V předcházejících kapitolách své práce jsem se pokusila stručně naznačit, jak probíhala výuka českého jazyka v 1. – 3. ročníku ve školách pro sluchově postižené žáky v minulosti (od roku 1948 do 90. let 20. století) a jak probíhá výuka českého jazyka na 4 vybraných školách pro sluchově postižené žáky v současnosti. Překvapující pro mne bylo zjištění, že se příliš mnoho ve způsobu výuky českého jazyka za více než 50 let nezměnilo. Ve výuce českého jazyka u žáků se sluchovou vadou stále převažují tytéž metody a postupy. Výraznou změnu tak spatřuji pouze ve využití českého znakového jazyka ve výuce – jednak jako prostředku učební komunikace na některých školách pro sluchově postižené, popř. dokonce jako vyučovaného předmětu.

V závěrečné části své práce se proto zamyslím nad možnostmi inovace výuky českého jazyka v 1. – 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené žáky. Více než přesné návody, jak učit češtinu u žáků se sluchovou vadou, položím spíše otázky, které otevření této problematiky vzbuzuje.

8.1 Psaná čeština a neslyšící

Máme-li zkušenost s česky psanými texty, které produkují neslyšící, nebo s tím, jak česky psaným textům rozumějí, nepřekvapí nás výsledky *„kusých výzkumů, které ukazují stále totéž – žáci základních škol pro sluchově postižené dosahují na konci povinné školní docházky takové úrovně čtenářské gramotnosti, které dosahují žáci 3. ročníků v běžných školách*“ (Makovská, 2013, s. 148).

Příčiny nízké gramotnosti neslyšících jsou způsobeny tím, že neslyšící dítě není v kritickém období vystaveno ve svém přirozeném prostředí potřebným podnětům, které by pozitivně stimulovaly jeho jazykový vývoj. Dítě potřebuje jazyk, který je mu smyslově přístupný a který mu může zajistit uspokojivý kognitivní, jazykový, osobnostní a sociální vývoj (Macurová, 2006). Ve škole je pak dítě většinovému jazyku, češtině, vyučováno jako každé jiné slyšící dítě, namísto toho, aby byl zohledněn fakt, že čeština je pro neslyšící druhým jazykem. V neposlední řadě plní čeština ve výchovně vzdělávacím procesu roli učební komunikace – *„neslyšící jsou tedy vyučováni v češtině, v jazyce, pro jehož vnímání*

nejsou smyslově vybaveni, v jazyce, který neměli možnost osvojit si přirozenou cestou a na úrovni potřebné k tomu, aby tento jazyk v učební komunikaci mohl úspěšně fungovat“ (Komorná, 2007, s. 15).

Neslyšící tak mají výrazné problémy při čtení proto, že nemají na potřebné úrovni rozvinuté ty znalosti, které jsou pro porozumění textu nepostradatelné, a to jednak nedostatečně rozvinuté *znalosti češtiny* (omezené znalosti slovní zásoby; omezené znalosti související s gramatickou stavbou mluvených projevů; omezené znalosti tzv. obrazného vyjadřování), na druhé straně nedostatečnou úroveň *znalostí vztahující se k obsahu textu* (Buď s informace, které mají, neumějí pracovat, neumějí je usouvztažnit k informacím, které získali z textu, nebo – a to je ta horší varianta – potřebné informace vůbec nemají.), (Komorná, 2007). Obdobné problémy pak čeští neslyšící vykazují i při produkci psaného textu. O tom, jak se liší psaná čeština neslyšících a psaná čeština slyšících Čechů bylo napsáno již několik odborných prací[87].

Přestože výuka čtení a psaní u neslyšících dětí zaujímá podstatnou část výchovně vzdělávacího procesu, dosažené výsledky neodpovídají vynaloženému úsilí, námaze a času. Jak tuto situaci změnit? Komorná (2007) se domnívá, že základním předpokladem je „*zvládání znakového jazyka jak neslyšícími dětmi, tak i učiteli. Jedině díky tomuto prvnímu jazyku má neslyšící dítě možnost vybudovat si dostatečně bohatý znalostně zkušenostní základ o světě a také metajazykové znalosti (znalosti o jazyce), které může úspěšně využít při učení druhého/cizího jazyka“* (Komorná, 2007, s. 17).

8.2 Čeština jako cizí jazyk

Přijetí faktu, že pro žáky neslyšící není čeština jejich prvním jazykem, vedla logicky k otevření otázky, zda by výuka českého jazyka měla vycházet z metodických zásad výuky češtiny pro cizince.

Někteří pedagogové na školách pro žáky se sluchovým postižením dokonce využívají ve výuce českého jazyka materiály určené cizincům, učícím se česky. Většinou se tak však děje až ve vyšších ročních základní školy, protože zde již pedagogové mohou čerpat z poměrně širší nabídky učebnic češtiny pro dospělé cizince („*nabídka učebnic češtiny pro*

[87] BARTOŠOVÁ, H. *Předložky v psané češtině českých neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, 2010 [diplomová práce]; BENEDIKTOVÁ, D. *Korpus psané češtiny českých neslyšících.* Praha: Univerzita Karlova, 2010 [diplomová práce]; RICHTEROVÁ, K. *Vyjadřování času v psané češtině českých neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, 2009 [diplomová práce] ad.

děti-cizince je nedostatečná“ (Hrdlička, 2002, s. 50)., a také mohou pracovat s lingvistickou terminologií, kterou většina těchto učebnic obsahuje a kterou u dětí mladšího školního věku nelze ještě ve výuce využít. V takových případech však pedagogové čerpají nejčastěji z více učebních zdrojů, které upravují pro potřeby své konkrétní skupiny. Často využívají zmíněné učební materiály pouze jako zdroj metodické inspirace – tzn. jak daný konkrétní gramatický jev vyložit podle zásad výuky češtiny pro cizince.

Problematika výuky českého jazyka jako jazyka cizího je však komplexnější. Stejně jako není homogenní skupina žáků se sluchovým postižením, ani cizinci netvoří stejnorodou skupinu. Hádková (2009) rozděluje cizince podle následujících kritérií: 1. *podle věku učícího se – na děti a dospělé*; 2. *ve vztahu ke vzdálenosti mezi výchozím (mateřským jazykem) a cílovým jazykem (češtinou) – mateřština cizinců může být češtině blízká nebo vzdálená*; 3. *podle cíle, jehož chtějí či mají učící se dosáhnout – někteří cizinci chtějí získat všechny řečové dovednosti, jiní preferují pouze mluvenou či psanou formu jazyka*; 4. *podle rozsahu studijních předpokladů – cizinci gramotní v mateřštině, gramotní alespoň v jednom jazyce apod*.

Zohledníme-li výše zmíněná hlediska, můžeme neslyšícího žáka charakterizovat jako 1. *dítě*[88]; 2. *jehož mateřština je češtině „vzdálená“*; 3. *ve vzdělání má dosáhnout vybraných dovedností spojených pouze s ovládáním psaného modu jazyka*; 4. *a kdy je žák na počátku výuky v ideální situaci gramotný ve svém mateřském jazyce, tzn. českém znakovém jazyku* (ve většině případů narážíme na situaci, kdy je však žák negramotný ve své mateřštině).

Potvrzením skutečnosti, že k výuce českého jazyka u neslyšících žáků je stále více přistupováno jako k výuce češtiny pro cizince, dokládá existence odborných studií, které se zamýšlejí nad různými přístupy k výuce, čerpající právě z této oblasti. Jeden z možných přístupů k výuce druhého jazyka, často zmiňovaný v souvislosti s výukou žáků neslyšících, je přístup kontrastivní. Ten v aplikované (pedagogické) lingvistice tematizuje především vztah dvou jazyků, které jsou ve hře, tj. prvního jazyka (jazyka mateřského, spontánně osvojeného v raném dětství) a jazyka druhého, tj. jazyka, který se člověk (nějakým způsobem, s využitím nějakých metod) učí jako druhý v řadě. A právě přístupy zohledňující souvztažnost prvního a druhého jazyka (jejich strukturní podobnosti a rozdíly) bývají označovány jako přístupy kontrastivní (Macurová, 2011).

[88] Dítětem přitom rozumíme „*nedospělé osoby (mladší osmnácti let), pro něž čeština není mateřským jazykem, ale které mají být efektivně zapojeny do českého výchovně vzdělávacího systému – navštěvují českou mateřskou, základní, střední či vyšší odbornou školu*“ (Hádková, 2009, s. 38).

Přístupy kontrastivní lingvistiky mohou být užitečné i při výuce češtiny pro neslyšící, kdy uvažujeme o českém znakovém jazyce (jako jazyku výchozím) a češtině (jako jazyku cílovém). *„Aby bylo možné kontrastivních přístupů efektivně využít, je ovšem českému znakovému jazyku zapotřebí přiznat status „opravdového jazyka“, přirozeného jazyka českých neslyšících strukturně i funkčně plně srovnatelného s češtinou. Přiznat mu je třeba také nepopiratelné funkce v rozvoji (jazykovém i jiném) neslyšícího dítěte a také funkce, které plní ve vzdělávání*“ (Macurová, 2009, s. 16).

V ideálním případě je tedy druhý jazyk (psaná čeština) „budován“ ve vztahu k prvnímu jazyku (českému znakovému jazyku). Prostřednictvím svého prvního jazyka tak žák rozumí (začíná rozumět) světu a tomu, jak to v něm chodí a to pak dokáže při učení se druhému jazyku zúročit. Ve srovnání se svým prvním jazykem si pak žák uvědomuje, v čem je čeština „jiná“. Identifikace takových prostředků a schopnost žáka uvědomovat si rozdíly mezi oběma jazyky, jeho schopnost vyhýbat se nežádoucím průnikům z českého znakového jazyka, tj. užívat prostředky příslušné právě jen psané češtině (a užívat je přiměřeně komunikační situaci) lze označit jako jeden z cílů kontrastivního přístupu.

Využití kontrastivního přístupu ve výuce českého jazyka je možné pouze na základě naplnění několika nezbytných podmínek. Především je to zařazení znakového jazyka do výuky. To souvisí se změnami ve vzdělávání sluchově postižených žáků, které nastaly od počátku 90. let 20. století. Tehdy do českých zemí pronikají praktické zkušenosti i teoretická východiska nového typu vzdělávání, tzv. bilingválního modelu, který zatlačuje do té doby výlučné postavení monolingválních metod (orální metoda, totální (simultánní) komunikace). Bilingvální model vzdělávání s sebou přináší především nový pohled na jazykovou výchovu neslyšících žáků. Ta je charakteristická tím, že menšinový jazyk, tj. znakový jazyk se stává jazykem učební komunikace a zároveň je na některých školách vyučován jako samostatný předmět. „*Na určitých školách jsou již od přelomu let 1999/2000 zaměstnáni neslyšící pedagogové, asistenti a další zaměstnanci, kteří neslyšícím žákům zprostředkovávají přirozený jazykový a kulturní vzor*“ (Petráňová, 2011, s. 6).

Samotné zařazení českého znakového jazyka do výuky, stejně jako jeho užívání jako prostředku učební komunikace však nezaručuje uplatnění kontrastivních přístupů ve výuce českého jazyka. Aby bylo možné tyto přístupy využít, je nezbytné, aby učitelé češtiny disponovali velmi vysokou znalostí obou jazykových kódů (český jazyk, český znakový jazyk) a aby byli schopni aplikovat ve výuce poznatky získané právě kontrastivním náhledem

na oba jazyky. To je však především úkolem lingvistů, kteří pouze zevrubným studiem obou jazykových kódů mohou popsat, čím se oba systémy liší a v čem se naopak shodují a jak tyto poznatky využít právě v kontrastivním přístupu k výuce cizího jazyka.

8.3 Nabývání první gramotnosti v druhém jazyce

Přijetí faktu, že neslyšící žáky budeme češtinu vyučovat jako cizí jazyk, však neřeší jednu z klíčových otázek této diplomové práce: totiž, jak vyučovat tyto žáky dovednosti číst a psát (tedy nabývání první gramotnosti) v jejich druhém jazyce? Doufala jsem, že vodítko mi mohou poskytnout učebnice českého jazyka pro děti cizinců, které mohou přinést inspiraci i pro naši cílovou skupinu žáků.

Pátrání po dostupných výukových materiálech určených dětem-cizincům, pro něž je čeština cizí jazyk, bylo velmi obtížné. Takových materiálů bylo v České republice vydáno jen několik[89]. Pokud vyhledávání ztížíme tím, že přidáme jedno důležité kritérium, totiž vyhledávání výukových materiálů určených dětem, které neumí česky a zároveň neovládají technickou dovednost číst a psát, naše snaha zůstane marná. Takové materiály na českém trhu nenajdeme. *„Dosavadní učebnice češtiny pro malé cizince, které jsou jinak jistě kvalitní, počítají patrně s tím, že malý cizinec při vstupu na české území projde jakousi dokonalou metamorfózou a rázem je z batolete čtenář, kterého zaujmou věty typu: „Ahoj, já jsem Mary, vpředu je tabule, vzadu je mapa“* (Gjurová, 2011, s. 7).

Naději mému bezvýslednému pátrání přinesla metodická příručka s velmi slibným názvem *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*[90], která se zaměřuje na pomoc učitelům, v jejichž třídě se objeví žák-cizinec. Příručka přináší několik užitečných rad a nápadů na nejrůznější aktivity, které pomáhají žákovi s osvojením si češtiny v mluvené i psané formě. *„Pracovat s nejmladšími školáky, kteří neumí číst ani psát, neznají náš jazyk a my neznáme jejich, takže nám chybí společný komunikační kód, je určitě obtížné. Jenomže právě to, že začínají školní docházku společně s českými dětmi, má své obrovské výhody. Společně s „rodilými mluvčími“ se začínají učit čtyřem základním řečovým dovednostem – poslechu, mluvení, čtení a psaní. A prvouka – to jsou vlastně sociokulturní dovednosti, zvyky, svátky,*

[89] DOUSKOVÁ, J.; ŠTENCLOVÁ, K.; FRAŇKOVÁ, L.: *Česky vesele a hezky*. Praha: Centa, 2005. HANZOVÁ, M.: *Učíme se česky I. – učebnice českého jazyka pro cizince*. Praha: Pansofia. KAMIŠ, K.: *Učíme se česky II. – učebnice českého jazyka pro cizince*. Praha: Pansofia. ŠKODOVÁ, S. *Domino – český jazyk pro malé cizince*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. Ad.
[90] GJUROVÁ, N. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky (Metodika pro učitele)*. Praha: Portál, 2011.

tradice, mezilidské vztahy, společenské chování, nauka o přírodě, střídání ročních období…“ (Gjurová, 2011, s. 14).

Od příručky jsem očekávala především konkrétní návody na výklad české gramatiky pro začínající školáky a na jeho propojení se získáváním technické dovednosti číst a psát. Autorka příručky však žáky vede k osvojení dovednosti čtení a psaní podle převládající analyticko-syntetické metody. Gramatiku nevyučuje systematicky, ale spíše spoléhá na schopnost dítěte „odposlouchat“ jazykové zákonitosti. Na základě toho vytvořit u žáka-cizince jakýsi „jazykový cit“ pro češtinu, který mu umožní dále se učit češtinu jako jeho ostatní spolužáci, tedy rodilí uživatelé češtiny. *„Tvoření singuláru a plurálu v češtině je poměrně složité. I když pomineme podstatná jména hromadná a pomnožná, pořád ještě nebude snadné dát žákům přehledný a jednoznačný návod, jak množné číslo vytvořit. (…) Nedá se nic dělat, tentokrát se musíme vydat cestou „pokus – omyl“ a spolehnout se na to, že děti hodně odposlechnou, a že se častým opakováním správný tvar množného čísla naučí tvořit“* (Gjurová, 2011, s. 55).

Právě zmíněná schopnost „odposlouchat“ češtinu je základním rozdílem mezi výukou žáků cizinců a žáků neslyšících. Žáci-cizinci totiž mohou při osvojování češtiny využít cesty auditivní a orální. Pro žáky-cizince, kteří buď ještě vůbec neumí číst a psát, nebo umí, ale pouze v písmu, které se používá v zemi jejich původu, tak podle Punčocháře (2010) není potřeba užívat speciální postupy pro výuku čtení a psaní. Upozorňuje však na nutnost spojit nácvik psaní s nácvikem výslovnosti. *„Zatímco u českého dítěte jde o spojení vizuálního grafému s určitým zvukem (hláskou), tedy o jednosměrný proces, u dítěte-cizince jde v tomto případě o spojení vizuálního grafému se zvukem, který se zároveň učí vyslovit, tedy o obousměrný proces“* (Punčochář, 2010, s. 6).

Dalším důležitým úkolem je zvládnutí gramatického plánu. Podle Punčocháře (2010) by gramatický systém češtiny žákům nikdy neměl být předkládán ve své úplnosti a komplexnosti, ale „dávkován“ podle tematických okruhů tak, jak navrhují autoři jednotlivých učebnic češtiny pro cizince. Je žádoucí také výklad a problematiku simplifikovat, tj. nepodávat konkrétní jev vcelku včetně okrajových a řídce užívaných variant či stylistických nuancí. Je vhodné určitý gramatický jev procvičovat na slovním základu, který dítě používá a s nímž se setkává denně. Nesmíme přitom zapomínat na podstatný fakt, kterým je věk dítěte, které se jazyku učí. Neboť věk žáka má zásadní vliv na metodiku, která musí být ve výuce zohledněna. *„Možnost využití metajazykových a systematizujících kategorií a rámců s věkem dítěte stoupá“* (Punčochář, 2010, s. 6).

Dítě-cizinec, které bude v češtině rozvíjet své poznání, by mělo navíc ovládat názvosloví a vyjadřovací stereotypy jednotlivých vědních oborů, s nimiž se ve výuce setkává, a to ve všech vzdělávacích oblastech. Platí tu přímá úměra mezi ročníkem školní docházky a rozsahem speciálních jazykových prostředků využitelných jen v určité vzdělávací oblasti. Čím nižší je ročník, do kterého má být dítě začleněno, tím menší je rozsah těchto jazykových prostředků – akademických jazyků jednotlivých předmětů a speciálních dovedností, např. čtení grafů, vyhledávání v Pravidlech českého pravopisu, ve výkladových slovnících atd. (Hádková, 2008).

8.4 Využití SERRJ ve výuce žáků s vadou sluchu

Nahlížíme-li na výuku českého jazyka u neslyšících žáků z pozice češtiny jako cizího jazyka, je potřeba učit češtinu metodikou, kterou je vyučována jako jazyk cizí. „*Pro české speciální školství to znamená nutnost změny celkové koncepce předmětu Český jazyk – nové vymezení vzdělávacího obsahu, učiva, očekávaných výstupů a úrovně dosažených klíčových jazykových kompetencí*“ (Petráňová, 2011, s. 84).

Tyto změny s sebou také přinášejí nové požadavky na učitele, učební pomůcky a metodiku jazykového vyučování. Při tvorbě řady učebnic psané češtiny pro neslyšící je možné se opírat o Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který stanovuje různé úrovně různého druhu kompetencí pro všechny cizí jazyka na obecné rovině – a všechny tyto úrovně jsou konkrétně rozpracovány i pro češtinu jako cizí jazyk.

Využití referenčních popisů příslušných jazykových úrovní však vyžaduje jejich přizpůsobení specifické cílové skupině, a to neslyšícím žákům speciálních základních škol. Úpravy jsou vyžadovány jednak faktem, že cílovou skupinou jsou žáci (děti), tedy nikoliv dospělí studenti, pro které je SERRJ primárně určen. Zvlášť je tento fakt patrný v oblasti slovní zásoby. Například výčet pojmů z tematického okruhu každodenního života v SERRJ se v některých případech dotýká spíše témat spojených se životem dospělých. Je proto potřeba předjímat nejčastější komunikativní cíle neslyšících dětí.

Další konkrétní specifika s sebou nese skupina neslyšících žáků a jejich očekávané cíle výuky v českém jazyce. Ty jsou vázány především na psanou podobu jazyka. Produkce psaného textu na úrovni A1 a A2 je přitom velmi omezena. „*Žák na této úrovni by měl být schopný vyplnit formulář týkající se základních údajů o sobě, napsat text na pohlednici,*

zaznamenat vzkaz, napsat řadu jednoduchých frází a vět, napsat o běžných stránkách svého okolí apod.“ (SERRJ, 2002, s. 16). Právě kapitola *Psaní* si žádá přepracování na základě potřeb žáka s vadou sluchu, především doplněním dalších typů textů, které by bylo vhodné do výuky psaní zahrnout.

V oblasti *Čtení* stojí před pedagogy úkol rozhodnout, jaké texty číst s žáky se sluchovou vadou na základní škole, zda do výuky zapojovat texty autentické či upravované apod. Sporné je například zařazování čtení českých pohádek do výuky. „*Pohádky totiž vyhovují dětskému čtenáři z pohledu tematického, nejsou ale vhodné z hlediska stavby jazykové (protože v češtině jsou v těchto textech hojně zastoupeny zdrobněliny, které ještě nepatří do základní slovní zásoby nerodilého uživatele jazyka na úrovni A1)*“ (Hádková, 2005, s. 234). Od absolventů úrovně A1 a A2 není v SERRJ požadována schopnost čtení delších a obtížnějších textů, což je pro vzdělávací a komunikační potřeby neslyšícího žáka, pro kterého je čtení česky psaných textů základním zdrojem informací a současně nutným předpokladem úspěšného začlenění se do majoritní společnosti slyšících, velmi málo (Petráňová, 2001).

Další klíčovou otázkou je způsob rozšiřování slovní zásoby. Cizinec může rozšiřovat svou slovní zásobu i nezáměrně, a to setrváváním v prostředí jinojazyčných mluvčích, od kterých nová slova „odposlouchává“. Jak ale postupovat u žáků neslyšících? A jak v rámci nové slovní zásoby prezentovat gramatickou charakteristiku slova?

Metodika předávání gramatických jevů není přímou součástí dokumentu SERRJ, hlouběji se jí nezabývají ani popisy jednotlivých jazykových úrovní. Přitom způsob explanace gramatických jevů češtiny je ve výuce českého jazyka u žáků se sluchovou vadou zásadní.

Nesmíme zapomínat ani na součást SERRJ, kterou je budování sociokulturní kompetence žáka (studenta). Jedná se především o nejazykové i jazykové zvyklosti týkající života ve společnosti uživatelů cílového jazyka. Ačkoliv totiž neslyšící žáci vyrůstají ve stejném prostředí jako majoritní skupina obyvatelstva, často kvůli komunikační bariéře vyrůstají v určité sociální izolaci. Ta může vést k neznalosti či nepochopení určitého způsobu chování v různých situacích, které je pro většinovou společnost samozřejmé. Tato nedorozumění poté mohou být chápána jako nevychovanost ze strany neslyšících.

Závěr

V rámci své diplomové práce jsem se pokusila přiblížit průběh výuky českého jazyka v 1. – 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené žáky v minulosti (v letech 1948 – 1990), především však v současnosti (školní rok 2011/2012) – a to na čtyřech vybraných základních školách pro sluchově postižené žáky v České republice.

Pro potřeby své práce jsem nejprve v úvodu vymezila cílovou skupinu žáků, kterými se ve své práci zaobírám – totiž žáky se sluchovou vadou (žáky *prelingválně neslyšící*, *nedoslýchavé* a *ohluchlé*) navštěvující základní školy pro sluchově postižené. Přiblížila jsem specifičnosti vzdělávání těchto žáků ve školách pro sluchově postižené oproti vzdělávání žáků hlavního vzdělávacího proudu, např. prodloužení povinné školní docházky, navýšení počtu pedagogických pracovníků ve výuce, menší počet žáků ve třídě, možnost zařazení žáků z více ročníků do jedné třídy, možnost volby kódu učební komunikace aj. Zmíněná podpůrná pedagogická a organizační opatření nicméně nemají vliv na povinnost pro všechny žáky a studenty vzdělávat se podle stejných *rámcových vzdělávacích programů*. Všichni žáci (tedy i žáci se sluchovou vadou) mají povinnost dosáhnout určité úrovně ovládání klíčových kompetencí, stanovených *rámcovým vzdělávacím programem*. Zvládnutí klíčových kompetencí je přitom přímo závislé na vysoké úrovni čtenářské gramotnosti žáků, neboť tyto kompetence jsou mimo jiné závislé na efektivním využívání informací obsažených v psaných textech.

Problematika nabývání čtenářské gramotnosti je těsně spojena s výukou českého jazyka v prvních letech povinné školní docházky, neboť právě v tomto období (podle RVP ZV v 1. – 3. ročníku povinné školní docházky) si žáci osvojují dovednost *elementárního (základního) psaní a čtení*, tedy technické dovednosti rozeznávat písmena, skládat je v slova a slova ve věty. V dalších ročnících se potom žáci učí pracovat s písemným sdělením a prakticky ho využívat v běžném životě, tehdy mluvíme o získávání dovednosti tzv. *funkční gramotnosti*. Ta je nezbytná nejen pro úspěchy ve vzdělávání žáků se sluchovou vadou (žáci musí samostatně pracovat s učebnicemi, vyhledávat informace v knihách či ostatních tištěných zdrojích, vypracovávat písemné úkoly a další jiné činnosti vyžadující bezpečné ovládaní psaného jazyka většinové společnosti), ale i v pozdějším „dospělém“ životě, ve kterém se psaný text stává prostředkem kontaktu mezi světem slyšící a neslyšící společnosti.

Otázce nabývání čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovou vadou je v odborné literatuře věnováno velmi málo pozornosti. V předškolním období se děti se sluchovou vadou učí globálně číst několik izolovaných slov, popř. vět. V prvních dvou letech povinné školní docházky potom nácvik prvopočátečního čtení a psaní probíhá podle metody analyticko-syntetické hláskové, kdy sled osvojování jednotlivých hlásek a nácvik psaní odpovídajících písmen je dán jejich logopedickou náročností.

Ve své práci se zamýšlím nad možnostmi využití tří vybraných metod výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáků s vadou sluchu. Zdůrazňuji přitom, že je nutné volit metodu výuky nejen podle velikosti sluchové ztráty žáka, ale i podle jeho prvního jazyka (mluvená řeč X český znakový jazyk). Tak například *metoda genetická*, která vychází z grafické podoby slova, je výhodná především pro žáky prelingválně neslyšící, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk. Další výhodou je uplatnění principu jedné náročnosti při nácviku psaní, totiž posunutí nácviku psaní psacím písmem až do 2. pololetí prvního ročníku. *Metoda globální* je často skloňována v souvislosti s nácvikem čtení u žáků se sluchovou vadou. V dosavadní výuce žáků se sluchovou vadou je tato metoda aplikována „zúženě“, tzn. je využívána pouze jedna z celkem pěti fází této metody (tzv. pamětná fáze). *Metoda globální*, založená na zrakovém vnímání a důrazu na porozumění čtenému textu, je velmi dobře využitelná ve výuce žáků s vadou sluchu – ovšem pouze za předpokladu, že budou využity všechny její fáze. Ve výuce žáků s vadou sluchu (stejně jako u žáků bez vady sluchu) převažuje využití metody *analyticko-syntetické hláskové*, která je založena na zvukové analýze mluvené řeči a je tedy vhodná u těch žáků s vadou sluchu, pro něž je prvním jazykem mluvená čeština. Z výše zmíněných důvodů je tedy nezbytné žáky s odlišným prvním jazykem vzdělávat odděleně.

V závěru se ještě zamýšlím nad možností využít nového typu univerzálního typu psacího písma *Comenia Script* u žáků s vadou sluchu, pro které je často velmi náročné zvládat kromě několika grafému odpovídajících jedné hlásce (velké a malé tiskací písmeno, velké a malé psací písmeno), ještě tvary jednoruční (popř. dvouruční) prstové abecedy a často i pomocných artikulačních znaků.

V kapitole, ve které se ohlížím do minulosti, abych zjistila, jak probíhala výuka českého jazyka ve školách pro sluchově postižené dříve, docházím ke zjištění, že příliš mnoho se ve výuce českého jazyka za posledních 50 let nezměnilo. Cílem vzdělávání žáků se sluchovou vadou bylo budovat a rozvíjet mluvenou řeč. Tomuto cíli byla podřízena i volba

učebních materiálů užívaných ve výuce českého jazyka. Konkrétně se jednalo o jedinou ucelenou řadu učebnic, *Základy řeči*, které byly využívány až do 90. let 20. století. Z nich metodicky i obsahově vycházely další učebnice, např. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu, Plzeňské listy* a konečně i nejnovější *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (1. a 2. díl). Ze srovnání učebnic pro žáky neslyšící a pro žáky hlavního vzdělávacího proudu, které uskutečnila Červinková (2002) přitom vyplývá, *„že jazyk není neslyšícím žákům v učebnicích, které mají k dispozici, prezentován jako systém s určitými pravidly, která si žák může osvojit a samostatně je aplikovat. Daleko spíše se v nich český jazyk jeví jako soubor intuitivně spojovaných výrazů“* (s. 152).

V praktické části své práce jsem vycházela z výzkumné sondy, realizované ve školním roce 2011/2012 na čtyřech vybraných základních školách pro sluchově postižené v České republice. Při pravidelných náslesích v 1. – 3. ročníku v daných školách jsem pozorovala průběh výuky českého jazyka, který jsem podrobně zaznamenala, a je uveden v *Příloze II* této práce. Závěry ze svého pozorování jsem vztáhla k šesti stanoveným hypotézám.

První hypotéza se týkala organizace výuky v hodinách českého jazyka, konkrétně otázky, zda jsou v jednotlivých školách zvlášť vzděláváni žáci s odlišným prvním jazykem a zda je u žáků s odlišným prvním jazykem zohledňován tento fakt i při jejich výuce češtině. Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že pouze u jedné ze zkoumaných škol, je možno spatřit snahu o oddělené vzdělávání žáků, jejichž prvním jazykem je mluvená řeč a jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk. Bohužel naplňování této snahy často podléhá reálným možnostem školy (naplněností jednotlivých tříd), a proto dochází v některých případech k porušení pravidla o odděleném vzdělávání takových žáků a i žáci s odlišným jazykem jsou vzděláváni stejným způsobem. Na jiné škole je zase první jazyk žáků stanoven v celkové koncepci vzdělávání na této škole a žáci jsou tedy přijímáni ke studiu na základě ovládání tohoto komunikačního kódu a všichni žáci této školy tak mohou být vzděláváni stejným způsobem. Ve zbývajících dvou školních zařízení jsou společně a stejnými metodami vzděláváni žáci, jejichž první jazyk se odlišuje.

Druhá hypotéza se týkala přítomnosti pedagoga se sluchovou vadou ve výuce českého jazyka, předpokládala jsem, že jeho přítomnost ovlivní průběh výuky a vnese do výuky inovativní prvky, které pedagogové bez sluchové vady nepoužívají. V devíti navštívených ročnících nemohla být hypotéza potvrzena ani vyvrácena, neboť v těchto ročnících nepůsobil pedagog se sluchovou vadou. Ve dvou ročnících byly v hodinách českého jazyka přítomny

asistentky pedagoga se sluchovou vadou, do výuky však inovativně nezasahovaly. Pouze v jedné z navštívených škol vedl výuku českého jazyka neslyšící pedagog. Ani on však do výuky nepřinášel nic inovativního, čerpal z metod a postupů výuky českého jazyka tak, jak je znal z průběhu svého vlastního vzdělávání na základní škole pro sluchově postižené, popř. z odborné přípravy poskytnuté na vysoké škole. Pan učitel tak aplikuje metody a postupy, které dobře zná a podle jeho slov ani nepřemýšlí o jiném způsobu výuky, neboť pro jiný způsob výuky neexistují dostupné učební materiály a k nim vytvořené metodické postupy.

Třetí hypotéza se týkala užívaných výukových materiálů v 1. a 2. ročníku, kdy bylo předpokládáno, že k výuce prvopočátečního čtení a psaní budou užívány učebnice speciálně určené pro žáky s vadou sluchu, nikoliv materiály určené žákům hlavního vzdělávacího proudu. Hypotéza se potvrdila u tří ze čtyř navštívených škol, kdy je ve výuce používána učebnice *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (1., 2. díl) – v jednom případě doplněný ještě materiály určeným žákům hlavního vzdělávacího proudu. Na jedné navštívené škole se hypotéza částečně potvrdila, protože na této škole nejsou používány učební materiály určené žákům s vadou sluchu ale ani žákům hlavního vzdělávacího proudu, ale učební materiál určený pro výuku žáků s lehkým mentálním postižením (*Naše čtení*).

Čtvrtá hypotéza souvisí s hypotézou předcházející, pojednává totiž o metodě výuky prvopočátečního čtení a psaní. Tato hypotéza tak těsně souvisí s volbou učebního materiálu. Převládá totiž užití Slabikáře pro žáky se sluchovým postižením ve výuce, a tedy i zde zvolené metody analyticko-syntetické hláskové. Hypotéza se tak potvrdila ve všech navštívených školách, a to i ve školním zařízení, kde se vyučuje podle učebnice Naše čtení. Zde však, na rozdíl od zbývajících školních zařízení, nepředchází výuce podle analyticko-syntetické metody globální čtení celých slov.

Pátá hypotéza stanovila domněnku, že výuka českého jazyka bude těsně propojena s výukou logopedie. Tato hypotéza se potvrdila ve všech školních zařízení s výjimkou jednoho školního zařízení.

Šestá hypotéza se zabývala výukou češtiny. Přitom předpokládala, že čeština vyučována tak, jak je prezentováno v dostupných učebních materiálech pro výuku češtiny u žáků se sluchovou vadou, popř. budou využívány metody a postupy běžné u žáků bez sluchové vady. Na jednom školském zařízení, ve kterém jsou používány učební materiály určené žákům hlavního vzdělávacího proudu, se hypotéza nepotvrdila ve své první části, ale logicky byla potvrzena ve své druhé části. U zbývajících školních zařízení byla naopak potvrzena

v první části, nepotvrzena v části druhé. S výjimkou jednoho ročníku v posledním školském zařízení, kde byla čeština prezentována způsoby, jakými je prezentována žákům hlavního vzdělávacího proudu. Tato hypotéza opět souvisela s užívanými učebními materiály ve výuce.

V poslední části své práce jsem se zamýšlela nad možnostmi inovace výuky českého jazyka v základních školách pro sluchově postižené. Především jsem poukázala na nutnost přistupovat k výuce českého jazyka u žáků, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk, jako k výuce jazyka cizího, resp. druhého a přistupovat tak k výuce češtiny kontrastivně. Ve výuce prvopočátečního čtení a psaní se však metodikou výuky češtiny u dětí cizinců inspirovat nemůžeme, neboť ta je u této skupiny žáků založena na sluchovém vnímání, tzv. odposlouchání češtiny. Jako vhodné hodnotím využití *Společného evropského referenčního rámce* a jeho popisů pro češtinu, a to především v oblasti stanovení požadavků na osvojenou slovní zásobu pro jednotlivé ročníky základní školy pro sluchově postižené (samozřejmě s úpravami pro specifickou skupinu neslyšícího dětského uživatele jazyka). Bohužel SERRJ nepřináší návody, jak a v jaké sledu vyučovat gramatickou složku českého jazyka, inspiraci lze najít v již existujících učebnicích češtiny pro cizince.

Jako zásadní nedostatek v současné výuce češtiny ve školách pro sluchově postižené spatřuji především chybějící jasnou koncepci ve výuce – představu o tom, jak žáky se sluchovou vadou vyučovat češtině od 1. ročníku až do 10. ročníku. Při výuce češtiny je nutné zohledňovat první jazyk žáků a na tomto základě poté uskutečňovat výuku – u žáků, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk, učit češtinu podle principů a metod výuky češtiny pro cizince, u žáků, jejichž prvním jazykem je český jazyk, volit principy a metody obdobné jako u žáků hlavního vzdělávacího proudu. Ve výuce prvopočátečního čtení a psaní je nutné, zvlášť u skupiny žáků prelingválně neslyšících, najít novou metodu výuky – buď vycházející z metod již existujících (*genetická*, *globální*), nebo vytvořit metodu zcela novou, originální. Konečně v neposlední řadě je nutné vytvořit kvalitní učební materiály, podle kterých bude moci být výuka českého jazyka realizována a která zajistí systematičnost ve výuce českého jazyka na základních školách pro sluchově postižené od nejnižších ročníků po ročníky nejvyšší, tak aby bylo zajištěno, že žáci se sluchovou vadou budou mít stejné podmínky vzdělávání a budou dosahovat stejných výsledků, stanovených v RVP ZV, jako jejich slyšící vrstevníci.

Seznam použité literatury

Učebnice a učební materiály

BŘEZINOVÁ, L. *Písanka 3 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007.

BŘEZINOVÁ, L. *Písanka 4 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007.

ČERNÁ, K.; HAVEL, J.; GRYCOVÁ, M. *Začínáme číst a psát: učebnice 1 pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012.

ČERNÁ, K.; HAVEL, J.; GRYCOVÁ, M. *Už čteme a píšeme sami: učebnice 2 pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012.

DITMAROVÁ, D. *Čítanka I pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1996.

DITMAROVÁ, D. *Vesele čtení (Pracovní sešit k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené)*. Praha: Septima, 1996.

FIŠEROVÁ, E.; ŠUBRTOVÁ, E. Pracovní listy k videoprogramům pro přípravný ročník ZŠ *pro sluchově postižené*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, rok neuveden.

FIŠEROVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům II*. Praha: Komenium, 1989.

FIŠEROVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům*. Plzeň: Krajský pedagogický ústav, 1990.

GERŽOVÁ, M.; FUKANOVÁ, J. *Český jazyk 2 nově, 1. díl (2. díl)*. Brno: nakladatelství Nová škola, 2006.

GOLDMANNOVÁ, D. *Základy řeči pro 3. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

HÁJKOVÁ, E.; VILDOVÁ, H. *Český jazyk 2 – učebnice pro druhý ročník ZŠ (1. díl, 2. díl)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.

HEMZÁČKOVÁ, K.; JIŘÍK, J.; PEŠKOVÁ, J. *Globální čtení* [online] [cit. 2013-07-04]. Dostupné z WWW: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>.

HEMZÁČKOVÁ, K.; JIŘÍK, J.; PEŠKOVÁ, J. *První čtení: Učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody*. Praha: Nakladatelství Parta, 1998.

CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E. *Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I., II., III. díl*. Praha: Fortuna, 2010.

CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007.

CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007.

KÁBELE, F.; LINC V. *Slabikář Naše čtení 2*. Praha: Scientia, 2001.

KNOT, F., KONEČNÝ, A., ŠTEJGRLE, L. *Základy řeči: učebnice jazyka českého pro 1. postupný ročník škol pro hluchoněmé.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956.

KNOT, F. *Základy řeči: učebnice jazyka českého pro 3. postupný ročník škol pro hluchoněmé.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

KOREJS, J.; NOVÁK, J.; TOŽIČKA, J. *Sluníčko: První čítanka pro československé školy obecné*. Praha: Státní nakladatelství, 1933.

KOŽÍŠEK, J. *Poupata: čítanka malých*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2007.

LENCOVÁ, R. *Kreslím tvary Comenia Script*. Praha: Svět, 2011.

LENCOVÁ, R. *Umím psát 1, 2 / analyticko-syntetická metoda*. Praha: Svět, 2011.

LENCOVÁ, R. *Umím psát 1, 2 / genetická metoda*. Praha: Svět, 2011.

LENCOVÁ, R. *Putujeme za písmem*. Praha: Svět, 2012.

LINC, V.; KÁBELE, F. *Naše čtení: Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.

MIKULENKOVÁ, H. *Písanka 1 – Učebnice psaní pro první ročník základní školy*. Olomouc: Prodos, 2004.

MÜLHAUSEROVÁ, H.; JANÁČKOVÁ, Z.; PŘÍBORSKÁ, O. *Český jazyk 2 – učebnice pro 2. ročník*. Brno: nakladatelství Nová škola, 2003.

OTTOVÁ, R. *Začínáme číst. Čtení pro přípravný ročník ZŠ pro sluchově postižené.* Praha: Septima, 1999.

POUL, J., KONEČNÝ, A., PULDA, M. *Čítanka pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

POUL, J., POULOVÁ, V. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

POUL, J., ŠTEJGRLE, L., KONEČNÝ, A. *Základy řeči: Učebnice jazyka českého pro 2. postupný ročník škol pro hluchoněmé.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956.

POUL, J., KONEČNÝ, A., PULDA, M. *Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

PROCHÁZKOVÁ, M., PIHÝROVÁ, P. *Pracovní listy k českému jazyku pro IV. ročník spec. ZŠ se sluchově postiženými žáky*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 1994.

SCHRIMPOVÁ, J. M.; PETROVÁ, J. *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008.

ŠTEJGRLE, L. *Základy řeči pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956.

WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst: učebnice čtení pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998.

WAGNEROVÁ, J. *Učíme se číst: pracovní sešit k 1. dílu učebnice pro žáky 1. ročníku ZŠ*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2002.

WILDOVÁ, R.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 2007.

Seznam odborné literatury

ALTMANOVÁ, J. a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání (příručka pro učitele)*. Praha: VÚP, 2010.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010.

Comenia Script jako alternativní písmo pro školáky. [online]. [cit. 2013-8-06]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/comenia-script-jako-alternativni-pismo-pro-skolaky?highlightWords=comenia+script>.

ČERNÁ, K.; HAVEL, J.; GRYCOVÁ, M. *Příručka učitele: český jazyk 1: genetická metoda: pro 1. ročník základní školy.* Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2012.

ČERVINKOVÁ, I. Stavba *slova v učebnicích českého jazyka pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Čeština doma a ve světě, 2002, roč. 10, č. 2 – 3, s. 146 – 153.

ECO, U. *Jak napsat diplomovou práci.* Praha: Votobia, 1997.

FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999.

GJUROVÁ, N. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky (Metodika pro učitele)*. Praha: Portál, 2011.

HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany aneb Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem, 2010.

HEMZÁČKOVÁ, K.; JIŘÍK, J.; PEŠKOVÁ, J. *Globální metoda čtení*. [online]. [cit. 2012-08-10]. Dostupné z WWW: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>.

HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština.* Praha: ISV nakladatelství, 2002.

HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

HRDLIČKA, M. *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2000.

HŘEBEJKOVÁ, J. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku základní školy*, Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1984.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání žáků s vadou sluchu.* (Disertační práce) Praha: FF UK, 2008.

KARLÍK, P. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2003.

KOUŘIL, J.; DVOŘÁKOVÁ, B.; KLUBAL, F. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 3. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003.

KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998.

LENCOVÁ, R. *Comenia Script Universal – praktický manuál*. Praha: Svět, 2010.

LINC, V.; KÁBELE, F. *Metodický průvodce k slabikáři Naše čtení a k Tabulkám pro 1. ročník zvláštní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969.

LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio (Příručka pro učitele a školitele)*, Praha: MŠMT, 2001.

MACUROVÁ, A. Na výuku češtiny pro neslyšící (I) kontrastivně? In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník.* Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 16 – 20.

MACUROVÁ, A. *Předpoklady čtení*. In: BRADÁČOVÁ, Z. (ed.) *Četba sluchově postižených*, Praha: FRPSP, 2000, s. 35 – 42.

MERTIN, V. *Metodická příručka k vyučování českému jazyku a literatuře v 1. ročníku ZŠ*. Praha: Fortuna, 2001.

Nová maturita oficiálně. Maturita bez handicapu. [cit. 2013-07-21] Dostupné z WWW: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>.

NÝVLTOVÁ, D. (ed.) *Čeština (jako) cizí jazyk*. Praha: UK ÚJOP, 2009.

PETRÁŇOVÁ, R. Výuka českého znakového jazyka na školách pro sluchově postižené jako východisko k dalšímu jazykovému vzdělávání neslyšících dětí. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník.* Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 7 – 15.

PETRÁŇOVÁ, R. Nástin možné úpravy popisu referenčních úrovní A1 a A2 pro koncepci výuky češtiny neslyšících žáků na ZŠ – vstupní otázky a komentáře. In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník.* Praha: Jazykové centrum Ulita, 2011, s. 85 – 92.

POUL, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: MU v Brně, 1996.

POUL, J., PULDA, M. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.

POUL, J., PULDA, M. *Metodický průvodce k učebnici Základy řeči pro 2. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.

PUNČOCHÁŘ, M., BERNÁTKOVÁ, T. *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců (Metodická příručka pro pedagogy)*. [online] Ústí nad Labem, 2007, [cit. 2013-06-12] Dostupné z WWW:< http://www.deticizincu.cz/userfiles/files/Lektori_Prirucka_OK.pdf >.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013). [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. [cit. 2013-06-26]. Dostupné z WWW: <http://nuv.cz/file/319 >.

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido 1995.

SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: Státní pelagické nakladatelství, 1978.

SOVÁK, M.. *Logopedie – metodika a didaktika*. Praha: SPN, 1984.

SPENCER, P. E.; MARSCHARK, M. *Acquisition and Development of Literacy Skills.* In SPENCER, P. E.; MARSCHARK, M. *Evidence-based practice in educating Deaf and hard of hearing students.* New York: Oxford University Press, 2010, s. 81 – 118.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [online], 2008, [cit. 2013-07-21], 2008, Dostupné z WWW:<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999.

TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1992.

Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené. Pro přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993.

Učební osnovy základní školy pro sluchově postižené (s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu). Český jazyk a literatura. Přípravný – 4. ročník schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93-94 ze dne 30. 6. 1993.

VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996.

WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 1996.

WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998.

WAGNEROVÁ, J. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita 1993.

WILDOVÁ, R. (ed.) *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002.

WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 2005.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-7-20] Dostupné z WWW: < http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-8-06] Dostupné z WWW: < http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-7-20] Dostupné z WWW: <http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-8-06] Dostupné z WWW: < http://www.msmt.cz/file/16097>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-7-20] Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-7-20] Dostupné z WWW: < http://www.msmt.cz/file/19446>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. [cit. 2013-7-20] Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

Seznam obrázků

Obrázek 1: ukázka písmena s uzlíčkem 26
Obrázek 2: ukázka čtení symbolických vět.....27
Obrázek 3: ukázka čtení vět 27
Obrázek 4: ukázka z učebnice Začínáme číst a psát 1 29
Obrázek 5: ukázka písma Comenia Script B.....36
Obrázek 6: ukázka písma Comenia Script Universal.....36
Obrázek 7: nácvik psaní podle analyticko-syntetické metody 37
Obrázek 8: nácvik psaní podle genetické metody.....37
Obrázek 9: užití výrazu „hluchoněmý“ namísto „neslyšící“.....38
Obrázek 10: užití výrazu „posunková řeč“ namísto „český znakový jazyk“.....38
Obrázek 11: ukázka cvičení na nácvik nové slovní zásoby 44
Obrázek 12: ukázka cvičení na doplňování chybějících písmen.....45
Obrázek 13: ukázka cvičení na tvorbu vět 45
Obrázek 14: ukázka cvičení na doplňování vět.....45
Obrázek 15: ukázka barevného odlišení slov.....47
Obrázek 16: ukázka barevného odlišení slov.....47
Obrázek 17: ukázka využití obrázků v učebnici 47
Obrázek 18: nácvik slovní zásoby a čtení jednoduchých vět.....52
Obrázek 19: rozlišování "větných členů".....53
Obrázek 20: ukázka 1. lekce učebnice 77
Obrázek 21: ukázka 1. lekce učebnice 77
Obrázek 22: ukázka 1. lekce učebnice 78
Obrázek 23: ukázka gramatické pravidlo k zapamatování.....78
Obrázek 24: ukázka 1. lekce.....79
Obrázek 25: ukázka 8. lekce.....79

Obrázek 26: srovnání učebnic 81
Obrázek 27: příklad "obrázkových" spojení 143
Obrázek 28: další příklad "obrázkových vět 144
Obrázek 29: ukázka cvičení z učebnice Český jazyk 2 150
Obrázek 30: ukázka z Čítanky pro ZŠ pro sluchově postižené I. 150
Obrázek 31: tvorba 5. pádu jednotného čísla u vybraných podstatných jmen 153
Obrázek 32: odlišné tvary přídavných jmen 154
Obrázek 33: text ze slabikáře 157
Obrázek 34: úvodní obrázek ze slabikáře 158
Obrázek 35: úvodní obrázek ze slabikáře 158
Obrázek 36: text ve slabikáři 159
Obrázek 37: text ve slabikáři 172
Obrázek 38: procvičování slovní zásoby ve slabikáři 173
Obrázek 39: práce se slabikami 176
Obrázek 40: spojka "a" 177
Obrázek 41: "výklad" oslovení 178
Obrázek 42: pracovní list užívaný ve výuce 179
Obrázek 43: pracovní list užívaný ve výuce 180
Obrázek 44: pracovní list užívaný ve výuce 180
Obrázek 45: ilustrace k nácviku slovní zásoby 182
Obrázek 46: nácvik slovní zásoby 182
Obrázek 47: pracovní list k rozvoji slovní zásoby 183
Obrázek 48: pracovní list rozvoji slovní zásoby 184
Obrázek 49: pracovní list k rozvoji slovní zásoby 184
Obrázek 50: pracovní list k rozvoji slovní zásoby 185
Obrázek 51: pracovní list pro nácvik čtení s porozuměním 186
Obrázek 52: pracovní list pro nácvik čtení s porozuměním 186
Obrázek 53: pracovní list pro nácvik čtení s porozuměním 187

Obrázek 54: pracovní list pro nácvik čtení s porozuměním.....187
Obrázek 55: tvoření slov 188
Obrázek 56: hra se slovy 189
Obrázek 57: ukázka z písanky.....190
Obrázek 58: ukázka z písanky.....190

Seznam tabulek

Tabulka 1: datum návštěv v jednotlivých ročnících základních škol pro sluchově postižené.....56

Tabulka 2: pozorování v 1., 2. a 3. ročníku *základní školy A*.....70

Tabulka 3: pozorování v 1., 2. a 3. ročníku *základní školy B*.....92

Tabulka 4: pozorování v 1., 2. a 3. ročníku *základní školy C* 101

Tabulka 5: pozorování v 1., 2. a 3. ročníku *základní školy D* 114

Přílohy

Příloha I.

Očekávané výstupy vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*

(RVP ZV, část C, kapitola 5.1.1., 5.1.2., 5.1.3.)

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA
Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

1. stupeň

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA
Očekávané výstupy – 1. období
žák

- *plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- *porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost*
- *v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- *volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev*
- *zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh*

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

JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky*
- *porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná*
- *porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost*
- *rozlišuje slovní druhy v základním tvaru*
- *užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves*
- *spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy*
- *rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky*
- *odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě - mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování*

Učivo

- zvuková stránka jazyka – sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk)
- slovní zásoba a tvoření slov – slova a pojmy, význam slov, slova jednoznačná a mnohoznačná, antonyma, synonyma, homonyma; stavba slova (kořen, část předponová a příponová, koncovka)
- tvarosloví – slovní druhy, tvary slov
- skladba – věta jednoduchá a souvětí, základní skladební dvojice
- pravopis – lexikální, základy morfologického (koncovky podstatných jmen a přídavných jmen tvrdých a měkkých) a syntaktického (shoda přísudku s holým podmětem)

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *čte a přednáší zpaměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- *vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- *rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- *pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*

Učivo

- poslech literárních textů
- zážitkové čtení a naslouchání
- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod
- základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočitadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání

Příloha II.

Zevrubný popis pozorování

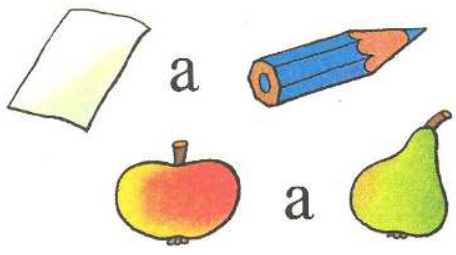
Škola A

1. ročník

Realizace výuky

První hlásky, které si žáci osvojují, jsou hlásky *A* a *I*. Žáci se učí hlásky nejen vyslovit, pomáhají si také manuálně – dohodnutým tvarem ruky artikulovaným v prostoru před tělem. Konkrétně pro hlásku *A* je ruka zaťatá v pěst, hřbet ruky je přitom směřován k tělu znakující osoby. Pro hlásku *I* zase vztyčený malíček, tentokrát je hřbet ruky směřován od těla znakujícího (tedy tvary rukou odpovídající jednoruční prstové abecedě).

Žáci poznávají *A*, *I* nejen jako samotné hlásky, ale zároveň jako spojovací výrazy. Spojka *A*, *I* tak umožňuje, aby žáci četli již od počátku výuky smysluplná spojení, byť prozatím z větší části tvořené obrázky[91] (obr. č. 27, 28). Hodiny českého jazyka začínají právě hlasitým čtením takových obrázkových spojení. Brzy se čtení tohoto typu vyjádření stává zcela automatizovaným návykem. Důraz se klade nejen na obsahově správné porozumění, ale také na formu, tedy správnou výslovnost všech slov daného spojení. Obměnou je práce s kartičkami, na kterých jsou vyobrazena nejrůznější podstatná jména. Žáci mají za úkol pojmenovat obrázek a vytvořit kombinacemi obrázků a spojek smysluplná spojení, která dokážou bezchybně přečíst. Paní učitelka nevyužívá jen obrázků, ale i reálných předmětů.



Obrázek 27: příklad "obrázkových" spojení[92]

[91] Na obdobném principu je založeno tzv. malované čtení.
[92] LINC, V.; KÁBELE, F. Naše čtení: *Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s. 38.

Při výuce žáci plně využívají svého sluchu. Od samotného počátku výuky čtení se zároveň pracuje s rozvíjením jejich sluchové diferenciace. A to nejen u délky samohlásek – například formou diktátu, kdy žáci zapisují, zda slyší dlouhou či krátkou samohlásku, ale také přípravou na analýzu a syntézu slov pomocí slabik. Paní učitelka tak například vyslovuje několikaslabičné slovo, přičemž svou řečovou produkci doplňuje údery do dětského bubínku oddělujíc tak výrazně jednotlivé slabiky. Žáci hádají, kolik slabik v slově slyšeli. V závěru cvičení pak sami zkoušejí slovo vytleskat. Žáci také sluchem určují polohu hlásky ve slově. Určují, zda se hledaná hláska vyskytuje na začátku, uprostřed nebo na konci slova. Svá řešení zapisují do pracovního listu tak, že vybarví příslušnou kolonku, popř. na ni položí barevný magnet apod.

K nácviku samohlásek *A*, *I* se přidává samohláska *E*, kterou následuje osvojení první souhlásky, a to souhlásky *M*. Žákům napomáhá k jejímu vyvození nástěnný obraz zachycující předměty, v jejichž názvu se na počátku objevuje hláska M (*meloun*, *medvěd*, *motýl*). Souhláska M poté umožňuje poznání první slabiky *MÁ*, a to zároveň ve funkci slovesného tvaru 3. osoby jednotného čísla slovesa MÍT. Poznání slovesa tak umožňuje čtení smysluplných vět – opět v kombinaci s obrázky.

Obrázek 28: další příklad "obrázkových vět[93]

Osvojení si první slabiky *MÁ* otevírá cestu k nácviku dalších slabik vzniklých kombinací již osvojených hlásek. Žáci tak každodenně trénují spojování hlásek ve slabiky MA, MÁ, ME, MÉ, MI, MÍ. Zároveň nacvičují vzájemné rozlišování těchto slabik. Osvojení čtyř hlásek umožňuje kombinací vytvořit pestřejší množství slov, které je možné obměňovat v nejrůznějších obrázkových větách.

Kromě pravidelného čtení slabik si žáci neustále rozvíjejí slovní zásobu. Paní učitelka využívá ve výuce reálné předměty a obrázky, které žáci pojmenovávají a vytvářejí jednoduché věty, kterou jsou obdobou základní větné struktury: *Někdo má něco*. Současně provádějí

[93] LINC, V.; KÁBELE, F. *Naše čtení: Slabikář pro 1. ročník zvláštní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s. 46.

analýzu slova na jednotlivé hlásky. Žáci skládají z obrázků písmen slovo vyslovované paní učitelkou, popř. doplňují chybějící písmeno v neúplném slově.

Po osvojení všech samohlásek pokračují žáci v postupném nabývání znalosti souhlásek. Průběh učení se jednotlivým souhláskám je ve výuce obdobný. S každou osvojenou souhláskou přichází nácvik jejího spojení se samohláskami. Automatizované rozpoznání slabik umožňuje jejich skládání ve víceslabičná slova. Čtení slov je upevňováno v jednoduchých, stále ještě obrázkových větách. Po jejich přečtení paní učitelka vždy kontroluje porozumění přečtené větě kladením jednoduchých otázek, na které děti se zájmem odpovídají.

Jak již bylo zmíněno, paní učitelka nedbá jen na správné porozumění čteného textu, ale i jeho bezchybné řečové reprodukci. Proto když se žáci poprvé setkávají s hláskou *U* ve funkci předložky, věnuje se velká pozornost jejímu správnému čtení. Žákům pomáhá důraz na předložku položit výrazné krátké tlesknutí.

Žáci ve výuce čtení tedy postupují následujícím způsobem – s každou novou lekcí, ve které se seznamují s jednou souhláskou a uzavřeným souborem nových slov, která obsahují danou souhlásku, žáci nejprve čtou tato slova, poté je opisují, rozkládají a skládají z písmen, aby je nakonec byli schopni po sluchové paměti sami napsat.

Ve výuce psaní žáci postupovali přes jednoduché uvolňovací cviky po nácvik psaní velkých hůlkových písmen. Nácvik psaní probíhal současně s nácvikem čtení. Hlásku, kterou si žáci osvojili prostřednictvím čtení, zároveň upevňovali i jejím zápisem. Na začátku měsíce března zařadila paní učitelka do výuky i čtení malých tiskacích písmen. Žákům nedělalo jejich čtení žádné problémy.

V prvním ročníku žáci nejsou systematicky seznamováni s gramatickými jevy češtiny. S některými pravidly jsou seznamováni spíše výjimečně (podle toho, jak dané jevy objeví během výuky). To je příklad tvorby odpovědi na jednoduché otázky. Například na otázku: *„Loví táta ryby?“* dokážou žáci vytvořit odpověď výměnou slov v tázací větě (tzv. křížové pravidlo – záměna pozic přísudku a podmětu). Výsledná odpověď tak zní: *„Táta loví ryby.“* V nácviku tvorby otázek a odpovědí se pokračuje produkcí otázek otevřených za pomocí tázacích výrazů: *„Co dělá Vojta?“* – odpověď: *„Vojta pije.“* Dalším gramatickým jevem bylo na začátku dubna rozlišování slov podle rodu, a to do skupin podle ukazovacích zájmen: TEN, TA, TO. Na základě podstatných jmen pak byly rozlišovány i koncovky jmen přídavných. Dělo se tak však spíše na základě jazykového citu než podáním gramatických

pravidel (např. rozlišením rodů podle koncovek podstatných jmen). K uvědomění rozdílu mezi slovy s podobným slovním základem, např. PÍŠE, NEPÍŠE, NAPÍŠE, využívala paní učitelka názorného předvádění daných činností.

2. ročník

Realizace výuky

V 2. ročníku základní školy A jsem měla možnost být přítomna pouze 5 vyučovacím hodinám českého jazyka, a to v rozmezí měsíců listopadu až ledna. I když se totiž učitelé snažili vyjít mým požadavkům vstříc, ne vždy se nám podařilo vzájemně sladit naše časové možnosti. Pravidlem zdejší základní školy je začínat den výukou českého jazyka, dokud mají žáci dostatek energie a soustředění, které jim v průběhu dopoledne ubývá. Aby nebyli učitelé nuceni dělat složité změny v rozvrhu, volila jsem vždy v konkrétní den mé návštěvy, kterou třídu navštívím. Často jsem ve svém výběru upřednostnila 1. ročník, neboť práci v této třídě jsem považovala za nejzajímavější a nejvíce inspirativní. Výuka ve 2. a 3. ročníku svým pojetím byla velmi blízká výuce v běžné základní škole.

Vyučovací hodinu pravidelně otevírá říkanka či jednoduchá báseň pro konkrétní měsíc, kterou žáci pravidelně nacvičují a později se ji učí zpaměti. Při mé návštěvě právě jeden z žáků na začátku vyučovací hodiny předstoupil před ostatní, aby báseň přednesl. Zbylí žáci svému spolužákovi pozorně naslouchali, mnozí současně s přednášejícím potichu artikulovali jednotlivé verše. Ceněna byla nejen schopnost bezchybně zpaměti reprodukovat naučený text básně, ale i formálně správný přednes (především důkladná výslovnost). Nakonec žáci přednesli báseň ještě jednou společně, aby si její znalost trvale upevnili.

K rituálům každého vyučovacího rána patří společné doplnění aktuálního data na tabuli. Žáci napovídají paní učitelce, co má dopsat do předepsaného vzoru:

DNES JE … … … JE …

den datum měsíc roční období

V další části hodiny se paní učitelka vrací k tématu z minulé vyučovací hodiny. Ověřuje si, co si žáci pamatují ze čteného textu. Žáci společně vyprávějí, o čem minulou

hodinu četli. Na základě přečteného textu poté na tabuli spojují pojmy označující jednotlivé lidské smysly s jejich smyslovými orgány (např. HMAT – obrázek ruky; ZRAK – obrázek oka; SLUCH – obrázek ucha, ČICH – obrázek nosu; CHUŤ – obrázek úst).

Poté už přechází žáci k vlastní náplni vyučovací hodiny. Žáci již ovládají všechny hlásky abecedy. Aktuálně procvičují čtení těžkých shluků hlásek ve slovech.

Paní učitelka vyzve žáky, aby přišli před tabuli. Na tabuli jsou připevněny dva papíry. Na jednom papíru jsou nakresleny různé obrázky. Na vedlejším papíru jsou připravena mřížky s prázdnými políčky, do kterých budou žáci doplňovat písmena. Vzniknou jim slova, která označují předměty na obrázku. Předtím však žáci musí uhodnout odpověď na hádanky paní učitelky, které jim pomohou poznat, co je na obrázcích. Hledaná slova jsou PROUTEK, BEDNA, BROUSEK, LIŠKA, ŠROUBEK, ŠIŠKA, KLOUZEK, KAMNA, KROUŽEK. V další části cvičení žáci sami zkoušejí vymyslet hádanku na daná slova.

Obdobné cvičení u tabule už vypracovávají žáci samostatně. Každý žák dostává papírek s hádankou. Papírek s hádankou žák přikládá na tabuli a pod papírek napíše řešení, tedy slovo vybrané z nabídky (KLÍČ, JAHODA, KAMNA, PEŘINA, KOHOUT, MLÉKO, DVEŘE, PILA). Při čtení hádanek i slov dbá paní učitelka na důkladnou a správnou artikulaci čteného.

I následující den pokračují žáci v obdobných cvičeních. Na začátku hodiny paní učitelka aktivuje žáky opět hádankami, po jejichž správném zodpovězení si žáci odcházejí sednout na židli umístěnou před tabulí. Otázky se týkají oblasti prvouky – např. „Kdo je s kačerem?“ – „Kachna.“

Cvičení u tabule je založeno na spojování slabik tak, aby vzniklo smysluplné slovo.

KAR	NEK
KAK	KUS
ČES	TÁČ
CIR	LÍK
ROH	TUS

V další části tohoto cvičení ukazuje paní učitelka žákům obrázky ke slovům, která vznikla spojením slabik. Žáci na základě obrázků volí přídavná jména, která nejlépe vystihují vzhled daného předmětu – např.: Kaktus je placatý. Z vytvořených vět vzniká jednoduchá

rýmovaná báseň, která naplňuje opět logopedické hledisko – tvoří ji především slova s uzavřenými slabikami.

Během vyučovacích hodin žáci pravidelně rozvíjejí slovní zásobu. Například při doplňování přirovnání: *Zdravý jako…*; *Pilný jako…*; *Chytrý jako…* apod. Většinu cvičení žáci nejprve provádějí společně u tabule, teprve poté pracují samostatně ve svých lavicích. Po společném ústním doplnění přirovnání dostává každý žák pracovní list a soubor rozstříhaným papírků. Pracovní list obsahuje nedokončená přirovnání s prázdnými kolonkami, do kterých žáci nalepují papírky se správným dokončením.

Žáci si osvojují psací písmo, konkrétně velká psací písmena. Paní učitelka na zem rozloží velké množství papírů, na kterých jsou rozstříhané části velkých psacích písmen. Žáci formou soutěže hledají díly, které k sobě patří. To vše během časového limitu. Kdo za daný čas nalezne více správných písmen, vyhrává. Materiál paní učitelka využívá i k tomu, že žákům ukáže jednu rozstřiženou část písmena a žáci hádají, o jaké písmeno se jedná.

Učivo českého jazyka paní učitelka často propojuje s prvoukou. Tak tomu bylo i v hodině, kdy žáci nejprve společně u malého stolku jeden po druhém četli text s názvem „*Prostřeno na stole*“. Po přečtení si o textu si žáci s paní učitelkou krátce povídali. Poté následovala praktická ukázka toho, jak správně stolovat. Paní učitelka zapůjčila žákům vlastní nádobí a žáci za jejího přispění aranžovali prostírání, příbory, jídelní servis apod. Na závěr si žáci prohlíželi knihy o stolování.

Při mé poslední návštěvě žáci opět začínali hodinu básní. Tentokrát formou tzv. malovaného čtení. Na tabuli byl uveden vždy začátek verše básně zakončený obrázkem. Žáci namísto obrázku doplňují vhodné slovo.

Na tabuli jsou připravena nová slova k osvojení. V prvním souboru jsou to slova obsahující hlásku S na konci slova, popř. ve spojení s jinou souhláskou (KOS, PAS, LIS, LES, TIS, KOST, PAST, LIST, LESK, TIS aj.) Význam každého slova je podrobně vysvětlen – paní učitelka neváhá společně s nově osvojovaným slovem užívat názorné předměty (např. past na myši, lesk na rty apod.) Žáci si tak u nových slov osvojují jejich význam, výslovnost, trénují i jejich psanou formu. Slova jsou volena na základě jejich logopedických kritérií.

V dalších měsících se budou žáci věnovat probírání čtení slabik měkkých a tvrdých.

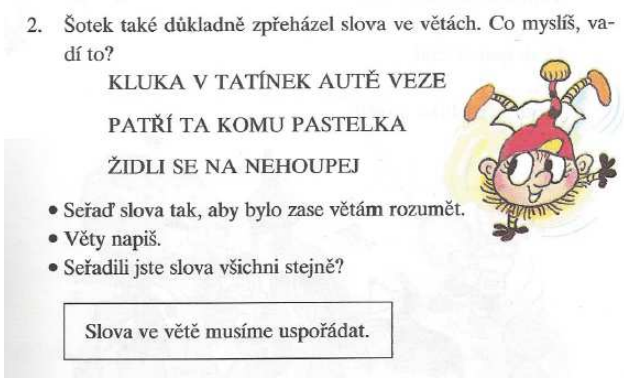
3. ročník

Realizace výuky

První vyučovací hodina začíná každodenním rituálem. Žáci si na začátku hodiny položí hlavu na složené ruce na lavici. Paní učitelka vyvolá jednoho žáka, který zvedá hlavu a vybraný žák zároveň vyvolává dalšího ze svých spolužáků. Žáci se vzájemně oslovují křestním jménem. Takto se žáci vzájemně „probouzejí“ a současně tak probouzejí ke koncentraci i svůj sluch. Obměnou cvičení je situace, kdy paní učitelka zadává: „*Zvedne hlavu ten, kdo má zelený penál.*“ Když jsou všichni žáci „probuzeni“, pokládá paní učitelka otázky na včerejší aktivitu žáků. Každý žák tak v několika krátkých větách formuluje, co předešlý den zažil zajímavého. Cílem tohoto cvičení je rozvíjet schopnost žáků formulovat a srozumitelně vyjádřit své myšlenky. Jak mohu pozorovat, pro žáky tento úkol není vůbec snadný. Paní učitelka udržuje pozornost ostatních žáků jejich náhodným vyvoláváním a pokládáním kontrolních otázek – např. „*Co dělal včera Patrik?*“ Po takovém zahřívacím mluvním cvičení následuje samotná výuka.

Při jedné z mých prvních návštěv se žáci věnovali tématu významových vztahů ve slovní zásobě – konkrétně oblasti slov nadřazených a podřazených. Paní učitelka využívala tohoto tématu především k rozšiřování slovní zásoby žáků. Žáci v úvodu pracovali s učebnicí, a to cvičením, ve kterém pojmenovávali jednotlivé kusy nábytku a nádobí. Poté učebnici zavřeli a na omyvatelnou tabulku zapisovali slova, která si zapamatovali.

V dalším cvičení žáci pracovali na tabuli (cvičení přejaté z učebnice, obr. č. 30), na které byli napsány tři věty: *Kluka v tatínek autě veze. Patří ta komu pastelka? Židli se nehoupej!* Žáci společnými silami upravovali pořádek slov ve větě a poté určovali, o jaký druh věty se jedná. Cvičení posloužilo jako inspirace pro následující aktivitu, kdy žáci na papírek zapsali vymyšlené slovo, aby ze všech slov společně vytvářeli smysluplné věty, které si zapsali do sešitu.


2. Šotek také důkladně zpřeházel slova ve větách. Co myslíš, vadí to?

KLUKA V TATÍNEK AUTĚ VEZE

PATŘÍ TA KOMU PASTELKA

ŽIDLI SE NA NEHOUPEJ

- Seřaď slova tak, aby bylo zase větám rozumět.
- Věty napiš.
- Seřadili jste slova všichni stejně?

Slova ve větě musíme uspořádat.

Obrázek 29: ukázka cvičení z učebnice Český jazyk 2[94]

Při hodinách čtení pracují žáci u oválného stolku ve volném prostoru třídy. Při mé další návštěvě pracovali žáci s textem Františka Hrubína, *O Palečkovi, který vyrostl*, obsaženém v 1. dílu *Čítanky pro ZŠ pro sluchově postižené*[95] (obr. č. 31).

O Palečkovi, který vyrostl

FRANTIŠEK HRUBÍN

Narodil se chlapeček,
malý jak tvůj paleček,
v náprstku ho vykoupali,
ve skořápce kolébali:
„Spi, Palečku, spi!"

Nerostl a zůstal tak.
Z makovice snídá mák,
jeden máček, druhý, třetí,
a má po snídani, děti,
tolik málo jí.

Jak si hraje? Nemá s kým.
Pejsek vrčí: „Já tě sním!"
Kočka si ho s myškou plete.
Pozor, že ho zašlápnete!
Je to chudinka.

Máma volá babičku:
„Co dám tomu človíčku,
aby rostl jako z vody,
dožil světa bez nehody?"
Chuděk maminka!

Bábě slova popřáli:
„Ten tvůj synek zahálí,
dej mu práci, poroste ti,
jako rostou jiné děti,
práce je tu dost!"

Na stole dnes Paleček
sbírá každý drobeček
po chlebě či po koláči.
Co se za den naotáčí
mámě pro radost!

„Hrášku, kuli, kulilič,
kutálej se jako míč,
na dvě misky přeberu tě,
už si na tě dělám chuť,
kuli, kulilič."

Když mu zbude chviličku,
honí mouchy od mističku:
„Lečbe, mouchy nenechavé,
máma chce mít jídlo zdravé,
ššš, šššš, ať jste pryč!"

Roste, roste víc a víc
z rukávů i z nohavic,
když si chce hrát, kočku chytí,
náprstek je zase v šití,
už má vaničku.

Už to není chlapeček
malý jak tvůj paleček,
přerostl už všechny chlapce,
dávno nespí ve skořápce.
Vidíš, Honzíčku!

Z knihy Špalíček veršů a pohádek

Obrázek 30: ukázka z Čítanky pro ZŠ pro sluchově postižené I.[96]

Před samotným čtením pokládala paní učitelka otázky vztahující se k textu. Žáci totiž již byli s textem seznámeni z předchozího dne, kdy jim paní učitelka text předčítala. Domácím úkolem žáků bylo text si samostatně přečíst. Žák, který správně odpoví na položenou otázku, dostává žeton. Ten z žáků, který bude mít na konci hodiny nejvíce žetonů, dostane magnet, jež si může připevnit ke svému jménu na magnetickou tabuli. Samotné čtení textu probíhá tak, že žáci čtou postupně jeden po druhém vždy krátký úryvek textu. Žáci sledují text očima, i když čte jejich spolužák. Všichni žáci se v textu orientují, jejich sluchová kontrola je tedy, zdá se, dostatečná. Po přečtení žáci opět vytahují omyvatelné tabulky a zapisují podle učitelčiny nápovědy (např. *Jak se jmenoval chlapec z pohádky?*) obtížná slova vyskytující se v textu (PALEČEK, MAKOVICE, KOČKA A PES, BABIČKA,

[94] HÁJKOVÁ, E.; VILDOVÁ, H. *Český jazyk 2 – učebnice pro druhý ročník ZŠ (1. díl, 2. díl)*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 47.
[95] DITMAROVÁ, D.: *Čítanka I. pro ZŠ pro sluchově postižené*. Septima, Praha: 1996.
[96] DITMAROVÁ, D.: *Čítanka I. pro ZŠ pro sluchově postižené*. Septima, Praha: 1996, s. 110 – 111).

NÁPRSTEK). Pokud si žáci na některé slovo nemohou vzpomenout, využívá paní učitelka hry *šibenice* (žáci dosazují jednotlivé hlásky, které se ve slově vyskytují – za každé chybně navržené písmeno, zakresluje paní učitelka jednu část šibenice – hra končí v okamžiku, kdy žáci buď uhodnou výsledné slovo, popř. je dokreslena poslední část šibenice), aby žákům se slovem pomohla. Pod napsaná slova poté žáci doplňují k jednotlivým písmenům kroužek nebo křížek, podle toho, zda se jedná o samohlásku či souhlásku. Navazují tak na učivo probírané v hodinách mluvnice.

Dalším tematickým celkem probíraným v hodině českého jazyka je nabytí znalosti české abecedy. Žáci si ji osvojují opět sluchovou cestou. Paní učitelka vyžaduje bezchybné odříkání abecedy každým žákem zvlášť. Žákům nejvíce chybují, když komolí název písmene, které podobu slabiky (např. */fé/* namísto */ef/*). Žáci se rozdělí do dvou skupin a během časového limitu řadí podle abecedy pexeso do správného pořadí. Vyhrává rychlejší skupina.

Rozvoj slovní zásoby probíhá opět na pozadí významových vztahů ve slovní zásobě – tentokrát formou nácviku slov opačného významu. Žáci společně doplňují slova opačného významu k uvedeným přídavným jménům (DLOUHÝ, ŠIROKÝ, BYSTROZRAKÝ, MLADÝ).

Během vyučování se probírají také aktuální témata z běžného života. V období před Vánocemi tak žáci popisovali adventní kalendář. Paní učitelka přinesla do hodiny vlastní adventní kalendář, aby si s žáky vysvětlili jeho funkci na názorné ukázce. K tématu adventního kalendáře se vztahovalo i cvičení v učebnici, vztahující se opět k abecedě. Namísto číslic (datumů) na jednotlivých okénkách kalendáře byly uvedeny písmena, která žáci očíslovávali podle pořadí v abecedě.

Žáci si neustále upevňují svou dovednost rozlišit užití krátké a dlouhé samohlásky ve slově. Tuto dovednost například trénují na cvičení, ve kterém na tabuli doplňují slabiky HY/HÝ do vynechaných částí slov (PO_BOVAT RUKOU, STUDENÉ NO_, POTOK MÁ DVA BŘE_, JEDU DO PRA_, O_NEK HOŘÍ, DRA_ STRÝČKU, ULOVIT DVA PSTRU_). Na daná spojení žáci vymýšlejí věty. Nejprve žáci plní cvičení ústně, poté slabiky dopisují na tabuli. Jakmile žák dopíše slabiku správně, paní učitelka maže dané spojení a místo něj na tabuli kreslí obličej žáka, který správně odpověděl.

Velkým tematickým celkem českého jazyka ve 3. ročníku základní školy je rozlišování tvrdých, měkkých souhlásek a obojetných souhlásek. Jedním ze cvičení, které paní učitelka při probírání tohoto tématu využívá je její plynulá produkce slov obsahující

souhlásku – jakmile žáci uslyší dané slovo, rozpažením dávají najevo, že po souhlásce bude následovat *Y*, upažením zase *I*.

Škola B

1. ročník

Realizace výuky

Během mé první návštěvy, která se uskutečnila téměř v polovině měsíce října, se žáci nacházeli v závěru 2. lekce výše zmíněného Slabikáře. Od začátku školního roku se jim tak podařilo (podle metodického postupu užitého v učebnici) osvojit již 9 hlásek (*M*, *T*, *A*, *O*, *U*, *E*, *P*, *V*, *S*).

Aktuálně se žáci věnovali prvnímu gramatickému jevu, se kterým byli v učebnici konfrontováni. Fakticky se jednalo o rozpoznání tvaru 5. pádu podstatných jmen v jednotném čísle označujících názvy osob (obr. č. 31). Žáci byli vedeni k tomu, aby si uvědoměle všímali rozdílu tvaru základního (tedy 1. pádu jednotného čísla) a tvaru užívaného pro oslovení (tedy 5. pádu jednotného čísla). Paní učitelka se snažila žákům vysvětlit, že nachází-li se za větou (slovem) vykřičník, dochází ke změně posledního písmena ve slově, nejčastěji se samohláska *a* mění v samohlásku *o*. Toto poznání pak bylo upevňováno tak, že žáci sami zaměňovali koncovky pro ně již známých slov (např. *Ota* → *Oto!*; *máma* → *mámo*! Apod.) Žáci si tak spíše osvojili mechanickou záměnu *a* → *o* v uzavřeném souboru slov, kterou spojují s voláním.

Obrázek 31: tvorba 5. pádu jednotného čísla u vybraných podstatných jmen[97]

Obdobná situace nastává v lekci číslo jedenáct. Tady se žáci seznamují s tvary přídavných jmen v odlišných rodech, tedy změnou jejich koncovky. Paní učitelka se snaží doplnit poněkud povrchní vysvětlení podané v učebnici, které je pro žáky těžko pochopitelné. Upozorňuje na to, že podstatná jména, končící na samohlásku *-a* mají v přídavném jméně zakončení *-á*, podstatná jména zakončená na *-o* zase *-é*, a podstatná jména končící na ostatní

[97] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 12.

hlásky mají v koncovce přídavného jména koncovku *-ý*. Bohužel již zakrátko narážejí žáci na výjimku z tohoto zjednodušujícího pravidla, a to na podstatné jméno *postel*. Učí se jej tedy jako výjimku.

Obrázek 32: odlišné tvary přídavných jmen[98]

Na tabuli žáci nejčastěji pracují s větami. Často se jedná o dokončení neúplné větné struktury – doplnění podstatného jména či slovesa. Jedná se jednoduché věty tvořené slovy, která žáci znají (např. *Tam je postel. Tam spí Pepa. Tam je pes.* Apod.) Už od počátku výuky žáci pracují s barevným rozlišením jednotlivých členů věty. Žáci vystavují větu na základě odpovědí na otázky: *Kdo? Co dělá? Co?*

Při výuce je více než na osvojování jednotlivých hlásek důraz kladen spíše na osvojování předepsané slovní zásoby. Žáci nejdříve čtou celá slova několikrát. Snaží se přitom co nejvíce přiblížit správné výslovnosti. K tomu jim dopomáhá používání pomocných artikulačních znaků, které je při čtení (hláskování) každého slova důležité, neboť na jeho základě paní učitelka rozpozná, zda dítě čte slovo formálně správně. Porozumění významu slova dítě dokládá užitím odpovídajícího znaku českého znakového jazyka, popř. přiřazováním odpovídajícího obrázku.

Hláskování každého slova prostřednictvím pomocných artikulačních znaků předjímá další část práce se slovem, totiž jeho analýzy na jednotlivé hlásky. Ta se uskutečňuje nejčastěji formou diktátu paní učitelky. Paní učitelka artikuluje znak odpovídající danému výrazu, dítě pomocnými artikulačními znaky hláskuje jeho podobu, popř. z kartiček s jednotlivými písmeny dané slovo skládá.

Osvojená slova každé lekce shromažďuje paní učitelka na magnetické tabuli. Tam umisťuje probrané výrazy společně s jejich obrazovým znázorněním. Žáci tak mají naučená slova neustále před očima a mohou slova podle aktuální potřeby vždy rychle připomenout.

[98] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl).* Praha: Fortuna, 2007, s. 59.

Několikaminutové opakování hláskového složení slov je tak nedílnou součástí začátku každé vyučovací hodiny českého jazyka.

Ve vyučovacích hodinách se téměř neuplatňuje společná výuka. Paní učitelka společně s asistentkou pracují se žáky spíše individuálně – a to nejčastěji s pomocí učebnice či sešitu, do kterého žáci plní zadané úkoly.

2. ročník

Realizace výuky

Výuka českého jazyka je založena na jediném výukovém zdroji, učebnici *Slabikáře pro žáky se sluchovým postižením*. Tento materiál určuje způsob práce ve výuce – organizaci výuky i její náplň. Žáci postupně plní jednotlivá cvičení v učebnici, popř. práci doplňují užitím CD určeného pro interaktivní tabuli.

Pondělní ranní hodina je vždy věnována logopedickým cvičením. Žáci se nejprve ve stoje všichni hlasitě pozdraví (*Dobrý den!*). Většina z žáků doprovází svůj mluvený projev pomocnými artikulačními znaky. Paní učitelka přechází mezi žáky a individuálně kontroluje výslovnost každého z nich. Poté se paní učitelka ptá, jaký je dnes den. Při té příležitosti žáci opakují všechny dny v týdnu. Dále se paní učitelka ptá, jak žáci prožili uplynulý víkend. Každý z žáků stručně vypráví o tom, co zažil. Každý žák upřednostňuje jiný jazykový kód, někteří z žáků tak spíše znakují, jiní mluví za pomoci znaků či pomocných artikulačních znaků. Před logopedickým zrcadlem všichni žáci společně provádějí cvičení na „rozmluvení“. Na závěr paní učitelka půjčuje žákům hrací kostku. Každý žák hodí a vymýšlí slovo tak, aby mělo stejný počet hlásek, jako ukazuje hozený počet kamenů na kostce. Paní učitelka přitom opravuje výslovnost žáků.

Úvodní část vyučovací hodiny českého jazyka je věnována procvičování nově nabyté slovní zásoby dané lekce. Zároveň na materiálu aktuální slovní zásoby se procvičuje i správná výslovnost daného slova. Úvodní část hodiny je tak věnována také logopedickému tréninku. Postup je následující – paní učitelka bezhlasně předvádí znak odpovídající danému pojmu. Žáci musí nejprve dešifrovat jeho význam a k významu si přiřadit i jeho správnou formu, tedy hláskové složení slova. Jakmile žák tento mentální proces zvládne, přihlásí se a pokud je vyvolán, slovo hlasitě artikuluje – současně si ke správné výslovnosti napomáhá produkcí

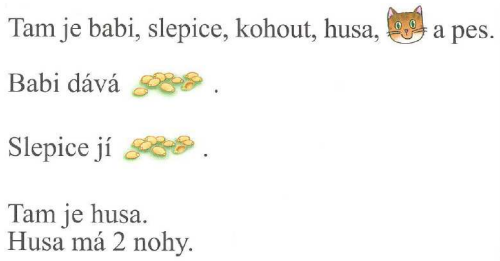
pomocných artikulačních znaků. Pomocné artikulační znaky kromě pomoci při správné artikulaci umožňují paní učitelce i ostatním žákům kontrolovat, zda žák „vyhláskoval“ slovo správně.

Zároveň s opakováním slovní zásoby paní učitelka vyžaduje od žáků i tvorbu jednoduchých vět. Žáci tak například ke slovesu OBLÉKÁ SE vymýšlejí vhodný podmět (odpověď na otázku: *Kdo se obléká?*) – *Eva se obléká*.; ke slovesu OBOUVÁ SE (odpověď na otázku: *Kdo se obouvá?*) – *Pepa se obouvá*. Paní učitelka žáky k tvorbě vět často navádí otázkami typu: *Kdo?; Co dělá?*; *Co?* Žáci často vytvářejí věty, které mají pamětně zvládnuté z příkladových vět užitých v učebnici.

Tvorba věty podle větného vzorce *podmět – přísudek – předmět* je u žáků drilována. I v dalším cvičení dostávají žáci papírky s jednoduchými otázkami. Žáci na otázky odpovídají podle výše zmíněné naučené větné struktury. Otázky se vztahují k probírané lekci: *Co dělá slon? Co dělá lev? Co dělá muž? Co dělá Filip? Co nese táta? Co dává babi? Co jí táta? Kdo jí jablko? Kdo jí ovoce? Kdo zlobí?* Apod. Jednoduché věty jsou rozšiřovány o vybraná přídavná jména. Dostáváme tak věty typu: *Malá Eva jí červené jablko.* V závěru vyučovací hodiny se žáci pouštějí i do komplikovanějších výpovědí, které vyžadují větší kreativitu žáků a nejsou založeny na pouhé reprodukci komplexně osvojených výpovědí z učebnice. Tak žáci společně s paní učitelkou vytvářejí odpověď na otázku: *Co je banán a jablko? Máš rád ovoce? Jaké?* Apod.

Při mých několika málo návštěvách jsem měla možnost sledovat především práci žáků s textem a jejich práci s interaktivní tabulí. Práci s textem jsem dvakrát sledovala ve třídě, jejíž paní učitelka později odešla na mateřskou dovolenou. Její práce s textem se odlišovala od práce její kolegyně v paralelní třídě.

Paní učitelka text ze slabikáře často doslovně přepisuje na tabuli. Tento způsob volí i při seznamování se s novým textem, o čemž jsem se mohla přesvědčit při prvním čtení textu z 21. lekce (obr. č. 33). Text je doslovně převzat z učebnice, v některých případech jsou provedeny drobné úpravy (např. namísto obrázku užitého v textu originálu, je na tabuli užito slovo apod.)



Obrázek 33: text ze slabikáře[99]

Společné čtení probíhá následujícím způsobem. Žáci nejprve prostřednictvím pomocných artikulačních znaků „přečtou“ každé slovo obsažené v textu. K „vyhláskovanému“ slovu přiřazují znak českého znakového jazyka. Celý tento proces dělají žáci společně. Teprve poté text za pomoci neslyšící asistentky „překládají“ do českého znakového jazyka. Po několikerém čtení žáci odpovídají na otázky vztahující se k přečtenému textu a ověřující jeho porozumění – například: *Co je husa? Kdo jí zrní? Kolik má husa nohou?* Apod. Popřípadě vyhledávají v textu věty, které v českém znakovém jazyce produkuje neslyšící asistentka.

V další fázi práce s textem žáci vyhledávají v textu podmět a přísudek. Na podmět se ptají otázkou *Kdo?*, na přísudek zase otázkou *Co dělá?* V textu podtrhávají podmět žlutou čarou, přísudek červenou. Na závěr hodiny dostávají žáci úkol do sešitu zapsat tři libovolné příklady odpovědi na otázku *Kdo?* (*To je babi.*) a tři libovolné příklady odpovědi na otázku *Co dělá?* (*Babi dává.*) Text ke čtení (respektive jednotlivé věty ke čtení) je obsažen v závěru každé lekce slabikáře.

Práce se slabikářem se výrazně liší, pokud je užívána interaktivní tabule, jak jsem se mohla přesvědčit v paralelní třídě. Tak při prvním seznamování s novou lekcí, paní učitelka nejprve promítá na tabuli úvodní obrázek (obr. č. 34). Žáci společně s paní učitelkou popisují, co na obrázku vidí. Paní učitelka dopisuje k jednotlivým jevům na obrázku patřičná slova – některá slova žáci již znají z předchozích lekcí (BABI, PEPA, DŮM, LES, VODA apod.), jiná slova jsou pro ně nová (HUSA, SLEPICE, KOHOUT apod.).

[99] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 32.

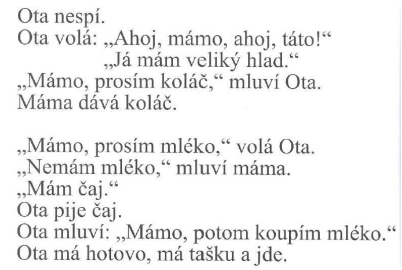
Obrázek 34: úvodní obrázek ze slabikáře[100]

Paní učitelka ponouká žáky k tomu, aby si všímali jevů, které jsou předmětem zájmu dané lekce. Upozorňuje je tak například na rozdíl mezi slovy NOHA / NOHY. Žáci počítají, kolik mají které osoby a zvířata na obrázku nohou. Paní učitelka upozorňuje, že změna koncovky u množného čísla je obdobná jako u BOTA/BOTY, s čímž se žáci seznámili v některé z minulých lekcí. V závěru se paní učitelka ptá, co nejspíš obě osoby na obrázku říkají. Za pomoci žáků poté doplňuje do obrázku přímou řeč: *Pepa volá: „Ahoj babi!“; Babi volá: „Ahoj Pepo!“*Obdobný způsob práce byl zvolen i na začátku 24. lekce (obr. č. 35).

Obrázek 35: úvodní obrázek ze slabikáře[101]

Paní učitelka opět dopisuje do obrázku slova, popř. věty vztahující se k jednajícím osobám či předmětů na obrázku – např. do komiksové bubliny od úst dívky v pravé části obrázku doplňuje výkřik *„Nesmíš!“* Apod. Poté, co je všem klíčovým objektům a subjektům na obrázku přiřazen patřičný ekvivalent v psané češtině, nacvičují žáci správné čtení jednotlivých slov a to opět prostřednictvím pomocných artikulačních znaků. Zároveň každé slovo podtrhávají barvou odpovídající jeho zařazení podmět, přísudek, předmět, přívlastek. Nově začínají žáci s osvojováním kategorie *Kde?* – k obrázku tedy do záhlaví dopisují *Ve třídě.* Ze slov žáci vytvářejí jednoduché věty, které paní učitelka zapisuje k obrázku – například *Miloš bije Pepu*. *Petr se bojí*. Apod.

[100] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 28.
[101] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 43.


Ota nespí.
Ota volá: „Ahoj, mámo, ahoj, táto!“
„Já mám veliký hlad.“
„Mámo, prosím koláč,“ mluví Ota.
Máma dává koláč.

„Mámo, prosím mléko,“ volá Ota.
„Nemám mléko,“ mluví máma.
„Mám čaj.“
Ota pije čaj.
Ota mluví: „Mámo, potom koupím mléko.“
Ota má hotovo, má tašku a jde.

Obrázek 36: text ve slabikáři[102]

Jinou práci s textem představuje další cvičení (obr. č. 37). Tady žáci čtou text a přemýšlejí, co v textu neodpovídá úvodnímu obrázku. Poté text zkoušejí dramaticky ztvárnit. Velký problém nastává, když mají žáci reprodukovat pouze přímou řeč, nikoliv uvozovací. Žáci většinou reprodukují obě části výpovědi, aniž by chápali rozdíl mezi významem věty uvozovací a přímé. I když se paní učitelka snaží různými prostředky vysvětlit rozdíl mezi těmito typy vět, její snaha zůstává bez odezvy.

V textu žáci poté vyhledávají opět základní větné členy, tak jak bylo zmíněno již výše. V textu se nacházejí i slova, která žáci zatím neumějí určit – např. slovo doma – jako odpověď na otázku *Kde?* Takový větný člen žáci kroužkují a ponechávají stranou. Stranou nechávají i zájmena.

V gramatické složce českého jazyka se žáci věnují především gramaticky správnému tvoření jednoduchých vět. Žáci nacvičují věty jednak jako výpovědi ilustrující děj probíhající na obrázku, popřípadě vytvářejí věty z poskytnuté nabídky slov, nebo se učí věty vytvářet jako odpověď na položenou otázku. To je příkladem vytváření odpovědi na otázku: *Máš vlasy?* Požadovaná odpověď zní: *Ano, mám vlasy*. Obdobné otázky: (Ty) máš boty? (Ty) máš košili? (Ty) máš veliké auto?

Žáci jsou schopni vytvořit správné tvary sloves pro všechny tři osoby jednotného čísla – např. *Já prosím. Ty prosíš. Filip prosí.* Věty jsou schopni rozšířit i o předmět ve správném pádě – např. *Babička pije kávu. Miluška pije kávu.* Často však předmět ve správném tvaru doplňují na základě toho, že tvar slova mají mechanicky osvojený, tedy že vědí, že pokud je slovo káva na konci věty a pokud na něj paní učitelka důrazně poklepává, musí změnit koncovku *a* na *u*. Postupně žáci začínají rozlišovat rod u osvojených podstatných jmen a to na základě zjednodušeného pravidla o užitých koncovek (*-a* = ženský rod, *souhláska* = mužský rod, *-o* = střední rod). Žáci tak třídí slova do sloupečků *ten, ta, to*. Na základě rodového rozlišení jsou schopni přiřadit vybraná přídavná jména ve správném tvaru – a to

[102] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 52.

analogicky k rozlišení rodu, a to odpovědí na otázky *Jaký? Jaká? Jaké?* Nově se žáci seznamují s kategorií místa, tedy odpovědí na otázku *Kde?* Žáci tak poznají omezený soubor výrazů jako *doma, ve škole, ve třídě, na stole.*

Ve 2. ročníku se při výuce českého jazyka aktivně a pravidelně využívá práce s přiloženým CD určeným pro práci s interaktivní tabulí. Interaktivní cvičení se využívají téměř každý den, buď jako pomůcka při výkladu, účinný nástroj opakování nebo jen prostředek oživení výuky, pokud žáci ztrácí o klasickou práci s učebnicí zájem.

Postup práce s interaktivní tabulí zde ilustruji na procvičování učiva 20. lekce. Po spuštění vloženého CD nejprve volíme lekci, se kterou chceme pracovat. Poté volíme, zda se chceme věnovat výkladu či cvičení. Pro začátek volíme *Výklad* a *Úvodní obrázky*. Na obrazovce se objeví ve zvětšeném formátu obrázek z úvodu 20. lekce. Po pravé straně obrázku je uvedena nová slovní zásoba pro tuto lekci (OVOCE, JABLKO, TÁC, SLUNCE). Paní učitelka ukazuje na slova v pravé části obrazovky a žáci je společně čtou a uvádějí ekvivalent v českém znakovém jazyce. Kontrola probíhá tak, že paní učitelka klikne na dané slovo a v obrázku se „rozbliká“ odpovídající objekt.

Dalším úkolem žáků je odpovídat na otázku, kterou vyjadřuje obrázek znaku CO, a kartička s tímto slovem uprostřed obrazovky. Kolem jsou rozmístěny obrázky různých objektů (OVOCE, TÁC, BANÁN, BOTY, LEPIDLO, NŮŽ, SALÁT, KOŠ, ZUB, TAŠKA). Žáci chodí jeden po druhém k tabuli a vymýšlejí jednoduché věty k obrázku: *To je ovoce. To je tác. To je banán.* Apod. Věty nejprve hlasitě artikulují, poté je dopisují k obrázkům. V další části tohoto cvičení některé z podmětů ve větách doplňují vhodným přídavným jménem – např. *To je velká taška. To je malá taška.* Apod.

V dalším úkole, mají žáci rozhodnout, které ze zobrazených objektů a subjektů patří k otázce *Kdo? / Co?*, tedy k živým subjektům a neživým objektům. Pomůckou žáků slouží přítomnost/nepřítomnost srdce, na tabuli znázorněné u obrázku znaku *Kdo?* obrázek srdce, u obrázku znaku *Co?* obrázek srdce přeškrtnutého. Paní učitelka předepisuje na tabuli dva sloupce, v jejichž záhlaví jsou výše zmíněné otázky a žáci připisují slova do správných sloupečků. Teprve jako kontrolu kliká na obrázek znaku *Kdo? / Co?*, jehož následkem je rozblikání správným položek.

Při nácviku slovní zásoby se na interaktivní tabuli objeví obrázek, k němuž žáci doplňují vhodné označení (slovo žáci hlasitě vykřikují a zároveň hláskují pomocnými artikulačními znaky).

Pokud zvolíme kategorii *Cvičení* – máme na výběr cvičení na slovní zásobu (vztahující se k určité lekci) nebo cvičení na procvičení mluvnice (vztahující se k mluvnickým jevům obsaženým v celé učebnici). Paní učitelka volí cvičení na slovní zásobu. Žáci plní jednotlivé úkoly. Práce ve třídě vypadá tak, že žáci vytvoří před tabulí řadu a postupně jeden po druhém řeší úkoly přímo na tabuli. Za každý správně splněný úkol se na tabuli rozbliká zelený usmívající se obličej a na konto žáků se připíše jeden fiktivní bonbón, jehož obrázek se objeví v pravém rohu obrazovky. Bonbony se žákům postupně načítají. Žáci tak cvičení přijímají jako zábavný druh soutěže.

Výčet cvičení: *Najdi správné slovo* – na obrazovce se objeví obrázek objektu (subjektu) žáci vybírají z uzavřeného souboru slov vhodné označení pro zobrazenou skutečnost; obdobou tohoto cvičení je zadání *Najdi správný obrázek* – žáci mají zadané slovo a k němu z uzavřeného souboru obrázků vybírají vhodný obrázek; *Doplň chybějící písmeno* – žáci vybírají z nabídky chybějící písmeno do neúplného slova označující objekt (subjekt) na obrázku; *Přiřaď slova k obrázkům* – žáci rozřazují čtyři slova ke čtyřem obrázkům; Slož slovo z písmen – žáci skládají z nabídnutých písmen správnou formu slova na obrázku.

Z mluvnických cvičení využívají ve třídě pouze cvičení *Vyber otázku k obrázku*, která je založena na tom, že žáci k obrázku objektu (subjektu) volí vhodnou otázku *Co je to? / Kdo je to?*; ve cvičení *Odpověz na otázku* žáci odpovídají na otázku vztahující se k úvodnímu obrázku např.: *Co jí táta? Co nese máma? Kdo nese tác? Co jí Dana?* Apod. Jednoslovné odpovědi vybírají z nabídky po pravé straně obrázku.

Slova žáci roztřiďují podle předepsaného vzoru do tří sloupců a vytváří tak smysluplné věty. Sloupce jsou nadepsané: KDO/CO – DĚLÁ – CO. Rozdíl mezi živým a neživým objektem vysvětluje asistentka tak, že živý objekt je ten, který má oči, uši, nos a je schopen pohybu.

3. ročník

Realizace výuky

Při jedné z mých prvních návštěv se žáci právě seznamovali s novým tematickým okruhem. Tím byla orientace v prostoru. Tedy především znalost pojmů VLEVO, VPRAVO, VPŘEDU, VZADU, NAHOŘE, DOLE. Žáci si novou slovní zásobu osvojovali prostřednictvím promítnutého obrázku, na kterém byly zachyceny dvě místnosti. Vlevo obývací pokoj, vpravo koupelna. Pod obrázkem byly napsány otázky, které žáci společně četli (hlasem doprovázeným pomocnými artikulačními znaky). Po přečtení otázek žáky otázky paní učitelka ještě jednou zopakovala, tentokrát svůj hlas doprovázela jednotlivými znaky českého znakového jazyka. Otázky byly zaměřeny na určování pozice různých objektů na obrázku. Například byla položena otázka: *Kde je koupelna?* Očekávaná odpověď zněla: *Koupelna je vpravo*. Obdobným způsobem formulované otázky zjišťovaly umístění většiny předmětů vyskytujících se na obrázku (např. *Kde je rádio?*). Žáci vytvářeli odpověď podle zadaného vzoru: *„co“* je *„kde“*.

Předměty na obrázku, které již byly v otázce zmíněny, paní učitelka v obrázku zakroužkovala a slova zapsala na tabuli. Se slovy plánovala i následující hodinu českého jazyka pracovat.

V další části hodiny žáci opakovali časování sloves, která se tematicky vztahují k činnostem prováděným v domácnosti (PÉCT, PRÁT, VAŘIT, ŽEHLIT apod.). Paní učitelka bezhlasně artikuluje slovesa v určitých tvarech, žáci odezírají a odezřená slova zapisují do sešitu.

Při mé další návštěvě o několik týdnů později žáci dále pokračovali v práci se slovesy. Na začátku vyučovací hodiny se žáci usadili do jedné řady před tabulí. Na ní byl větším písmem nadpis *Co dělá?* a pod nadpisem výčet vybraných sloves (VAŘÍ, PERE, VĚŠÍ, PEČE, VYSÁVÁ, NESE, DÁVÁ, NAKUPUJE, PÍŠE, MALUJE, SE KOUKÁ, HÁZÍ, CVIČÍ, BIJE, ROZDÁVÁ, UTÍRÁ). Žáci slovesa postupně jeden po druhém hlasitě četli (s pomocí pomocných artikulačních znaků) a v závěru doplnili ekvivalent v českém znakovém jazyce. Po správném přečtení dostali žáci za úkol na každé slovo vytvořit ústně jednoduchou větu. Věta opět podléhala struktuře *Kdo? – Co dělá? – Co?*. Se slovesem *vaří* tak žáci vytvářeli různé věty pouze obměnou podmětu a předmětu, například: *Tatínek vaří brambory. Maminka vaří polévku. Babička vaří čaj. Maminka vaří kakao.* Apod. Žáci nejsou

zatím systematicky vyučováni pravidlům skloňování. Učí se tak jen velmi zjednodušená pravidla, například u 4. pádu jednotného čísla si žáci pamatují, že pokud slovo končí na *-a*, musí se automaticky na konci věty změnit v *-u* (*káva → kávu*). Je-li však na konci slova souhláska, slovo zůstává beze změny (*banán → banán*). V závěru vyučovací hodiny žáci dostávají pracovní list, v jehož levé části je sloveso, se kterým žáci mají vytvořit smysluplnou větu. Tedy to samé cvičení, které žáci před malou chvílí prováděli před tabulí.

Žáci také upevňují a neustále procvičují rozlišování podstatných jmen podle rodu. Podstatná jména rozlišují jednak podle rodu přirozeného, dále podle typických koncovek pro ten který rod a v neposlední řadě se učí velké množství výjimek (např. TEN TÁTA – *pamatuj!*). Při mé návštěvě se na promítacím plátně objevily tři sloupce s hlavičkou TEN (mužský rod) / TA (ženský rod) / TO (střední rod). Pod sloupci následoval výčet slov (OZDOBA, STROMEK, SESTRA, JÍDLO, KLUK, ZRCADLO, BRATR, KŘESLO, LEPIDLO, LAVICE, VYSAVAČ, SVÍČKA, HOLKA, GAUČ, POUZDRO, HŘÍBĚ, DĚDEČEK, POSTEL, NÁDOBÍ, SKŘÍŇ, CUKROVÍ, TELEVIZE, JEHNĚ, SPORÁK, GUMA, SEŠIT, PÁN, PANÍ, KAKAO, KACHNĚ, BERAN, SLUNCE, BABIČKA). Úkolem žáků bylo slova nejprve správně přečíst, přiřadit odpovídající znak, popřípadě vysvětlit význam slova. Paní učitelka slova na přeskáčku bezhlasně artikulovala a žáci slova přetažením myši přesunovali do patřičného sloupečku. Paní učitelka dbala zvlášť na to, aby žáci vždy vyslovili, do jakého sloupce slovo zařadili a to termíny jako *mužský rod, ženský rod* a *střední* rod. Na závěr vyučovací hodiny dostávají žáci pracovní list, kde ke každému sloupci doplňují tři zástupce pro daný rod.

Při nácviku čtení s porozuměním, paní učitelka využívá různé texty. Při mé návštěvě to byl text z tzv. Plzeňských listů, který tematicky korespondoval s aktuálním předvánočním obdobím. Text byl v nezměněné podobě přepsán na tabuli a žáci jej obvyklým způsobem (hlas, PAZ, znak) společně větu po větě četli.

To je pokoj. V pokoji je stromek. Na stromku jsou ozdoby a svíčky. Ozdoby jsou červené a modré. Tatínek balí dárky. Pro maminku má nové šaty. Pro dceru Danu má velkou pannu. Pro syna Pavla má závodní auto. Maminka připravuje vánoční večeři. K večeři bude kapr a bramborový salát. Maminka také vaří rybí polévku. Dana a Pavel se už moc těší na dárky.

Po přečtení textu ověřovala paní učitelka porozumění kladením otázek, vycházejících ze čteného textu. Poté zaměřila otázky ke zkušenostem a zážitkům dětí – ptala se tak například, komu z dětí chutná bramborový salát. Při této otázce a následných odpovědí dětí,

paní učitelka zjistila, že nejspíš došlo k neporozumění pojmu bramborový salát, proto na internetovém prohlížeči nalezla obrázek bramborového salátu, aby se ujistila, že žáci pojmu skutečně rozumí.

Práci se čtením textu jsem měla možnost sledovat při své návštěvě ještě jednou. Tentokrát to bylo v souvislosti s tematickým okruhem Denní režim. Na plátně byl promítnut text doslovně přepsaný z Plzeňských listů.

Jeden celý den

Ráno

Je ráno. Vašek ještě spí. Budík zvoní. Vašík se probouzí a vstává. Nejdříve se v koupelně myje a čistí si zuby. Češe se. Pak snídá. K snídani má chléb s máslem a čaj. Po snídani se Vašík obléká, bere si aktovku a jde do školy.

Žáci text opět nejprve čtou společně. Každý žák přečte jednu větu (hlas + PAZ), zatímco jej spolužáci sledují. K přečtenému textu potom žáci společně přidávají znaky podle slov, na které paní učitelka ukazuje. U některých slov se žáci zastavují, aby jim paní učitelka jejich význam blíže určila. Například sloveso VSTÁVAT. Paní učitelka význam slovesa nechává žáky ztvárnit pantomimicky. Žáci tak předstírají spánek, ze kterého se budí a vstávají. Paní učitelka pak na tabuli zapisuje, co jeden z žáků ztvárnil: *Tomáš spí.* X *Tomáš vstává.* Při čtení pojmu KOUPELNA kreslí paní učitelka na tabuli půdorys koupelny a debatuje s dětmi o tom, jak vypadá jejich koupelna, zda mají v koupelně toaletu či nikoliv. Slovo PAK vysvětluje paní učitelka jako synonymum k výrazu POTOM (PAK = POTOM). Paní učitelka se žáků ptá, kolik vět je v textu.

Text dále pokračuje následujícími odstavci.

Dopoledne

Dopoledne je Vašík ve škole. Učí se.

Poledne

V poledne jde Vašík do jídelny. Obědvá.

Odpoledne

Odpoledne jde Vašík ven. Venku si hraje s kamarády nebo jezdí na kole. Pak se doma učí a píše úkoly.

Večer

Je večer. Vašík večeří vuřty s hořčicí a chlebem, pije limonádu. Po večeři se kouká na Večerníček. Sprchuje se, čistí si zuby a obléká si pyžamo. Pak jde do postele a ještě si chvíli čte. Už je ospalý, zhasíná lampu a usíná.

Noc

Je tma. Je noc. Vašík spí.

Paní učitelka pokládá doplňující otázky k textu – např. *Co všechno se Vašík ve škole učí? Kolik je hodin v poledne? Kdo umí jezdit na kole?* Popřípadě vyhledává nejasná slova na internetu, tak ukazuje žákům obrázek Večerníčka, pyžama apod.

K tématu denního režimu se žáci vracejí ještě o měsíc později. Opět čtením textu z tabule:

Co dělají celý den?

Ráno

Děti i dospělí vstávají, umývají se, čistí si zuby, oblékají se a snídají. Potom jsou do školy a dospělí jdou do práce.

Dopoledne

Dospělí pracují. Děti jsou ve škole. Děti se učí, čtou, píšou, počítají a kreslí. O přestávce děti svačí a hrají si.

Poledne

Děti a dospělí obědvají.

Odpoledne

Děti jdou ze školy. Děti mají různé zájmy – sportují, čtou knihy, kreslí nebo hrají divadlo. Potom si děti hrají doma nebo venku. Dospělí jdou z práce domů. Doma odpočívají a hrají si s dětmi.

Večer

Děti a dospělí večeří. Děti se můžou dívat na Večerníček v televizi. Dospělí se dívají na zprávy.

Co dělají potom?

Po společném čtení dostávají žáci pracovní list (vztahujícím k přečtenému textu), na jehož jedné straně je 6 obrázků, na straně druhé 6 vět. Žáci mají za úkol obrázky rozstříhat a seřadit do správného pořadí, podle toho, jak následují během dne jednotlivé činnosti. K obrázkům pak dopisují věty zapsané na zadní straně, které nejlépe vystihují děj na obrázku.

O měsíc později si žáci osvojují novou slovní zásobu, tentokrát z oblasti lidských povolání. Žáci dostávají dohromady lístečky s různými povoláními a jejich úkolem je odpovědět na učitelčiny dotazy. Paní učitelka pokládá otázky hlasem, klíčová slova v otázce doplňuje znakem. Otázky jsou následující: *Kdo peče chleba? Kdo vaří v restauraci? Kdo opravuje auta? Kdo hraje ve filmu? Kdo pracuje na poli? Kdo opravuje boty? Kdo uklízí ve škole? Kdo vyrábí stůl, židle, skříně, postele? Kdo je Romana ze zdola?* (ÚŘEDNICE)*Kdo léčí lidi? Kdo pracuje v obchodě? Kdo staví dům? Kdo řídí taxi?* (ŘIDIČ) *Kdo se stará o les?* (LESNÍK jednodušší než MYSLIVEC – stejný kořen slova, který děti už znají) *Kdo šije šaty? Kdo maluje?* Po zopakování nově osvojených slov, tedy jejich „vyhláskování“ pomocnými artikulačními znaky jsou žáci připraveni na zítřejší diktát.

Další nová slovní zásoba byla z oblasti zvířat. Žákům byl promítnut obrázek s několika různými vyobrazeními různých živočichů. Žáci společně s paní učitelkou říkali, o jaké zvíře se jedná. Žáci slovo hláskovali pomocí PAZ a paní učitelka zapisovala názvy zvířat k jejich podobiznám. Ne všechna slova pro žáky byla novou slovní zásobou, některé názvy zvířat již žáci znali. **NETOPÝR**, VOSA, ČÁP, **ZEBRA**, BIZON, BÝK, JELEN, VÝR, **MOTÝL**, SLON, KOZA, ZAJÍC, **RAK**, KOČKA-KOTĚ, PES, **RACEK**, **KLOKAN**, OVCE, **PAVOUK**, OREL (tučně zvýrazněná slova jsou novou slovní zásobou). Názvy pak žáci rozřazují do kategorií podle jmenného rodu. Paní učitelka dopisuje ukazovací zájmena

k jednotlivým názvům (TEN, TA, TO). V další části hodiny potom žáci u jednotlivých zvířat určují, zda se jedná o zvíře velké či malé – např. malý netopýr. Žáci tak procvičují i správné tvoření přídavných jmen. V závěru vyučovací hodiny poté žáci zapisují do sešitu sedm vět – např. *Netopýr je malý. Vosa je malá. Čáp je velký.* Apod.

Na začátku měsíce dubna začali žáci třídit hlásky do skupin na tvrdé, měkké a obojetné souhlásky. Paní učitelka byla velmi překvapená, že žáci pamětně zvládli roztřídit souhlásky už po jednom týdnu výuky. Paní učitelka v úvodu hodiny zdvihá kartičku s nápisem měkké souhlásky, aby mě žáci přesvědčili o jejich slovech. Žáci skutečně jeden po druhém měkké souhlásky v doprovodu PAZ odříkávají. Obdobným způsobem opakují i tvrdé a obojetné souhlásky. U obojetných souhlásek pokládá paní učitelka kontrolní otázku, jaké /i/ po takových hláskách ve slově napíšeme? Žáci odpovídají bez zaváhání, že jsou přípustné obě možnosti. V závěru opakovacích cvičení žáci ještě opakují krátké a dlouhé samohlásky. Na znamení dlouhé samohlásky se žáci uklánějí. V následující aktivitě rozkládá paní učitelka na zem kartičky s nadpisy, které před malou chvíli zdvihala nad hlavu. Ke každé kartičce přiřazuje jednoho žáka. Žáci pak ve druhé změti kartiček s jednotlivými písmeny, hledají ty, které odpovídají jeho zadané skupině hlásek. Na tabuli už je připraveno závěrečné cvičení, při kterém je úkolem žáků doplňovat na vynechané místo ve slově správné /i/. žáci nejprve potrhávají předcházející hlásku buď červeně, jedná-li se o souhlásku měkkou, popř. modře, jedná-li se o souhlásku tvrdou (soubor slov: *ž_dle, š_kovný, úter_, zář_, ch_ba, čt_ř_, poč_tá, kluc_, brambor_, seš_t*). Při příští hodině českého jazyka budou žáci doplňovat i/y do slov, která neznají.

Při mé poslední, jarní, návštěvě pracovali žáci se slovy napsanými v tabulce na velké tabuli. Jednalo se o slova AKTOVKA, POUZDRO, SLEPICE, JOGURT, TŘÍDA, SÝR, BRATR, SESTRA. Žáci u slov nejprve určují jejich rod, poté ke slovům vymýšlejí různé vlastnosti a dopisují je do tabulky ve správném tvaru. Poté pomocí tabulky vytvářejí otázku na vlastnosti jednotlivých výrazů zapsaných v tabulce – například: *Jaká je aktovka?* Na otázku zároveň odpovídají – například: *Aktovka je velká.* Apod. Do pracovního listu poté žáci zpracovávají stejné cvičení jen s jinými výrazy. V závěru je jejich úkolem podtrhnout jednotlivé věty (velké písmeno na začátku, tečka na konci, sloveso) a spočítat počet slov ve větě.

Škola C

1. ročník

Realizace výuky

Mých několik návštěv v Základní škole C jsem zpravidla zahajovala právě v 1. ročníku u neslyšících žáků. Měla jsem tedy možnost spatřit rituál, se kterým paní učitelka začínala svou práci s dětmi. Snažila se přitom využít co nejvíc příležitostí ke společné práci všech dětí dohromady.

V úvodu vyučovací hodiny se žáci se svými židlemi přesunují do prostoru před lavicemi, kde usedají do půlkruhu. Deset minut věnují nejrůznějším hrám. Hry pohybové (předcvičování, předvádění pohybů zvířat apod.) střídají hry zaměřené na rozvoj sluchu, odezírání a výslovnosti. Paní učitelka hlasem vyslovuje jednotlivé hlásky – žáci hlásky odezírají a opakují. Stejným způsobem pokračují se slabikami a nakonec i celými slovy z aktuálně probírané slovní zásoby. Slova víceslabičná žáci vytleskávají po jednotlivých slabikách. Při opakování sloves žáci názorně (pantomimicky) předvádějí, co dané sloveso znamená (např. *pláče* – žáci předvádějí pláč, *běží* – žáci běhají po třídě atp.). Nácvik odezírání je trénován i tak, že paní učitelka bezhlasně vyslovuje slova, zatímco děti k odezřeným slovům vyhledávají obrázek.

Následuje pravidelné opakování probraného učiva – nejčastěji opakování slovní zásoby. K tomuto účelu využívá paní učitelka kartičky s napsanými slovy. Děti slovo na kartičce čtou hlasem a současně svůj hlas doprovází pohyby ruky – tzv. pomocnými artikulačními znaky. Porozumění paní učitelka ověřuje tím, že po hlasové artikulaci vyžaduje od žáků i použití správného znaku v českém znakovém jazyce. Na závěr opakování nechává paní učitelka žáky samostatně přiřazovat probraný soubor slov k odpovídajícím obrázkům. Každodenním opakováním tak paní učitelka předchází zapomínání slov, které je u dětí, dle jejich zkušeností, velmi časté.

Jindy paní učitelka pokládá na zem velký obrázek zachycující určitou situaci (podle aktuálně probírané lekce ve Slabikáři – kopie úvodního motivačního obrázku) a žáci k jednotlivým výjevům přikládají kartičky s celými větami. Žáci pracují dohromady. Nejmladší z nich, žák první třídy, přikládá jednodušší věty.

V další části hodiny pracuje paní učitelka s žáky již odděleně. Její snahou je spravedlivě dělit čas mezi obě skupiny dětí. Bohužel ne vždy je možné toto předsevzetí naplnit, neboť zvlášť žák první třídy ještě není zvyklý pracovat zcela samostatně.

Výuka českého jazyka v 1. ročníku probíhá v souladu s 1. dílem slabikáře obdobně jako v jiných třídách, které jsem měla možnost navštívit. Zajímavá je práce s Plzeňskými listy, která je využívána jako pevná součást výuky už v první třídě.

S Plzeňskými listy pracují žáci od samého počátku školní docházky. Jako výukový materiál doplňující práci se slabikářem. Do doby, než byl v roce 2007 vydán Slabikář, se ve výuce používaly pouze Plzeňské listy. Nyní listy spíše doplňují a zpestřují výuku, neboť slovní zásoba i gramatické „minimum" prezentované v obou výukových materiálech se velmi podobá.

Žák tedy na začátku nového tematického celku (lekce) obdrží od paní učitelky okopírované listy dané kapitoly, které má uloženy ve zvláštní složce. Část vyučovací hodiny žák pracuje se slabikářem, zbývající část hodiny zase s Plzeňskými listy. Využití Plzeňských listů je obhajováno i skutečností, že sice ačkoliv existuje dostačující materiál pro výuku v 1. a 2. třídě[103], počínaje 3. třídou jakékoliv výukové materiály chybí. Od 3. třídy jsou tedy využívány jako jediný učební materiál pouze Plzeňské listy. Proto je, podle mínění zdejších pedagogů, nezbytné, aby byli žáci postupně uvykali práci s tímto materiálem.

V posledním lednovém týdnu jsem měla šanci spatřit práci s Plzeňskými listy na vlastní oči. Tehdy byla probírána 10. lekce s názvem „*Eva jde spát*". Na tabuli byl opsán úvodní text lekce (s drobnými úpravami).

Doma.

Tam je Eva a máma.

Je večer. Eva jde spát.

Tam je okno, postel, stůl a lampa.

Eva má pannu.

Panna má také postel.

Postel je malá.

Panna už spí. Eva nespí. Máma dává pusu. Máma mává.

[103] tedy *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením 1., 2. díl* (CHUCHMOVÁ, K., Praha: Fortuna, 2007)

Eva už spí.[104]

Žák nejprve hlasem a znaky text předčítá. Poté v textu za pomoci paní učitelky vyhledává slova a barevným podtržením je třídí do kategorií. Slova třídí podle otázek: *Kdo?*; *Co dělá?*; *Co?*. Na závěr paní učitelka ověřuje porozumění kladením jednoduchých otázek k textu. Se slabikářem žák pracuje způsobem, který byl popsán v předcházejících částech práce.

2. ročník

Realizace výuky

Způsob práce ve výuce se neodlišuje od způsobu práce, která byla popsaná výše. Úvodní aktivity zaměřené především na rozvoj sluchu, odezírání, artikulace a zopakování probrané slovní zásoby provádějí všichni žáci společně.

Obsah výuky českého jazyka ve 2. ročníku tvoří především čtení jednoduchých textů, vytváření základní větné struktury (*podmět – přísudek – předmět*), časování sloves v první, druhé a třetí osobě jednotného čísla (např. otázka paní učitelky: *„Máš šaty?“* – odpověď: *„Nemám.“*; *„Máš pero?“* – *„Mám.“* Atp.), u sloves dokážou vytvořit zápor přidáním předpony *ne-* (*mám* x *nemám*).

První čtení nového textu se odehrává před tabulí. Text z Plzeňských listů je na tabuli doslovně opsán paní učitelkou. Žáci text jeden po druhém čtou nahlas. Ke správné výslovnosti si dopomáhají pomocnými artikulačními znaky. Každému přečtenému slovu vzápětí přiřazují znak českého znakového jazyka. Po přečtení textu paní učitelka hlasem pokládá otázky, ověřující porozumění čtenému textu. Otázky pokládá nejprve bez pomoci znaků tak, aby žáci zároveň cvičili dovednost odezírání. Teprve ve chvíli, kdy žáci otázce opravdu nerozumí, doplňuje k artikulovaným slovům i znaky českého znakového jazyka. Žáci odpovídají, popř. odpověď vyhledávají v textu, hlasem opět doprovázeným pomocnými artikulačními znaky.

[104] FIŠEROVÁ, E.; ŠUBRTOVÁ, E. *Pracovní listy k videoprogramům pro přípravný ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, rok neuveden, 10. lekce.

Na tabuli však paní učitelka nepřepisuje jen texty z Plzeňských listů, ale i jednotlivá cvičení. Příkladem je cvičení s vynechanými klíčovými slovy, které žáci doplňují na základě nabídky slov uvedené pod textem.

Je podzim

Tam je chata.

Tam _____ stromy.

Fouká _____.

Pepa nese _____.

_____ padá.

Ota má _____.

Brambory _____.

Žáci text nejprve jeden po druhém čtou obvyklým způsobem. Poté paní učitelka žákům předkládá papírky se slovy, které mají žáci doplnit na vhodné volné místo v textu. Žáci vybírají z nabídky slov (DRAK, JSOU, PÁLÍ, VÍTR, BRAMBORY). Žáci slova nejprve přečtou a znakem si ujasní jejich význam. Poté slova do textu bez problému doplňují, neboť s textem v jeho plné formě se seznámili během jedné z minulých vyučovacích hodin. Po doplnění slov žáci překrývají tato slova obrázky, které vystihují skryté slovo. Do lavice pak každý žák dostává zakrytá slova z tabule tentokrát rozstříhaná na jednotlivé hlásky. Ty žáci sami skládají do slov a výsledná slova zapisují do sešitu.

Jiná forma práce s textem na tabuli je v situaci, kdy žáci nedoplňují celá chybějící slova, ale doplňují chybějící hlásky ve slovech.

V prodejně

U_itelk_ mlu_í:

Dnes půjdeme nakupovat.

Máte pe_íze?

Ano, má__ (my).

Karolína ztratila peníze.

Žáci text čtou obvyklým způsobem, doplňují vynechaná písmena do textu a odpovídají na otázky paní učitelky: *Už jste něco ztratili? Co dělá učitelka? Co se ptá učitelka?* Apod. Na tabuli je napsaný začátek věty: *V papírnictví se kupuje…* a doplněny jsou obrázky předmětů, u kterých žáci rozhodují, zda je možné či nemožné je v papírnictví zakoupit (LEPIDLO, TUŽKA, VODOVÉ BARVY, PASTELKY, SEŠIT, MÝDLO, DORT, SÝR,

KOLÁČ). K textu se vztahuje cvičení, u kterého žáci doplňují správnou koncovku přídavného jména: *CHLAPEC kupuje modr_ (jaké)* obr. PERO; *CHLAPEC kupuje zelen_ (jaké)* obr. OŘEZÁVÁTKO; *Karolína pláče, (co dělá)* _____ *peníze*; *DÍVKA (co dělá)* _____ *peníze*; *Karolína kupuje* _____ obr. PASTELKY. To samé cvičení, které žáci udělali společně na tabuli, doplňují do vlastních pracovních listů.

S textem v učebnici žáci pracují obdobným způsobem jako s textem předepsaným na tabuli. Přesvědčit jsem se o tom mohla při čtení textu 25. lekce (obr. č. 37). Žáci čtou jeden po druhém, každý jednu větu z textu. Žáci by se měli při čtení vzájemně sledovat, často však nestačí sledovat text a zároveň předčítajícího spolužáka. Paní učitelka tak často žákům ukazuje, na kterém místě v textu se při čtení právě nacházejí. Po přečtení pokládá paní učitelka otázky k textu – např. *Kdo je u vás doma? Kam jde Ota? Kdy je to?* Apod. Tedy otázky, které nevyžadují pouhou reprodukci přečteného, ale vyžadují spíše zamyšlení dětí nad čteným textem. V závěru práce s textem se žáci snaží text dramaticky ztvárnit.

11. Čti věty.

Doma
Tam je stůl a chleba, máslo, koláč, káva a čaj.
Tam je máma a táta.
Ota spí.
Máma pije čaj. Máma jí chleba a máslo.
Táta pije kávu.

Ota nespí.
Ota volá: „Ahoj, mámo, ahoj, táto!“
„Já mám veliký hlad.“
„Mámo, prosím koláč,“ mluví Ota.
Máma dává koláč.

„Mámo, prosím mléko,“ volá Ota.
„Nemám mléko,“ mluví máma.
„Mám čaj.“
Ota pije čaj.
Ota mluví: „Mámo, potom koupím mléko.“
Ota má hotovo, má tašku a jde.

Obrázek 37: text ve slabikáři[105]

V další fázi práce s textem paní učitelka pokládá na zem před žáky úvodní obrázek dané lekce. Žáci mají správně seřadit věty na papírcích, které se objevily ve čteném textu. V závěrečné fázi potom žáci dostávají použité papírky a jejich úkolem je „zahrát“, co mají napsáno ve větě. Zde naráží na problém, že žáci nechápou rozdíl mezi překladem věty do českého znakového jazyka a jejím dramatickým ztvárněním. Nakonec tak žáci pracují pouze se samotným obrázkem, ke kterému vymýšlejí vlastní věty, které zapisují do sešitu. Tento úkol však zvládá pouze dívka, dcera neslyšících rodičů.

V 16. lekci Slabikáře žáci opakují probranou slovní zásobu a v učebnici spojují slovo a obrázek (obr. č. 38). Žáci cvičení provádějí samostatně, paní učitelka individuálně

[105] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl).* Praha: Fortuna, 2007, s. 52.

kontroluje práci každého žáka. Cvičení rozšiřují o vytváření záporů ke slovesu *nese*, *bolí*. Paní učitelka se snaží rozdíl mezi oběma formami slovesa vyjádřit pantomimicky – to samé očekává od žáků, ti však jejímu počínání nerozumějí a zůstává tak pouze u analogického vytvoření záporu *nese – nenese*; *bolí – nebolí*.

Obrázek 38: procvičování slovní zásoby ve slabikáři[106]

Při opakování probrané slovní zásoby využívá paní učitelka nejrůznější aktivity. Například do vyučovací hodiny přináší krabici s otvorem pro ruku. Nejprve žákům ukazuje kartičku s napsaným slovem. Žáci si slovo přečtou a poté vybraný žák „loví“ v krabici předmět, který odpovídá slovu na kartičce. Problém nastává ve chvíli, kdy se hra již po několikáté opakuje a při posledním nevyloveném předmětu ukrytém stále ještě v nitru krabice se paní učitelka žáků ptá, který předmět v krabici zůstal. Žáci nechápou smysl otázky paní učitelky, a tak jim paní učitelka ukazuje i poslední kartičku s nápisem.

V Plzeňském listě řeší úkol na porozumění textu, které je ověřováno výsledným namalovaným obrázkem. Zadání, které mají žáci výtvarně ztvárnit je následující:

Veliký stůl

Na stole je modré pero, zelené ořezávátko, červený sešit, pastelky, vodové barvy, barevné papíry, žlutá tužka a bílá guma.

3. ročník

Realizace výuky

Návštěvy 3. ročníku se mi podařilo realizovat jen několikrát a to v rozmezí měsíce listopadu až února.

Při výuce českého jazyka jsou důsledně oddělovány hodiny čtení a hodiny českého jazyka jako takové, tedy výuky gramatiky. Čtení je věnována jedna výuková hodina týdně.

[106] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (2. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 5.

Při ní žáci nejčastěji pracují s *Čítankou pro sluchově postižené žáky*. Její první díl je zaměřen především na seznámení s nejznámějšími českými pohádkami. Text uvedený v čítance je upravený – zjednodušený od textu originálu.

Postup práce s textem ilustruji na pohádce *Červený Karkulka*, se kterou žáci pracovali na začátku měsíce listopadu. Při hodinách čtení pracuje paní učitelka najednou s celou třídou, nerozlišuje, zda se jedná o žáky 3. či 4. ročníku.

Na začátku vyučovací hodiny se žáci ihned pouštějí do čtení. Každý žák přečte určitý úsek textu a poté ho ve čtení vystřídá jeho soused. Paní učitelka vyžaduje, aby ten, kdo se právě nevěnuje čtení, sledoval čtoucího spolužáka. Ten, kdo právě čte, čte nahlas za pomoci pomocných artikulačních znaků, které dle názoru paní učitelky umožňují ostatním žákům porozumět jeho sdělení. Po přečteném úseku paní učitelka vždy zopakuje důležité informace, které v dané části textu zazněly a to prostřednictvím mluvené řeči a znaků českého znakového jazyka.

Po přečtení vytvářejí žáci jednoduchý zápis do sešitu. Zápis se skládá z nadpisu (název pohádky) a výčtu otázek, které paní učitelka předepisuje na tabuli a na které žáci podle textu samostatně odpovídají (např.: *Kam šla Karkulka? Co nesla Karkulka babičce? Kdo zachránil Karkulku a babičku?*) Pod zodpovězené otázky doplňují žáci vlastní ilustraci. V závěru hodiny si paní učitelka vybírá sešity ke kontrole.

Výuka v hodinách českého jazyka se řídí učivem obsaženým v Plzeňských listech. S textem v jednotlivých kapitolách pracují žáci obdobně jako v hodinách čtení. Dva žáci 3. ročníku se ve čtení textu střídají – nejprve přečte celý text jeden žák, poté jeho spolužák. Žáci čtou hlasem za pomoci pomocných artikulačních znaků. Paní učitelka se snaží žáky vést k odbourávání používání pomocných artikulačních znaků při čtení, zároveň však přiznává, že díky nim je pro ni snazší kontrolovat správnou výslovnost žáků. Po „hlasovém“ přečtení žáci text překládají do českého znakového jazyka, respektive přiřazují jednotlivým slovům znaky českého znakového jazyka. Paní učitelka průběžně pokládání jednoduchých otázek kontroluje správné porozumění textu.

V další fázi práce s textem žáci barevně podtrhávají jednotlivá slova ve větě – červeně odpověď na otázku *Dělá co?*; modře odpověď na otázku *Kdo?*; zeleně odpověď na otázku *Co?*; žlutě odpověď na otázku *Jaký? Jaká? Jaké?*. Ke třídění slov na základě zmíněných kategorií jsou žáci systematicky vedeni od nástupu do základní školy. Každé kartička obsahující výraz z nové slovní zásoby bylo automaticky barevně rozlišeno podle odpovídající

kategorie. Během 3. ročníku se žáci postupně pokoušejí pomocné otázky jako *Kdo? Co dělá? Co? Jaký, jaká, jaké?* postupně nahrazovat lingvistickými termíny, tedy podstatné jméno, sloveso, přídavné jméno atp.

Jednotlivá témata Plzeňských videoprogramů jsou vybírána podle předpokládané doby jejich probírání během školního roku. Tak před Vánocemi přichází na řadu kapitola s názvem *Budou Vánoce*. Protože jsou ve třídě pouze dva žáci a každý z jiného ročníku, přidává se žák ze 4. ročníku ke svému mladšímu spolužákovi, aby si téma pracovního listu zopakoval. Žáci si sedají naproti televizoru a sledují videoprogram. Tam právě probíhá scéna, kdy otec s dětmi vyráží do města nakupovat vánočního kapra. Příběh podbarvený hudbou je doprovázen tlumočením do znakované češtiny. Tlumočník se přitom nachází v okénku v pravé dolní části obrazovky. Poté je ten samý příběh zopakován ještě jednou tentokrát je však přítomnost tlumočníka nahrazena titulky. V další části programu jsou žákům ukazovány záběry předmětů a k nim slovo, které je označuje. Žáci si tak opakují novou slovní zásobu. Po zhlédnutí videa žáky následuje práce se samotným pracovním listem.

Nová slovní zásoba je opakovaná nejčastěji na začátku vyučovací hodiny. Žáci si sedají na židle před lavice. Paní učitelka ukazuje znaky a žáci „hláskují“ pomocí pomocných artikulačních znaků jejich ekvivalenty v českém jazyce. Slovní zásoba je pro obě skupiny žáků rozdílná, paní učitelka tak zadává žákům slova z oblasti, kterou právě probírají.

V tématu *Denní režim* se žáci učí odpovídat na otázky: *Co děláš ráno? Co děláš dopoledne?* Apod. Poté žáci v uvedené slovní zásobě barevně odlišují podstatná jména a slovesa (ČISTÍ, KARTÁČEK, SE ČEŠE, SNÍDÁ, OBĚDVÁ, ROHLÍK, SE PROBOUZÍ, VEČEŘÍ, ÚKOL, SPRCHA apod.).

Práce s textem se neomezuje jen na jediné čtení. Společné čtení probíhá několikrát. Vždy na začátku další hodiny se paní učitelka k textu vrací a ptá se žáků, co si z přečteného textu, který četli minulou hodinu, zapamatovali. Pokud se žákům nedaří vzpomenout si na přesnou dějovou linii, pomáhá paní učitelka kladením návodných otázek – například u tématu Restaurace jsou to otázky typu: *Kdo byl v restauraci? Co jedla babička?* Apod. Paní učitelka podle schopnosti žáků pamětně si vybavit příběh rozhoduje, zda je nutné se k jeho čtení ještě vrátit.

Škola D

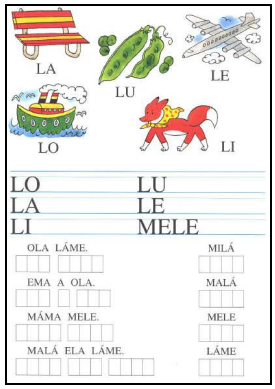
1. ročník

Realizace výuky

Ve třídě probíhá výuka spíše individuálně. To je způsobeno odlišným pracovním tempem každého žáka. Pan učitel rozděluje práci každému dítěti zvlášť a věnuje se každému z nich podle jeho aktuální potřeby.

Jak již bylo výše podotknuto, ve výuce se využívá několika výukových materiálů. Na začátku školního roku používali žáci pracovní sešit *Živá abeceda*. Postupně si osvojovali jednotlivé hlásky, které artikulovali pomocí dvouruční prstové abecedy. Po osvojení samohlásek a základních souhlásek se v pracovním sešitě přistupuje ke skládání hlásek v slabiky (obr. č. 39).

Pan učitel však některá cvičení přizpůsobuje potřebám neslyšících dětí – a využívá je tak odlišným, ale efektivním způsobem. To je příklad cvičení, ve kterém žáci procvičují nově osvojenou hlásku *L*.



Obrázek 39: práce se slabikami[107]

Úkolem žáků je podle obrázku doplnit do prázdných políček slovo, které daný jev zobrazuje. Pan učitel poskytuje dětem obrázkové slovníky, přičemž nechává děti s tímto slovníkem samostatně pracovat. Děti jsou schopny najít podle obrázku a počátečního písmena podobu celého slova.

Slabikář Poula a Chuchmové je v mnoha ohledech téměř totožný, proto právě současné využití obou materiálů není na škodu. Pan učitel tak používal například úvodní obrázek první

[107] WILDOVÁ, R.; STAUDKOVÁ, H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 2007, s. 13.

lekce Poulova slabikáře. Obrázek pověsil na tabuli a žáci měli přikládat k obrázku kartičky s novými slovy. Když porovnáme slovní zásobu 1. lekce Poulova slabikáře a slabikáře Chuchmové zjišťujeme, že obsahuje stejná slova: DŮM, TÁTA, MÁMA, OTA, KOČKA. Po správném přiložení slov je žáci podle tabule analyzovali na jednotlivé hlásky. Prstovou abecedu si žáci osvojili již v předškolním vzdělávání, proto pro ně tato dovednost, podle slov pana učitele, nepředstavovala žádné obtíže.

V mateřské škole se žáci také seznámili s některými tiskacími písmeny. Z tohoto důvodu tak žáci zároveň s „přečtením“ slova dokážou toto slovo i pomocí velkých tiskacích písmen zapsat. Pan učitel jim v této aktivitě nebrání, ačkoliv při nácviku psaní postupují obvyklým způsobem užívajícím se při nácviku psaní psacího písma. Začínají tedy uvolňovacími cviky, po kterých bude následovat psaní technicky nejjednodušších písmen.

Nově osvojená slova žáci ihned zasazovali do základní větné struktury: *To je …* (např. *To je dům. To je táta. To je kočka.*) Pan učitel žáky zároveň upozorňoval na odlišné vyjádření dané struktury v českém znakovém jazyce a v psané češtině. Varoval je tak před častou chybou objevující se v textech českých neslyšících – vypouštění slovesa. Pan učitel ukazoval na jednotlivé předměty ve třídě, používal přitom strukturu znakového jazyka odpovídající vyjádření: *To je…* (např. psaná čeština: *To je umyvadlo*. – český znakový jazyk: TO + UMYVADLO).

Kontrastivně přistupoval pan učitel i k dalším jazykovému jevu, který se objevil ve 2. lekci. Je jím užití spojky *a* jako spojovacího výrazu mezi dvěma podstatnými jmény (obr. č. 40).

Obrázek 40: spojka "a"[108]

Pan učitel nejdříve zjednodušeně vysvětloval, že jsou-li vedle sebe dvě slova, musíme mezi ně vložit spojku *a*. Zatímco v českém znakovém jazyce supluje toto vyjádření znak

[108] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 12.

SPOLU. Na tabuli pan učitel vypisoval už pro žáky známá slova. Do mezery mezi nimi pak žáci mechanicky doplňovali spojku *a*.

Stejně postupoval při výkladu pátého pádu, tedy oslovení v českém jazyce v následujícím cvičení. I tady využil pan učitel srovnání s českým znakovým jazykem. Společně s dětmi debatoval o tom, jaký je rozdíl v oslovení (upoutání pozornosti) u lidí slyšících a neslyšících.

Obrázek 41: "výklad" oslovení[109]

Kromě klasické výuky podle učebnice zařazuje pan učitel do výuky i různá zpestřující témata. Před Vánoci se tak na tabuli objevuje jednoduchá báseň s vánoční tematikou:

Vánoční stromeček zavoněl v pokojíčku,

maminka u stolu jablíčko rozkrojí, uvidím hvězdičku,

co byla schovaná v červeném jablíčku.

Pan učitel nejprve báseň sám vypravoval. Poté vysvětloval význam jednotlivých slov i význam básně jako celku. Všichni žáci pak nadšeně několikrát společně i každý samostatně báseň opakovali. Aby ji nakonec zády k tabuli, tedy bez opory v textu, přednášeli zpaměti. Žáci se tak nesetkávali jen s izolovanými slovy, ale také s běžnými jednoduchými texty.

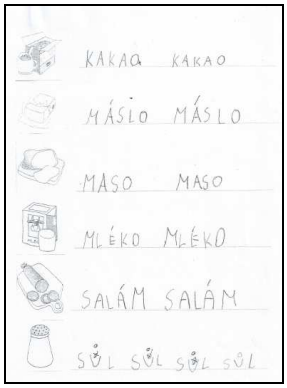
V hodinách českého jazyka pracují také s klasickými texty určenými dětským čtenářům. Seznámili se například podle obrázkové osnovy s pohádkou *O červené Karkulce*. Pohádku jim několikrát vyprávěl pan učitel, načež se jí dětí učili zpaměti vyprávět samostatně. Poté k jednotlivým obrázkům dostali krátké věty zachycující děj na obrázku (*Honzík a Mařenka povídají s tátou. Honzík a Mařenka s tátou jdou do lesa. Honzík a Mařenka sbírají jahody. Honzík hledá světlo. To je perníková chaloupka. Honzík a Mařenka kradou perníky. Ježibaba se zlobí.*) Dalším závěrečným krokem je odstranění obrázků a čtení textu bez opory v obrázcích.

[109] CHUCHMOVÁ, K. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (1. díl)*. Praha: Fortuna, 2007, s. 12.

Další z vánočních aktivit bylo psaní dopisu Ježíškovi. Žáci opisovali z tabule na ozdobný vánoční papír oslovení „*Milému Ježíškovi*“ a pod to obrázky zachycovali svá vánoční přání. Cílem těchto hravých forem výuky nebylo osvojování nových výrazů spíše posílení motivace ke čtení. Ukázání významu čtení pro život, možnost přečíst si báseň či napsat dopis.

Pan učitel zastává názor, že neslyšící děti musí při výuce českého jazyka neustále opakovat naučená slova a to nejčastěji formou jejich opakovaného zapisování. K tomuto účelu pan učitel pravidelně připravuje pracovní listy (obr. č. 42, 43, 44). V nich se nejdříve objevuje na každém řádku jeden obrázek, odpovídají nově naučenému slovu. Žáci na řádek vedle obrázku několikrát zapisují výraz odpovídající obrázku – děti zapisují slova tiskacím písmem, neboť v osvojování psacího písma neodpovídá osvojování čtených písmen.

S tím jak se rozvíjí slovní zásoba dětí, se rozšiřují i jejich pracovní listy. V levé části se už nevyskytuje pouze jeden obrázek, často jsou tam obrázky dva někdy dokonce i tři. To proto, že žáci jsou již schopni přečíst jednoduché věty skládající se nejčastěji z podmětu přísudku – např. Eva skáče. Ota jde. Eva jede. Věty se třemi členy jsou rozšířeny o předmět – například *Eva má psa.* Každé slovo má svůj obrázek – někdy je použit obrázek daného jevu jindy obrázek znaku pro tento jev.



Obrázek 42: pracovní list užívaný ve výuce[110]

[110] Osobní archiv pana učitele.

Obrázek 43: pracovní list užívaný ve výuce[111]

Obrázek 44: pracovní list užívaný ve výuce[112]

Samozřejmě věty pro žáky nejsou zcela neznámé. Nejprve se seznamují s jednotlivými slovy. Poté přecházejí k četbě vět, které slova obsahují. Poté věty přiřazují k obrázkům. Důležité je, že tímto často mechanickým způsobem si upevňují vědomí stavby věty v psané češtině.

Při čtení vět žáci často narážejí i na jiné než citátové tvary slov, se kterými se v úvodu každé lekce seznamují. Pan učitel vysvětluje, že ačkoliv tvar pes a psa označují stejnou entitu, musíme se vždy podívat na větu, v které se slovo nachází. Podle toho se mění tvar slova. S takovým zdůvodněním se žáci prozatím spokojují.

Od druhého pololetí využívá pan učitel barevného odlišení jednotlivých slov. A to podle tří základních kategorií: *Kdo?* – modrá barva, *Co dělá?* – červená barva, *Co?* – zelená barva. Pan učitel přiznává, že inspiraci získal za svých vlastních školních let, tedy z dob kdy byly využívány učebnice Štejgrleho, Poula ad. Děti pak barevně doplňují neúplné věty. Například: *Máma* _____ . _____ *volá. Táta staví* _____ .

[111] Osobní archiv pana učitele.
[112] Osobní archiv pana učitele.

2. ročník

Realizace výuky

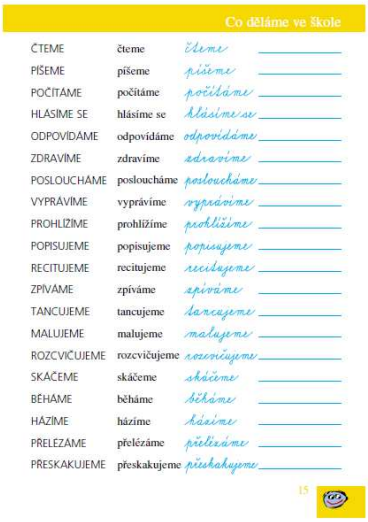
Paní učitelka mi přiblížila, jak probíhala výuka českého jazyka v 1. ročníku. Tehdy žáci téměř do konce 1. pololetí pracovali podle učebnice Živá abeceda113. Učebnice je určena pro tzv. před-slabikářové období. V ní se žáci učili rozeznávat jednotlivá písmena velké a malé tiskací abecedy (všechny samohlásky + souhlásky M, L, S, P, T, J). Velká a malá tiskací písmena barevně odlišovali a hledali je v uvedených slovech. Velká tiskací písmena se pokoušeli zapsat (předtím využili písanku na předcvičovací a uvolňovací cviky). Okrajově se také seznámili s jednoduchými uvedenými slabikami.

Od začátku měsíce ledna poté plynule navázali prací s učebnicí *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením*[114], se kterým žáci pracují doposud. Zároveň využívají *Písanky*[115] téhož nakladatelství (3., 4. díl).

Pro rozvoj slovní zásoby využívají žáci publikaci s názvem *Můj první slovník českého jazyka*[116]. Pro 1. ročník je určena první část publikace, která je rozdělena do 25 tematických celků. Každému tématu je věnována jedna dvoustrana – pravou část tvoří heslář a levou část ilustrace, která nahrazuje informace o významu. V hesláři žáci pozorují ta samá slova zachycená různým typem písma – velké a malé tiskací písmo, malé psací písmo. Na prázdnou pravou linku posledního sloupce mohou žáci sami slovo napsat. Ke slovu žáci přiřazují číslici a číslicí výrazu poté označují v obrázku jev, který mu odpovídá (obr. č. 45, 46).

[113] WILDOVÁ, R.; STAUDKOVÁ, H.: *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 2007..
[114] CHUCHMOVÁ, K.: *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (1. díl). Praha: Fortuna, 2007, 1. vydání.
[115] CHUCHMOVÁ, K.; CHUDOMELOVÁ, E.: *Písanka ke Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením I., II., III. díl*. Praha: Fortuna, 2010.
[116] SCHRIMPOVÁ, J. M.; PETROVÁ, J.: *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Nakladatelství Fraus,, 2008.

Obrázek 45: ilustrace k nácviku slovní zásoby[117]



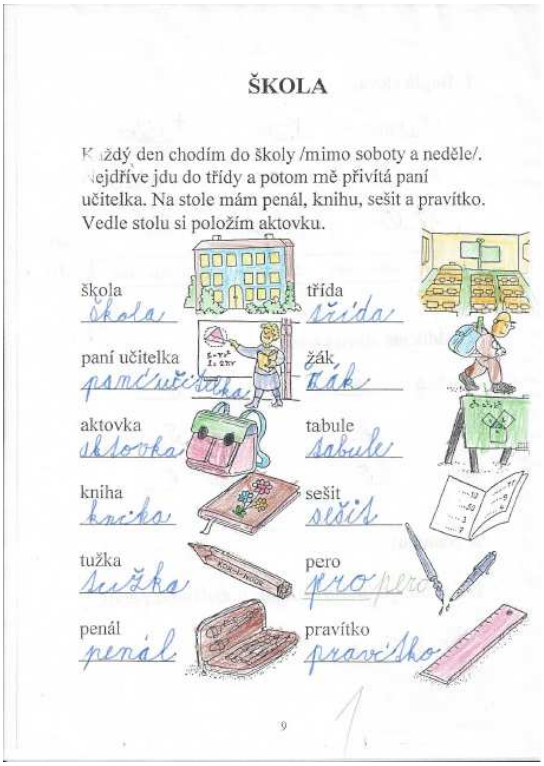
Obrázek 46: nácvik slovní zásoby[118]

K rozvoji slovní zásoby využívá paní učitelka i materiály vlastní výroby (obr. č. 47, 48, 49, 50). Ty získává z různých zdrojů a žákům je upravuje do podoby pracovních listů. Žáci si listy zakládají do speciálních desek. Tak si žáci osvojovali základní slovní zásobu z následujících oblastí: *Pozdravy; Moje rodina; Škola; Čísla 0 – 10; Co dělají děti; Ovoce a zelenina; Hygiena; Moje tělo; Jaro; Jídlo a pití; Oblečení; Zvířata.*

V úvodu každého pracovního listu nalezneme krátký text vztahující se k tématu. Poté následuje seznam nových slov a k nim patřičný obrázek odpovídající danému pojmu. Pod výrazem napsaným malým tiskacím písmem se nachází řádek, kam žáci výraz přepisují tentokrát psacím písmem. Za souborem slovní zásoby následuje několik cvičení zaměřených

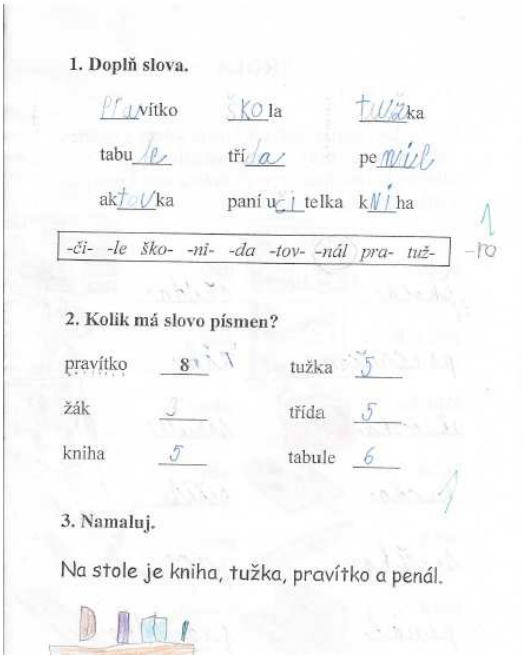
[117] SCHRIMPOVÁ, J. M.; PETROVÁ, J.: *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2008, s. 14.
[118] SCHRIMPOVÁ, J. M.; PETROVÁ, J.: *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Nakladatelství Fraus,, 2008, s. 15.

na procvičení probraných slov. Často jsou cvičení založené na hláskové analýze a syntéze slov, popř. tvorbě jednoduchých vět s danými slovy – např. odpověď na otázku: *Kdo je to? Co je to?* Apod.



Obrázek 47: pracovní list k rozvoji slovní zásoby[119]

[119] Osobní archiv paní učitelky.



1. Doplň slova.

pravítko škola tužka

tabule třída penál

aktovka paní učitelka kniha

-či- -le ško- -ni- -da -tov- -nál pra- tuž-

2. Kolik má slovo písmen?

pravítko 8 tužka 5

žák 3 třída 5

kniha 5 tabule 6

3. Namaluj.

Na stole je kniha, tužka, pravítko a penál.

Obrázek 48: pracovní list rozvoji slovní zásoby[120]

4. Doplň.

Co je to? To je aktovka.

Co je to? To je kniha.

Co je to? To je penál.

Co je to? To je tužka.

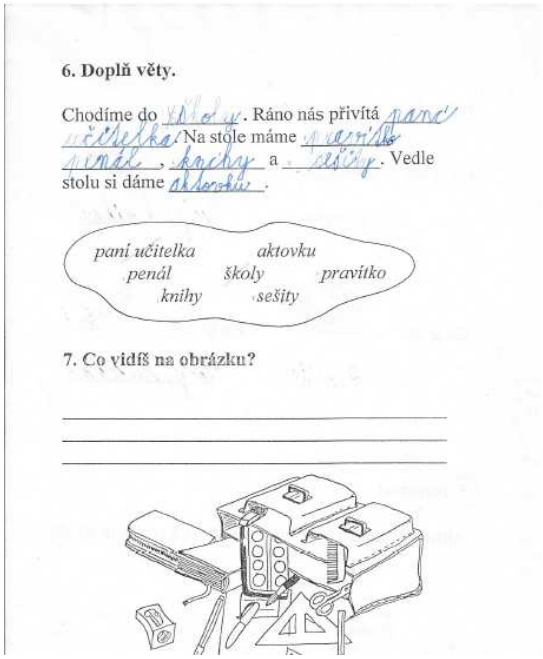
5. Namaluj.

Aktovka je na stole.

Aktovka je vedle stolu.

Obrázek 49: pracovní list k rozvoji slovní zásoby[121]

[120] Osobní archiv paní učitelky.
[121] Osobní archiv paní učitelky.



6. Doplň věty.

Chodíme do školy. Ráno nás přivítá paní učitelka. Na stole máme penál, knihy a sešity. Vedle stolu si dáme aktovku.

paní učitelka aktovku
penál školy pravítko
knihy sešity

7. Co vidíš na obrázku?

Obrázek 50: pracovní list k rozvoji slovní zásoby[122]

V hodinách čtení pracují žáci s texty obsaženými ve Slabikáři *Naše čtení 2*[123], který obsahuje krátké jednoduché texty ke čtení. Jednotlivé texty jsou zaměřeny vždy na procvičení konkrétní hlásky. Ke čtení jsou využívány i materiály vytvořené paní učitelkou. Jedná se o soubor upravených textů podle předlohy knihy Adolfa Dudka: *Povídej pohádku*. Soubor s názvem *Pohádkové čtení* obsahuje 12 klasických českých pohádek (*Hrnečku, vař; O Budulínkovi; O Červené Karkulce* apod.). Každá kapitola obsahuje upravený text jedné pohádky doplněný ilustracemi. Za textem následuje několik cvičení zaměřených na rozvoj slovní zásoby a ověření porozumění textu (obr. č. 51, 52, 53, 54).

[122] Osobní archiv paní učitelky.
[123] KÁBELE, F.; LINC V.: *Slabikář Naše čtení 2*. Praha: Scientia, 2001.

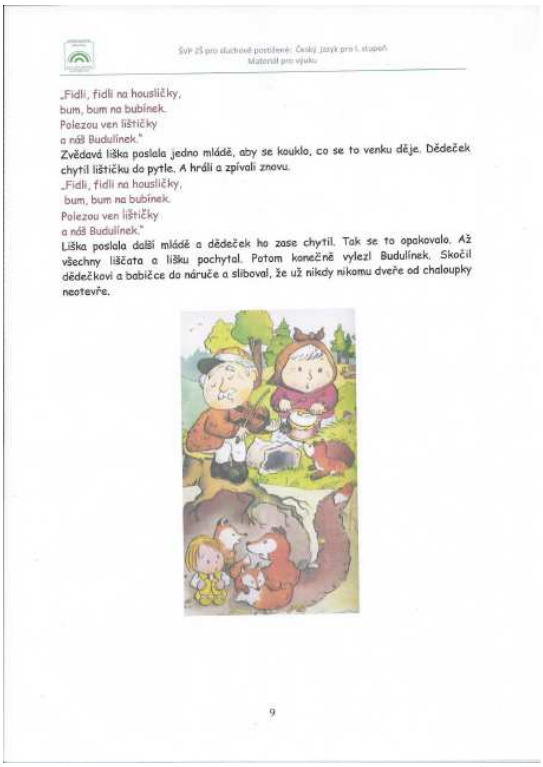
ŠVP ZŠ pro sluchově postižené: Český jazyk pro 1. stupeň
Materiál pro výuku

O BUDULÍNKOVI

V malé chaloupce blízko lesa žili dědeček, babička a jejich vnouček Budulínek. Jednoho dne šli babička a dědeček do města na trh nakupovat. Budulínek musel zůstat doma sám. Když dědeček s babičkou odcházeli, řekl dědeček Budulínkovi: „Budulínku, když jsem se včera vracel z pole, viděl jsem, že kolem chaloupky opět čmuchá liška. Ráda by nám zase něco ukradla. Až s babičkou odejdeme, zavři dveře na závoru a nikoho do chaloupky nepouštěj." Budulínek všechno slíbil. Babička mu ukázala, kde má v troubě hrášek k obědu.
Sotva dědeček s babičkou odešli, dostal Budulínek na hrášek chuť. Sedl si k misce a pochutnával si na něm. Najednou uslyšel klepání. Pod oknem prosila kmotra liška:
„Budulínku dej mi hrášku,
povozím tě na ocásku.
Pojedeme po lavici,
pojedeme po světnici."
Budulínkovi se zpěv lišky líbil, ale vzpomněl si, co mu říkal dědeček. Lišku do chaloupky nepustil. Ale liška zpívala dál a dál.
„Budulínku dej mi hrášku,
povozím tě na ocásku.
Pojedeme po lavici,
pojedeme po světnici."
Budulínek otevřel dveře, dal lišce hrášek a sedl si jí na ocas. Liška ho vozila po světnici a Budulínek se smál. Najednou hop a šup, liška uháněla ze dveří i s Budulínkem. Běžela přes cestu, přes louku, až do hlubokého lesa. Tam se s Budulínkem schovala ve svém doupěti.
Když se večer vrátil dědeček s babičkou, Budulínek nikde nebyl. Babička plakala. Dědeček vzal housličky a bubínek a šel i s babičkou do lesa, hledat Budulínka. Když přišli k liščímu doupěti, slyšeli pláč. Poznali, že je to Budulínek. Dědeček začal hrát na housličky a babička bubnovala a zpívala:

8

Obrázek 51: pracovní list pro nácvik čtení s porozuměním[124]



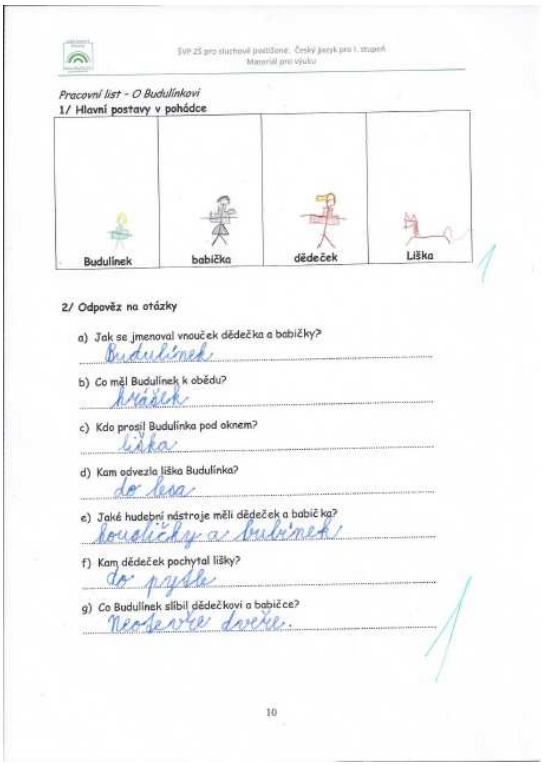
ŠVP ZŠ pro sluchově postižené: Český jazyk pro 1. stupeň
Materiál pro výuku

„Fidli, fidli na housličky,
bum, bum na bubínek.
Polezou ven lištičky
a náš Budulínek."
Zvědavá liška poslala jedno mládě, aby se kouklo, co se to venku děje. Dědeček chytil lištičku do pytle. A hráli a zpívali znovu.
„Fidli, fidli na housličky,
bum, bum na bubínek.
Polezou ven lištičky
a náš Budulínek."
Liška poslala další mládě a dědeček ho zase chytil. Tak se to opakovalo. Až všechny liščata a lišku pochytal. Potom konečně vylezl Budulínek. Skočil dědečkovi a babičce do náruče a sliboval, že už nikdy nikomu dveře od chaloupky neotevře.

9

Obrázek 52: pracovní list pro nácvik čtení s porozuměním[125]

[124] Osobní archiv paní učitelky (*Pohádkové čtení*).
[125] Osobní archiv paní učitelky (*Pohádkové čtení*).



ŠVP ZŠ pro sluchově postižené: Český jazyk pro 1. stupeň
Materiál pro výuku

Pracovní list – O Budulínkovi

1/ Hlavní postavy v pohádce

Budulínek	babička	dědeček	Liška

2/ Odpověz na otázky

a) Jak se jmenoval vnouček dědečka a babičky?
Budulínek.

b) Co měl Budulínek k obědu?
hrášek

c) Kdo prosil Budulínka pod oknem?
liška

d) Kam odvezla liška Budulínka?
do lesa

e) Jaké hudební nástroje měli dědeček a babička?
housličky a bubínek

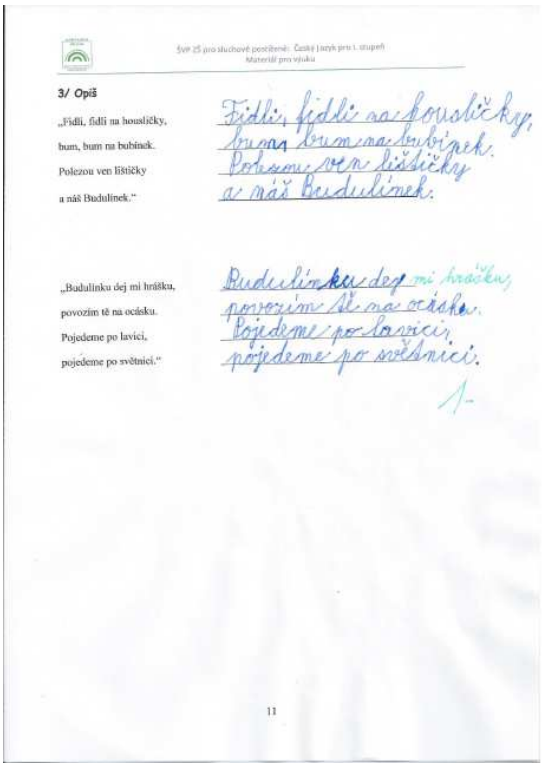
f) Kam dědeček pochytal lišky?
do pytle

g) Co Budulínek slíbil dědečkovi a babičce?
Neposlouchat dveře.

1/

10

Obrázek 53: pracovní list pro nácvik čtení s porozuměním[126]



ŠVP ZŠ pro sluchově postižené: Český jazyk pro 1. stupeň
Materiál pro výuku

3/ Opiš

„Fidli, fidli na housličky,
bum, bum na bubínek.
Polezou ven liščičky
a náš Budulínek."

Fidli, fidli na houslíčky,
bum bum na bubínek.
Polezou ven liščičky
a náš Budulínek.

„Budulínku dej mi hrášku,
povozím tě na ocásku.
Pojedeme po lavici,
pojedeme po světnici."

Budulínku dej mi hrášku,
povozím tě na ocásku.
Pojedeme po lavici,
pojedeme po světnici.

1-

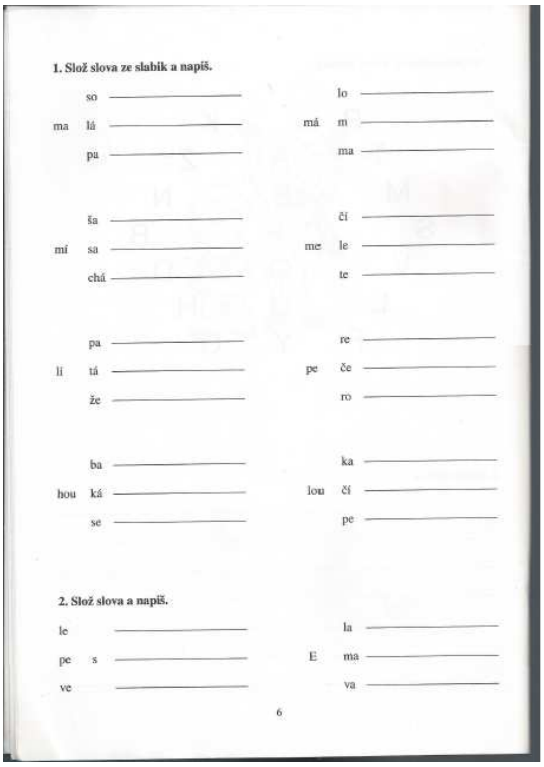
11

Obrázek 54: pracovní list pro nácvik čtení s porozuměním[127]

[126] Osobní archiv paní učitelky (*Pohádkové čtení*).

[127] Osobní archiv paní učitelky (*Pohádkové čtení*).

Rychlejší žáci v hodinách využívají také pracovní sešit původně určený k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené *Veselé čtení*[128]. Pracovní sešit obsahuje hry s písmeny, slabikami, jejich seskupování a doplňování, hádanky, říkadla a čtení s obrázky. Materiál žáci využívají spíše jako doplňující pomůcku pro výuku i pro volné chvíle žáků (obr. č. 55, 56).



1. Slož slova ze slabik a napiš.

so ____ lo ____
ma lá ____ má m ____
pa ____ ma ____

ša ____ čí ____
mí sa ____ me le ____
chá ____ te ____

pa ____ re ____
li tá ____ pe če ____
že ____ ro ____

ba ____ ka ____
hou ká ____ lou čí ____
se ____ pe ____

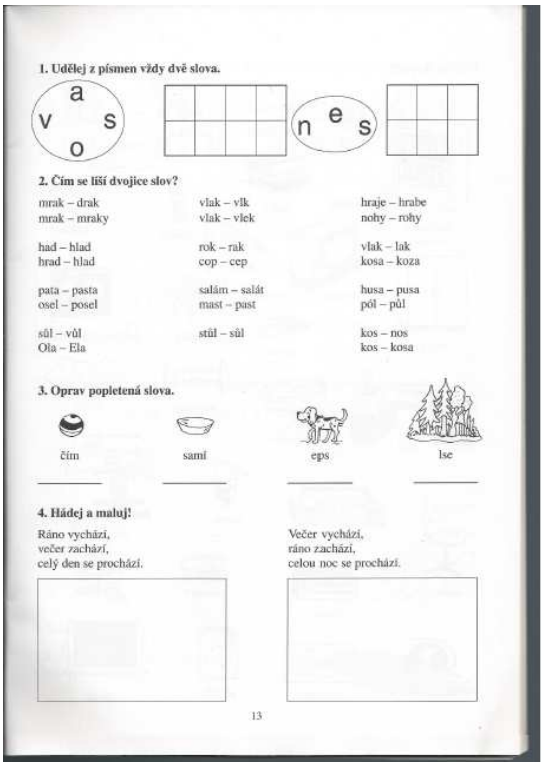
2. Slož slova a napiš.

le ____ la ____
pe s ____ E ma ____
ve ____ va ____

6

Obrázek 55: tvoření slov[129]

[128] DITMAROVÁ, D.: *Vesele čtení (Pracovní sešit k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené)*, Septima, Praha: Septima, 1996.
[129] DITMAROVÁ, D.: *Vesele čtení (Pracovní sešit k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené)*, Septima, Praha: Septima, 1996, s. 6.



1. Udělej z písmen vždy dvě slova.

a v s o

n e s

2. Čím se liší dvojice slov?

mrak – drak
mrak – mraky

had – hlad
hrad – hlad

pata – pasta
osel – posel

sůl – vůl
Ola – Ela

vlak – vlk
vlak – vlek

rok – rak
cop – cep

salám – salát
mast – past

stůl – sůl

hraje – hrabe
nohy – rohy

vlak – lak
kosa – koza

husa – pusa
půl – půl

kos – nos
kos – kosa

3. Oprav popletená slova.

čím sami eps lse

4. Hádej a maluj!

Ráno vychází,
večer zachází,
celý den se prochází.

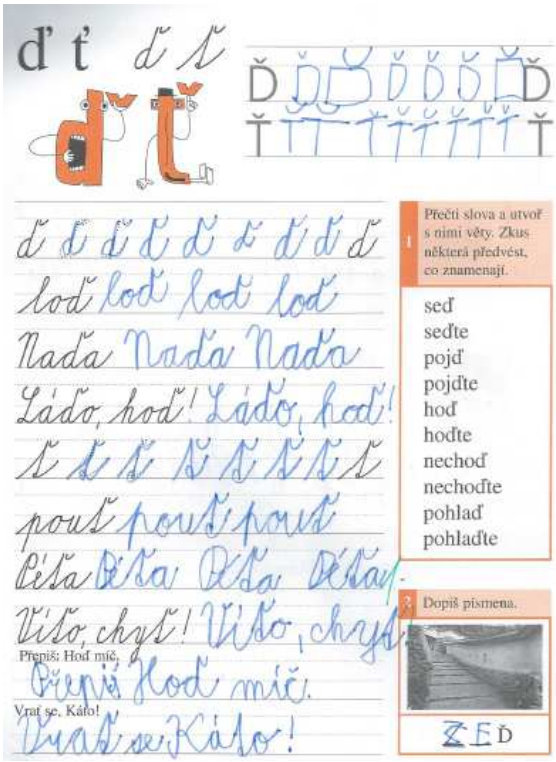
Večer vychází,
ráno zachází,
celou noc se prochází.

13

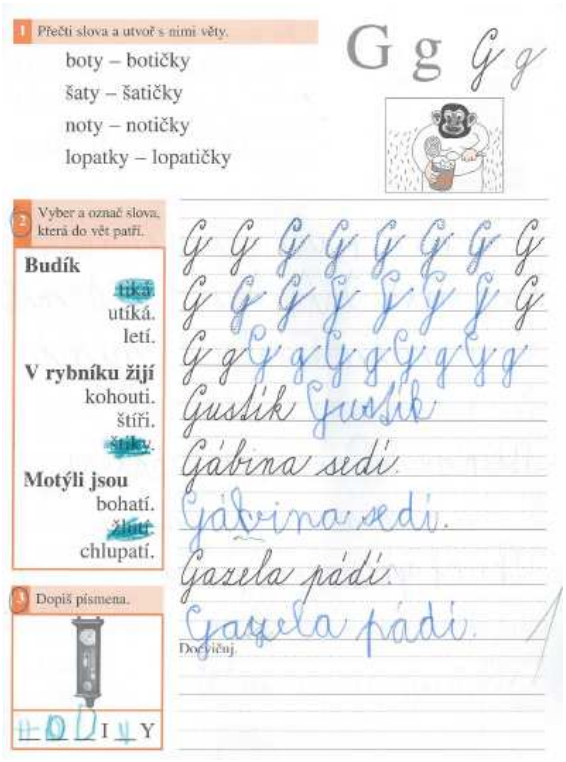
Obrázek 56: hra se slovy[130]

Psaní žáci upevňují v *Písance* (3., 4. díl)[131]. Písanky jsou integrované, to znamená, že kombinují tradiční sešity k nácviku psaní a pracovní sešit ke Slabikáři, na který těsně navazují. I když žáci se slabikářem v hodinách nepracují, nezabraňuje jim tato skutečnost ve vyplňování některých cvičení. Ta jsou založena především na hře se slovy, s textem apod. (obr. č. 57, 58).

[130] DITMAROVÁ, D.: *Vesele čtení (Pracovní sešit k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené)*. Praha: Septima, 1996, s. 13.
[131] BŘEZINOVÁ, L.: *Písanka 3 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007. BŘEZINOVÁ, L.: *Písanka 4 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007.



Obrázek 57: ukázka z písanky[132]



Obrázek 58: ukázka z písanky[133]

[132] BŘEZINOVÁ, L.: *Písanka 4 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007, s. 8.
[133] BŘEZINOVÁ, L.: *Písanka 4 pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: nakladatelství Fraus, 2007, s. 15.

3. ročník

Realizace výuky

Obsah učiva 3. ročníku je do tematického plánu zpracován podle obsahu učiva uvedeného v užívané učebnici. Žáci se tak učí abecedu, rozlišovat druhy vět podle postoje mluvčího, významové vztahy ve slovní zásobě (slova nadřazená, podřazená, souřadná, protikladná, souznačná), rozlišují slovo na menší jednotky (rozdělení hlásek), učí se psát správně i/y po tvrdých a měkkých souhláskách, na základní úrovni se seznamují se slovními druhy (podstatná jména, slovesa, předložky).

Paní učitelka vždy na začátku vyučovací hodiny pečlivě kontroluje funkčnost sluchadel a kochleárních implantátů u přítomných žáků. Kontrola „slyšení“ je pro práci v hodině dle jejich slov velmi důležitá. Poté se paní učitelka snaží nabídnout žákům společnou aktivitu. Ta je většinou založena na opakování probíraného učiva 3. ročníku a pro žáky ročníku vyššího slouží jako opakování.

Tak při probírání tématu abecedy, kdy si pamětně osvojují názvy hlásek české abecedy, zařazuje na úvod vyučování paní učitelka následující aktivitu. Do třídy přináší pexeso s vyobrazením jednotlivých písmen. Zvolený žák otáčí kartu a čte písmeno, které je na ní napsáno. Žáci pak společně přemýšlejí, jaká hláska je před a za vylosovaným písmenem. Například: žák vylosuje kartičku s písmenem V, paní učitelka na tabuli zapisuje _ *V* _, žáci doplňují ***U*** V ***W***.

Při další aktivitě na stejné téma odříkává paní učitelka potichu hlásky abecedy. Předem vybrané dítě paní učitelku po chvíli zastaví. Paní učitelka vysloví hlásku, u které se její odříkávání zastavilo, a žáci na danou hlásku vymýšlejí křestní jméno, které zapisují do sešitu. Bod získává ten žák, který má správně napsané křestní jméno v nejrychlejším čase.

Výuka českého jazyka se prolíná i do jiných předmětů. Přesvědčit jsem se o tom mohla při hodině prvouky. Tehdy žáci probírali téma ovoce a zelenina. Téměř celou vyučovací hodinu žáci věnovali osvojování nové slovní zásoby z této oblasti. Žáci dostali průsvitné desky a v nich na pracovním listě obrázky různých druhů ovoce a zeleniny. Žáci k obrázkům přikládali jednotlivé výrazy pro dané druhy ovoce a zeleniny. Toto cvičení opakovali ještě jednou a zabralo jim společně se čtením těchto slov téměř celou vyučovací hodinu.

V průběhu měsíce listopadu probírají žáci další téma z českého jazyka – druhy vět. Na tabuli je předepsáno několik vět. Za každou větou vidíme dvě prázdná políčka. Úkolem žáků je do prvního prázdného políčka doplnit vhodné znaménko na konci věty, do druhého políčka doplnit počáteční písmeno označující druh věty (*O – oznamovací, T – tázací, R – rozkazovací, P – přací*). Žáci doplňují cvičení společně u tabule. Obdobně doplňují znaménka na konci velmi jednoduchého textu Kočka Micka na druhém křídle tabule. V závěru vyučovací hodiny dostává každý žák papírek s předepsanou větou, kterou si žák přečte a doplní správné znaménko. Větu pak připevní do odpovídajícího sloupečku (*oznamovací věta, tázací věta, rozkazovací věta, přací věta*) na magnetické tabuli.

Téma Vánoc se v českém jazyce odráží především v rozvoji slovní zásoby spjaté právě s Vánocemi. Žáci dostávají pracovní list s několika kolonkami, nad kterými je napsané slovo (STROMEČEK, KAPR, VĚNEC apod.). Paní učitelka nejdříve vyslovuje vybrané slovo z nabídky (pomáhá si tentokrát dvouruční prstovou abecedou) a žáci slovo na papíru ukazují. Ke slovu společně přiřadí znak a žáci do kolonky zakreslují význam výrazu.

Problémy s osvojováním slovní zásoby lze ilustrovat na neschopnosti žáků vybavit si hláskové složení i velmi frekventovaných slov ve slovní zásobě. Při opakování tématu *Čas*, se paní učitelka v úvodu vyučovací hodiny ptá, jaký je dnes datum. Znakem žáci odpovídají bezchybně, mají-li však sestavit název měsíce z jednotlivých hlásek, nastává problém. Není divu, že ani náročnější varianta tohoto cvičení, kdy žáci sledují paní učitelku, znakující prstovou abecedou název měsíce, ve kterém zamění jednu hlásku. Úkolem žáků je poznat, která hláska byla zaměněna a uvést název měsíce ve správném znění (např.: *KEDEN – LEDEN*).

Na tabuli najdeme velmi krátký text skládající se ze tří vět. Přitom každá věta skrývá jistý nedostatek:

Kristýna je nemocná

Bolí ji hlava a tělo

maminka kupuje léky

Žáci mají po přečtení textu odhalit, že na konci vět chybí tečky a v poslední větě dokonce je na začátku věty chybně napsané malé písmeno. Po společném odstranění nedostatků vět pokládá paní učitelka žákům otázky a úkoly – například: *Ukaž první větu; Kolik má první věta slov?; Ukaž první písmeno prvního slova; Kolik hlásek má první slovo?* Apod.

V další části hodiny pracují žáci se slovní zásobou tematického okruhu *Části těla*. Každý žák dostává sadu kartiček s označením různých částí lidského těla (KRK, BŘICHO, PRSA, ZÁDA, PATA, LÝTKO, STEHNO, KOLENO, RAMENO, PAŽE, PRSTY, LOKET aj.). Žáci nejprve slova na kartičkách řadí podle abecedy. Poté si vysvětlují významy jednotlivých slov ukázáním příslušné části na vlastním těle. V závěru pak do sešitu roztřiďují slova do 4 sloupečků s označením: *hlava, trup, dolní končetiny, horní končetiny*.

V závěru hodiny dostávají žáci několik kartiček s různými slovy. Žáci vyhledávají v souboru slov dvojice, která vytvářejí slova protikladná (ČISTÁ, KRÁSNÁ, OŠKLIVÁ, SVĚTLO, ŠPINAVÁ, TMA, LEŽ, PRAVDA, RÁNO, VEČER). Obdobné cvičení plní samostatně také v učebnici.

Při mé další návštěvě žáci právě opakovali hláskové složení základních pozdravů. Paní učitelka v úvodu hodiny žáky pozdravila ve znakovém jazyce („DOBRÝ DEN“). Po žácích bylo žádáno, aby daný pozdrav hláskovali pomocí dvouruční prstové abecedy. Tento úkol zvládli bezchybně jen dva žáci ze všech přítomných. Poté se všichni žáci postavili před tabuli. Jejich úkolem bylo vzájemně se pozdravit s ostatními spolužáky podáním ruky a patřičným pozdravem a zeptat se svého spolužáka, co rád jí. Jeho odpověď si měli zapamatovat. Odpovědi pak byly zapsány na tabuli (BANÁN, JABLKO, ZAJÍC, MASO, SALÁM), společně přečteny a byl k nim přiřazen znak českého znakového jazyka. Dále žáci pracovali každý se svou učebnicí.

Při probírání tématu měkkých a tvrdých souhlásek je při mé jedné návštěvě na tabuli opsán text jednoduché říkanky.

U potoka roste kvít_
ř_kaj_ mu petrklíč,
na koho to slovo padne,
ten musí j_t z kola
pr_č.

Žáci nejprve jeden po druhém doplňují vynechané *i/í/y/ý*. Společně žáci text čtou hlasem, k výslovnosti si dopomáhají pomocnými artikulačními znaky. Neslyšící dívka z neslyšící rodiny poté text říkanky „recituje“ v českém znakovém jazyce. Děti se poté seskupují před lavicí do kruhu a paní učitelka se snaží žáky naučit rozpočítadlo podle uvedené říkanky. Žáci však nestačí odezírat a zároveň ukazovat prstem na ostatní spolužáky, proto pokus o realizaci rozpočitadla vyznívá poněkud zmateně. Žáci si tedy raději říkanku přepisují

do sešitu. K ní doplňují otázky napsané na tabuli: *Kde roste petrklíč?* Paní učitelka schematicky na tabuli načrtne obrázek petrklíče a potoka a doplňuje větu, že Petrklíč roste u potoka. V textu říkanky potom žáci hledají a červenou pastelkou podtrhávají měkké souhlásky. Cvičení na doplňování i po měkkých souhláskách žáci plní i v pracovním sešitě. Cvičení plní mechanicky, aniž by rozuměli slovům, do kterých chybějící samohlásku doplňují.

V hodinách čtení žáci používají *Čítanku pro 2. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*[134]. Žáci nejprve samostatně text čtou, poté jej čtou po jednotlivých větách, žáci se ve čtení střídají. Při čtení používají hlas, pomáhají si pomocnými artikulačními znaky. Neznámé výrazy jsou vysvětleny překladem do znakového jazyka. V závěru čtení položí paní učitelka několik otázek vztahujících se k textu, na které žáci odpovídají, popř. ještě zodpoví otázky uvedené pod každým textem. Více času na práci s textem v hodině nezbývá.

[134] ROKYTOVÁ, M.; HRUDKOVÁ, S.: *Čítanka pro 2. ročník ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.