

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výuka českého jazyka na 2. stupni u žáků se sluchovým postižením

Czech language in deaf children's lower secondary education

Lucie Rokosová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: B ČJ-SPG

Praha 2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma výuka českého jazyka na 2. stupni u žáků se sluchovým postižením potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2018.

.....

Lucie Rokosová

Na prvním místě děkuji především Mgr. Marii Komorné za trpělivost a cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracování bakalářské práce poskytovala. Mé poděkování patří také PhDr. Janu Šindelářovi za rady z oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

## **ANOTACE**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou výuky českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy. Na začátku je obecně popsána problematika sluchového postižení, možnosti komunikace osob se sluchovým postižením a základní informace o vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Následující část je zaměřena na výuku českého jazyka u žáků se sluchovým postižením, obsahující přehled dostupných materiálů na výuku českého jazyka, popisuje rozdíly ve výuce žáků, kteří preferují ke komunikaci mluvenou češtinu a žáků preferujících český znakový jazyk, a charakterizuje jazykové kompetence těchto žáků v psané formě českého jazyka. Cílem práce je upozornit na malý počet plošných výzkumných šetření zaměřených na kompetence žáků se sluchovým postižením v českém jazyce, poukázat na současný nedostatek vhodných výukových materiálů pro žáky se sluchovým postižením preferující v komunikaci mluvenou češtinu a na základě získaných poznatků vytvořit pro tyto žáky pracovní list na vybraný gramatický jev – podmět a přísudek.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

sluchové postižení, žáci se sluchovým postižením, výuka českého jazyka, druhý stupeň, pracovní list

## **ANNOTATION**

Presented bachelor's thesis is focused on problems of teaching of Czech language to deaf and hard of hearing students on lower secondary education. The first part of the thesis provides general description of hearing impairment, communication options for deaf and hard of hearing people and basic information on educating deaf and hard of hearing pupils. Next part is focused on teaching of Czech language to deaf and hard of hearing pupils containing listing of available materials, description of differences between educating a pupil who prefers Czech language in communication and pupil who prefers Czech Sign Language. It also define language competencies in written speech of deaf and hard of hearing pupils. The goal is to call attention to very small number of universal research works focused on language competencies of deaf and hard of hearing pupils, pinpoint the current deprivation of teaching materials for pupils who prefer Czech language in communication and prepare a suitable worksheet for pupils who prefer Czech language based on the gain knowledge.

## **KEYWORDS**

hearing impairment, children with hearing impairment, Czech language education, lower secondary education, worksheets

## Obsah

Úvod.....	8
1 Dítě s postižením sluchu .....	10
1.1 Problematika sluchového postižení.....	10
1.2 Stupně a typy sluchových vad.....	10
2 Komunikace lidí se sluchovým postižením .....	12
2.1 Význam sluchu pro komunikaci.....	12
2.2 Možnosti komunikace u osob se sluchovým postižením .....	13
2.2.1 Český znakový jazyk .....	13
2.2.2 Znakovaná čeština.....	13
2.2.3 Prstová abeceda.....	13
2.2.4 Vizualizace mluvené češtiny .....	14
2.3 Vývoj řeči u dětí se sluchovým postižením .....	15
3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....	16
3.1 Vzdělávací metody žáků se sluchovým postižením.....	16
3.1.1 Orální metoda .....	17
3.1.2 Totální komunikace .....	17
3.1.3 Bilingvální vzdělávání .....	18
3.2 Rozdíly ve výuce a žáků preferujících ČZJ a mluvenou češtinu .....	18
3.2.1 Žáci, kteří používají češtinu jako primární jazyk .....	19
3.2.2 Žáci preferující český znakový jazyk jako prostředek komunikace ....	19
3.3 Podpůrná opatření zaměřená na žáky se sluchovým postižením .....	20
3.3.1 První stupeň .....	21
3.3.2 Druhý stupeň.....	21
3.3.3 Třetí stupeň .....	21
3.3.4 Čtvrtý stupeň.....	22

3.3.5	Pátý stupeň.....	22
4	Učebnice a výukové materiály z českého jazyka.....	23
4.1	Plzeňské videoprogramy a pracovní listy .....	23
4.2	Učebnice z nakladatelství Septima.....	24
4.2.1	Učebnice z nakladatelství Septima pro 1. stupeň .....	24
4.2.2	Učebnice z nakladatelství Septima pro 2. stupeň .....	25
4.3	Učebnice a učební pomůcky pro výuku češtiny jako cizího jazyka.....	25
4.4	Další materiály .....	27
4.5	Učebnice a pracovní sešity, které jsou primárně určeny žákům běžných základních škol .....	28
5	Kompetence žáků se sluchovým postižením v českém jazyce.....	28
5.1.1	Jmenný rod u podstatných jmen .....	29
5.1.2	Osobní zájmena a slovesa .....	30
5.1.3	Vyjádření času .....	31
5.1.4	Předložky .....	33
5.1.5	Vyjadřování příčiny a důsledku.....	33
5.1.6	Čtení s porozuměním .....	34
5.2	Koncepce výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením .....	37
6	Pracovní list z českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ	39
6.1	Podnět pro přípravu pracovního listu .....	39
6.2	Jednotlivé části pracovního listu .....	40
6.2.1	Část gramatická.....	40
6.2.2	Část stylistická .....	41
6.2.3	Část logopedická.....	41
6.3	Rozbor pracovního listu .....	41

6.3.1	Rozbor gramatické části.....	42
6.3.2	Rozbor stylistické části .....	47
6.3.3	Rozbor logopedické části.....	49
	Závěr .....	54
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	56
	Seznam příloh .....	61



## Úvod

Tématem této bakalářské práce je Výuka českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ. Znalost češtiny je důležitá pro každodenní činnosti – slouží nám jako prostředek komunikace, zdroj informací, v psané formě ji využíváme k psaní zpráv, žádostí aj. Je důležité, aby všichni lidé, vč. příslušníků národnostních a kulturních menšin, uměli číst a psát česky na dostatečné úrovni. Z toho důvodu je nutné, aby byla čeština součástí osnov všech škol. Ovšem už na první pohled je zřejmé, že výuka českého jazyka pro lidi se sluchovým postižením, příp. cizince, by měla probíhat odlišným způsobem, než u slyšících dětí, rodilých mluvčích, kteří tímto jazykem komunikují od raného dětství.

Právě problematikou sluchového postižení se zabývá první kapitola této práce. Již na začátku je důležité si uvědomit, jak daný typ a stupeň sluchové vady dítě omezuje.

S tím souvisí i komunikace lidí se sluchovým postižením, které se věnuje kapitola následující. Jak víme, komunikace je nezbytnou součástí lidského života, právě díky komunikaci se dozvídáme informace a navazujeme sociální vztahy.

Další kapitola pojednává o metodách vzdělávání žáků se sluchovým postižením – metodě orální, totální komunikaci a bilingválním vzdělávání. S tím souvisí i popis rozdílů ve výuce žáků, kteří preferují český znakový jazyk a žáků, kteří preferují v komunikaci tvář v tvář mluvenou češtinu. Součástí této kapitoly jsou i informace o systému podpůrných opatření, které mají za úkol výuku žákům usnadnit a analýza podmínek pro vzdělávání žáka se sluchovým postižením v běžné škole.

Obsahem čtvrté kapitoly je přehled dostupných učebnic a výukových materiálů pro výuku českého jazyka.

Pátá část je věnována kompetencím žáků se sluchovým postižením v psané češtině. Texty českých neslyšících velice často obsahují chyby (či specifické rysy) – jedná se např. o pravopisné chyby, špatné koncovky při skloňování atd. V této kapitole jsou zpracovány informace z několika lingvistických prací, které se věnují právě této tématice. V závěru kapitoly se nachází informace o nové koncepci výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením.

Poslední částí práce je pracovní list na vybraný jev z gramatiky českého jazyka – podmět a přísudek a jeho následný rozbor.

Cílem této práce je popsat současnou situaci ve výuce českého jazyka u žáků se sluchovým postižením. Mým záměrem je potvrdit či vyvrátit hypotézu, že je nedostatek výzkumných šetření mapujících kompetence žáků preferujících v komunikaci mluvenou češtinu a poukázat na nedostatek výukových materiálů pro tyto žáky. A na základě získaných poznatků vytvořit pracovní list z českého jazyka určený žákům se sluchovým postižením, kteří preferují preferujícím mluvenou češtinu, inspirovaný běžnými učebnicemi českého jazyka a učebnicemi, které vyučují češtinu jako cizí jazyk.

## 1 Dítě s postižením sluchu

Mahshie, J. (2006, s. 3) definuje děti s postižením sluchu jako ty, „ty, jejichž hodnoty na audiogramu jsou odlišné od toho, co bychom označili jako „normu“. Do této kategorie pak zařazujeme vady sluchu všech stupňů, typů, konfigurace, laterality či doby vzniku. Už i minimální vada sluchu zabraňuje kompletnímu vývoji řeči a komunikačních schopností a může mít dopad na komunikaci s okolím, vzdělání i na schopnosti dítěte v sociální a emoční oblasti“.

### 1.1 Problematika sluchového postižení

Tato práce pojednává o lidech se sluchovým postižením, proto je hned na začátku důležité upřesnit, co sluchové postižení je - a co přesně pro člověka znamená.

Rozdíl mezi dítětem se sluchovým postižením a dítětem slyšícím nemusí být zpočátku postřehnutelný, dítě se musí naučit slyšet – už při porodu je sluchové ústrojí dítěte dobře vyvinuté, ale schopnost slyšet se vyvíjí během celého prvního roku v interakci s prostředím (Vymlátilová, 2007).

### 1.2 Stupně a typy sluchových vad

Sluchové postižení můžeme klasifikovat podle několika kritérií, nejčastěji bereme v úvahu věk, ve kterém došlo k postižení, intenzitu sluchové ztráty, ale také typ sluchového postižení.

Tab. 1 - Klasifikace sluchového postižení podle různých kritérií

Klasifikace sluchového postižení	
podle typu	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>převodní vady</b> (vady vnějšího a středního ucha – jedinec špatně slyší, jde o kvantitativní postižení sluchu)</li><li>• <b>percepční vady</b> (vady vnitřního ucha a CNS – jedinec špatně rozumí, jde o kvalitativní postižení sluchu)</li><li>• <b>smíšené vady</b></li></ul>
podle stupně (intenzity) sluchové	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>nedoslýchaví</b><ul style="list-style-type: none"><li>- lehce (sluchová ztráta 26-40 dB)</li></ul></li></ul>

ztráty	<ul style="list-style-type: none"> <li>- středně (sluchová ztráta 41-55 dB)</li> <li>- středně těžce (sluchová ztráta 56-70 dB)</li> <li>- těžce (sluchová ztráta 71-91 dB)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>neslyšící</b></li> <li>• <b>ohluchlí</b></li> </ul>
podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vrozené</b> postižení</li> <li>• <b>získané</b> postižení (prelingvální nebo postlingvální sluchová ztráta)</li> </ul>
podle etiologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>orgánové postižení</b></li> <li>• <b>funkční postižení</b></li> </ul>

(Slowik, 2007, s. 74)

Decibelový rozsah orientačně udává hranici, na které člověk v tzv. řečových frekvencích právě začíná slyšet – pro slyšící je tento práh sluchu na většině frekvencí mezi 0–20 dB. Jungwirthová (2015, s. 15) ve své knize popisuje základní rozdíly ve vnímání sluchu – její klasifikaci lze vztáhnout na k údajům v předchozí tabulce od Slowika (2007): dítě s **lehkou nedoslýchavostí** neslyší tichý šepot a může hůře rozumět rozhovoru s hlukem v pozadí či na větší vzdálenost. Dítě se **střední vadou sluchu** obvykle slyší už hlasitější řeč a zvuky z okolí, porozumění mluvené řeči běžné hlasitosti ho bohužel stojí velké úsilí a často si nevědomky pomáhá odezíráním. Tento typ vady lze velmi dobře zkompenzovat kvalitními sluchadly. V případě, že dítě nemá sluchadlo od útlého věku, může mít méně srozumitelnou výslovnost, kterou však lze dle Jungwirthové (2015, s. 15) vypilovat pravidelnou logopedickou péčí. Dítě s **těžkou vadou sluchu** již slyší pouze hlasitou řeč zblízka a hlasité zvuky. I přes to, že se tato ztráta dá sluchadly dobře kompenzovat, je nutná dlouhodobá logopedická péče. U **velmi těžkých ztrát sluchu** lidé při komunikaci využívají téměř vždy odezírání a často také znakový jazyk. Při ztrátách okolo 80dB kvalitní sluchadla téměř vždy pro kompenzaci vady stačí, u ztráty 90 dB již většina dětí potřebuje kochleární implantát. U velmi těžkých ztrát sluchu se setkáváme

s individuálními rozdíly ve vývoji. *„Není v podstatě důležité, jakou má dítě ztrátu sluchu, ale prakticky nás zajímá jen to, jak je jeho ztráta sluchu kompenzovaná. Nezajímá nás diagnóza, ale funkční využití kompenzační pomůcky a především úroveň mluvení řeči dítěte“* (Jungwirthová, 2015, s. 19).

## **2 Komunikace lidí se sluchovým postižením**

Je obecně známo, že komunikace probíhá v závislosti na čase a prostředí, ale také v konkrétních sociálních podmínkách a vztazích (Potměšil, 1992).

Podle zákona č. 384/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony, mají *„neslyšící a hluchoslepé osoby právo si zvolit z komunikačních systémů ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv. Za komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob se pro účely tohoto zákona rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka“* (Zákon č. 155/1998 Sb., 2008).

### **2.1 Význam sluchu pro komunikaci**

Na počátku této kapitoly je důležité zdůraznit význam sluchu pro komunikaci a správný řečový i psychický vývoj dítěte.

Podle Vymlátilové (2007) se základy komunikace mezi nemluvnětem a jeho rodiči vytvářejí již v prvních měsících života. V době, kdy začínají slyšící děti skládat první slůvka, už mají zkušenost s posloucháním správné výslovnosti a gramatického systému jazyka. Proces osvojování prvního jazyka probíhá přirozeně, neřízeně, neuvědoměle. Slyšícímu dítěti se jazykovým modelem stávají především jeho rodiče, kteří na něj od malička mluví (Klenková, 2006). Jak uvádí Hádková (2008): *„Dítě si tedy zcela spontánně osvojí zvukovou podobu jazyka, a s nástupem do školy se pak učí písemné formě mateřštiny.“* Bohužel, neslyšící děti tyto základy nemají a to může negativně ovlivnit jejich psychický, emocionální i sociální vývoj.

## 2.2 Možnosti komunikace u osob se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením si nemohou přirozeně osvojit jazyk, který je vnímán sluchem (Jabůrek, 1998). Nesmíme zapomínat, „že každé dítě se potřebuje dorozumět, komunikovat se svým okolím, mít možnost pojmenovat věci kolem sebe a skrze jazyk poznávat svět a jeho zákonitosti“ (Macurová, 2006).

### 2.2.1 Český znakový jazyk

„Český znakový jazyk je přirozený a **plnohodnotný komunikační systém**, který tvoří specifické vizuálně-pohybové prostředky“ (Zákon č. 155/1998 Sb., 2008).“ Pro pochopení podstaty znakového jazyka a zákonitostí jeho fungování jsou důležité zejména dvě skutečnosti – znakové jazyky jsou nevokální, tj. neopírají se o zvuk, a od mluvených jazyků se liší tím, že jsou vnímány zrakem, ne sluchem a jsou založeny na tvarech, pozicích a pohybu rukou, nikoli na zvuku (Macurová, 2001). Významy jsou ve znakových jazycích nesený manuálními a nemanuálními nosiči. **Manuální komponenty** znakových jazyků – místo artikulace, tvar, pozice a pohyb ruky nebo rukou – nesou hlavně lexikální významy a **nemanuální komponenty** – mimika, pozice a pohyb hlavy a horní části trupu – bývají většinou považovány za nosiče převážně gramatických významů (Encyklopedický slovník češtiny, 2002; srov. např. Macurová, 2001c).

### 2.2.2 Znakovaná čeština

Znakovaná čeština je uměle vytvořený systém, který má usnadnit komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími v České republice (Slowik, 2007). „Znakovaná čeština využívá **gramatické prostředky češtiny**, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem, a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. V taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk“ (Zákon č. 155/1998., 2008).

### 2.2.3 Prstová abeceda

Podle zákona č. 155/1998 Sb. „prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování

*jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů“ (Zákon č. 155/1998 Sb., 2008).*

Specificky se prstová abeceda užívá v komunikaci neslyšících a s neslyšícími v situacích, kdy mluvčí nezná potřebný znak, slovo. V takovém případě se při prvním výskytu neznámé slovo vyhláskuje prstovou abecedou, při dalších výskytech se postup opakuje, anebo – a to je obvyklejší – se užije jen první písmeno vyhláskovaného slova spolu s jeho bezhlasnou artikulací (Macurová, Nováková, 2008, s. 286, srov. Hudáková, 2008).

Podle Hudákové (2008) z podstaty prstové abecedy vycházejí její četné výhody i nevýhody. Za pozitivum lze jistě považovat její pomoc při komunikaci mluveným jazykem, jako **doplněk odezírání**, ať už při produkci nebo percepci řeči. Další výhodou je relativně malý počet formalizovaných a ustálených poloh a postavení jedné nebo obou rukou vyjadřujících jednotlivá písmena abecedy, díky kterým je **poměrně snadno osvojitelná**. To oceňují především lidé ohluchlí, zvyklí komunikovat v mluveném jazyce. Existuje i skupina lidí, kteří mají proti prstové abecedě různé výhrady – např. že zobrazované sdělení má příliš krátké trvání a je rozděleno na malé segmenty, což vyžaduje dobrý postřeh, dovednost analýzy a syntézy sdělení až na úroveň písmen, ale také **nároky na paměť produktora i recipienta** (Hudáková, 2008).

Macurová a Nováková (2008) se zabývaly užíváním prstové abecedy při komunikaci českým znakovým jazykem. Existuje oblast výrazů, které jsou artikulovány výhradně jen prstovou abecedou, kam spadají zejména obecně známé názvy uměleckých děl, obchodních řetězců, firemních značek, fyzikálních jednotek, počítačových aj. zkratek apod. (Hudáková, 2008).

#### **2.2.4 Vizualizace mluvené češtiny**

Vizualizace mluvené češtiny je zřetelná artikulace jednotlivých českých slov ústy tak, aby bylo umožněno nebo usnadněno odezírání mluveného projevu osobami, které ovládají český jazyk a odezírání preferují jako prostředek své komunikace (Pinkasová, 2010, s. 15)

## 2.3 Vývoj řeči u dětí se sluchovým postižením

Vývoj mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením je nesmírně komplexní proces, který závisí na několika faktorech: nejkritičtějším je **závažnost sluchové vady** – tj. doba vzniku a stupeň ztráty sluchu. K nejzávažnějším následkům, které negativně ovlivňují vývoj všech poznávacích procesů, dochází u hluchoty vrozené nebo získané v raném věku, tj. v době, kdy není mluvená řeč ukotvena. U takových dětí se artikulovaná řeč spontánně nevyvine a dítě se ji může naučit jen zvláštním výchovným postupem za pomoci vjemů zrakových, kinesteticko-motorických a hmatových (Vymlátilová, 2008). Dále je to **neverbální inteligence**, věk při **přidělení funkční kompenzační pomůcky**, věk při **zahájení rané péče** a **frekvence řeči rodičů k dítěti** (Jungwirthová, 2015).

Rozdíl mezi dítětem se sluchovým postižením a slyšícím je zpočátku téměř nepostřehnutelný. I neslyšící kojeneček si brouká a žvatlá, ale jeho žvatlání mezi 17. a 26. týdnem pomalu ustává - chybí mu sluchová kontrola. Dítě hned po narození reaguje hlavně na náhlé a silné zvuky, kterých se leká. Po půl roce začíná reagovat na tišší zvuky a snaží se pátrat, odkud zvuk přichází. Nejprve reaguje jen na melodii a rytmus řeči, ale mezi 9. a 10. měsícem se objevují reakce na výzvu, v té době dítě pomalu začíná rozumět řeči (Vymlátilová, 2007). *„Tyto zkušenosti pochopitelně neslyšící dítě nemá. Na rozdíl od mnoha jiných fyzických vad je ztráta sluchu neviditelná. Sluchově postižené dítě se začne od dítěte slyšícího nápadněji odlišovat, až když se snaží komunikovat“* (Vymlátilová, 2007, s. 469).

Zásadní pro rychlý rozvoj mluvené řeči je kvalitní kompenzace sluchu. *„Poté, co dítě začne s kompenzační pomůckou dobře slyšet, bude jeho řečový vývoj probíhat v podstatě identicky jako u slyšících dětí, jen s určitým zpožděním způsobeným právě tím, že málokdy je sluch kompenzován již u novorozence“* (Jungwirthová, 2015, s. 37). Někdy u dětí přetrvává hůře srozumitelná výslovnost, zejména u dětí s pozdní kompenzací nebo se závažnými sluchovými vadami. Pokud ale dítě pasivně rozumí mluvené řeči dobře, není třeba se znepokojovat, výslovnost se bude zlepšovat mnoho let a ve vývoji řeči je méně důležitou složkou (Jungwirthová, 2015, s. 38).



### 3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Historie vzdělávací péče o sluchově postižené je u nás spojena s ústavami a školami v Praze, Brně, Českých Budějovicích a Plzni koncem 19. a počátkem 20. století (Slowik, 2007, s. 79). Tato vzdělávací zařízení se ovšem specializovala především na neslyšící a těžce nedoslýchavé osoby. Naopak v současné době se upřednostňuje spíše inkluzivní vzdělávání, tedy výuka v běžné škole s intaktními vrstevníky (Slowik, 2007, s. 79). Ovšem tato varianta vzdělávání je vhodná především pro děti nedoslýchavé. Další možností jsou školy, které se specializují na výuku žáků se sluchově postiženými žáky – podle vyhlášky MŠMT ČR č. 27/2016 Sb, jsou to: mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, střední škola pro sluchově postižené, střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené a střední odborná škola pro sluchově postižené. Ovšem studenti se sluchovým postižením nacházejí prostor i v různých oborech vysokoškolského studia, kde jim univerzity a fakulty většinou poskytují různou formu podpory a služeb (např. zápis přednášky, příprava na přednášku nebo zkoušku, tlumočnický do ČZJ, pořizování studijních materiálů, doučování, načítání textů aj.).

#### 3.1 Vzdělávací metody žáků se sluchovým postižením

Hudáková (2008, s. 115) uvádí, že „v 90. letech minulého století dostaly všechny základní školy, včetně škol pro žáky s vadou sluchu naprostou svobodu ve volbě vzdělávacího programu, učebních materiálů a pomůcek a výchovných a vzdělávacích přístupů. V základních školách pro žáky s vadou sluchu se pedagogický sbor spolu s tím musel rozhodnout, zda své žáky vzdělávat monolingválně a monokulturně, nebo bilingválně a bikulturně<sup>1</sup> a jak konkrétně v rámci těchto směrů postupovat“.

K rozhodnutí o tom, jakým způsobem se bude dítě se sluchovým postižením vzdělávat, dochází většinou v předškolním věku. Foniatr, odborníci ze Speciálně pedagogického centra a psycholog v té době doporučí rodičům tu správnou cestu

---

<sup>1</sup> Nováková (2013, s. 14) vysvětluje: „*bilingvismus a bikulturalismus neboli dva jazyky a dvě kultury, to jsou pojmy, které často, ale ne nutně vždy, pojí. Jazyk a kultura daného národa jsou dvě vzájemně podmíněné a provázané složky. Ovšem ne vždy se bilingvismus a bikulturalismus podmiňují. Zatímco bilingvními se můžeme stát i bez kontaktu s rodilými mluvčími druhého jazyka, v případě bikulturalismu je v každém případě nutný kontakt s přílušníky dané jazykové, a tím pádem i kulturní, skupiny*“.

(Husník, 1995). Otázkou není, která z metod (viz níže) je lepší, ale je důležité posoudit, která metoda je vhodná pro konkrétní dítě (Maierová, 2015).

### 3.1.1 Orální metoda

Orální metoda vychází z předpokladu, že lidé se sluchovým postižením by se měli naučit využívat běžnou mluvenou a psanou řeč, aby byli schopni se optimálně zařadit do slyšící společnosti (Slowik, 2007). Slowik (2007) dále uvádí, že předpokladem je **srozumitelné používání mluvené řeči a dostatečná schopnost odezírání mluvené řeči**, případně doplňkové využití daktylních (prstových) abeced (tamtéž). Osvojení si hlasité a srozumitelné mluvené řeči se od počátků vyučování sluchově postižených osob se stalo za nejvyšším cílem jejich vzdělání, ale také měřítkem jejich možností zapojit se do světa slyšících (Neubauer, 1992). Problémem je ovšem náročnost procesu odezírání ze rtů mluvčího a také složitost jazykového systému společnosti slyšících lidí. Při komunikaci s odezírajícím jedincem se sluchovým postižením nesmíme zapomenout, že odezíráním lze zachytit jen asi 30–40% výpovědi a zbytek si musí odezírající domyslet. Proto je nutné brát v úvahu, že je nutné respektovat určité podmínky – mluvit pomalejším tempem, správně artikulovat, užívat jednoduché věty a známá slova aj. (Hudáková, 2008).

### 3.1.2 Totální komunikace

Totální komunikace je systém učební komunikace, ke kterému se v současné době hlásí největší počet škol pro sluchově postižené v České republice (Potměšil, Hronová, 2001). Potměšil a Hronová (2001) ve své práci poukazují na to, že výklad termínu „totální komunikace“ není jednotný – existují různé výklady jak s ohledem na filozofii, teorii vzdělávání, tak z hlediska didaktiky předmětů. Jedna z definic, která byla přijata při 48. zasedání Výboru výkonných představitelů amerických škol pro neslyšící v Rochestru (NY) v roce 1976, vymezuje totální komunikaci jako *„filozofii spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace se sluchově postiženými a zároveň také mezi nimi.“* (Potměšil, Hronová, 2001). Totální komunikace pro sdělení informace využívá vedle **mluvené řeči, znaky, prstovou abecedu, psaní a mimiku**. Pro přijetí informace

používá sluchově postižený sluchové vnímání (pomocí sluchadla), odezírání, vnímání znaků, prstové abecedy, mimiky a čtení. (Janotová – Svobodová, 1996).

### 3.1.3 Bilingvální vzdělávání

O bilingválním modelu vzdělávání mluvíme ve chvíli, kdy je žák vyučován **na základě a za pomoci českého znakového jazyka (ČZJ)**. „*Znakový jazyk je jediný přirozený vizuálně-motorický komunikační prostředek, na jehož základě si může neslyšící dítě spontánně osvojit znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby*“ (Jabůrek, 1998).

V případě bilingvismu u žáků se sluchovým postižením vedle sebe stojí dva jazyky – menšinový národní jazyk znakový a většinový národní jazyk mluvený (Nováková, 2013), jehož prostřednictvím se mohou lidé se sluchovým postižením zapojit do slyšící společnosti (Jabůrek, 1998).

Jednou z překážek efektivního fungování bilingvního modelu na českých speciálních školách je nedostatečná znalost ČZJ ze strany pedagogů – ačkoli se situace zvolna zlepšuje, stále je nedostatek neslyšících pedagogů a slyšících pedagogů, kteří ovládají ČZJ na dostatečné úrovni (Levorová, 2013) a znalost ČZJ ze strany žáků.

Cílem bilingválních a bikulturních programů je umožnit dětem s vadou sluchu dosáhnout co největšího **osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje**, to znamená, že se tyto vzdělávací cíle shodují s cíli vzdělávání dětí bez vady sluchu (Hudáková, 2008). Hudáková (2008) uvádí, že dítěti by měla být umožněna vazba na komunitu Neslyšících, ve které znakový jazyk užíván, protože dospělí členové komunity pro dítě znamenají nezastupitelný jazykový, sociální i kulturní vzor.

## 3.2 Rozdíly ve výuce a žáků preferujících ČZJ a mluvenou češtinu

V souvislosti s problematikou osvojování si jazyka u dětí se sluchovým postižením souvisí také velké rozdíly, které se projevují při nástupu do školy. Slyšící děti mají možnost tzv. **bezděčného učení** – do základní školy vstupují již se základní znalostí mateřského mluveného jazyka, během života byly vystaveny různým komunikačním situacím a mají možnost slyšet mluvenou řeč mezi dospělými, poslouchaly pohádky

na dobrou noc apod. Tím nevědomky získávají potřebné poznatky pro učení se čtení a psaní (Wagnerová, 2008).

### 3.2.1 Žáci, kteří používají češtinu jako primární jazyk

Do této skupiny zařazujeme žáky s oslabeným sluchovým vnímáním, tím míníme žáky, kteří dočasně, po dobu nejvýše šesti měsíců, potřebují podporu ve výuce, a to do té doby, než je zdravotní překážka odstraněna, onemocnění vyléčeno. A dále sem zařazujeme žáky s lehkou či středně těžkou nedoslýchavostí a žáky s těžší vadou sluchu a kochleárním implantátem, jejichž vada je částečně kompenzována (Barvíková a kol., 2015). Žáci s oslabeným sluchovým vnímáním nemají problém se vzdělávat v běžné základní škole, jejich **komunikační úroveň je srovnatelná s ostatními žáky ve třídě**. Barvíková a kol. (2015) ovšem poukazuje na několik možných projevů těchto žáků při vyučování – např. nesoustředěnost, špatné reakce na pokyny učitele (především v hlučném prostředí) nebo potíže při psaní délky hlásek aj.

Kromě běžné školy mohou být žáci se sluchovým postižením vzdělávání mluvenou řečí i na speciálních školách, které vzdělávají orální metodou (viz. kapitola 3.1.1. Orální metoda). Takovou školou je např. Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené na Praze 2 v Ječné ulici. Žáci se zde učí podle RVP ZV, tj. Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, osnovy nejsou žádným způsobem redukovány ani upravovány. Olga Meierová, ředitelka školy v Ječné (2015) řekla: *„Naše škola bude vždy patřit do prostoru někde mezi běžnou a speciální školou. Svým školním vzdělávacím programem a tím pádem i výstupy jsme běžnou školou, vytvářením odpovídajících podmínek a metodami práce se blížíme školám speciálním.“* Dále ředitelka O. Meireová vysvětluje, že *„výhodou orální metody je jednodušší začleňování žáků do majoritní společnosti.“* Po základní škole mohou, díky dobré přípravě, studovat i na běžných středních školách a učilištích.

### 3.2.2 Žáci preferující český znakový jazyk jako prostředek komunikace

Žáci s těžkým sluchovým postižením, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk, potřebují **výuku češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem**. Klasické

učebnice pro výuku českého jazyka jsou tedy zcela nevhodné (Barvíková a kol., 2015). Český znakový jazyk jako formu komunikace preferují žáci s těžkou vadou sluchu, žáci se souběžným dalším postižením (z nichž jsou obě středně těžká nebo jedno postižení je těžké a druhé středně těžké), žáci s těžkou sluchovou vadou na úrovni oboustranné praktické hluchoty nebo s hluchotou a žáci se souběžným dalším těžkým postižením. Barvíková a kol. (2015) dále uvádí, že tito žáci mívají velké obtíže v mluvené i psané formě českého jazyka, výrazně omezenou slovní zásobu a obtížně srozumitelnou výslovnost. V důsledku oslabení jazykových kompetencí v českém jazyce se vyskytují také problémy při čtení s porozuměním či psaném projevu.

Hudečková (2011) poukazuje na to, že v textech psaných českými neslyšícími můžeme nalézt společné opakující se rysy, např. užívání krátkých a jednoduchých vět, které jsou za sebe poskládány mechanicky, bez užití spojovacích výrazů. Texty jsou mnohdy špatně srozumitelné, především v případech, kdy je určitá pasáž vytržena z kontextu. Jedním z důvodů, proč tomu tak je, může být nevhodná forma výuky. Tito žáci potřebují mnoho informací – nejen formálních, ale i funkčních; nestačí jim vědět, jaké tvary používat, ale potřebují vědět také kdy a proč. Mnohdy si ani neuvědomujeme, kolik jevů užíváme, jako rodilí mluvčí, instinktivně. Ale nerodilým mluvčím to může činit velké obtíže (Hudečková, 2011).

### **3.3 Podpůrná opatření zaměřená na žáky se sluchovým postižením**

Posun ve vnímání osob s postižením a jejich potřeb se projevuje v neustále se měnící terminologii. V současné době se už neklade důraz na kategorii postižení, ale na míru podpory, kterou daná osoba potřebuje (Hájková, Strnadová, 2010). Podle Barvíkové a kol. (2015) je úkolem moderní společnosti zajistit všem lidem, tedy i lidem se zdravotním postižením nebo zdravotním či sociálním znevýhodněním, **rovné příležitosti**. To platí i pro oblast vzdělávání – všichni žáci by měli mít rovnocenné šance dosáhnout plnohodnotného vzdělání. V případě, že je nějaký žák znevýhodněn z důvodu zdravotního či sociálního, je zapotřebí toto znevýhodnění minimalizovat, tj. poskytnout mu adekvátní podporu. Do podpůrných opatření řadíme např. modifikaci výukových metod a forem práce, využívání pomůcek, úpravu obsahu vzdělávání, úpravy prostředí aj.

V roce 2015 byl vydán **Katalog podpůrných opatření**, jehož jedna část se věnuje právě žákům s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání. Podle míry potřeby rozlišujeme pět stupňů podpory.

### **3.3.1 První stupeň**

Do prvního stupně řadíme žáky s oslabeným sluchovým vnímáním v důsledku opakovaných zánětů středního ucha či horních cest dýchacích a dále žáky s jednostrannou hluchotou, kteří mají obtíže s určováním směru přicházejícího zvuku – a tedy potřebují dostávat informace ze strany zdravého ucha (Barvíková a kol., 2015). U žáků v prvním stupni podpory je kladen důraz na pedagogickou diagnostiku. Tu provádí přímo učitel na základě projevů žáka ve vyučování a jeho náhle vzniklých výukových obtíží.

### **3.3.2 Druhý stupeň**

Ve druhém stupni jsou žáci, jejichž onemocnění trvá déle než půl roku. Tito žáci se potýkají s chronickými onemocněními (např. chronická otitida či tinnitus), lehkou nedoslýchavostí a výjimečně i se středně těžkou nedoslýchavostí, která je ovšem velmi dobře kompenzována sluchadly či kochleárním implantátem. Barvíková a kol. (2015, s. 12) uvádí, že *„poradenskou, metodickou a intervenční činnost směrem k žákům, rodičům a pedagogům poskytuje speciálně pedagogické centrum (SPC) pro sluchově postižení, které na základě speciálně pedagogického nebo i psychologického vyšetření doporučí žákovi potřebná podpůrná opatření. Tito žáci jsou vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP).“*

### **3.3.3 Třetí stupeň**

Do třetího stupně patří žáci se středně těžkou nedoslýchavostí, kteří mají výrazně zhoršené sluchové vnímání, žáci s těžkou vadou sluchu a žáci s kochleárním implantátem, jejichž vada je částečně kompenzována a žáci se souběžným dalším postižením, kdy jsou obě lehká nebo jedno je lehké a druhé středně těžké. *„Žáci v tomto stupni podpory mívají závažnější obtíže v oblasti sluchového vnímání. Dochází k častým přeslechům a záměnám zvukově podobných slov, žáci mají omezenou slovní zásobu v českém jazyce.“* (Barvíková a kol., 2015, s. 12). Pro tyto žáky je typická např. dlouhodobě napravovaná dyslalie, ale také obtíže při výuce

cizích jazyků, časté agramatismy, obtíže v oblasti jazykových struktur, komunikačních dovedností, obtíže v oblasti čtení s porozuměním či osvojování slovní zásoby. Stejně, jako u druhého stupně, je žák vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, který je přizpůsoben danému typu postižení. V případě potřeby je možná podpora dalším pedagogem – asistentem pedagoga (tamtéž).

#### **3.3.4 Čtvrtý stupeň**

Do čtvrtého stupně patří žáci s těžkou vadou sluchu a žáci se souběžným postižením, z nichž jsou obě středně těžká nebo jedno je středně těžké a druhé těžké. Tito žáci mívají výrazné obtíže v oblasti sluchového vnímání, v lepším případě řeč slyší, ale nerozumí jí, jsou závislí na odezírání, častěji komunikují českým znakovým jazykem. Žáci mívají obtíže v sociálních interakcích, komunikační bariéra ve slyšicím prostředí je výrazná. V tomto případě je vhodné český jazyk vyučovat jako jazyk cizí a pro žáky komunikující ve znakovém jazyce je nezbytné zajistit výuku prostřednictvím znakového jazyka. Pokud je žák vzděláván v inkluzivním vzdělávání, pracuje podle IVP s možnou podporou asistenta pedagoga, tlumočnicka znakového jazyka nebo přepisovatele mluvené řeči – po celou dobu vyučování (Barvíková a kol., 2015).

#### **3.3.5 Pátý stupeň**

V pátém stupni opatření budou všichni žáci, u nichž selhala podpůrná opatření předchozího stupně. Tito žáci vyžadují nejvyšší míru podpůrných opatření – jsou to žáci s těžkou sluchovou vadou na úrovni oboustranné praktické hluchoty nebo s hluchotou a žáci se souběžným dalším těžkým postižením. V tomto stupni žáci komunikují převážně prostřednictvím českého znakového jazyka nebo pomocí náhradního komunikačního systému (např. znakované češtiny). Jejich jazykové kompetence (v mluvené i psané formě jazyka) jsou velmi oslabené, což se projevuje omezenou pojmovou zásobou a problémy při čtení s porozuměním. Žák je vzděláván podle IVP. Podpora dalšího pedagogického pracovníka nebo tlumočnicka znakového jazyka je nezbytná po celou dobu pobytu žáka ve škole podle jeho individuální potřeby (Barvíková a kol., 2015).

## 4 Učebnice a výukové materiály z českého jazyka

Čeština je považována za jeden z nejtěžších jazyků. Spolu s ostatními slovanskými jazyky patří k tzv. flektivním jazykům, tj. jazykům, které mění tvar slov pomocí flexe, ohýbání slov, tj. skloňování a časování. V češtině se vyskytují homonymní koncovky, „*kteřé vyjadřují odlišné gramatické významy. Český jazyk se vyznačuje také alternacemi (člověk – lidé). Některé popsané skutečnosti (a mnoho dalších nepopsaných), zevrubně popisované v mluvnicích českého jazyka (např. Havránek, Jedlička, 1981), neusnadňují učení se českému jazyku jak cizincům (především těch, kteří nejsou Slovany), tak i českým neslyšícím.*“ (Wagnerová, 2008, s. 194).

Volba vhodného materiálu pro výuku českého jazyka je velmi individuální záležitostí každého učitele češtiny, která se mění podle potřeb, ale i složení třídy. „*V současné době je volba učebnic a učebních materiálů zcela v rukou každého konkrétního učitele, popř. školní předmětové komise, pedagogické rady, vedení školy, školní rady atd.*“ (Hudáková, 2008). Může se stát, že výukové materiály nashromážděné k výuce jedné třídy, nemusí vyhovovat třídě jiné. V následující kapitole představím materiály, které jsou v současné době k dispozici.

### 4.1 Plzeňské videoprogramy a pracovní listy

Plzeňské videoprogramy a pracovní listy vznikly koncem 80. let 20. století. Podnětem k jejich vzniku byly **snahy o zavedení totální komunikace** do škol pro žáky s vadou sluchu. Ovšem školy, které se rozhodly tuto metodu využívat, neměly k dispozici vhodné výukové materiály.

A proto začalo **Sdružené experimentální pracoviště** ve spolupráci se základní školou pro žáky se zbytky sluchu připravovat výukové videoprogramy pro tyto školy (Řeháková, 1990). V letech 1986 – 1988 bylo natočeno přes osmdesát krátkých videoprogramů – padesát pro mateřskou školu a třicet čtyři pro první ročník základní školy. Každá videolekce byla ještě doplněna souborem pracovních listů. Do škol pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící byly rozšiřovány prostřednictvím Komenia od 1. ledna 1989 (Řeháková, 1990) a v tomtéž roce se dokončily výukové programy a pracovní listy, které byly určeny druhému ročníku základní školy. Natáčení videoprogramů a příprava pracovních listů pokračovaly i po roce 1989 a daly vzniku



výukovým materiálům pro celý první stupeň základní školy s vadou sluchu (Hudáková, 2008). Hudáková (2008) však dále uvádí, že způsob výuky pomocí těchto videoprogramů a pracovních listů, žáky nevede k funkčnímu čtení a osvojení systému češtiny. Všechny úkoly směřují k dovednosti slyšet, odezřít, vyslovit, a dále na schopnost napsat malé množství izolovaných slov, jejichž výběr je limitován nároky na výslovnost.

## 4.2 Učebnice z nakladatelství Septima

Nakladatelství Septima přišlo s novými učebnicemi pro žáky s vadou sluchu na přelomu 80. a 90. let minulého století. Po politických změnách v roce 1989 bylo evidentní, že stávající učebnice pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu musí být postupně nahrazeny. Učitelé byli sice víceméně spokojeni s didaktickým a metodickým zpracováním, ale vadilo jim ideologické zaměření na budování komunismu a službu socialistické vlasti (Hudáková, 2008).

### 4.2.1 Učebnice z nakladatelství Septima pro 1. stupeň

Jak bylo již uvedeno, pro první stupeň základní školy pro děti s vadou sluchu vznikly tzv. plzeňské videoprogramy a pracovní listy. Ale aby byly učební materiály pro výuku českého jazyka kompletní, bylo nutné doplnit čítanky – proto nakladatelství Septima vydala pro celý první stupeň jednu soubornou knihu (Hudáková, 2008): **Čítanka I pro první základní školy pro sluchově postižené** (Ditmarová, 1996a). Ta je rozdělena na tematické části podle ročních období. Pod některé texty jsou zařazeny vysvětlivky, které se dětem snaží objasnit méně známá slova. V témže roce byl k čítance připojen i pracovní sešit **Veselé čtení** (Ditmarová, 1996b). Podle autorky se jedná o „*doplňující pomůcku pro výuku v hodinách českého jazyka i pro volné chvíle žáků*“, která obsahuje hry s písmeny, slabikami, jejich seskupování, hádanky, říkadla a čtení s obrázky. *Žáci se musejí zamýšlet nad stavbou i obsahem slova. Tato činnost nenásilně prohlubuje a upevňuje jejich čtenářské návyky a v neposlední řadě přináší radost z úspěšné práce. Závěrečné říkanky usnadní rytmičtější slova a pomohou žákům osvojit si správnou melodii vět.*“ (Ditmarová, 1996b, s.3).

**Začínáme číst** (Ottová, 1999) je učebnice čtení, která je „určena dětem s těžkým postižením sluchu v přípravném ročníku, u nichž je ve vzdělávání používána totální komunikace. Tím je myšleno spojení znaku (vyjádření obrázku znakem) a čtení písmen, slabik, slov a později vět. Důraz je kladen na porozumění větám a postupně i větným celkům po obsahové stránce. Probíraná písmena jsou řazena podle osvědčených logopedických zásad pro výuku řeči u dětí s těžkým postižením sluchu. Pojmy (znaky) jsou vybrány tak, aby pokryly základní potřeby komunikace dítěte na počátku přípravného ročníku.“ (Ottová, 1999, Slovo autorky, s. 2). Stejně jako Čítanka I., je tato učebnice doplněna barevnými ilustracemi, které mohou nahrazovat pro děti neznámá slova.

#### **4.2.2 Učebnice z nakladatelství Septima pro 2. stupeň**

Pro druhý stupeň základní školy vydalo nakladatelství Septima dvě čítanky, bez rozlišení ročníků (Hudáková, 2008): **Čítanku II pro základní školy pro sluchově postižené** (Běhůnková, 1996) a **Čítanku III pro základní školy pro sluchově postižené** (Švehlová, 1997) a dále **soubory pracovních sešitů z českého jazyka** pro pátý (Duchaňová, 1997a; 1997b; 1998), šestý (Duchaňová, 1999a; 1999b; 1999c) a sedmý ročník (Lacinová, 2000; 2001a; 2001b). Tyto pracovní sešity existují samostatně, nikoli jako doplněk k učebnicím (jak bývá zvykem). Hudáková (2008) uvádí, že učivo je v nich rozděleno podle učebních osnov do pevných tematických okruhů. Je v nich kladen hlavní důraz na slovní zásobu a gramatika je vyučována nácvikem konverzačních stereotypů a cestou „mechanického drilu“ bez adekvátního výkladu.

### **4.3 Učebnice a učební pomůcky pro výuku češtiny jako cizího jazyka**

Vedle učebnic z nakladatelství Septima začaly koncem 90. let minulého století vznikat učebnice, učební pomůcky a učební materiály pro výuku češtiny, které vycházejí z bilingválního a bikulturního přístupu k výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu a češtinu pojmají jako cizí jazyk, tzn. v kontrastu ke struktuře a fungování českého znakového jazyka (Hudáková, 2008). Texty a témata jsou záměrně vybírány tak, aby vycházely ze životních zkušeností a kultury Neslyšících.

**Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící** (Macurová, Homoláč, Schwabiková, Vaňková, 1998) byla prvním materiálem tohoto druhu u nás. Podle Hudákové (2008) jde v této učebnici opravdu o český jazyk – jak o pochopení jeho zákonitostí, tak o jeho užití v praktických situacích. Na tuto publikaci volně navazuje **Rozumíme česky. Učebnice pro neslyšící** (Macurová, Homoláč, Othová, 2003), která se zaměřuje na slovtvorbu a práci s textem. V tom samém roce byl vytvořen CD-ROM **Lexikologie pro základní školy**, který vznikl na půdě Ústavu českého jazyka a teorie komunikace na FF UK v Praze pod vedením prof. Macurové. Lexikologické termíny (slovo, význam, části slova, tvoření slov aj.) jsou vysvětlena žákům se sluchovým postižením přijatelnou hravou formou v českém znakovém jazyce a doplněny i psaným textem a obrázky, které se snaží o vizualizaci celé problematiky. Součástí CD-ROMu je i slovník, kde jsou všechny české termíny a jejich ekvivalenty vysvětleny v českém znakovém jazyce (Macurová, 2003). V produkci oboru Čeština v komunikaci neslyšících na FF UK vznikl i CD-ROM **Slovník český jazyk-český znakový jazyk: Školská jazykovědná terminologie pro 1. a 2. stupeň základních škol** (Šůchová, Vysuček, Nováková a kol., 2007), který získal 1. cenu v soutěži Slovník roku 2009 v kategorii elektronický slovník. Obsahuje celkem 694 termínů z oblasti českého jazyka, které jsou řazeny abecedně, a ke každému je přiřazena videonahrávka ekvivalentu v českém znakovém jazyce. Pro rychlé vyhledávání je možné využít funkci vyhledávání. (Šůchová, Vysuček, Nováková a kol., 2007). Další audiovizuální učebnice českého jazyka s českým znakovým jazykem jsou: CD-ROM **Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád** (Petráňová a kol., 2004), CD-ROM **Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád** (Petráňová a kol., 2007), CD-ROM **Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině** (Macurová a kol., 2007) a CD-ROM **Česká slovesa** (Hudáková, Richterová, Slánská Bímová, 2007).

Další materiály, které vznikly, jsou např. **Dívej se, povídám** (Půlpánová, 2008), program **Čumáček** (jež byl pojmenován po plyšovém medvídkovi s rukama, které si lze navléknout a nechat tak medvídko „znakovat“) nebo **Učíme se (nejen) česky: učebnice češtiny pro neslyšící děti** (Cícha Hronová, Štindlová, 2011). V tomto

případě jde o učebnici, která je určená k výuce češtiny pro neslyšící děti na 2. stupni základních škol. Autorky v úvodu učebnice uvádějí: „*Při tvorbě učebnice jsme pracovaly s postupy, které se osvědčily při výuce češtiny jako druhého jazyka. Ty dále aplikujeme do výuky češtiny pro neslyšící děti a přizpůsobujeme je jejich specifickým potřebám. Učebnice je zpracována na bázi českého znakového jazyka...a je zaměřena na rozvoj psané a čtené formy češtiny.*“ (Cícha Hronová, Štindlová, 2011, s.7). Součástí učebnice je i aplikace, která nabízí procvičování ve formě interaktivních cvičení, výklad gramatiky, ale také překlad do českého znakového jazyka. Tato aplikace je dispozici online <http://publikacevymolova.cz/cj42/> nebo ji lze na stejných stránkách stáhnout do počítače.

V rámci projektu **Zvládneme to sami** – profesní poradenství a podpora a rozvoj čtenářské gramotnosti žáků SŠ pro sluchově postižené vyšly dvě multimediální hypertextové učebnice **Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené** (Petráňová a kol., 2011) a **Čtení nás baví II.** (Petráňová a kol., 2014). V obou případech je text doprovázen bohatým ilustračním materiálem, interaktivními cvičeními zaměřenými na práci s textem a několika přehlednými tabulkami „Čtení nás baví“ se snaží přispět ke zvýšení jazykových kompetencí neslyšících studentů, motivovat je k četbě s porozuměním a prohlubovat jejich zájem o literaturu (Petráňová a kol., 2014, s.7). Všechny texty v čítankách jsou uvedeny jsou uvedeny v originále, v upravené verzi pro čtenáře se sluchovým postižením, ale také v překladu do českého znakového jazyka.

#### **4.4 Další materiály**

V roce 2007 vydalo nakladatelství Fortuna **Slabikář pro žáky se sluchovým postižením** (Chuchmová, Chudomelová, 2007), který „*slouží jako učebnice prvopočátečního čtení metodou bez tvorby slabik ve speciálních základních školách pro sluchově postižené děti. Obrázky plní roli nejen motivační, ale zároveň vysvětlují význam nově probíraných slov. Nově probíraná slova jsou provázena obrázkem a zároveň znakem v českém znakovém jazyce.*“ (oficiální popis Nakladatelství Fortuna).

## 4.5 Učebnice a pracovní sešity, které jsou primárně určeny žákům běžných základních škol

Další materiály, které se v současné době využívají ve výuce češtiny u žáků se sluchovým postižením, pochází z nakladatelství Nová škola s.r.o. (J. Šindelář<sup>2</sup>, osobní rozhovor, 2018), které působí na trhu od roku 1997 a specializuje se na vydávání materiálů pro základní školy. Na rozdíl od výše uvedených materiálů, tyto učebnice a pracovní sešity nejsou specificky určeny pro žáky se sluchovým postižením. Jejich učebnice se snaží „učit pozorovat, hovořit o pozorovaném, komunikovat, vyvozovat závěry.“ (Nakladatelství Nová škola, s.r.o), takže některá jejich cvičení lze využívat v hodinách českého jazyka u žáků s vadou sluchu. Zároveň k tištěným titulům vydávají i **multimediální interaktivní učebnici** (MIUč+), která slouží jako vhodný základ, který se dá ve výuce použít. Řada žáků se sluchovým postižením spoléhá při komunikaci na odezírání, proto se od nich nedá očekávat, že při výkladu budou učitele poslouchat a zároveň sledovat papírovou učebnici na lavici – právě s touto situací může interaktivní učebnice pomoci. Bohužel ji lze využívat jen ve třídách s řádným technickým vybavením (např. interaktivní tabule, tablety aj.), kterých naštěstí v posledních letech přibývá (J. Šindelář, osobní rozhovor, 2018).

## 5 Kompetence žáků se sluchovým postižením v českém jazyce

Jak uvádí Komorná (2011), „výzkumy psané češtiny neslyšících Čechů probíhají od 90. let minulého století. Specifikům komunikace psané češtiny neslyšících se ve svých výzkumech věnuje především A. Macurová a studenti oborů Čeština v komunikaci neslyšících a Český jazyk a literatura na FF UK v Praze.“. Bohužel se jedná spíše o dílčí studentské práce a nikoli o komplexní výzkum věnující se této problematice.

Podle Wagnerové (2008, s. 183) „neslyšící mají obecně problémy např. při užívání členů, předložek, spojek, zájmen, pomocných sloves, problémy s předponami, příponami a změnami tvarů slov při skloňování a časování, vynechávají obligatorní slova (elipsa), přidávají redundantní slova apod. Na rovině syntaktické neslyšící

---

<sup>2</sup> PhDr. Jan Šindelář je učitelem působícím na Gymnáziu, Střední odborné škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené na Praze 2, v Ječné ulici

*často používají při vytváření vět tzv. přegeneralizovanou strategii (pravidlo, které se naučí pro určitou situaci, používají v nevhodné situaci), mění pořadí slov atd.“.* Vybraným problematickým oblastem českého jazyka se budeme věnovat v následujících podkapitolách.

### **5.1.1 Jmenný rod u podstatných jmen**

Wagnerová (2008, s. 196) uvádí, že *„znalost jmenného rodu u podstatných jmen běžně používaných je u českých slyšících zcela běžná. Problémy jim nečiní utvořit správné tvary závislých členů ve shodě se jmenným rodem řídicího podstatného jména...u českých neslyšících tomu tak není. Podobně jako u cizinců učících se český jazyk, i čeští neslyšící mají se jmenným rodem velké problémy. Jmenný rod je jedním z nejdůležitějších gramatických kategorií v českém jazyce a je třeba, aby se jej studenti naučili“.*

Problematické **rozeznávání jmenného rodu u podstatných jmen** se ve své diplomové práci věnuje **J. Wagnerová (2008)**. Pomocí dotazníku se pokusila zjistit, do jaké míry neslyšící jmenný rod ovládají.

Uvádí, že jedním z důvodů, proč žákům činí tento jev problém je ten, že **kategorie rodu se v českém znakovém jazyce nevyskytuje**. Pokud chceme vykládat gramatickou kategorii jmenného rodu, musíme nejdřív vědět, kdo bude naším adresátem. Jedná-li se o neslyšícího, musíme přistoupit k výkladu jmenného rodu se zřetelem k jeho potřebám, možnostem a znalostem (Wagnerová, 2008). Neslyšící potřebují **vidět informace v souvislostech**, a to i na příkladech. Je důležité jim komplexně ukázat, jak se mění koncovky přídavných jmen, některých zájmen a číslovek či některých slovesných tvarů, v souvislosti se jmenným rodem. A dále si musejí uvědomit, že neexistují jen citátové tvary (např. přídavná jména ve slovnících jsou uvedena pouze v mužském rodě), ale že se tyto tvary mění podle spojení s podstatnými jmény (Wagnerová, 2008, s. 96).

Výzkum Wagnerové potvrdil, že **neslyšící neovládají gramatickou kategorii rodu** – rod všech podstatných jmen (celkem 25) správně poznali pouze dva respondenti z celkového počtu 33 respondentů. Ostatní udělali jednu až dvacet tři chyb, a to i přes to, že do testu nebyla zařazena žádná obtížnější podstatná jména, naopak byla použita

jen slova běžně užívaná, jako např. *židle, stůl, kamarád, přítelkyně* aj. Žáci měli problém s určením rodu v případech, kdy bylo u podstatných jmen u přídavné jméno (např. *Velká Británie* či *turecká káva*) – kdy bylo možné předpokládat, že by se respondenti mohli v případě nejasnosti řídit koncovkou přídavného jména, ale ne každý respondent tak učinil (Wagnerová, 2008, s. 114).

### 5.1.2 Osobní zájmena a slovesa

**Klára Čížková** se ve své bakalářské práci (2010) zaměřila na způsob, jakým neslyšící v psaných textech užívají **osobní zájmena**. Používání osobních zájmen působí nerodilým mluvčím – zvláště osobám neslyšícím – značné potíže. Čížková (2010, s. 2) uvádí, že „*vyjadřování osobních zájmen v češtině a v českém znakovém jazyce je naprosto odlišné, a proto lze očekávat, že tato jazyková oblast je pro neslyšící náročná.*“. V rámci praktické části vytvořila test, který předložila celkem 33 neslyšícím respondentům, středoškolským a vysokoškolským studentům. Test se skládal ze **tří částí** – překlad z českého znakového jazyka do psané češtiny, krátké vyprávění na předem zadané téma a několik různorodých cvičení na osobní zájmena. Čížková (2010) upozorňuje na těsnou souvislost mezi fungováním osobních zájmen a sloves ve znakovém jazyce. Proto při vytváření větných celků zohlednila existenci tří typů sloves v českém znakovém jazyce, u kterých lze nejlépe zaznamenat odlišnosti v používání osobních zájmen. Pouze u prostých sloves je nutné vždy vyjadřovat osobní zájmeno, které se s daným slovesem pojí. Oproti tomu u sloves směrových a prostorových není nutné zájmena použít, jelikož jsou zřejmá z kontextu (Čížková, 2010).

Součástí testu bylo napsat také **krátké vyprávění** na téma „Péče o pejska“ v rozsahu 10 – 12 vět s použitím předem daných sloves. Ovšem tato slovesa byla v textech velmi často použita v infinitivu, mnohdy dokonce bez připojení zájmena či jména, ačkoli vyžadovala valenční doplnění. Příčinu tohoto hojně se vyskytujícího jevu vidí Čížková (2010) v interferenci ze znakového jazyka, kdy neslyšící pisatel při překladu sloves prostých z ČZJ do češtiny přenáší strukturu z ČZJ do češtiny.

Na základě analýzy jednotlivých textů vyčlenila Čížková několik skupin respondentů se společnými charakteristikami. **Respondenti užívající zájmena v přiměřené míře** – ti, kteří většinou volili vhodná zájmena ve správném tvaru. Druhá skupina

respondentů zájmena **neužívala vůbec nebo téměř vůbec** – tyto respondenty lze ještě rozdělit na dvě podskupiny. V jednom případě respondenti stále opakovali stejná jména v textu (mnohdy ve špatném tvaru), např. *Pes chce ven, člověk venčí s psem* (Čížková, 2010, s. 94), v tom druhém užívali slovesa (či slovesná spojení) bez potřebného doplnění jménem či zájmenem, často nebyl vyjádřen patiens děje, např. *veterinářka vyšetřit i zvážit* (Čížková, 2010, s. 94). Do třetí skupiny patří respondenti, kteří spolu se slovesy **neužívali jména ani zájmena** a často zadaná slovesa používali v infinitivu. U některých respondentů lze zaznamenat multiverbizaci sloves, kdy některá zadaná slovesa nahradili dvouslovným spojením, např. *zvážit* bylo nahrazeno *dělá zvážit* (Čížková, 2010, s. 94). Dále se v textech objevilo i spojení infinitivu slovesa a určitého tvaru modálního slovesa: *musela pichnout injekci* (Čížková, 2010, s. 95). Podle Čížkové se multiverbizace objevuje pravděpodobně z důvodu neznalosti časovacích paradigmat a použitých sloves.

Nejčastější chyby, které Čížková v rámci výzkumu zaznamenala, byly: užívání sloves bez potřebného valenčního doplnění, špatná volba zájmena (užité zájmeno často neodpovídalo osobě, kterou má zastupovat), nadužívání zájmen, užívání zájmen ve špatném tvaru – častější užití 1. pádu, který neodpovídá danému kontextu), elize nebo naopak adice zvrtného se/si u zvrtných sloves, pravopisné chyby v psaní zájmen (mě/mně, ji/jí).

### 5.1.3 Vyjádření času

**Klára Richterová** zaměřila svou diplomovou práci (2009) na **vyjadřování času** v psané češtině neslyšících. Analyzovaný materiál tvořil poměrně rozsáhlý soubor textů z různorodých zdrojů – školní slohové práce, příspěvky z internetové diskuse, soukromá e-komunikace (emaily a chaty), ale také využila dosavadní lingvistické práce, zejm. od Rackové (1996) a Wagnerové (2008).

Ve třech kapitolách své práce (věnovaných přítomnosti, budoucnosti a minulosti) rozdělila hodnocené doklady podle významového hlediska, které dále vydělila na dva typy tvarů – **typ formální** (tj. tvary, které se svou formou odlišují od standardní podoby češtiny, např. *je smrdí, nebyla zabít*) a **typ významový** (kdy existující určitý tvar vyjadřující čas je užit v kontextu, který vyžaduje čas jiný, např. *včera moje sestra dává krásné dárky*). Jak upozorňuje Komorná (2011), Richterová (2009) na



problematiku vyjadřování času nahlíží velmi komplexně, z různých úhlů pohledu, a je tedy velmi obtížné závěry její práce shrnout.

V rámci prézentu Richterová vyčlenila 9 typů nestandardního vyjadřování **přítomného času**. Většina odchylek náležela do formálních typů, kromě jednoho, významového, kam byly zařazeny případy, v nichž byl přítomný čas nahrazen časem jiným – konkrétně šlo buď o záměnu vidu (z hlediska významu o záměnu prézentu futurem), nebo o problémy se střídáním času v préteritních konstrukcích. Z formálních typů se nejčastěji uplatňovala vyjádření: **prézentním tvarem pomocného slovesa být (mít) + prézentním tvarem významového slovesa**, kdy tvary obou sloves se shodovaly se subjektem (*jsem myslíš*), dále vyjadřování prézentu **infinitivem významového slovesa (myslet)** či **prézentním tvarem slovesa dělat + dalšími komponenty (děláš diskriminace)**.

V případě futura Richterová popsala celkem 15 typů nestandardního vyjadřování – 14 formálních a 1 významový. V případě typu **významového** se jednalo nejčastěji o užití **indikativu prézentu nedokonavých sloves**. Formální typy byly nejvíce vyjadřovány způsobem, v němž se **futurum dokonavých sloves utvořilo analogicky jako futurum sloves nedokonavých (budeš naučit)**. Stejně jako u vyjadřování prézentu, i zde byla použita konstrukce s infinitivem, konkrétně: **budoucí tvar pomocného slovesa a infinitiv dokonavého slovesa** (např. *tam na horách budeme se super bavit, a navíc zalyžovat*). Posledním ze čtyř nejčastějších způsobů vyjadřování futura je užití **pomocného slovesa být ve futuro, které vyjadřuje všechny kategorie** – významové sloveso je obvykle vypuštěno (např. *bude konec*).

V oblasti vyjadřování préterita stanovila Richterová celkem 18 typů nestandardních vyjadřování. Typ s největším počtem zastoupení byl vytvořený: **l-ovým participiem významového slovesa v platnosti 1. a 2. osoby**. Obecně tvary s l-ovým participiem významového slovesa se vyskytovaly nejčastěji (např. *byla jsem šla, [my] byl prohráli*). Dále byly zastoupena i jiná vyjádření minulého času, např. pomocí prézentních tvarů (*byla čekám, já byla pojedou*) nebo infinitivem (*byl jsem naučit*).

#### 5.1.4 Předložky

**Helena Bartošová (2010)** se své bakalářské práci věnovala problematice **předložek v psané češtině českých neslyšících**. Výzkum byl provedený v sedmé, osmé a deváté třídě základní školy pro sluchově postižené v Praze a skládal se ze slovního a obrázkového testu. Slovní test se zaměřoval na **znalost jednotlivých předložek ve spojení s danými pády** a ověřoval znalost vytváření tvarů podstatných jmen podle odpovídajících deklinačních vzorů, tj. tvoření gramaticky správných předložkových spojení. Ve slovním testu bylo použito celkem šest předložek – *vedle, na, pod, nad, před* a *mezi*. Stejně předložky se vyskytovaly i v testu obrázkovém.

Výsledky slovního testu ukázaly, že respondenti velmi často utvořili **tvar podstatného jména správně**, podle příslušného jmenného rodu a deklinačního vzoru, ovšem **špatně zvolili pádový sufix**, a to nejčastěji u předložek pojících se s instrumentálem, např. *vedle tabuli, na stromem, před pošta*. Výsledky obrázkového testu vykazovali stejný problém – přestože žáci ve většině případů užili náležitou předložku, správný tvar podstatného jména následujícího po předložce se vyskytl výjimečně (Bartošová, 2010, zejm. s. 34 – 68).

#### 5.1.5 Vyjadřování příčiny a důsledku

**Ž. Nedbalová (2016)** se ve své bakalářské práci zaměřila na způsob, jakým neslyšící ve svých textech **vyjadřují příčinu a důsledek**. K analýze měla k dispozici dva zdroje - školní texty od neslyšících žáků několika středních škol (cvičné e-maily, vyprávění, charakteristiky aj.) a pracovní verzi korpusu DEAF<sup>3</sup> (kde jsou nashromážděny texty neslyšících autorů nejrůznějších typů), kam jí byl udělen přístup. Analyzované výpovědi tedy pocházely nejméně od 167 autorů rozdílného věku, s různým stupněm postižení a odlišným mateřským jazykem.

Stejně jako ve většinové češtině je i v textech českých neslyšících základní a nejfrekventovanější příčinnou spojkou spojka *protože* - byla užita ve 45 % všech vyjádření příčiny a to téměř bezchybně (v 91 % výpovědí byla tato spojka užita náležitě).

---

<sup>3</sup> Korpus DEAF: psané texty českých neslyšících je projekt, jehož cílem je vybudovat korpus psaných textů českých neslyšících jako podklad pro zkvalitňování výuky češtiny ve školách pro sluchově postižené a platformu pro uchovávání záznamů o kultuře a historii českých neslyšících.

Nedbalová (2016, s. 83) dále upozorňuje na to, že „ve vyjadřování příčiny a důsledku se v textech neslyšících objevilo i několik skutečností, které bychom mohli hodnotit jako interference z českého znakového jazyka, které se projeví na dvou úrovních – na rovině lexikální a na rovině syntaktické“. Jako interferenci na **úrovni lexikální** můžeme hodnotit užívání výrazů *důvod*, *odkud* a vyšší frekvenci předložek *kvůli* a *díky*. Slovo *důvod* se ve většinové češtině užívá k vyjádření příčiny jen jako součást složeného spojovacího výrazu (z toho důvodu, že...), ovšem neslyšící ho ve svých psaných textech užívali hojně v platnosti spojky (tedy v nesklonné podobě). To může být způsobeno tím, že v českém znakovém jazyce je znak DŮVOD prostředkem vyjádření příčiny. Podobně tomu může být i v případě slova *odkud*, jehož užívání k vyjádření příčiny, je pravděpodobně ovlivněno znakem ODKUD s významem *proč*. Vyšší frekvence užívání předložek *kvůli* a *díky* může být dána tím, že na rozdíl od jiných sekundárních předložek pro vyjádření příčiny (např. následkem, vinou, zásluhou aj.) mají svůj ekvivalent v českém znakovém jazyce, a proto tomu jsou neslyšícím mnohem bližší. Jako příklad interference na **rovině syntaktické** (popř. textové) můžeme považovat užívání řečnických otázek jako prostředku vyjádření příčiny, např. *Můj jazyk první je znakový jazyk a druhý jazyk je čeština. Proč? Protože jsem neslyšící od narození, neslyším, používám znakový jazyk* (Nedbalová, 2016).

### 5.1.6 Čtení s porozuměním

Problematice čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením se věnuje několik závěrečných prací, které byly napsány na Filosofické a Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Jedná se o práce Polákové (2000), Příbíkové (2008), Pinkasové (2010) či Horákové (2016). Ve všech případech se jedná o závěrečné práce, které poskytují pouze dílčí závěry. Jediný plošný výzkum, který byl v České republice realizován, proběhl v roce 1997. Jeho průběh a objektivitu výsledků však lze zpochybnit (srov. Poláková, 2001).

**Poláková (2001)** se ve své diplomové práci pokusila zjistit skutečnou **úroveň gramotnosti českých neslyšících**. Pro účely výzkumu využila testové materiály z **Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti**, která proběhla v České republice ve školním roce 1994 – 95. Respondenty byli žáci 3. a 8. ročníků. Testy obsahovaly

texty různé obtížnosti a byly rozděleny do tří oblastí: vyprávění, výklady a dokumenty (např. informace ve formě grafů, map, seznamů aj.). Za každým textem následovaly otázky, které ověřovaly porozumění konkrétnímu textu (Poláková, 2001).

Výzkum Polákové (2001) se zaměřil na žáky se sluchovým postižením středních škol a žáky dvou posledních ročníků základních škol pro sluchově postižené. Testování se zúčastnilo celkem 40 respondentů. Při vyplňování testů měli respondenti možnost pracovat individuálním tempem – doba práce pohybovala v rozmezí od 35 do 90 minut.

Výsledky její analýzy potvrdily zjištění, že v těch případech, kdy si neslyšící respondenti nejsou jisti tím, zda porozuměli textu či otázce, užívají k řešení testových úloh **specifických strategií** (King, Quigley, 1985, cit. dle Poláková, 2001). Jedná se především o strategii **slovně-myšlenkových asociací** – tj. když vybere odpověď na otázku na základě asociace slov obsažených ve větě testové položky, **strategii vizuálního porovnání** – tj. když žák vybere jako odpověď tu variantu, ve které lze najít stejné nebo podobné slovo jako na určitém místě v textu, a **strategii využívání vlastních zkušeností**, tedy případy, kdy se neslyšící při čtení a odpovídání neopírají o informace získané z textu, ale o vlastní zkušenost (King, Quigley, 1985, cit. dle Poláková, 2001).

Podle Polákové (2001) je nezbytné ověřovat skutečnou úroveň funkční gramotnosti, znalostí a vědomostí neslyšících na základě stejných měřítek jako u slyšících, i přes to že většina neslyšících pravděpodobně dosáhne ve srovnání se slyšícími horších výsledků. Ovšem jedině tímto způsobem lze ukázat skutečný stav vzdělanosti a gramotnosti českých neslyšících.

**Přibíková (2008)** se rozhodla ve své diplomové práci zmapovat problematiku **čtení s porozuměním u sluchově postižených dětí**. Jejími respondenty bylo 30 žáků ze 6. – 8. třídy Základní školy pro sluchově postižené v Plzni. Jako jednu z metod šetření použila **zkoušku čtení podle Matějčka**, jejímž cílem bylo zjistit, zda děti porozumí čtenému textu a zároveň potvrdit či vyvrátit hypotézu, že porozumění obsahu čteného textu je u neslyšícího žáka vyšší v případě využití upraveného textu než

u textu v originální podobě, tedy bez úpravy (Přibíková, 2008, s. 66). Tuto hypotézu se podařilo potvrdit – **míra porozumění upravenému textu bylo u neslyšících dětí daleko větší (55 %) než porozumění textu neupravenému (35 %)**. Podle Přibíkové je to způsobeno formou úpravy – vysvětlivky a obrázky totiž přitahují pozornost dětí a díky tomu je pro text zajímavější, čtivější. Otázkou je, do jaké míry je toto tvrzení pravdivé.

**Pinkasová (2010)** se své diplomové práci zabývala **úrovní čtenářských dovedností**. Cílem jejího výzkumného šetření bylo zjistit, kdy se úroveň čtenářských dovedností sluchově postižených žáků přiblíží úrovni čtenářských dovedností slyšících žáků 2. ročníku ZŠ. Jejími respondenty byli žáci 2. třídy běžné základní školy a pak žáci 7., 8. a 10. ročníku Základní školy pro sluchově postižené v Praze. Na základě výsledků šetření se ukázalo, že nejvíce problematická oblast při čtení s porozuměním, u žáků se sluchovým postižením, je **slovní zásoba** a neschopnost některých respondentů pracovat s gramatickou stavbou textu. Ovšem podíl mají i malé nebo velmi omezené zkušenosti a znalosti okolního světa a konvenčních pravidel (Pinkasová, 2010, s. 133). Pinkasová (2010) dále zjistila, že respondenti se sluchovým postižením z 8. a 10. ročníků jsou na podobné nebo stejné úrovni jako méně úspěšní respondenti 2. ročníku běžné ZŠ.

Problematické **úrovně čtení s porozuměním** se věnovala ve své bakalářské práci i **Horáková (2016)**. Výzkum byl proveden pomocí speciálně vytvořených pracovních listů, které byly předloženy žákům 7. třídy Základní školy pro sluchově postižené v Praze.

Cílem výzkumu bylo zjistit zaprvé to, zda žáci s těžkým sluchovým postižením **lépe rozumí upravenému či neupravenému textu**. V tomto případě došla Horáková (2016) ke stejnému zjištění jako Přibíková (2008), tedy že upravený text žákům pomohl k porozumění. Dále porovnávala výsledky **žáků se sluchadlem a žáků s kochleárním implantátem**, aby zjistila, která skupina byla v porozumění textu úspěšnější – po sečtení bodů se ukázalo, že mnohem lépe na tom byli žáci s kochleárním implantátem (úspěšnost 54,2 %), než žáci se sluchadlem (úspěšnost 35,4 %). Poslední otázka, která ji zajímala, byla, zda **komunikační metoda, kterou žáci primárně využívají, ovlivňuje porozumění textu**. Žáci, kteří používají pouze

znakový jazyk, měli mnohem lepší výsledky, než žáci, kteří preferovali audio-orální způsob komunikace. Ovšem rozdíly byly velmi nepatrné, navíc se jednalo jen o malý vzorek žáků, takže v tomto případě nelze vyvozovat žádné obecně platné závěry (Horáková, 2016, zejm. s. 44).

## **5.2 Koncepte výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením**

Z předchozí kapitoly 5.1 *Kompetence žáků se sluchovým postižením v českém jazyce* je patrné, že český jazyk činí žákům se sluchovým postižením velké obtíže, jak v produkci, tak v recepci psaných textů, a to na všech jazykových rovinách. Proto se v květnu 2017, v prostorách **Národního institutu pro další vzdělávání** (NIDV), uskutečnilo první pracovní setkání organizované **Národním ústavem pro vzdělávání** (NÚV) nad novou koncepcí výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Účastníky byli především učitelé žáků se sluchovým postižením, odborníci na problematiku vzdělávání těchto žáků a dále zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Diskutovala se otázka podoby metodické podpory zaměřené na výuku českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením (Zbořilová, Cíchová Hronová, 2017).

Metodická podpora byla představena jako koncepčně zpracovaný systém tří modulů, které na sebe navzájem navazují a jsou logicky provázané. Jejich realizace bude probíhat postupně – nejprve vyjde **elektronická publikace**, na kterou budou navazovat **on-line pracovní listy** a **prezenční kurz**. Metodická podpora má být zpracována na základě dosavadních lingvodidatkových poznatků a zkušeností s výukou českého jazyka. Měla by směřovat za žáky do všech škol – tedy jak škol určených pro žáky se sluchovým postižením, tak do škol hlavního vzdělávacího proudu. Nemůže však kompenzovat případnou odbornou, technickou nebo finanční nepřipravenost škol, které takového žáka vzdělávají (Zbořilová, Cíchová Hronová, 2017).

Zbořilová a Cíchová Hronová (2017) uvádí, že **první fáze** přípravy metodické podpory spadala do roku 2017 a zahrnovala jak diskuze o obsahovém a koncepčním řešení metodického materiálu, tak práci na prvním modulu systému metodické

podpory – elektronické publikaci. Ta se bude skládat ze dvou částí, které budou (odborné) veřejnosti prezentovány jako on-line materiály, s překladem do českého znakového jazyka. První část obsahuje **východiska a metodická doporučení**, jako např.:

- organizace jazykového vzdělávání žáků se sluchovým postižením
- spolupráce rodilých mluvčích českého jazyka a českého znakového jazyka ve výuce češtiny žáků se sluchovým postižením
- role vizuálních prvků ve výuce českého jazyka žáků se sluchovým postižením
  - didaktická role obrázků, signální gramatika,
- jazykové kompetence v českém jazyce a nejazykových předmětech ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením
- učebnice a metodické materiály vhodné pro výuku českého jazyka jako cizího jazyka pro žáky se sluchovým postižením aj.

Zbořilová a Cíchová Hronová (2017) dále uvádějí, že na první část publikace bude navazovat část druhá, která má obsahovat vybraná lingvodidaktická témata a postupy při výuce českého jazyka jako jazyka cizího v kontextu jazykového vzdělávání žáků se sluchovým postižením, tj. **metody výuky cizích jazyků a klíčové kompetence** při užívání jazyka – tyto kompetence jsou:

- **dovednost funkčně užívat systém gramatických struktur českého jazyka**
  - fungování systému české flexe, větné a textové syntaxe aj.
  - výklad vybraných oblastí české gramatiky – zejména těch jevů. ve kterých žáci se sluchovým postižením nejčastěji chybují
- **percepční dovednosti** – tj. čtení s porozuměním
  - rozvíjení funkční textové gramotnosti
  - techniky čtení a jejich nácvik
- **produkční dovednosti** – tj. psaní
  - pisatelské strategie
  - psaní různých typů textů – útvary prostě sdělovacího stylu, administrativního stylu, e-komunikace atd.
- **sociokulturní kompetence** – tedy dovednosti dosažení konkrétních řečových cílů v rámci určité komunikační situace

Na elektronickou publikaci budou navazovat **on-line pracovní listy**, zpracované pro rozvoj všech klíčových kompetencí (viz výše), které mají sloužit jako inspirativní

náměty pro práci se žáky v rámci předmětu český jazyk. Součástí vývoje pracovních listů je i tzv. pilotáž, tedy jejich odzkoušení v praxi. Posledním modulem celého systému metodické podpory je **prezenční kurz** určený pedagogům předmětu český jazyk pro žáky se sluchovým postižením, který má obsahovat informace o výuce češtiny jako jazyka cizího a dále práce s on-line pracovními listy a vyhodnocení pilotáže.

Jednotlivé části metodické podpory, tj. elektronická publikace, on-line pracovní listy a prezenční kurz, jsou samostatnými moduly, které se mají realizovat v průběhu několika následujících let, s ohledem na finanční zajištění úkolu (Zbořilová, Cíchová Hronová, 2017).

## **6 Pracovní list z českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ**

Jako praktickou část své bakalářské práce jsem zvolila přípravu pracovního listu do hodin českého jazyka. V následující kapitole si vysvětlíme, proč tyto pracovní listy vznikly a ukážeme si jednotlivé části.

### **6.1 Podnět pro přípravu pracovního listu**

Podnětem pro přípravu pracovního listu je nedostatek učebních materiálů pro žáky preferující mluvenou češtinu v komunikaci tváří v tvář. V kapitole 4. *Učebnice a učební materiály českého jazyka* bylo uvedeno mnoho materiálů a publikací, které jsou v současné době k dostání. Ovšem většina těchto materiálů je zaměřena především na výuku žáků, kteří preferují český znakový jazyk. Bohužel, materiálů určených výhradně pro tyto žáky je jen velmi málo. Žáci preferující mluvený jazyk mají nevýhodu, že se nachází „na pomezí“ – jsou vzdělávání podle běžného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, v hodinách českého jazyka užívají běžné učebnice a komunikují mluvenou češtinou. Na první pohled se tedy může zdát, že tito žáci zvládají češtinu bez větších obtíží a lze je tedy vzdělávat stejným způsobem a stejnými metodami jako žáky slyšící. Ovšem opak je pravdou. Jejich verbální inteligence<sup>4</sup> je nižší – mívají menší slovní zásobu, která jim znesnadňuje porozumění textu, zejména delších souvětí. Mezi hlavní obtíže patří

---

<sup>4</sup> Verbální inteligence je schopnost osvojit si jazyk v jeho psané i mluvené formě.



pravopis, např. vyjmenovaná slova, kvantita samohlásek, shoda přísudku s podmětem atd. Dále mají problémy s určováním kategorie životnosti, tvořením chybných tvarů při skloňování a časování, špatné užívání zvratných zájmen (tj. buď je žáci vynechávají, nebo naopak jich užívají nadbytečně) či valenčním doplněním sloves (J. Šindelář, osobní rozhovor, 2018). Ovšem tyto poznatky nejsou potvrzené žádnými výzkumy, bohužel žáci preferující mluvenou češtinu unikají pozornosti odborné veřejnosti.

## **6.2 Jednotlivé části pracovního listu**

Pracovní list je primárně určen žákům, kteří preferují mluvenou češtinu. Většina cvičení určených k procvičování daných gramatických jevů byla inspirována cvičeními z běžných učebnic pro základní školu (např. Nová škola, Styblík aj.). Oproti tomu výklad gramatického jevu byl upraven podle učebnic češtiny jako cizího jazyka. Pracovní list se skládá celkem ze tří částí – gramatické, stylistické a logopedické. Všechny části byly zvoleny záměrně tak, aby na sebe navzájem navazovaly

### **6.2.1 Část gramatická**

Gramatika neboli mluvnice „*je soustava pravidel o tvoření slov, vět a textů, včetně pravidel o ohýbání slov, tzv. flexe. Tato pravidla se vytvořila přirozeně a spontánně v procesu komunikace*“ (Štícha, 2011).

Gramatika je nedílnou součástí každého jazyka, její znalost je velmi důležitá pro správné užívání českého jazyka v běžné komunikaci, a to jak mluvené, tak písemné. Když používáme jazyk (ať už ke komunikaci, nebo k myšlení), tak slovy pojmenováváme skutečnost, tak jak si ji myslíme (jak ji mentálně zpracováváme). Z těchto slov (pojmenování) zároveň vytváříme výpovědi, které nám umožňují o skutečnosti vypovídat – tj. verbalizovat mentální operace, spojovat představy dohromady a vyjadřovat vztahy mezi nimi. Ve flektivních jazycích, jako je čeština, přitom ta slova pozměňujeme – toto pozměňování slouží současně k vyjadřování vztahů mezi slovy a k vyjadřování obecných významů. Slovo je ve větě vždy realizováno prostřednictvím některého ze svých tvarů (Adam, 2015).

Z kapitoly 4.3. *Kompetence žáků se sluchovým postižením v českém jazyce* víme, že právě gramatika, zejména pak výjimky v pravidlech českého pravopisu, činí neslyšícím velké obtíže.

### **6.2.2 Část stylistická**

Styblík a kol. (2004) uvádějí, že lidé se dorozumívají řečí prostřednictvím jazyka – dorozumívají se o světě kolem nich, vypovídají o jejich poměru ke světu, ale také o jejich stavech duševních a tělesných. Stylistika neboli nauka o slohu pojednává o výstavbě jazykových projevů – o výběru a způsobu využití vhodných jazykových prostředků a postupů pro danou situaci, funkci textu a formu (ústní nebo písemný).

### **6.2.3 Část logopedická**

Logopedie, tj. výchova k správné řeči „*je interdisciplinární vědní obor zkoumající zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. Věda zkoumající narušenou komunikační schopnost u člověka z hlediska jejich příčin, projevů, důsledků, možností diagnostiky, terapie, prevence i prognózy*“ (Lechta, 2007, s. 22).

Logopedická část byla zařazena ze dvou důvodů – zaprvé jako krátké cvičení, které slouží nejen na procvičení výslovnosti, ale i jako oživení hodiny a zadruhé jako procvičení gramatiky. Věty do logopedické části byly vybrány z internetového serveru [logopedieonline.cz](http://logopedieonline.cz). Ten dává, na svých stránkách, k dispozici mnoho logopedických cvičení ke stažení.

## **6.3 Rozbor pracovního listu**

Tento pracovní list je určen pro žáky, kteří preferují mluvenou češtinu v komunikaci. Byl inspirován jednak učebnicemi pro žáky běžných škol, jednak učebnicemi pro žáky se sluchovým postižením, zejména těmi pro češtinu jako druhý jazyk. Gramatická část pracovního listu se věnuje podmětu a přísudku ve větě, shodě přísudku s podmětem a shodě přísudku s několikanásobným podmětem. Do stylistické části bylo zvoleno vypravování a logopedická část obsahuje věty na procvičení výslovnosti skupin hlásek „*bě, pě, vě*“, které zároveň slouží i k závěrečnému opakování. Pracovní list lze použít jako komplexní opakování

podmětu a přísudku, nebo lze využít vždy jen určitou část pracovního listu (např. jen shodu přísudku s podmětem).

### 6.3.1 Rozbor gramatické části

Druhý den se Larry a Daisy vydali za svými kamarády. Slyšeli je, jak si hrají na zahradě, a hned na ně zavolali. „Pipe! Bětko! Už jsme tady!“ Zanedlouho se objevil Pip a za ním přiběhla udýchaná Bětko. „Už jste se byli podívat na tu vyhořelou chatu?“ zeptal se Larry. „No jasně,“ odpověděl Pip. „A víte, co jsme slyšeli? Ten požár prej někdo založil schválně!“ „Schválně?“ opakovali jednohlasně Larry a Daisy. „Kdo mohl něco takového udělat?“ „Já nevím,“ odpověděl Pip. „Jenom jsem slyšel, že se tam byli podívat lidi z pojišťovny a jejich odborník na požáry zjistil, že dílnu uvnitř předtím někdo polil benzínem. Oni už věděj, jak to zjistit.“ „Tě péro!“ zvolal Larry. „Ale kdo to mohl udělat? Nejspíš někdo, kdo neměl pana Hicka moc rád.“ „To určitě,“ souhlasil Pip. „Ten náš policajt se určitě tetelí radostí z toho, že může vyšetřovat skutečný zločin. Ale on je tak natvrdej, že stejně nic nezjistí!“

#### Otázky k textu:

- \* Kolik je v textu postav?
- \* Co znamená „*tetelí se radostí*“, vyber správnou možnost:
  - je našťvaný
  - je nadšený
  - je unavený
- \* U slov v první větě určete slovní druhy.
- \* „*prý, vědí, mohl, policista, skutečný, natvrdlý*“ jsou spisovné výrazy. Pokuste se v textu najít jejich nespisovné protějšky.

Stejně, jako u většiny učebnic cizího jazyka, i zde byl na úvod zvolen text, který slouží jako ukázka gramatického jevu v praxi. Pro tento pracovní list byl zvolen úryvek z knihy Enid Blytonové – Tajemství spálené chaty. Jedná se o knihu ze série detektivních příběhů pro děti. Enid Blytonová, má velmi individuální autorský styl, který je čtivý a pro děti srozumitelný. Navíc autorka ve své knize užívá vyprávěcího stylu, který je dále rozebírán ve slohové části výuky. Žáci si tedy nejen zopakují a prohloubí znalosti vztahující se k vypravování, ale zároveň si obohatí slovní zásobu, zapracují na svých stylistických/slohových dovednostech a procvičí si čtení s porozuměním.

Otázky k textu mají procvičit čtení s porozuměním. V případě první otázky (**Kolik je v textu postav?**) by neměl být žádný výraznější problém – v textu stačí najít vlastní jména. Druhá otázka se týká slovního spojení „*teteli se radostí*“, které se v běžné mluvě příliš často nepoužívá. Žáci tak mají možnost poznat nové slovo a podle kontextu věty určit správný význam. K tomu jim mají pomoci nabízené možnosti.

**Úkol: U slov v první větě určete slovní druhy.** Konkrétně se jedná o větu: *Druhý den se Larry a Daisy vydali za svými kamarády.* V této větě se vyskytují slova, u kterých by neměl být problém se zařazením ke správnému slovnímu druhu.

**Úkol: „prý, vědí, mohl policista, skutečný, natvrdlý“ jsou spisovné výrazy. Pokuste se v textu najít jejich nespisovné protějšky.** Do pracovního listu byla záměrně zvolena co nejjednodušší varianta – tj. hledání nespisovných protějšků v textu. Dané tvary jsou si velmi podobné, a proto by pro žáky neměl být problém najít správná slova. Žáci mohou v tomto případě využít strategie vizuálního porovnání (viz Kapitola 5.1.6 Čtení s porozuměním). Tento úkol byl zařazen proto, aby si žáci se sluchovým postižením uvědomili, že existuje spisovná a nespisovná forma jazyka.

**\* Vyhledejte ve větách podmět. Kterým slovním druhem jsou vyjádřeny?**

*př. Kočka chytila myš. – Kdo chytil myš? – kočka (podstatné jméno)*

*Sestra studuje na gymnáziu. – Kdo studuje na gymnáziu? – sestra (podstatné jméno)*

*Sestra studuje na gymnáziu. Kritizovat je snadné. Dům stojí v zahradě. Žák píše úkol. Oni nám to slíbili. Parkovat před vchodem je zakázáno. Maminka upekla buchty. Ptáci si vybudovali hnízdo. Jarmila plete nový svetr.*

Jak víme, podmět může být vyjádřen několika slovními druhy, a to podstatným jménem, přídavným jménem, zájmenem, ale také číslovkou nebo slovesným infinitivem. Určování podmětu je jedním z nezbytných základů, který si žáci musí osvojit. Znalost podmětu je důležitá pro určování shody přísudku s podmětem, shody přísudku s několikanásobným podmětem či rozpoznání návaznosti textu (v případně nevyjádřeného podmětu). Toto cvičení bylo inspirováno cvičením pro žáky 1. stupně běžné základní školy. Záměrem tohoto cvičení je, aby si žáci zapamatovali, že podmětem není jen podstatné jméno nebo zájmeno, ale že jím může být např. i slovesný infinitiv.

\* **Vyhledejte ve větách přísudek.**

Celé odpoledne jsem byl doma. Maminka vyndala vysavač. Můj bratr se stal lékařem. Příští rok se budu učit francouzsky. Petr je nepořádný. Tatínek pracuje každou neděli v garáži. Teta je učitelkou v mateřské škole. Lukáš vaří gulášovou polévku.

Totéž platí i pro následující cvičení. Žáci mají za úkol ve větách vyhledat přísudky – zařazeny jsou přísudky slovesné (jednoduché i složené) a jmenné se sponou.

\* **Doplňte do vět chybějící podměty nebo přísudky.**

Dívka \_\_\_\_\_ na housle.  
Dědeček \_\_\_\_\_ pohádku dětem.  
\_\_\_\_\_ hasili požár.  
\_\_\_\_\_ psali test.  
Sovy \_\_\_\_\_ v lese.  
Děti si \_\_\_\_\_ s míčem.  
\_\_\_\_\_ pekla buchty.  
Marie \_\_\_\_\_ okno.  
Lodě \_\_\_\_\_ z přístavu.  
Jablka \_\_\_\_\_ ze stromu.  
Švadlena \_\_\_\_\_ šaty.  
Tatínek \_\_\_\_\_ do práce.

Toto cvičení slouží k procvičení aktivní slovní zásoby. Žáci mají za úkol doplnit do vět vhodné podměty nebo přísudky a to nejen podle tvaru slovesa či podstatného jména, ale také významu věty.

\* **V následujícím cvičení urči podstatná jména v 1. pádě a 4. pádě.**

*př. Věra hledá Lenku.  
Kdo hledá Lenku? – Věra (1. pád)  
Koho hledá Věra? – Lenku (4. pád)*

Věra hledá Lenku. Filip miluje Báru. Lékař prohlédl pacienta. Velitel dal rozkaz. Zedníci stavěli domy. Vrabcí zobali zrní. Michal četl knihu. Tatínek přivítal návštěvu. Řidič řídí auto. Učitelka potřebuje dovolenou. Milan chce zmrzlinu. Právnický zná zákoník. Štěpán má mladšího bratra.

**\* Vyber správné slovo:**

Na stole leží zajímavá *kniha / knihy / knihu*.

Babička má malou *vnučka / vnučku*.

Ráno snídám *bábovka / bábovku / bábovce* a *čaje / čaj / čaji*.

Před námi vidím *sídlště / sídlišti / sídlišťem*.

Pekař potřebuje *zástěra / zástěře / zástěru*.

Veronika už má *hlad / hladu*.

Musím navštívit svého *doktor / doktora / doktore*.

Filip pije *limonáda / limonádě / limonádu*.

Z výzkumů zmíněných v kapitole 5. Kompetence žáků se sluchovým postižením v českém jazyce vyplývá, že žáci se sluchovým postižením, kteří preferují český znakový jazyk, mívají problémy se skloňováním podstatných jmen. Stejně na tom jsou i žáci, kteří preferují mluvený jazyk (J. Šindelář, osobní rozhovor, 2018). Tato dvě cvičení slouží k zopakování a upevnění nominativu a akuzativu – do budoucna je důležité, aby se žáci naučili rozlišovat podmět a předmět. V mnoha případech tyto tvary nemusí činit problém, ovšem nesmíme zapomínat na maskulina inanimata, tedy slova patřící do rodu mužského neživotného, které se vyznačují tím, že při skloňování mají v 1. a 4. pádě totožnou formu/tvar. Tím se právě liší od rodu mužského životného, tj. maskulinum animata. Právě akuzativ, 4. pád, je nejčastějším objektovým, předmětným pádem.

**\* Pokuste se najít holé, rozvité a několikanásobné podměty a přísudky.**

*Malé kotě lízalo mléko. Učitelky a vychovatelky odjely s dětmi do školy v přírodě. Kosi, sýkorky i vrabci se slétli ke krmítku. Babička uklidila. Dana je smutná. Lesy i louky se na jaře zazelenaly. Petr uklidil.*

Toto cvičení je zařazeno do pracovního listu spíše jako cvičení dobrovolné, bonusové. Slouží k tomu, aby si žáci uvědomili, že kromě holých podmětů a přísudků existují i několikanásobné a rozvíjející větné členy. Schopnost rozeznat několikanásobný větný člen je pak důležitá pro gramatickou část věnující se shodě přísudku s několikanásobným podmětem.

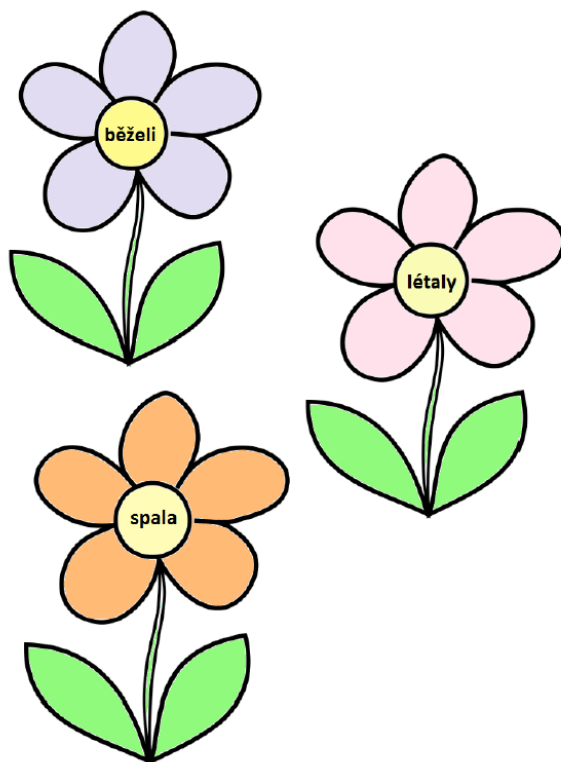
\* **Doplňte správné koncovky.**

Dívky skákal\_. Hodiny se rozbil\_. Muži pracoval\_. Kolo se točil\_. Auta  
troubil\_. Louky rozkvetl\_. Květina voněl\_. Ptáci zpíval\_. Babička pekl\_.  
Letadlo přistál\_. Psi štěkal\_. Děti běhal\_. V lesích vyl\_ vlci. Žáci cvičil\_  
v tělocvičně. Nastal\_ silné mrazy. Okno se rozbil\_. Kůzle mečel\_.

\* **Podtrhněte základní skladební dvojice a doplňte koncovky.**

Strážce hlídal\_ hradní bránu. Včely sbíral\_ pyl. Děti bruslil\_ a lyžoval\_. Dny se  
krátil\_ a noci prodlužoval\_. Chodidla bolel\_. Hudebníci hrál\_ na housle. Okno se  
zamlžilo\_. Chlapci hrál\_ hokej.

Tato dvě cvičení slouží k procvičování určování správných koncovek shody přísudku s podmětem. Podměty byly zvoleny z jádra slovní zásoby, u kterých je pravděpodobné, že žáci znají správný jmenný rod.



**Úkol:** Dopište do okvětních plátků květin podměty, které se hodí k danému přísudku.

Účelem tohoto cvičení je, aby se žáci zamysleli nad konkrétními podměty, které lze přiřadit k uvedeným přísudkům. Zvolené podměty musí být ve správném rodě, aby odpovídala shoda a zároveň by měla vytvořená základní skladební dvojice dávat smysl, např. *chlapci běželi, mouchy létaly a kořata spala*.

**\* Označte podměty a přísudky. Doplňte koncovky přísudku.**

Včera k nám přišl\_ Mikuláš, anděl a čert. Listnaté stromy a keře na zimu opadal\_. Janička, Tereška a Adélka se rozplakal\_. Švestky a meruňky dozrál\_. Všechna okna i zrcadlo zářil\_ čistotou. Petr, Monika a Věrka šl\_ na procházku. Ještěrky a hadi se vyhříval\_ na kamenech. Krávy a telata bučel\_ v chlévech. Kotě i štěně spal\_ na dvorku. Herci a zpěváci pracoval\_ na představení.

V tomto cvičení se opět jedná o klasické doplnění koncovek, v tomto případě koncovek přísudku podle shody s několikanásobným podmětem.

**\* Spojte podle shody správné části vět.**

Kalhoty, kabáty a košile	pobíhaly v ohradě.
Pekařky a pekaři	plavali po rybníčku.
Pera a kružítko	ležela na lavici.
Housata, kachny a kačeři	se batolila na dvoře.
Slepice a kohouti	zobali zrní.
Okna a zrcadla	visely ve skříni.
Kobyly a hřibata	pekli chléb.
Housata a kuřata	se blýskala.

**Úkol: Spojte podle shody správné části vět.** Tomuto cvičení se říká tzv. „spojovačka“. U žáků bývá velmi oblíbené, protože i žáci, kterým může čeština činit určité obtíže, mají šanci toto cvičení vyplnit správně. K úspěšnému dokončení celého cvičení žáky nevede jen znalost shody přísudku s několikanásobným podmětem, ale také čtení s porozuměním – v mnoha případech stačí najít správnou kombinaci přísudku a podmětů, např. *Pekařky a pekaři – pekli chléb*.

### 6.3.2 Rozbor stylistické části

U žáků s vadou sluchu je velmi důležité rozvíjet jejich komunikační schopnosti, a to jak v mluvené, tak psané formě. Stylistika je součástí jazyka stejně jako syntax, lexikologie nebo třeba morfologie. Pro všechny žáky, nejen ty s vadou sluchu, je nezbytné, aby rozvíjeli svoji slovní zásobu a naučili se správně formulovat své myšlenky.



Pět dětí s Brokem vyšlo po příjezdové cestě na ulici. Prošli kolem domu pana Hicka a pokračovali až k místu, kde stála vyhořelá chata. Zastavili se u dřevěné branky, za níž vedla neudržovaná pěšina k bývalé chatě. Doufali, že půjdou-li po téhle pěšině, nikdo je neuvidí. Ve vzduchu se stále vznášel pronikavý zápach kouře a požáru. Byl slunečný, teplý dubnový den. Všude, kam oko dohlédlo, kvetly vlaštovičníky.

Děti otevřely dřevěnou branku a po zarostlé pěšině došly k hromadě popela, kde ještě nedávno stála dílna. Bývala to malá chata, která měla původně dvě místnosti, ale pan Hick nechal strhnout příčku, která stála uprostřed, aby měl více místa na práci.

„Teď se musíme rozhlídnout kolem,“ zašeplat Larry, „jestli nenajdeme něco, co by nám pomohlo.“

Ukázka byla opět zvolena z knihy *Tajemství spálené chaty* od Enid Blytonové.

\* **Odpovídej na otázky:**

- **Ve kterém ročním období se příběh odehrává?**
- **Proč šly děti zarostlou pěšinou?**
- **Co nechal pan Hick strhnout, aby měl více místa na práci?**

\* **Jaké jsi zažil/a dobrodružství ty?**

Otázky k textu jsou zaměřeny na čtení s porozuměním. Odpovědi na dané otázky se dají vyčíst z ukázky. Poslední otázka **Jaké jsi zažil/a dobrodružství ty?** má žáky podnítit k aktivitě v hodině. V tomto případě je jen na uvážení učitele, jak tento úkol pojme. Zda se bude jednat o krátké vypravování psané do sešitu během hodiny, o domácí úkol nebo o ústní sdělení.

**\* Seřad'te věty do vyprávění. Pořadí označ číslicí.**

- „A to není všechno!“ řekl Pip nedočkavě.  
„Podívejte – tudy ten člověk přišel a zase odešel!“  
Ukázal na mezeru v živém plotě s polámanými a zohýbanými větvičkami, kudy se kdosi protáhl dovnitř a zase ven.
- „Pojďte sem, honem! Něco jsem našel.“  
Ostatní včetně Broka stáli během chvilky u něho.  
„Ukaž,“ řekl Larry.
- Pip ukázal do vlhkého příkopu, kde rostly jenom kopřivy.  
Některé z nich byly pošlapané.  
Bylo nad slunce jasné, že tam někdo stál.

**Úkol: Seřad'te věty do vyprávění.** Je další část pracovního listu zaměřená na čtení s porozuměním. V tomto cvičení mají žáci za úkol poskládat části vyprávění chronologicky za sebou. K tomu jim má sloužit právě porozumění textu, ale mnohdy i znalost shody přísudku s podmětem.



**Napište, jak podle Vás příběh pokračuje.**

**Úkol: Napište, jak podle Vás příběh pokračuje.** Tento úkol je zde uveden jako podpora samostatné tvůrčí činnosti žáků. Obrázek domečku je zvolen jako možnost, že cvičení bude zadáno jako domácí úkol. Ovšem je jen na učiteli, zda zadá daný úkol jako samostatnou práci na doma, nebo jako zadání do hodiny slohu.

### **6.3.3 Rozbor logopedické části**

Samozřejmě, že logopedii jako takovou bychom měli zanechat do speciální logopedické péče. Ovšem není na škodu, když i v běžné hodině českého jazyka, si žáci zkusí procvičit výslovnost nějaké hlásky či skupiny hlásek.

## Přečti a soustřeď se na výslovnost BĚ, PĚ, VĚ

Bětka dostala ve škole pětku. Objednávám si oběd. Pěnkava je pěkný pták. V tubě je pasta. Na stropě visí lustr. Na stromě se ulomila větev. Medvěd bručí. Na nebi září hvězdy. Anna a Petra trhají pěkné květiny. Vězni sedí ve vězení. Bětka a Petr uklízí věci do skříně. Koně mají krásný výběh. Princezna sedí ve věži. Rád chodím pěšky. V zimě jezdíme na běžky. Paní kuchařka uvařila k obědu kvěťákovou polívku. Na světě je krásně. Babička mi vyprávěla pohádku O velké řepě.

Podíl samohlásek v řeči je veliký – téměř každé druhé písmeno je samohláska. Špatná výslovnost samohlásek se tedy může projevit jak zhoršenou srozumitelností mluveného projevu, tak chybnou kvantitou samohlásek v psaném projevu. Toto cvičení tedy slouží k procvičení výslovnosti skupin hlásek: *bě, pě, vě*, které bývají často chybně vyslovovány jako *be, pe, ve*.



### **OPAKOVÁNÍ:**

**Na větách v předchozím cvičení si zopakujte, co vše jste se naučili o podmětu a přísudku:**

- \* určete základní skladební dvojice
- \* Vyhledejte:
  - několikanásobný podmět
  - přísudek jmenný se sponou

První část opakování je věnována podmětu a přísudku na větách, které sloužily k procvičení výslovnosti. Jedná se o jednoduché úkoly – tedy určit ve větách základní skladební dvojice a vyhledat několikanásobný podmět a přísudek jmenný se sponou.

\* věty v přítomném čase převed' do času minulého – nezapomeň správně doplnit koncovky

- V tubě je pasta. - \_\_\_\_\_
- Na stropě visí lustr. - \_\_\_\_\_
- Anna a Petra trhají květiny. - \_\_\_\_\_
- Vězni sedí ve vězení. - \_\_\_\_\_
- Bětko a Petr uklízí věci. - \_\_\_\_\_
- Koně mají krásný výběh. - \_\_\_\_\_
- Na světě je krásně. - \_\_\_\_\_
- Princezna sedí ve věži. - \_\_\_\_\_

\* Určete slovní druhy:

- *Babička mi vyprávěla pohádku O velké řepě.*
- *Paní kuchařka uvařila k obědu květákovou polévku.*

Dalším úkolem je převést vybrané věty z přítomného do minulého času. V tomto cvičení je důležité znát správné tvary sloves a zároveň nezapomenout na shodu přísudku s podmětem. A v posledním cvičení mají žáci za úkol určit slovní druhy v daných větách.

Součástí pracovního listu je i několik tabulek s gramatikou. Ty však nemají sloužit jako výklad, ale spíše jako stručný přehled, který mohou žáci během výuky využít.

Podmět (Po)	Přísudek (Př)
<b>Rozlišujeme:</b> - podmět vyjádřený ( <i>Pes seděl u boudy.</i> ) - podmět nevyjádřený. ( <i>(on) Je nemocný.</i> )	<b>Rozlišujeme:</b> - Př slovesný jednoduchý ( <i>Ota píše úkol.</i> ) - Př slovesný složený ( <i>Jan bude hrát hokej.</i> ) - Př jmenný se sponou ( <i>Dana je smutná.</i> )
<b>Podmětem může být:</b> - podstatné jméno ( <i>Jana píše.</i> ) - přídavné jméno ( <i>Na semaforu svítí zelená.</i> ) - zájmeno ( <i>On pracuje.</i> ) - číslovka ( <i>Na orloji odbila čtvrtá.</i> ) - infinitiv ( <i>Dokončit práci je důležité.</i> )	<b>Přísudkem může být:</b> - určité sloveso ( <i>Jana píše.</i> ) - spona + podstatné jméno ( <i>Pavel je učitel.</i> ) - spona + přídavné jméno ( <i>Tráva je zelená.</i> )

První tabulka představuje žákům základní rozlišení podmětu a přísudku.

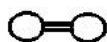
## Zopakuj si – Skloňování: 4. pád

	ROD ŽENSKÝ			ROD MUŽSKÝ			ROD STŘEDNÍ
	A	E / Ě	souhláska	životný souhláska tvrdá	neživotný souhláska měkká	souhláska	
<b>1. pád</b> KDO? CO?	škola	restaurace	kancelář	doktor	kuchař	obchod, pokoj	kino, sídliště, nádraží
	↓	↓	=	+	+	=	=
<b>4. pád</b> KOHO? CO?	školu	restauraci	kancelář	doktora	kuchaře	obchod, pokoj	kino, sídliště, nádraží

Tato tabulka byla převzata z učebnice: Učíme se (nejen) česky: učebnice češtiny pro neslyšící děti (Štindlová, Cícha Hronová, s. 142). Ukazuje, jaké jsou rozdíly mezi koncovkami 1. a 4. pádu podstatných jmen ve všech rodech.

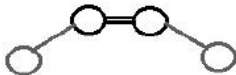
### Podmět i přísudek může být holý, rozvitý a několikanásobný.

a) holý



*Maminka vařila.*

b) rozvitý



*Naše maminka vařila oběd.*









c) několikanásobný



*Maminka a babička  
vařily a pekly.*

Následující přehled představuje rozdíly mezi větnými členy holými, rozvitými a několikanásobnými. Do pracovního listu byl zařazen z toho důvodu, že danou problematiku podává velice jednoduše a srozumitelně. Přehled byl převzatý z učebnice *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia* (s. 65) z nakladatelství Fraus.

## SHODA PŘÍSUDKU S PODMĚTEM

Číslo jednotné			Číslo množné		
 Orel letěl.	rod mužský životný ( <b>ten</b> )	-l	 Sněhuláci roztáli.	rod mužský životný ( <b>ti</b> )	-i
 Strom rostl.	rod mužský neživotný ( <b>ten</b> )	-l	 Vrtulníky přistály.	rod mužský neživotný ( <b>ty</b> )	-y
 Dívka skákala.	rod ženský ( <b>ta</b> )	-a	 Slepice zobaly zrní.	rod ženský ( <b>ty</b> )	-y
 Auto se rozjelo.	rod střední ( <b>to</b> )	-o	 Koťata si hrála.	rod střední ( <b>ta</b> )	-a

## SHODA PŘÍSUDKU S NĚKOLIKANÁSOBNÝM PODMĚTEM

	několikanásobný podmět	přísudek
	<ul style="list-style-type: none"> <li>mužského životný – aspoň jednou ve větě <ul style="list-style-type: none"> <li><i>tatínek a maminka</i></li> <li><i>chlapci a děvčata</i></li> <li><i>pes, kočky i koťata</i></li> </ul> </li> </ul>	<b>i</b> (odešli)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ŽÁDNÉ podstatné jméno rodu mužského životného</li> <li>mužský neživotný (<i>stůl a židle, stoly a židle, stůl a křeslo</i>)</li> <li>rod ženský (<i>kočka a koťata, kočky a kotě</i>)</li> </ul>	<b>y</b> (stály)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>střední rod – množné + množné číslo <ul style="list-style-type: none"> <li><i>kuřata a kachňata</i></li> <li><i>koťata a štěňata</i></li> </ul> </li> </ul>	<b>a</b> (běhala)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>střední rod – množné číslo + jednotné číslo <ul style="list-style-type: none"> <li><i>štěňata a kotě</i></li> </ul> </li> <li>střední rod – jednotné + jednotné číslo <ul style="list-style-type: none"> <li><i>štěně a kotě</i></li> </ul> </li> </ul>	<b>y</b> (běhaly)

Následující tabulky slouží jako stručné přehledy shody přísudku s podmětem.

## **Závěr**

V bakalářské práci jsem se věnovala problematice výuky českého jazyka u žáků se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ. Cílem bylo potvrdit či vyvrátit hypotézu, že je nedostatek výzkumných šetření mapujících kompetence žáků preferujících v komunikaci mluvenou češtinu a poukázat na nedostatek výukových materiálů pro tyto žáky.

Na začátku práce je obecně popsána problematika sluchového postižení. Další kapitola pojednává o komunikaci lidí se sluchovým postižením – informuje o významu sluchu pro komunikaci, možnostech komunikace a vývoji řeči u osob se sluchovým postižením. Následující kapitola se věnuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením – pojednává o vzdělávacích metodách, podpůrných opatřeních a rozdíly mezi výukou žáků se sluchovým postižením, kteří preferují český znakový jazyk a žáků preferujících mluvený jazyk. V další části je uveden přehled výukových materiálů z českého jazyka, které jsou v současné době k dispozici. Za stěžejní kapitolu celé práce je považována kapitola pátá, která obsahuje poznatky o jazykových kompetencích u žáků se sluchovým postižením a zároveň informuje o projektu Národního ústavu pro vzdělávání, který přichází s novou koncepcí výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Poslední kapitola se věnuje představení a rozboru vytvořeného pracovního listu *Podmět a přísudek*.

Jak vyplynulo z analýzy výzkumných šetření, které se věnovaly problematice psané češtiny u žáků se sluchovým postižením, žáci mají výrazné obtíže s pravopisem, rozeznáváním jmenného rodu u podstatných jmen, ohýbáním slov podle příslušných deklinačních vzorů či se správným užíváním zájmen a předložek. Další problematickou oblastí je čtení s porozuměním. I přes to, že se problematice chybovosti v psaném textu českých neslyšících věnuje hned několik autorů, jedná se jen o dílčí práce, nikoli o ucelený výzkum.

Hypotéza o nedostatku výzkumných šetření zaměřených na žáky se sluchovým postižením, kteří v komunikaci preferují mluvenou češtinu, se bohužel potvrdila. Výzkumy, které se věnují jazykovým kompetencím u žáků se sluchovým postižením, jsou zaměřeny především na žáky se sluchovým postižením preferující český

znakový jazyk. Zdá se, že ve společnosti panuje mylný předpoklad, že když se tito žáci vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ve výuce využívají běžné učebnice a v hodinách komunikují mluvenou češtinou, tak s českým jazykem nemají žádné větší obtíže a mohou se vzdělávat stejným způsobem a stejnými metodami jako slyšící žáci.

Bohužel nejsou k dispozici žádné cílené výzkumy, které by mapovaly kompetence v českém jazyce u žáků se sluchovým postižením preferujících mluvenou češtinu. Právě z nedostatku dostupných informací ohledně vzdělávání těchto žáků byla nezbytná konzultace s PhDr. Janem Šindelářem z Gymnázia, SOŠ, Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené v Praze v Ječné ulici.

Stejně tak se prokázalo, že je nedostatek vhodných výukových materiálů pro tyto žáky. Přehled učebnic a výukových materiálů byl velmi rozsáhlý, ovšem většina zmíněných učebnic a pracovních sešitů jsou určeny primárně žákům se sluchovým postižením, kteří preferují v komunikaci tvář v tvář český znakový jazyk. Pro žáky vzdělávané orální metodou, tj. žáky preferující mluvenou češtinu, jsou tedy nevyhovující. Z toho důvodu se ve výuce žáků se sluchovým postižením, kteří užívají mluvenou češtinu, užívají běžné učebnice českého jazyka pro základní školy. Ale běžné učebnice nemusí být vždy vyhovující. Obzvláště výklad gramatiky může být pro žáky se sluchovým postižením složitý.

Součástí práce bylo vytvoření pracovního listu na Podmět a přísudek. Podoba pracovního listu byla inspirována jednak běžnými učebnicemi českého jazyka, jednak učebnicemi češtiny jako jazyka cizího. Domnívám se, že kombinace těchto dvou výukových materiálů by mohla být cestou pro vytvoření vhodného materiálu pro žáky se sluchovým postižením preferujících mluvenou češtinu.

Jak vyplývá ze závěru této práce, žáci se sluchovým postižením preferující mluvenou češtinu, unikají pozornosti odborné veřejnosti a tvůrcům výukových materiálů. Je nezbytné, aby se provedly výzkumy zaměřené na tyto žáky. Právě tato práce by mohla být prvním impulsem, který by mohl podnítit nápravu jejich situace.



## Seznam použitých informačních zdrojů

### ZDROJE:

ADAM, Robert. *Morfologie. Příručka k povinnému předmětu bakalářského studia oboru ČJL*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-2800-4.

BACHMANNOVÁ, Jarmila, NEKULA, Marek, Jana PLESKALOVÁ a Petr KARLÍK, ed. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-484-X.

BARTOŠOVÁ, Helena. *Předložky v psané češtině českých neslyšících*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace

BARVÍKOVÁ, Jana. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.

BIČANOVÁ, Lenka. Procvičujeme shodu přísudku s podmínkem: pracovní sešit pro 4. a 5. ročník. Třetí vydání. Brno: Nová škola, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-708-7.

BLYTON, Enid. *Tajemství spálené chaty*. Přeložil Michal STRENK, ilustroval Jan HENKE. Praha: Albatros, 2000. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00800-9.

ČÍŽKOVÁ, Klára. *Osobní zájmena v psané češtině neslyšících*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DITMAROVÁ, D. *Veselé čtení: pracovní sešit k Čítance I pro základní školy pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1996b.

DUCHAŇOVÁ, Eva. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit I*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-097-4.

DUCHAŇOVÁ, Eva. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit II*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-098-2.

DUCHAŇOVÁ, Eva. *Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené: pracovní sešit III*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-099-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HORÁKOVÁ, Barbora. *Čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky.

HRONOVÁ, Anna Cícha a ŠTINDLOVÁ, Barbora. *Učíme se (nejen) česky: učebnice češtiny pro neslyšící děti*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011. ISBN 978-80-87526-02-6.

- HUDÁKOVÁ, Andrea. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Praha, 2008. Disertační práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace
- HUDEČKOVÁ, Martina. *Kontrasivní přístup k výuce češtiny u českých neslyšících*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- HUSNÍK, Petr. Bez znakové řeči. *Učitelské noviny*. 1995, 98(19), 9.
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.
- JANOTOVÁ, Naděžda. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Ilustroval Alexandra JUSTOVÁ. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-84-1.
- JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KOMORNÁ, Marie. Chyba a práce s chybou ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: ZBOŘILOVÁ, Radka a CÍCHA HRONOVÁ, Anna. *Čeština ve výuce neslyšících*. Praha: Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011. ISBN 978-80-87526-05-7.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka a Renata TERŠOVÁ. *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-206-3.
- LACINOVÁ, Anna. *Učíme se češtinu: pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené I*. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-143-1.
- LACINOVÁ, Anna. *Učíme se češtinu: pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené II*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-142-3.
- LACINOVÁ, Anna. *Učíme se češtinu: pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené III*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-144-x.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LECHTA, Viktor. Základní vymezení oboru logopedie. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. 2., aktualizované vyd. Praha: Protál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

LEVOROVÁ, Eva. *Mluvnická kategorie času v učebnicích češtiny pro neslyšící žáky a pro cizince*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

MACUROVÁ, Alena. Poznáváme český znakový jazyk. *Speciální pedagogika*. 2001, 11(2), 69-75.

MACUROVÁ, Alena a NOVÁKOVÁ, Radka. Poznáváme český znakový jazyk: český znakový jazyk v kontaktu. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2008, 18(4), 278-298. ISSN 1211-2720.

MACUROVÁ, A., HOMOLÁČ, J., SCHWABIKOVÁ, A., VAŇKOVÁ, I. Umíme číst a psát česky: učebnice češtiny pro neslyšící. 1. vyd. Praha: Divus, 1998, 141 s. ISBN 80-902379-8-3.

MACUROVÁ, A., HUDÁKOVÁ, A., OTHOVÁ, M. *Rozumíme česky: učebnice pro neslyšící*. 1. vyd. Praha: DIVUS, 2003, 168 s. ISBN 80-867-9214-5

MAHSHIE, James J. *Enhancing communication skills of deaf & hard of hearing children in the mainstream*. Clifton Park, N.Y.: Thomson Delmar Learning, 2005. ISBN 978-0-7693-0099-3.

MAIEROVÁ, Olga. Ječná nesází na znakový jazyk: i dětem se sluchovým postižením pomáhá nadání pro řeč. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Fortuna, 2015, 118(5), 10-11. ISSN 0139-5718.

MIKSOVÁ, Eva a Jitka HÁJKOVÁ. *Český jazyk 6: učebnice*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Nová škola, 2013. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-488-8.

NEDBALOVÁ, Žofie. *Vyjadřování příčiny a důsledku v psané češtině českých neslyšících*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav jazyků a komunikace neslyšících.

NEUBAUER, Karel. Problémy komunikace orální řeči u těžce sluchově postižených. *Speciální pedagogika*. 2(4), 18-26.

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

PETRÁŇOVÁ, Romana. *Čtení nás baví II*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2014. ISBN 978-80-87526-07-1.

PINKASOVÁ, Lucie. *Čtení s porozuměním sluchově postižených žáků*. Praha, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky.

POLÁKOVÁ, Marie. Čtení s porozuměním a češtině neslyšící. *Speciální pedagogika*. 2001, 11(4),

207-219.

POTMĚŠIL, Miloň. Logopedická péče a komunikace. *Speciální pedagogika*. 2(3), 40-41.

POTMĚŠIL, Miloň a HRONOVÁ, Anna. Pohledy na způsoby komunikace ve vzdělávání sluchově postižených. *Speciální pedagogika*. 2001, 11(2), 76-90.

PŘIBÍKOVÁ, Kateřina. *Problematika čtení s porozuměním u sluchově postižených dětí*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta tělesné výchovy a sportu.

RICHTEROVÁ, Klára. *Vyjadřování času v psané češtině českých neslyšících*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace

ŘEHÁKOVÁ, K. Vizuálně pohybové jazyky neslyšících. In JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie. Komunikace sluchově postižených I*. Praha : SPN, 1990, 166 s. 76 – 166.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3

STYBLÍK, Vlastimil. *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN, 2004. ISBN 80-7235-018-8.

STYBLÍK, Vlastimil. Český jazyk pro 6. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií. 2. vyd. Praha: SPN, 2001. ISBN 80-7235-148-6.

VYMLÁTILOVÁ, Eva. Problematika sluchových vad z hlediska klinické psychologie. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. 2., aktualizované vyd. Praha: Protál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

WAGNEROVÁ, Jana. *Kategorie rodu v češtině českých neslyšících*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

ZBOŘILOVÁ, Radka a HRONOVÁ, Anna. Koncepte výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením - český jazyk jako druhý jazyk. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1990-, 2017, 27(2), 183-186, ISSN 1211-2720.

### **Další zdroje:**

Osobní rozhovor s PhDr. Janem ŠINDELÁŘEM, učitelem z Gymnázia, SOŠ, Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27 ze dne 13. 6. 2018.

ŠTÍCHA, František. Co je gramatika a jak ji zkoumat. In: *Mozaika* [rozhlasový pořad]. ČRo Vltava, 12. 1. 2011. Dostupné na:

[http://www.rozhlas.cz/cesky/spravne/\\_zprava/jaky-je-vlastne-rozdil-mezi-gramatikou-a-pravopisem--835798](http://www.rozhlas.cz/cesky/spravne/_zprava/jaky-je-vlastne-rozdil-mezi-gramatikou-a-pravopisem--835798)

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 11. 7. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Zákon č. 384/2008 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 11. 7. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

*FF UK: Informace o multimediálních učebních pomůckách z produkce oboru*

*Čeština v komunikaci neslyšících* [cit. 16. 4. 2018] Dostupné z:

<http://old.ucjtk.ff.cuni.cz/cnes/index.php?key=produkce>

*Logopedieonline.cz : průvodce světem logopedie – Cvičení ke stažení.* [cit. 16. 4. 2018] Dostupné na: <http://www.logopedonline.cz/wp-content/uploads/2018/03/be-pe-ve.pdf>

*Nakladatelství Fortuna – informace o knize Chuchmová, Chudomelová: Slabikář pro žáky se sluchovým postižením – 2 díly učebnice* [cit. 16. 4. 2018] Dostupné na: <http://www.zaloha.fortuna.cz/shop/slabikar-pro-zaky-se-sluhovym-postizenim-2-dily-ucebnice/13710/12d12ceb.html>

*Nakladatelství Septima – informace o knize Silovská: Český jazyk I pro 2. stupeň.*

[cit. 19. 3. 2018] Dostupné na:

<http://www.septima.cz/nakladatelstvi/detail.php?id=123247>

*Nová škola s.r.o. – informace o nakladatelství* [cit. 16. 4. 2018] Dostupné na:

<https://www.nns.cz/blog/vice-o-nakladatelstvi/#>

*Učíme se (nejen) česky. Aplikace ZŠ Výmolova* [online]. Jazykové centrum ulita, 2010. [cit. 16. 4. 2018] Dostupné na: <http://publikacevymolova.cz/cj42/>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Pracovní list: Podmět a přísudek

## PODMĚT A PŘÍSUDEK

Druhý den se Larry a Daisy vydali za svými kamarády. Slyšeli je, jak si hrají na zahradě, a hned na ně zavolali. „Pipe! Bětko! Už jsme tady!“ Zanedlouho se objevil Pip a za ním přiběhla udýchaná Bětka. „Už jste se byli podívat na tu vyhořelou chatu?“ zeptal se Larry. „No jasně,“ odpověděl Pip. „A víte, co jsme slyšeli? Ten požár prej někdo založil schválně!“ „Schválně?“ opakovali jednohlasně Larry a Daisy. „Kdo mohl něco takového udělat?“ „Já nevím,“ odpověděl Pip. „Jenom jsem slyšel, že se tam byli podívat lidi z pojišťovny a jejich odborník na požáry zjistil, že dílnu uvnitř předtím někdo polil benzínem. Oni už vědět, jak to zjistit.“ „Tě péro!“ zvolal Larry. „Ale kdo to mohl udělat? Nejspíš někdo, kdo neměl pana Hicka moc rád.“ „To určitě,“ souhlasil Pip. „Ten náš policajt se určitě tetelí radostí z toho, že může vyšetřovat skutečný zločin. Ale on je tak natvrdelej, že stejně nic nezjistí!“

### Otázky k textu:

- \* Kolik je v textu postav?
- \* Co znamená „*tetelí se radostí*“, vyber správnou možnost:
  - je naštvaný
  - je nadšený
  - je unavený
- \* U slov v první větě určete slovní druhy.
- \* „*prý, vědí, mohl, policista, skutečný, natvrdelej*“ jsou spisovné výrazy. Pokuste se v textu najít jejich nespisovné protějšky.

Základními větnými členy jsou **podmět** a **přísudek**. Společně tvoří **základní skladební dvojici**.

Podmět (Po)	Přísudek (Př)
<b>Rozlišujeme:</b> - <b>podmět vyjádřený</b> ( <i>Pes seděl u boudy.</i> ) - <b>podmět nevyjádřený.</b> ( (on) <i>Je nemocný.</i> )	<b>Rozlišujeme:</b> - <b>Př slovesný jednoduchý</b> ( <i>Ota píše úkol.</i> ) - <b>Př slovesný složený</b> ( <i>Jan bude hrát hokej.</i> ) - <b>Př jmenný se sponou</b> ( <i>Dana je smutná.</i> )
<b>Podmětem může být:</b> - <b>podstatné jméno</b> ( <i>Jana píše.</i> ) - <b>přídavné jméno</b> ( <i>Na semaforu svítí zelená.</i> ) - <b>zájmeno</b> ( <i>On pracuje.</i> ) - <b>číslovka</b> ( <i>Na orloji odbila čtvrtá.</i> ) - <b>infinitiv</b> ( <i>Dokončit práci je důležité.</i> )	<b>Přisudkem může být:</b> - <b>určité sloveso</b> ( <i>Jana píše.</i> ) - <b>spona + podstatné jméno</b> ( <i>Pavel je učitel.</i> ) - <b>spona + přídavné jméno</b> ( <i>Tráva je zelená.</i> )



### POZOR!

Podmět je vždy v 1. pádě (kdo, co)

- \* **Vyhledejte ve větách podmět. Kterým slovním druhem jsou vyjádřeny?**  
*př. Kočka chytila myš. – Kdo chytil myš? – kočka (podstatné jméno)*  
*Sestra studuje na gymnáziu. – Kdo studuje na gymnáziu? – sestra (podstatné jméno)*  
Sestra studuje na gymnáziu. Kritizovat je snadné. Dům stojí v zahradě. Žák píše úkol. Oni nám to slíbili. Parkovat před vchodem je zakázáno. Maminka upekla buchty. Ptáci si vybudovali hnízdo. Jarmila plete nový svetr.
- \* **Vyhledejte ve větách přísudek.**  
Celé odpoledne jsem byl doma. Maminka vyndala vysavač. Můj bratr se stal lékařem. Příští rok se budu učit francouzsky. Petr je nepořádný. Tatínek pracuje každou neděli v garáži. Teta je učitelkou v mateřské škole. Lukáš vaří gulášovou polévku.
- \* **Doplňte do vět chybějící podměty nebo přísudky.**

Dívka \_\_\_\_\_ na housle.

Dědeček \_\_\_\_\_ pohádku dětem.

\_\_\_\_\_ hasili požár.

\_\_\_\_\_ psali test.

Sovy \_\_\_\_\_ v lese.

Děti si \_\_\_\_\_ s míčem.

\_\_\_\_\_ pekla buchty.

Marie \_\_\_\_\_ okno.

Lodě \_\_\_\_\_ z přístavu.

Jablka \_\_\_\_\_ ze stromu.

Švadlena \_\_\_\_\_ šaty.

Tatínek \_\_\_\_\_ do práce.



## Zopakuj si – Skloňování: 4. pád

	ROD ŽENSKÝ			ROD MUŽSKÝ			ROD STŘEDNÍ
	A	E / Ě	souhláska	životný souhláska	neživotný souhláska		
<b>1. pád</b> KDO? CO?	škola	restaurace	kancelář	tvrdá doktor	měkká kuchař	obchod, pokoj	O / Ě / Í  kino, sídliště, nádraží
	↓	↓	=	+	+	=	=
<b>4. pád</b> KOHO? CO?	školu	restauraci	kancelář	A doktora	E kuchaře	obchod, pokoj	kino, sídliště, nádraží

- \* V následujícím cvičení urči podstatná jména v 1. pádě a 4. pádě.

*př. Věra hledá Lenku.*

*Kdo hledá Lenku? – Věra (1. pád)*

*Koho hledá Věra? – Lenku (4. pád)*

Věra hledá Lenku. Filip miluje Báru. Lékař prohlédl pacienta. Velitel dal rozkaz. Zedníci stavěli domy. Vrabci zobali zrní. Michal četl knihu. Tatínek přivítal návštěvu. Řidič řídí auto. Učitelka potřebuje dovolenou. Milan chce zmrzlinu. Právník zná zákoník. Štěpán má mladšího bratra.

- \* Vyber správné slovo:

Na stole leží zajímavá *knih*a / *knihy* / *knihu*.

Babička má malou *vnučka* / *vnučku*.

Ráno snídám *bábovka* / *bábovku* / *bábovce* a *čaje* / *čaj* / *čaji*.

Před námi vidím *sídliště* / *sídlišti* / *sídlištěm*.

Pekař potřebuje *zástěra* / *zástěře* / *zástěru*.

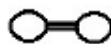
Veronika už má *hlad* / *hladu*.

Musím navštívit svého *doktor* / *doktora* / *doktore*.

Filip pije *limonáda* / *limonádě* / *limonádu*.

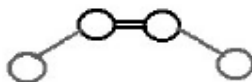
Podmět i přísudek může být holý, rozvitý a několikanásobný.

a) holý



*Maminka vařila.*

b) rozvitý



*Naše maminka vařila oběd.*

c) několikanásobný











*Maminka a babička  
vařily a pekly.*

\* Pokuste se najít holé, rozvité a několikanásobné podměty a přísudky.

Malé kotě lízalo mléko. Učitelky a vychovatelky odjely s dětmi do školy v přírodě. Kosi, sýkorky i vrabci se slétli ke krmítku. Babička uklidila. Dana je smutná. Lesy i louky se na jaře zazelenaly. Petr uklidil.

## SHODA PŘÍSUDKU S PODMĚTEM

Číslo jednotné			Číslo množné		
 Orel letěl.	rod mužský životný (ten)	-l	 Sněhuláci roztáli.	rod mužský životný (ti)	-i
 Strom rostl.	rod mužský neživotný (ten)	-l	 Vrtulníky přistály.	rod mužský neživotný (ty)	-y
 Dívka skákala.	rod ženský (ta)	-a	 Slepice zobaly zrní.	rod ženský (ty)	-y
 Auto se rozjelo.	rod střední (to)	-o	 Koťata si hrála.	rod střední (ta)	-a



### POZOR!

Děti, oči a uši jsou rodu středního, ale v **množném** čísle se chovají jako podstatná jména rodu **ženského** – musíme tedy psát **Y**.

*Děti celé odpoledne stavěly sněhuláka.*

*Odstávaly mu uši.*

*Oči se mu rozzářily.*

Sněhuláci, strašáci – píšeme I

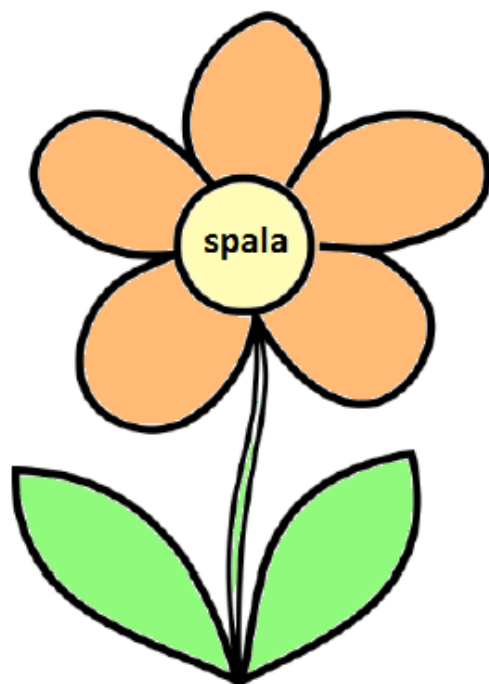
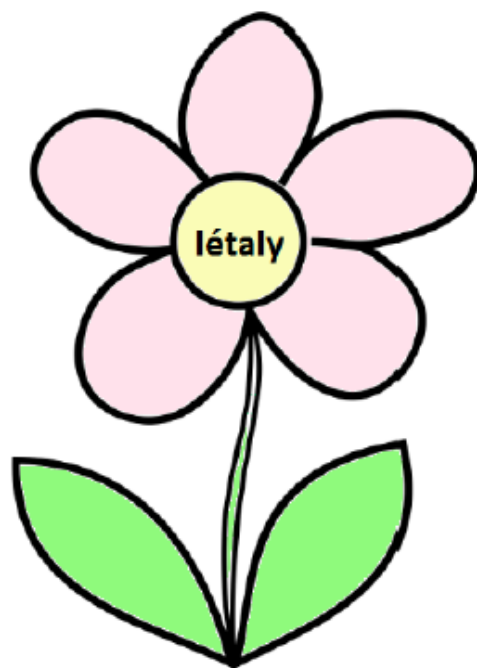
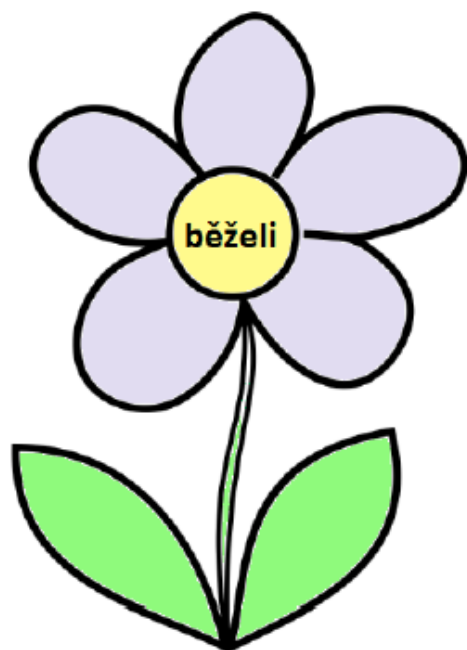
\* **Doplňte správné koncovky.**

Dívky skákal\_. Hodiny se rozbil\_. Muži pracoval\_. Kolo se točil\_. Auta troubil\_. Louky rozkvetl\_. Květina voněl\_. Ptáci zpíval\_. Babička pekl\_. Letadlo přistál\_. Psi štěkal\_. Děti běhal\_. V lesích vyl\_ vlci. Žáci cvičil\_ v tělocvičně. Nastal\_ silné mrazy. Okno se rozbil\_. Kůzle mečel\_.

\* **Podtrhněte základní skladební dvojice a doplňte koncovky.**

Strážce hlídal\_ hradní bránu. Včely sbíral\_ pyl. Děti bruslil\_ a lyžoval\_. Dny se krátil\_ a noci prodlužoval\_. Chodidla bolel\_. Hudebníci hrál\_ na housle. Okno se zamlžilo\_. Chlapci hrál\_ hokej.

\* **Dopište do okvětních plátků květin podměty, které se hodí k danému přísudku.**



## SHODA PŘÍSUDKU S NĚKOLIKANÁSOBNÝM PODMĚTEM

	několikanásobný podmět	přísudek
	<ul style="list-style-type: none"> <li>mužského životný – aspoň jednou ve větě               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>tatínka a maminka</i></li> <li><i>chlapci a děvčata</i></li> <li><i>pes, kočky i kořata</i></li> </ul> </li> </ul>	<i>i</i> (odešli)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ŽÁDNÉ podstatné jméno rodu mužského životného</li> <li>mužský neživotný (<i>stůl a židle, stoly a židle, stůla křeslo</i>)</li> <li>rod ženský (<i>kočka a kořata, kočky a kotě</i>)</li> </ul>	<i>y</i> (stály)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>střední rod – množné + množné číslo               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>kuřata a kachňata</i></li> <li><i>kořata a štěňata</i></li> </ul> </li> </ul>	<i>a</i> (běhala)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>střední rod – množné číslo + jednotné číslo               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>štěňata a kotě</i></li> </ul> </li> <li>střední rod – jednotné + jednotné číslo               <ul style="list-style-type: none"> <li><i>štěně a kotě</i></li> </ul> </li> </ul>	<i>y</i> (běhaly)

\* Označte podměty a přísudky. Doplňte koncovky přísudku.

Včera k nám přišl\_ Mikuláš, anděl a čert. Listnaté stromy a keře na zimu opadal\_. Janička, Terežka a Adélka se rozplakal\_. Švestky a meruňky dožrál\_. Všechna okna i zrcadlo zářil\_ čistotou. Petr, Monika a Věrka šl\_ na procházku. Ještěrky a hadi se vyhříval\_ na kamenech. Krávy a telata bučel\_ v chlévech. Kotě i štěně spal\_ na dvorku. Herci a zpěváci pracoval\_ na představení.

\* Spojte podle shody správné části vět.

Kalhoty, kabáty a košile	pobíhaly v ohradě.
Pekařky a pekaři	plavali po rybníčku.
Pera a kružítko	ležela na lavici.
Housata, kachny a kačeři	se batolila na dvoře.
Slepice a kohouti	zobali zrní.
Okna a zrcadla	visely ve skříni.
Kobyly a hříbata	pekli chléb.
Housata a kuřata	se blýskala.

## VYPRAVOVÁNÍ

- Vypravujeme děje, příběhy.
- Události příběhu bývají seřazeny postupně za sebou, jak se odehrály v čase  
→ tedy od začátku do konce
- Příběh čtenáři zprostředkovává vypravěč.
- V příběhu vystupují postavy.
- Příběh se odehrává v nějakém prostředí.
- Příběh se odehrává v nějakém čase.



### POZOR!

Přímá řeč oživuje vypravování a přibližuje postavy čtenáři.  
Snažíme se vyhnout opakování slov.

Pět dětí s Brokem vyšlo po příjezdové cestě na ulici. Prošli kolem domu pana Hicka a pokračovali až k místu, kde stála vyhořelá chata. Zastavili se u dřevěné branky, za níž vedla neudržovaná pěšina k bývalé chatě. Doufali, že půjdou-li po téhle pěšině, nikdo je neuvidí. Ve vzduchu se stále vznášel pronikavý zápach kouře a požáru. Byl slunečný, teplý dubnový den. Všude, kam oko dohlédlo, kvetly vlaštovičníky. Děti otevřely dřevěnou branku a po zarostlé pěšině došly k hromadě popela, kde ještě nedávno stála dílna. Bývala to malá chata, která měla původně dvě místnosti, ale pan Hick nechal strhnout příčku, která stála uprostřed, aby měl více místa na práci. „Teď se musíme rozhlídnout kolem,“ zašeplal Larry, „jestli nenajdeme něco, co by nám pomohlo.“

- \* Odpovídej na otázky:
  - Ve kterém ročním období se příběh odehrává?
  - Proč šly děti zarostlou pěšinou?
  - Co nechal pan Hick strhnout, aby měl více místa na práci?
- \* Jaké jsi zažil/a dobrodružství ty?

\* Seřad'te věty do vyprávění. Pořadí označ číslicí.

„A to není všechno!“ řekl Pip nedočkavě.  
„Podívejte – tudy ten člověk přišel a zase odešel!“  
Ukázal na mezeru v živém plotě s polámanými a zohýbanými větvičkami, kudy se kdosi protáhl dovnitř a zase ven.

„Pojd'te sem, honem! Něco jsem našel.“  
Ostatní včetně Broka stáli během chvilky u něho.  
„Ukaž,“ řekl Larry.

Pip ukázal do vlhkého příkopu, kde rostly jenom kopřivy.  
Některé z nich byly pošlapané.  
Bylo nad slunce jasné, že tam někdo stál.



Napište, jak podle Vás příběh pokračuje.

## Přečti a soustřeď se na výslovnost BĚ, PĚ, VĚ

Bětka dostala ve škole pětku. Objednávám si oběd. Pěnkava je pěkný pták. V tubě je pasta. Na stropě visí lustr. Na stromě se ulomila větev. Medvěd bručí. Na nebi září hvězdy. Anna a Petra trhají pěkné květiny. Vězni sedí ve vězení. Bětka a Petr uklízí věci do skříně. Koně mají krásný výběh. Princezna sedí ve věži. Rád chodím pěšky. V zimě jezdíme na běžky. Paní kuchařka uvařila k obědu kvěťákovou polívku. Na světě je krásně. Babička mi vyprávěla pohádku O velké řepě.



### OPAKOVÁNÍ:

Na větách v předchozím cvičení si zopakujte, co vše jste se naučili o podmětu a přísudku:

- \* určete základní skladební dvojice
- \* Vyhledejte:
  - několikanásobný podmět
  - přísudek jmenný se sponou
- \* věty v přítomném čase převed' do času minulého – nezapomeň správně doplnit koncovky
  - V tubě je pasta. - \_\_\_\_\_
  - Na stropě visí lustr. - \_\_\_\_\_
  - Anna a Petra trhají květiny. - \_\_\_\_\_
  - Vězni sedí ve vězení. - \_\_\_\_\_
  - Bětka a Petr uklízí věci. - \_\_\_\_\_
  - Koně mají krásný výběh. - \_\_\_\_\_
  - Na světě je krásně. - \_\_\_\_\_
  - Princezna sedí ve věži. - \_\_\_\_\_



\* **Určete slovní druhy:**

- *Babička mi vyprávěla pohádku O velké řepě.*
- *Paní kuchařka uvařila k obědu květákovou polévku.*