

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka cizích jazyků na ZŠ/SS pro sluchově postižené

Teaching foreign languages at primary/secondary school for students with
hearing impairment

Bc. Barbora Masopustová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná, Ph.D.

Studijní program: Logopedie (N0915A190002)

Studijní obor: N LOGO

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Výuka cizích jazyků na ZŠ/SS pro sluchově postižené* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Marii Komorné, Ph.D. za její věcné připomínky a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu a čas.

ABSTRAKT

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. V první kapitole jsou stručně popsány komunikační systémy osob se sluchovým postižením. Druhá kapitola se věnuje vzdělávání osob se sluchovým postižením, konkrétně struktuře a přístupům ke vzdělávání. Třetí kapitola je věnována výuce cizího jazyka na ZŠ a SŠ, metodám výuky, RVP a specifickým ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Praktická část je vypracována na základě smíšeného výzkumu pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů, které byly zanalyzovány a následně interpretovány. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak probíhá výuka anglického jazyka na ZŠ/SŠ pro sluchově postižené. Dále pak práce zjišťuje metody, materiály a pomůcky, které se ve výuce využívají. Popisuje obtíže, které jsou ve výuce cizího jazyka sluchově postižených. Sběr dat je zajištěn ze střední i základní školy pro sluchově postižené.

KLÍČOVÁ SLOVA

sluchové postižení, komunikace sluchově postižených, vzdělávání sluchově postižených, sluchově-řečová výchova, cizí jazyk, výuka

ABSTRACT

The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter briefly describes the communication systems of people with hearing impairment. The second chapter focuses on the education of people with hearing impairment, specifically the structure and approaches to education. The third chapter is devoted to foreign language teaching in primary and secondary schools, teaching methods, RAP and specifics in the education of pupils with hearing impairment.

The practical part is based on mixed research of observation, semi-structured interview and document analysis, which were analysed and then interpreted. The main aim of the thesis is to find out how English language teaching is done in primary/junior high schools for the hearing impaired. The thesis then identifies the methods, materials and aids that are used in teaching. It describes the difficulties that exist in teaching foreign language to the hearing impaired. Data collection is provided from both secondary and primary school for the hearing impaired.

KEYWORDS

Hearing impairment, communication of the hearing impaired, education of the hearing impaired, auditory speech education, foreign language, teaching

Obsah

Úvod	7
1 Komunikace osob se sluchovým postižením.....	8
1.1 Specifika v komunikaci osob se sluchovým postižením	10
1.2 Komunikační systémy sluchově postižených osob	11
1.2.1 Auditivně-orální komunikační systémy.....	12
1.2.2 Vizuálně motorické komunikační systémy.....	14
2 Vzdělávání osob se sluchovým postižením	17
2.1 Sluchově řečová výchova	19
2.2 Metody vzdělávání osob se sluchovým postižením	20
2.2.1 Orální přístup.....	20
2.2.2 Totální komunikace	21
2.2.3 Bilingvální přístup	22
2.3 Struktura vzdělávání osob se sluchovým postižením	23
3 Možnosti výuky cizích jazyků.....	36
3.1 Rámcový vzdělávací program pro výuku cizího jazyka na ZŠ a SŠ	38
3.2 Metody výuky cizího jazyka.....	41
3.3 Materiály pro výuku cizího jazyka u sluchově postižených	44
3.4 Online zdroje pro výuku cizího jazyka osob se sluchovým postižením	45
3.5 Studium cizího jazyka žáků se sluchovým postižením v zahraničí.....	46
3.6 Specifika výuky cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením	47
4 Výuka cizích jazyků na ZŠ a SŠ pro sluchově postižené	52
4.1 Cíle výzkumného šetření	52
4.2 Metodologie výzkumného šetření	53
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a průběh šetření, tvorba materiálu	54

4.4	Výzkumné šetření	59
4.4.1	Pozorování	59
4.4.2	Polostrukturované rozhovory	65
4.5	Shrnutí výsledků	72
	Závěr	76
	Seznam použitých zdrojů	78
	Seznam zkratk.....	87
	Seznam obrázků.....	88
	Seznam tabulek.....	88
	Seznam příloh	88

Úvod

Hlavním tématem této diplomové práce je výuka cizích jazyků na základních a středních školách pro sluchově postižené v České republice. Znalost cizích jazyků je pro dnešní otevřený svět nezbytností o to více pokud, se jedná o angličtinu. Jak ale probíhá výuka angličtiny na škole pro sluchově postižené, kdy pro mnohé z nich je i český jazyk jazykem cizím? Práce je rozdělena na dvě části teoretickou a praktickou.

Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly, které se týkají vzdělávání osob se sluchovým postižením. Kapitoly jsou členěné na podkapitoly. První kapitolou je Komunikace osob se sluchovým postižením. V kapitole jsou definovány pojmy komunikace, komunikační proces. Jsou zde popsána specifika v komunikaci osob se sluchovým postižením a dále jsou rozebrány jednotlivé komunikační systémy. Ty lze rozdělit na auditivně-orální (mluvená řeč, čtení, psaní, odezírání) a vizuálně motorické (prstová abeceda, umělé znakové systémy a znakový jazyk). Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Kapitola popisuje sluchově řečovou výchovu, která je pro děti se sluchovým postižením velmi důležitá. Dál popisuje jednotlivé stupně vzdělávání, kterými žák postupuje (MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ). Část kapitoly je také věnována metodám, které se při vzdělávání osob se sluhovým postižením využívají (orální přístup, bilingvální komunikace, totální komunikace). Poslední kapitola se věnuje možnostem výuky cizích jazyků v prostředí základních a středních škol a jejím obsahem je charakteristika Rámcového vzdělávacího programu, metod využívaných ve vzdělávacím procesu a specifikům ve výuce cizího jazyka u osob se sluchovým postižením.

Praktická část je čtvrtou kapitolou této diplomové práce a jejím úkolem je definovat cíl a dílčí cíle práce, popsat metody užití k dosažení relevantních výsledků a interpretace výsledků. Metody ke zjišťování dat byly použity tři: analýza dokumentů, pozorování a polostrukturovaný rozhovor, který byl následně analyzován prostřednictvím otevřeného kódování a metody vyložení karet. Dále je součástí práce materiál, který může sloužit ve výuce. Výzkum byl prováděn na dvou školách (střední a základní), u dvou učitelek cizího jazyka. Výsledky tohoto výzkumu mají popsat, jak je koncipována výuka anglického jazyka u sluchově postižených a pomoci tak například začínajícím učitelům s výběrem výukového vhodného materiálu.

1 Komunikace osob se sluchovým postižením

Komunikace z latinského *communicatio*, jehož nejčastější překlady jsou spojování a sdělování. Je jednou z nejdůležitějších lidských schopností, která umožňuje vědomě užívat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách (Klenková, 2000).

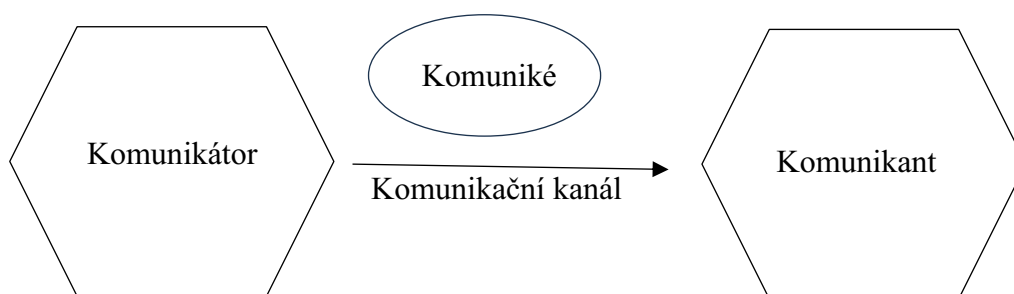
Lze ji popsat jako proudění informací ze zdroje k příjemci. Cílem komunikace je vzájemné dorozumění se, sdělování informací, utváření a udržování mezilidských vztahů. Potměšilová (2016) popisuje komunikaci jako interakci účastníků, která slouží ke vzájemnému dorozumění se. Existuje velké množství definic snad i díky tomu, že komunikace je předmětem mnoha vědních disciplín (pedagogika, psychologie, sociologie, antropologie, kybernetika, lingvistika a mnoha dalších). Proto zřejmě najít definici, která by obsahovala všechny aspekty a významové roviny, není možné (Vybíral, 2000).

Stejně tak jako je množství definic, existuje množství různých klasifikací komunikace. Komunikaci lze dělit na například verbální, neverbální a komunikaci činem (Mareš, Křivohlavý, 1995). Mikuláščík (2010) uvádí dělení dle různých kritérií, kdy jednotlivé formy komunikace se navzájem prolínají. Jedním s užívaných dělení, které uvádí, je rozlišení na komunikaci interpersonální, intrapersonální a masové komunikace.

Za verbální neboli slovní komunikaci jsou považovány všechny mluvní, písemné projevy (Musil, 2020), společně s jazyky znakovými. Úroveň verbálního projevu je úzce spjata se sociální inteligencí (Klenková, 2006). Díky ní je člověk schopný utvářet vztahy, vést rozhovor či diskusi, rozumět druhým lidem.

Neverbální či nonverbální komunikace je komunikace, která užívá mimoslovních prostředků k vyjadřování, je tedy komunikací bez slov a opakem komunikace verbální. K neverbálním projevům komunikace se řadí: gestikulace (pohyby hlavy, končetin), mimika (pohyby obličejových svalů), kinezika (pohyby těla, chůze), posturologie (postoj těla), vizika (pohled očí), haptika (doteky během komunikace), proxemika (komunikační vzdálenost) (Křivohlavý, 1988). Klenková (2006) v rámci neverbální komunikace vyčleňuje paralingvistické prostředky (neverbální fonické aspekty řeči), jako je kvalita hlasu, hlasitost, barva hlasu, rychlost mluvy, způsob mluvení a tak dále.

Komunikační proces je velmi složitý, skládá se z několika fází a pro zajištění jeho úspěšnosti je důležité, aby obsahoval jednotlivé prvky (Klenková, 2006). Prvním prvkem je komunikátor, tedy osoba, která předává obsah sdělení a iniciuje tak komunikaci. Jedinec, který obsah přijme a který na ni nějakým způsobem reaguje, se nazývá komunikant. Obsah sdělení, předávaná informace, se označuje termínem komuniké a nezbytnou podmínkou pro úspěšnou komunikaci je užití stejného komunikačního kanálu neboli formy komunikace (např. psaná, písemná). Komunikační proces je graficky znázorněn na obrázku níže. Je rozdělen na jednotlivé fáze, ke kterým se řadí ideová geneze (vznik nápadu v mysli komunikanta), zakódování (vyjádření myšlenky), přenos informace, příjem, dekodování a následná reakce na předanou informaci (Klenková, 2006).



Obrázek 1, komunikační proces, Zdroj: autor textu

S komunikací souvisí pojmy jazyk a řeč. Jazyk je komunikační kód, který se skládá ze signálů, znaků a symbolů. Předpokladem k adekvátnímu užití jazyka je intaktní funkce kognitivních procesů především v oblasti paměti, pozornosti. Řeč je specifická lidská funkce, která je realizací jazyka. Jedná se o užití signálů, které vznikají respirací, fonací, artikulací a rezonancí. Schopnost řeči není vrozená, rodíme se pouze s jejími predispozicemi, které je potřeba rozvíjet. Rozlišujeme řeč zevní a vnitřní, která je neodmyslitelnou součástí myšlení. Zevní řeč je popisována jako mluva, která je realizována mluvidly, v případě znakového jazyka se jedná o pohyb, tvar a postavení ruky, pozici hlavy a horní části trupu. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

1.1 Specifika v komunikaci osob se sluchovým postižením

Předpokladem k úspěšné komunikaci je, že všichni účastníci komunikačního procesu budou používat stejný komunikační systém, budou mu rozumět a budou ho ovládat. To v případě osob sluchově postižených může být problém z důvodu omezených možností auditivního vnímání. Velmi důležitou roli v komunikaci osob sluchově postižených tedy hraje vizuální vnímání jazyka.

Při komunikaci s osobami se sluchovým postižením tak mohou vznikat komunikační bariéry. Ty způsobují u osob se sluchovým postižením nepochopení mluvené řeči a vytvoření psychické deprivace, která pak má vliv na sebehodnocení a sebevědomí jedince (Skákalová, 2011). Tato situace často nastává u neslyšících dětí slyšících rodičů, kteří často nevědí, jak s dítětem komunikovat. Je velmi důležité, aby se rodiče se sluchovou vadou dítěte vypořádali co nejdříve, aby dítěti zajistili brzkou kompenzaci a vybrali nejvhodnější komunikační systém, který bude dítě při komunikaci využívat. Situace je jiná v případě, kdy i rodiče dítěte jsou neslyšící. V tomto případě bývá v rodině již užíván znakový jazyk a nedochází tak k citové deprivaci dítěte (Horáková, 2011).

Pro zajištění úspěšné komunikace osoby intaktní s osobou se sluchovým postižením je vhodné dodržovat určité podmínky. Strnadová (2007) představuje **desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením**.

1. Zrakový kontakt – Pokud se osoba sluchově postižená nedívá na nás před začátkem rozhovoru, upozornit ji lehkým dotekem na rameno, paži či předloktí. Důležité je udržet zrakový kontakt po celou dobu konverzace.
2. Komunikační systém – Před zahájením rozhovoru s osobou se sluchovým postižením je důležité zjistit, jakým způsobem komunikuje (odezírání, znakový jazyk).
3. Odezírání – Pokud osoba využívá odezírání, je důležité zmínit téma hovoru, mluvit čelem k osobě, zajistit správné osvětlení, nepohybovat hlavou a nezakrývat ústa, vyslovovat zřetelně a přirozeným tempem a zdůrazňovat klíčová slova.
4. Nezvyšovat hlas a nekřičet při rozhovoru, zajistit adekvátní poslechové podmínky.
5. Doprovod – Pokud člověka se sluchovým postižením doprovází jakákoliv osoba, mluvit vždy k osobě se sluchovým postižením, nikoliv např. k tlumočnickovi.
6. Předem vysvětlit, co se od osoby se sluchovým postižením bude očekávat.
7. Důležité věci opakovat či písemně zaznamenat.
8. Zpětná vazba – V průběhu hovoru jedince požádat, aby nám sdělil, co rozuměl.

9. Přístupovat k osobám se sluchovým postižením s respektem, úctou, důstojností a trpělivostí.
10. Vždy se přizpůsobit dorozumívacím schopnostem jedince se sluchovým postižením.

1.2 Komunikační systémy sluchově postižených osob

Komunikace je jednou ze základních lidských potřeb bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakéhokoliv zdravotního postižení. A proto existují různé komunikační systémy osob se sluchovým postižením, které jim umožňují kontakt s okolním prostředím (Langer, 2013).

Pokud se jedná o vady vzniklé před narozením nebo v průběhu dětství je výběr komunikačního ho systému na rodičích. Při jeho výběru je velmi důležité se poradit s odborníky, jedná se především o pracoviště rané péče a speciálně pedagogických center surdopedického typu. Při výběru komunikačního systému je důležité brát v potaz osobnostní předpoklady dítěte, rodinné zázemí, úroveň intelektu a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a jako nejdůležitější typ a stupeň sluchové vady. Jiný komunikační systém bude vhodnější pro dítě nedoslýchavé kompenzované sluchadly a jiný pro dítě neslyšící narozené neslyšícím rodičům (Langer, 2013).

Osoby se sluchovým postižením jsou velmi rozmanitou skupinou, a proto vyhovující techniky a komunikační formy nebudou vyhovovat všem stejně. Jedná se o velmi individuální záležitost (Horáková, 2012).

Při členění komunikačních systémů využívaných osobami se sluchovým postižením se používá následujícím členění:

- Auditivně-orální komunikační systémy
 - Mluvená řeč
 - Čtení a psaní
 - Odezírání
- Vizually-motorické komunikační systémy
 - Prstová abeceda
 - Umělé znakové systémy (Uměle vytvořené komunikační systémy, které nevznikly spontánním a dlouhodobým vývojem, ale řízeným procesem. Patří sem zejména manuálně kódované mluvené jazyky, například znakovaná čeština nebo angličtina.

- Znakový jazyk (Langer, 2013).

1.2.1 Auditivně-orální komunikační systémy

Mluvená řeč

Jedinci se sluchovým postižením mají při příjmu informací auditivní deficit, který se projevuje právě v mluveném projevu jedince a ovlivňuje respiraci, fonaci, artikulaci ale i mluvní techniku. Zároveň zasahuje do všech jazykových rovin: foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a roviny pragmatické. V rovině **foneticko-fonologické** se sluchové postižení projevuje nepřesnou artikulací, někdy také označovanou jako audiogenní dyslalie (při ztrátě nad 60 dB), narušená bývá melodie, hlasitost, ale i tvoření hlasu. Vyskytují se změny fonace, u sluchového postižení označované jako audiogenní dysfonie, taktéž při ztrátě nad 60 dB (Krahulcová, 2014). **Lexikálně-sémantická** rovina je charakteristická omezenou aktivní slovní zásobou, nesprávným užíváním slov v rámci významu či jejich záměna. V rámci **morfologicko-syntaktické** roviny se u osob se sluchovým postižením v mluvním projevu vyskytuje chybné užití slovosledu a gramatických tvarů. Osoby se sluchovým postižením často upřednostňují kratší věty před souvětím (Vágnerová, 2014). Deficit v **pragmatické** rovině je způsoben hlavně problémy s navazováním kontaktu, strachem a neporozuměním.

Formu mluvené řeči využívají nejčastěji ke komunikaci lidé nedoslýchaví nebo osoby s menší sluchovou ztrátou, uživatelé kochleárního implantátu s úspěšnou rehabilitací, lidé se ztrátou sluchu v pozdějším věku (presbiakuse) (Motejzlíková, 2023).

Čtení a psaní

Předpokladem k efektivnímu čtení a psaní je funkční gramotnost. Funkční gramotnost je schopnost přijmout textovou informaci, zanalyzovat ji, zhodnotit a integrovat. Na základě prováděných výzkumů funkční gramotnosti je možné vidět, že funkční gramotnost neslyšících je na nízké úrovni. Důvodem může být, že děti nejsou v období jazykového rozvoje dostatečně stimulované a ve škole jsou tyto děti vzdělávané jazykem většinové společnosti, který je pro neslyšící dítě jazykem druhým. Neslyšící děti jsou tedy vzdělávány v jazyce, ke kterému nemají smyslové předpoklady (Komorná, 2008-a).

Problémy se čtením u sluchově postižených jsou způsobené **hlavně nedostatečnou úrovní znalostí vztahujících se k obsahu textu** (chybí jim zkušenosti a často se projevuje deficit informací o okolním světě) **a nedostatečně rozvinutou znalostí češtiny**. (Komorná, 2008-

a). Konkrétně se jedná o *omezenou znalost slovní zásoby* (problémy se zapamatováním, modifikace významu slova, neschopnost rozeznat slovo v odlišných formách atd.), *omezené znalosti související s gramatickou stavbou mluvených projevů*, *omezená znalost obrazného vyjadřování* (nechápu idiomy, metaforické pojmenování, frazeologismy, obrazné pojmenování atd.).

Proto se jedincům se sluchovým postižením často texty upravují na jejich odpovídající jazykovou úroveň. Při úpravách narativních textů je cílem vytvořit takový zápis, aby se zachoval děj a myšlenka textu. Použité jazykové prostředky by měly plnit stejnou funkci a jedinci předat ty samé informace jako text původní. Při úpravě se často vynechávají dlouhé popisy, nepodstatné odbočky, vedlejší nedůležité postavy, reálie či historické události. Upravený text se zaměřuje pouze na hlavní dějovou linii (Souralová, 2002).

Psané texty neslyšících jsou výrazně odlišné od textů slyšících. Ukázka písemného projevu níže. Texty mohou být plné specifických rysů jako například:

- Přítomnost gramaticky správných jazykových struktur, avšak nevhodně užitých.
- Některé texty neslyšících mohou být na první pohled výrazně kratší.
- Odlišnosti mohou být natolik velké, že způsobují až nesrozumitelnost textu.
- Nevhodný výběr slov, problémy s gramatickou strukturou, či problémy, které vznikají vlivem znakového jazyka (absolutní zápor, nerozlišování důsledkových důvodových vztahů, analytické vyjadřování gramatických významů) (Komorná, 2008-a).

Ráno jsem vstávala brzo. Pak běžela venku.

Dneska jsem byla na běžkách a pořád upadla a nic co úraz. Trochu sem unavená. Hráli jsme na soutěži. Já se nasmála na Věru.

Odpoledne jsme byli na lyžování a bylo super. Večer uklízela na oblečení do tašky. Tomu nechtěla a chtěla ještě zůstav [nečitelné slovo] za chvíli jdu se koupat. Pak spát. Dobrou noc

Obrázek 2, písemný projev osoby se sluchovým postižením, Zdroj: neslyšící studentka In: Benediktová (2010).

Autorem krátké ukázky z textu je šestnáctiletá neslyšící dívka s nedokončeným základním vzděláním. Text vznikl v roce 2010 jako školní práce na téma lyžařský výcvik.

1.2.2 Vizualně motorické komunikační systémy

Český znakový jazyk

Zákon 155/1988 Sb., o komunikačních systémech neslyšících hluchoslepých osob ve znění zákona 348/2008 Sb. definuje znakový jazyk jako: „*Přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně – pohybovými prostředky. Tj. tvar ruky, její postavení a pohyby, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, mezi které se řadí znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické*“.

Český znakový jazyk je přirozený komunikační systém českých neslyšících užívaný primárně k interkulturní komunikaci komunity neslyšících. Jedná se o jazyk vycházející z tělesné aktivity vnímané zrakem (Macurová, 2018).

Znakový jazyk je plnohodnotný komunikační systém s vlastní gramatickou a lexikální strukturou. Není ovšem jazykem univerzálním a obvykle mezi národními znakovými jazyky nejsou ani vzájemné podobnosti (Perlmutter, 2018).

Dlouhou dobu nebyl znakový jazyk považován za přirozený jazyk, a to z toho důvodu, že se mnoho lingvistů domnívalo, že se jedná pouze o komunikaci gest, která vychází z mluvené řeči.

Lingvista W. Stokoe (1960), který zkoumal americký znakový jazyk a věnoval se jeho odlišení od systému gest. Při svém výzkumu přišel na to, že je možné znak rozdělit na menší významové části, což u gest možné není (Macurová, 2018).

Znakový jazyk se skládá z jednotlivých parametrů původně označovaných jako cherémy, které umožňují jeho celistvé vnímání. Jedná se o následující:

- Umístění znaku v prostoru
- Tvary rukou
- Pohyby rukou v prostoru (Stokoe, 1960).

Stokoe našel a doložil ve znakovém jazyce dvojí členění. Dvojí členění znamená, že každý jazyk lze složit z jednotek, které nesou význam. Tyto jednotky lze rozdělit na menší, které dokážou význam rozlišit. A popsal, že znak lze rozložit na jednotlivé komponenty, které následně popsal (viz výše).

Základem pro znakový jazyk je tedy znak, který má svou manuální i nemanuální složku. Manuální složkou znaku je postavení ruky ve znakovacím prostoru (jedná se prostor vymezený ke znakování vedoucí od temene hlavy po pás na šíři rozpažených loktů), tvar a pohyb znakující ruky, orientace dlaní a prstů, vzájemná poloha rukou a kontakt s tělem. Manuální složka má spíše význam lexikální a nemanuální složka význam gramatický. Nemanuální složka je tvořena mimikou, orálními komponenty, polohou hlavy či trupu a pohledem (Souralová, Langer, 2005).

Znakový jazyk se od mluveného rozlišuje v mnoha aspektech:

- Simultánnost-možnost vyjádření v jednom okamžiku větší množství informací.
- Ikoničnost-podobnost mezi znakem a daným objektem je vyšší než mezi slovem a objektem.
- Prostorovost-využití trojrozměrného znakovacího prostoru k vyjádření času, perspektivy mluvčího (Macurová, 2018).

Znakovaná čeština

Znakovaná čeština je uměle vytvořený komunikační systém., který usnadňuje dorozumívání mezi slyšícími a neslyšícími. Jedná se o komunikační systém, který užívá gramatické prostředky českého jazyka (slovosled) a znaky vychází z jazyka znakového (Skákalová, 2011). Proto je užití znakované češtiny vhodné spíše pro osoby se sluchovým postižením, které jsou kompetentní v českém jazyce. Nemusí se tak učit zcela novou gramatickou strukturu (Hrubý, 1999).

Řeháková (1990) popisuje čtyři základní složky znakované češtiny:

1. Souhrn znaků znakované češtiny-Jedná se především o znaky využití ze znakového jazyka, doplněné o uměle vytvořené znaky či spojení k překladu idiomů.
2. Orální mluvená řeč-Mluvená podoba řeči je hlavním nositelem informace.
3. Prstová abeceda-Uplatňuje se při užívání jmen, názvů.
4. Doprovodná mimika-Doplňuje emocionální zabarvení výpovědi a je její nedílnou součástí.

Prstová abeceda

Prstovou abecedu nebo také daktylotiku, daktylní abecedu, daktylní řeč či manuální abecedu definuje Krahulcová (2002 s. 217) jako: „*slovní vizuálně-motorickou komunikační formu, při které se využívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmene.*“

Jedná se o pohyby a tvary rukou, které vycházejí z písemného záznamu abecedních písmen jazyka. Prstová abeceda manuálně zobrazuje písmena mluveného jazyka intaktní společnosti, na kterém je závislá (Hudáková, 2008). Nejedná se o dominantní komunikační systém k dorozumívání mezi osobami se sluchovým postižením, ale jeho využití je například, při nácvičku hlásek či složitých slov, často se využívá prstová abeceda u názvů měst, obcí, cizích jmen či jmen (Hudáková, 2008).

Česká prstová abeceda je složena z 27 znaků pro hlásky, ty jsou doplněné o znaky pro háčky a čárky (Krahulcová, 2014).

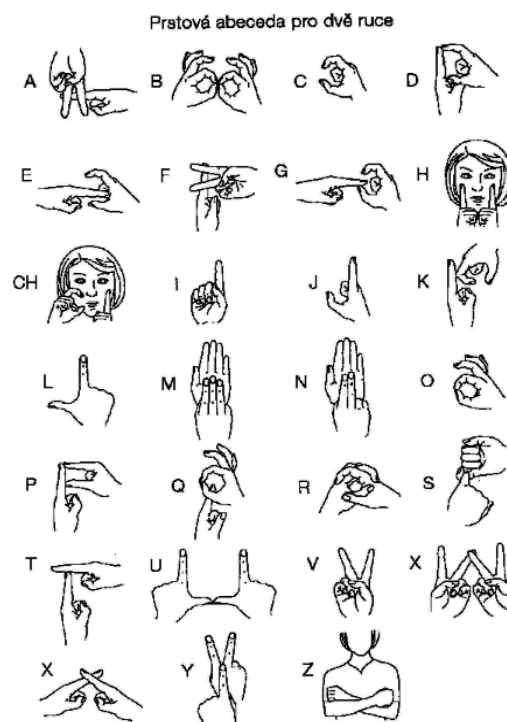
Existence prstové abecedy má dlouhou historii, ještě předtím, než se prstová abeceda začala využívat ke komunikaci osob se sluchovým postižením, byla její využitelnost jiná. Sloužila při komunikaci intaktní společnosti, konkrétně ji užívaly některé náboženské mlčenlivé řády při svých setkáních (Evans, 2001).

V rámci České republiky lze využívat dva typy prstové abecedy. Jedná se o formu jednoruční a dvouruční. Tyto typy je třeba od sebe odlišovat. Jednoruční abeceda je prováděna u jedince dominantní rukou a je užívána většinou států (Slovensko, Španělsko...). Artikulující ruka by měla být umístěna v prostoru ramen, paže by měla být ohnuta, loket směřovat k zemi. Jednotlivé znaky pro písmena jsou znázorněné na obrázku 3. (Hudáková, 2008).

Při užívání dvouruční prstové abecedy je potřeba využít obě ruce. Grafické znázornění jednotlivých pohybů rukou je na obrázku 4. Tvary ruky kopírují velká tiskací písmena. Tento typ je více známý u slyšící populace (Hudáková, 2008).



Obrázek 4, jednoruční prstová abeceda, Zdroj: Lorm



Obrázek 3, dvouruční prstová abeceda, Zdroj: Lorm

2 Vzdělávání osob se sluchovým postižením

Vzdělání z latinského *educare* je soubor vědomostí, dovedností, schopností a návyků, postojů, hodnot a norem, které člověk získává prostřednictvím vzdělávání. Vzdělávání je proces, který vede k formování osobnosti, vzdělání a socializaci jedince (Zormanová, 2014).

Ve vzdělávání osob se sluchovým postižením došlo v průběhu let k několika zásadním změnám, hlavně díky technologickému pokroku. Do osmdesátých let byly sluchové vady korigovány analogovými sluchadly, která však zesilují všechny okolní zvuky, a nejen mluvní projev. Vzdělávání těchto žáků bylo proto náročné a mluvenou řeč se naučili žáci jen s velkým nadáním pro jazyk či žáci vysoce inteligentní. Znakový jazyk byl zakázán a žáci se sluchovým postižením byli odkázáni na odezírání, což nebyl nejvhodnější způsob výuky vzhledem k náročnosti vnímání. Po pádu komunismu bylo díky aktivním rodičům dětí se sluchovým postižením legislativně umožněno (zákon o znakové řeči 155/1998 Sb.) užívat znakový jazyk jako vzdělávací prostředek a společně s digitálními sluchadly a kochleárními implantáty pro žáky přichází i možnost zapojení do běžného vzdělávacího systému (Jungwirthová, 2015).

Se vzděláváním osob se sluchovým postižením souvisí následující legislativní dokumenty:

- **Školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů:** V zákoně jsou uvedeny zásady vzdělávání, vzdělávací cíle, popis vzdělávací soustavy atd. Pro osoby se sluchovým postižením je důležitý paragraf 16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jsou definována podpůrná opatření. Studenti se sluchovým postižením mají právo na speciální pomůcky a učebnice poskytované bezplatně školou. V zákoně je uvedeno že žákům se sluchovým postižením musí být učivo zprostředkováváno prostřednictvím takového komunikačního systému, který odpovídá jejich potřebám. Žákům se sluchovým postižením, kteří ve výuce preferují český znakový jazyk se souběžně poskytuje vzdělání i v psané podobě českého jazyka. Český jazyk je u těchto žáků vyučován metodami cizího jazyka. Pokud škola při výuce využívá tlumočnicka ČZJ musí ředitel školy zajistit jeho odpovídající odbornost.
- **Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob:** Zákon definuje komunikační systémy neslyšících a osob hluchoslepých. Také neslyšícím a hluchoslepým osobám zajišťuje právo vzdělání prostřednictvím komunikačního systému neslyšících a hluchoslepých osob.
- **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů:** Ve vyhlášce je možné najít podpůrná opatření při vzdělávání žáků s SVP, definici individuálního vzdělávacího plánu, funkce asistenta pedagoga atd. Ve vyhlášce je také uvedeno, že žáci, kteří preferují v komunikaci český znakový jazyk mají právo na tlumočnicka ČZJ. Pro žáky se sluchovým postižením, kteří preferují jazyk mluvený s oporou v psané podobě poskytuje škola přepisovatele (v případě, kdy mluvený český jazyk s oporou v psané podobě není komunikačním systémem všech).
- **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů:** Ve vyhlášce jsou definována pravidla pro poskytování poradenských služeb. Standardní činnosti speciální pro osoby se sluchovým postižením (např. speciálně pedagogická a psychologická diagnostika žáků, rozvoj a budování audioorální komunikace, poskytování informací o možnostech vzdělávání, pořádání kurzů komunikačních

systemu neslyšících a hluchoslepých osob, sluchová výchova, zásady manuální komunikace, výstavba orální řeči atd.).

- **Vyhláška č.14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.**
- **Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělání a vzdělání v konzervatoři.**
- **Vyhláška 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.**
- **Vyhláška 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou:** Ve vyhlášce jsou kategorizováni žáci s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky do čtyř kategorií (žáci s tělesným postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením a žáci se specifickými poruchami učení a ostatní). Také je zde definováno, jak vypadá uzpůsobení maturitní zkoušky pro žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek (úprava prostředí, navýšení časového limitu, úprava zkušební dokumentace, použití kompenzačních pomůcek, odlišné hodnocení, asistence a tlumočení).

2.1 Sluchově řečová výchova

Se vzděláním osob se sluchovým postižením úzce souvisí sluchově řečová výchova. Ta by měla být zahájena co nejdříve a důležitými předpoklady pro úspěšnou sluchově řečovou výchovu je včasné odhalení vady a její následná odpovídající kompenzace. A. Löwe (in Pulda, 2002) uvádí možnosti brzkého zjištění sluchového postižení: pozorování chování, vyšetření všech novorozenců, vyšetření všech audiologicky rizikových dětí (Pulda, 2002). V České republice byl plošně zaveden screening sluchu od roku 2012, provádí se automaticky na neonatologických odděleních prostřednictvím vyšetření TEOAE (tranzitně evokované otoakustické emise) nebo BERA (vyšetření sluchových potenciálů). Vyšetření je prováděno obvykle 2.až 3. den po narození dítěte a pokud vyjde výsledek pozitivní nebo není možné screening udělat, je dítě posláno na rescreeningové pracoviště ORL (Metodický pokyn k provádění screeningu sluchu novorozenců, 2021).

Cílem sluchově řečové výchovy je dosažení srozumitelného hlasového projevu, chápání mluvené řeči prostřednictvím vizuální percepce, prevence ohluchnutí, využití zbytků sluchu, vnímání mluvené řeči (Janotová, 1996).

Při sluchové výchově prochází dle Svobodové (2005) jedinec se sluchovým postižením následujícími stádii:

- Detekce – je schopný zaregistrovat zvukový podmět a reagovat na něj.
- Diskriminace-rozliší dva zvukové podměty (stejně/rozdílné).
- Diferenciace-vybere např. ze dvou předmětů jejichž zvuk slyšelo.
- Identifikace-vybere ze souboru předmětů, který zvuk slyšelo.
- Opakování-reprodukuje zvuk, který slyšelo.
- Porozumění-vnímá a reprodukuje zvukové informace s porozuměním.

2.2 Metody vzdělávání osob se sluchovým postižením

V průběhu rozvoje pedagogiky a odborné péče o osoby se sluchovým postižením se začaly rozvíjet přístupy ke vzdělávání žáků a v České republice se ustálily tři nejužívanější, a to orální přístup, přístup bilingvální a přístup totální komunikace.

2.2.1 Orální přístup

Hrubý (1998) ve své publikaci chápe orální metodu jako cestu, jejímž nejdůležitějším cílem je ovládnutí mluvené řeči. Mluvená řeč je tady chápána jako mnohem důležitější atribut než vzdělání.

Orální přístup je vhodnější pro žáky se zbytky sluchu a žáky kompenzované sluchadly či kochleárním implantátem. Hlavním důvodem je, že se učí mateřský jazyk většinové společnosti, kterým komunikuje jejich okolí. Tento systém rodičům pomáhá s překonáním komunikační bariéry a zároveň s přijetím sluchové vady dítěte (Šedivá, 2006).

Přístup zdůrazňuje důležitost sluchového tréninku, vystavování zvukovým podmětům, včasnost diagnózy, kompenzace a intervence sluchové vady (Motejzlíková, 2006).

Cílem orálního přístupu je utváření mluvené řeči, jak v orální, tak grafické podobě na podkladě vizuálního a haptického vnímání a využití zbytků sluchu (Souralová, 2023).

Důležitým předpokladem pro užívání tohoto přístupu je dostatečná dovednost odezírání řeči, srozumitelné používání řeči mluvené a případně znalost a schopnost využít pomocné komunikační systémy (Slowík, 2007).

Přístup tedy předpokládá, že mateřským jazykem jedinců se sluchovým postižením je mateřský jazyk většinové společnosti. Častým důvodem pro výběr této metody je, že většina

děti s vadou sluchu má slyšící rodiče, a tak rodiče chtějí, aby jejich dítě a oni užívali stejný komunikační systém (Komorná, 2008-b).

Langer (2008) chápe orální metodu jako nevhodnou a nerespektující individuální potřeby žáků se sluchovým postižením. Vzdělávání k užívání mluvené řeči bez využití vizuálně-motorických komunikačních systémů u žáků těžce nedoslýchavých a neslyšících vede k nepřesné komunikaci a nedostatečnému vnímání informací, kterým by žák mohl během výuky získat. Může mít tak negativní důsledky na vzdělání, ale i na psychické zdraví žáků se sluchovým postižením. Metoda také vylučuje z výuky pedagogy se sluchovým postižením, kteří by mohli být žáků vzorem.

2.2.2 Totální komunikace

Roy Holcomb v roce 1968 poprvé použil v USA termín totální komunikace. Dr. David Denton (pedagog neslyšících) se pak zasloužil o celosvětové rozšíření tohoto přístupu (Hrubý, 1998). Tento termín označoval spíše filosofii, která spojuje vhodné manuální, orální aurální kódy komunikace, za účelem efektivní komunikace mezi osobami se sluchovým postižením a osobami intaktními (Potměšil, Hronová, 2001).

Krahulcová (2002) definuje totální komunikaci jako komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (vizuální, slovní, neslovní, akustické, manuální atd.). Název totální komunikace je spíše doslovným překladem anglického „total communication“, v českém prostředí by bylo vhodnější užití názvosloví jako globální či celostní komunikace (Krahulcová, 2002).

Do většího povědomí se pak tento přístup dostal v osmdesátých a devadesátých letech minulého století. V té době byl přijatelným způsobem, jak rozvíjet sluchově postižené, u kterých probíhal řečový vývoj pomalu a úroveň jejich projevu byla nedostačující k dorozumívání. Cílem totální komunikace je rozvíjet jak řeč, tak znakový jazyk a další manuální komunikační systémy a zvyšovat tak míru vzdělatelnosti (Šedivá, 2001).

Krahulcová (2002) ve své publikaci vychází z rezoluce Světové federace neslyšících a popisuje následující komunikační formy: znakové jazyky neslyšících, mluvená (hlasitá, orální, zvuková) řeč, odezírání, sluchová výchova a reedukace sluchu, gestikulace, mimika, pantomima, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, psaná řeč, kresba, film, televize, videoprogramy, počítačové speciálněpedagogické a didaktické programy.

Účelem totální komunikace je využívat, dle situace všechny možnosti komunikace.

2.2.3 Bilingvální přístup

Bilingvismus lze chápat jako dvojjazyčnost tzn., že osoba je schopna ovládat dva jazyky na různých úrovních a v různých životních situacích. Bilingvální komunikace osob se sluchovým postižením znamená přenos informací ve dvou jazykových kódech (Krahulcová, 2002). U osob se sluchovým postižením dochází k osvojování znakového jazyka a jazyka většinové společnosti.

Osoby se sluchovým postižením mohou být od narození vystaveny dvěma jazykům, v tom případě se jedná o bilingvismus simultánní. Pokud dochází k osvojování jazyků postupně jedná se o bilingvismus sekvenční.

Bilingválně mohou být vzdělávány neslyšící děti, které si nejdříve osvojují znakový jazyk a pak jazyk mluvený, nebo ty neslyšící děti, které jsou vystaveny komunikaci jak v jazyce znakovém, tak v jazyce mluveném najednou. Pokud mají možnost si přirozeného osvojování obou jazyků (Hudáková, 2018).

Základem pro užívání bilingválního přístupu ve vzdělávání je uznání znakového jazyka jako jazyka plnohodnotného. K tomu vedla jak ve světě, tak u nás poměrně dlouhá cesta. Viz kapitola 1.2.2. Vizualně motorické komunikační systémy: český znakový jazyk (Jabůrek, 1998).

Bilingvální vzdělávací programy se začaly rozvíjet v osmdesátých letech ve Skandinávii a postupně se začaly rozšiřovat. V České republice se bilingvální přístup ve vzdělávání objevil v roce 1995 (Krahulcová, 2002).

Bilingvální přístup lze také chápat jako přístup biculturní, který respektuje kulturu Neslyšících a za jejich mateřský jazyk uznává jazyk znakový, jazyk pro ně přirozeně osvojitelný. Druhým jazykem, který si neslyšící dítě osvojuje, je jazyk většinové společnosti. Důraz je kladen na rozvoj percepce a recepce psané formy jazyka. Hlavním cílem přístupu je dosáhnout osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje u žáka se sluchovým postižením (Komorná, 2008 b).

Bilingvální vzdělávání neslyšících se od ostatních bilingválních vzdělávacích přístupů liší, že každý z jazyků je vnímán a produkován jiným kanálem, mluvený jazyk kanálem audio-orálním a jazyk znakový kanálem vizuálně-motorickým.

Mezi výhody bilingvního přístupu se dle Jabůrka (1998) řadí:

- Větší schopnost ve vyhodnocování neempirických protikladných výroků (schopnost lépe analyzovat a posuzovat teoretické či abstraktní výroky)
- Větší schopnost při tvorbě představ
- Větší kognitivní a lingvistická kreativita
- Větší vědomí vztahů mezi slovy a jejich významy (arbitrárnost jazyka)

2.3 Struktura vzdělávání osob se sluchovým postižením

Cílem vzdělávacího procesu žáků se sluchovým postižením je dosáhnout maximálního možného rozvoje dítěte a jeho úspěšné socializace. Děti se sluchovým postižením mají na výběr formu zařazení do běžné školy s ohledem na jejich speciálněpedagogické potřeby, nebo mohou zvolit vzdělávání na školách pro žáky se sluchovým postižením zřizované dle § 16 odst.9 školského zákona 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Při volbě výchovně-vzdělávacího systému je důležité brát v potaz stupeň sluchového postižení, studijní předpoklady, inteligenční úroveň a případnou schopnost využívat zbytky sluchu (Pospíšilová, Kočová 2023).

Poradenské služby

První službou, se kterou se rodiny s dítětem ve výchovně-vzdělávacím procesu setkávají, je **raná péče**. Raná péče je terénní, popřípadě ambulantní sociální služba, která je určena pro rodiny s dětmi do 7 let, jejichž vývoj je v důsledku nepříznivého zdravotního stavu ohrožen, nebo dětí se zdravotním postižením. Jedná se o službu bezplatnou a dobrovolnou. Činnosti střediska rané péče se dělí podle typu postižení (zrakové, sluchové, tělesné, mentálně postižení), obecně lze definovat tyto základní:

- Sociálně terapeutické činnosti
- Výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti
- Zprostředkování kontaktu se společenským prostředím
- Pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů).

Střediska rané péče pro rodiny s dětmi se sluchovým postižením legislativa zmiňuje až v roce 2006, přesto první středisko rané péče v ČR Středisko rané péče Tamtam v Praze

zahájilo svou činnost již v roce 2001. Tým pracovníků poskytujících odbornou péči a pomoc se skládá ze: sociálních pracovníků, speciálních pedagogů a psychologů (Opatřilová, Nováková, 2012).

Další službou, se kterou se rodina setkává mimo školu, je **speciálně pedagogické centrum**. Jedná se školské poradenské zařízení, které bezplatně poskytuje odborné poradenství dětem a mládeži zdravotně postižené či znevýhodněné. SPC jsou zřizována ministerstvem školství a fungují většinou při školách samostatně zřízených dle 16 §, odst.9. zákona 561/ 2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. K základním činnostem SPC patří:

- Vyhledávání žáků se zdravotním postižením
- Komplexní diagnostika žáka (psychologická a speciálně pedagogická)
- Tvorba plánu péče (strategie podpory)
- Přímá práce s žákem
- Včasná intervence
- Konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy
- Sociálně právní poradenství
- Krizová intervence
- Metodická pomoc pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu)
- Kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením
- Zapůjčování odborné literatury
- Zapůjčování kompenzačních a rehabilitačních pomůcek
- Pomoc s integrací žáka do běžných škol a úprava prostředí
- Ucelená rehabilitace
- Vedení dokumentace centra a příprava dokumentů pro správní řízení
- Koordinace činností s poradenskými pracovníky škol, PPP, SVP
- Tvorba Individuálního vzdělávacího plánu (Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách, školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

Jednou z činností SPC je účast na tvorbě *podpůrných opatření (PO)*. Ta lze charakterizovat jako prvky speciálněpedagogické a psychologické podpory, která vede ke zkvalitnění vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Člení se do pěti stupňů podpory.

První stupeň si navrhuje škola sama, druhý, třetí, čtvrtý a pátý stupeň podpory navrhuje a metodicky provází školské poradenské zařízení. Jedná se o následující úpravy v různých mírách:

1. Organizace výuky-úprava režimu výuky (místní a časová), optimální světelné a akustické podmínky, respektování individuálního pracovního tempa, snížení počtu žáků ve třídě.
2. Modifikace vyučovacích metod a forem-individuální práce s žákem v průběhu výuky, strukturalizace výuky, metody aktivního učení, střídání činností k předcházení unavitelnosti žáka.
3. Intervence-spolupráce rodiny a školy, výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace, rozvoj jazykových kompetencí, výuka českého znakového jazyka, jazyková podpora v češtině jako v druhém jazyce, posilování zrakové a sluchové percepce, nácvik sebeobslužných činností, sociálního chování, metodická pomoc pedagogům ze strany školních poradenských zařízení.
4. Pomůcky-speciální didaktické pomůcky (např. zážitkový deník, indikátor hlasu a kvality zvuku PC programy, pomůcky pro budování náhradní nebo doplňující komunikace), kompenzační a rehabilitační pomůcky (např. sluchadla, kochleární implantáty, přenosná bezdrátová zařízení, indukční smyčka).
5. Úpravy obsahu vzdělávání-respektování specifík žáka, úpravy rozsahu a obsahu učiva (např. vyloučení poslechových cvičení), modifikace podávané informace (např. při komunikaci znakovým jazykem)
6. Hodnocení-individualizace hodnocení, posílení motivační funkce hodnocení.
7. Příprava na výuku-jiné formy přípravy (např. pedagog dohlédne na srozumitelnost zápisu domácího úkolu)
8. Sociální a zdravotní podpora-podávání medikace, spolupráce s externími poskytovateli služeb.
9. Práce s třídním kolektivem-pedagog by měl zajistit příjemné klima třídy.
10. Úprava prostředí-kvalitní osvětlení, členěný povrch stěn (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Důležitá je také implementace podpůrných opatření, která zahrnuje:

- Personální opatření
 - *Asistent pedagoga*-Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a jako člen pedagogického týmu se podílí na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Jeho úkolem je podporovat žáka se sluchovým postižením v samostatnosti, učit jej vědomostem a dovednostem, které povedou ke snižování jeho závislosti na ostatních osobách. Pracuje pod vedením učitele, během výuky v ojedinělých případech může vést s žákem se sluchovým postižením individuální výuku. V posledních letech se často využívá možnosti sdíleného asistenta, který slouží většímu počtu žáků z různých tříd dle aktuálních potřeb. V obou případech asistence je potřeba doporučení SPC a souhlas krajského úřadu (Baslerová in Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).
 - *Tlumočnick českého znakového jazyka*-Nárok na tlumočnicka českého znakového jazyka mají ti žáci, jejichž primárním komunikačním prostředkem je český znakový jazyk a jsou zařazeni ve čtvrtém či pátém stupni podpory. Tlumočnick pracuje souběžně s učitelem a garantuje, že převod jazyka bude přesný, nezasahuje do výuky. Jeho cílem a úkolem je odstraňování komunikační bariéry a plné zapojení žáka se sluchovým postižením (Mareš in Michalík, Baslerová, Felcmanová et. al.,2015).
 - *Přepisovatel mluveného slova*-Přepisovatel mluveného slova se zavádí od 3. stupně podpory a předpokladem k jeho zavedení jsou dostatečné jazykové kompetence žáka v českém jazyce. Do výuky nezasahuje pouze přepisuje výklad pedagoga, který pak mají žáci se sluchovým postižením k dispozici.
 - *Školní logoped, druhý učitel, školní speciální pedagog, školní psycholog aj.* (Michalík, Baslerová, Felcmanová et.al., 2015).
- Organizační opatření
 - *IVP (individuální vzdělávací plán)* – Jedná se o druh podpůrného opatření, které se vypracovává od druhého stupně PO. Tvoří se ze školního vzdělávacího plánu na základě doporučení školského poradenského zařízení, žádosti zletilého žáka, v případě nezletilosti žáka jeho zákonným zástupcem. Je součástí žákovy dokumentace a obsahuje: informace o diagnóze žáka, jeho identifikační údaje, údaje o pedagogických pracovnících spolupracujících

s žákem, o zákonem zástupci, cíle vzdělávání, výčet předmětů, časové a obsahové rozvržení učiva, úpravu obsahu a výstupů, vzdělávací postupy, způsob hodnocení žáka, způsob zadávání a plnění úkolů. Dále pak seznam užívaných pomůcek (kompenzační, rehabilitační), speciálních didaktických a učebních materiálů (Musová,2020).

- *PLPP (plán pedagogické podpory)* - Je podpurným opatřením prvního stupně, který si tvoří škola sama, nestačí-li zohlednění individuálních potřeb žáka při výuce. Jeho cílem je pomoci žákovi, který vykazuje mírné obtíže ve vzdělávání. Měl by obsahovat stejné informace jako IVP.
- *Případová konference, krizový scénář, karta žáka aj.* (Michalík, Baslerová, Felcmanová et.al., 2015).

Školská zařízení pro žáky se sluchovým postižením

Mateřská škola

Mateřská škola má velký vliv na sociální rozvoj dítěte. Děti ve věku tři a více let se potřebují naučit navazovat kontakty s okolním světem a s vrstevníky. Dle Šedivé (2006) dítě se sluchovým postižením i přes svůj handicap nemá většinou problém se začleněním se do kolektivu dětí v mateřské škole i přes interindividuální rozdíly, které provází většinu dětí.

S nástupem do mateřské školy přichází otázka, do jakého druhu MŠ dítě s postižením přihlásit. V rámci České republiky existují dvě možnosti buď zapojení dítěte do běžného typu mateřské školy s ohledem na jeho speciálněpedagogické potřeby nebo do mateřské školy pro děti se sluchovým postižením.

Pokud rodiče zvolí pro dítě možnost mateřské školy pro sluchově postižené, mohou počítat s tím, že u dítěte bude kladen větší důraz na rozvoj komunikačních dovedností, rozvíjení řeči, sluchové výchovy, odezírání a podobně (Janotová, Svobodová, 1996). Zároveň se vzhledem k množství a umístění škol pro sluchově postižené u mnoha rodin jedná o situaci, kdy dítě musí být umístěno na školní internát (Šedivá, 2006). Denní program v mateřské škole pro sluchově postižené odpovídá dennímu programu běžné mateřské školy. Dětem jsou nabízeny běžné aktivity pro rozvoj motoriky, pozornosti, paměti, představitivosti, výtvarné aktivity atd. Výhodou oproti běžným mateřským školám může být například: nižší počet dětí ve třídě, individuální přístup k dětem, kvalitní péče, možnost komunikace v ČZJ, s dětmi pracují odborníci (logoped, surdoped).

S posledním ročníkem mateřské školy také souvisí školní zralost dítěte čili připravenost dítěte na školní docházku, tak aby se mohlo bez problému zapojit do vzdělávacího procesu. Školní zralost zahrnuje dostatečnou motivaci, fyzickou, psychickou, sociální a emocionální zralost. Dítě musí dosáhnout určité úrovně soustředěnosti, pozornosti, řeči myšlenkových operací a sociálních dovedností (Zormanová, 2019).

Základní škola

Stejně tak jako mateřské školy, tak i základní školy nabízejí dvě možnosti edukace dětí s vadou sluchu. Nabízí se forma zapojení s ohledem na jeho speciálněpedagogické potřeby do běžné základní školy nebo mohou rodiče využít možnosti základní školy pro sluchově postižené. Školy pro sluchově postižené vychází z Rámcového vzdělávacího programu-RVP a následně si tvoří svůj školní vzdělávací plán-ŠVP. Při tvorbě ŠVP je hlavním cílem dosáhnout plnohodnotného rozvíjení potenciálu žáka, jeho zapojení do společnosti a naplnění klíčových kompetencí: kompetence k učení, k řešení problému, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní (RVP ZV, 2023).

Škola pro žáky se sluchovým postižením je uzpůsobena speciálním vzdělávacím potřebám těchto dětí, na které je možné reagovat např.: individuálním přístupem k žákům, vizualizací učiva, využíváním technických pomůcek, speciálněpedagogickým vzděláním pedagogů. Podmínkou pro přijetí dítěte do základní školy pro sluchově postižené žáky je doporučení ze školského poradenského zařízení a písemná žádost zákonného zástupce (zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Na základních školách pro sluchově postižené mají žáci rozvrh obdobný jako žáci v běžných školách, který je navíc doplněn o předmět speciálně pedagogické péče. Jedná se hlavně o hodiny logopedie (RVP ZV, 2023). Školní docházka v těchto zařízeních je desetiletá. Důvodem je rozložení obsahu učiva prvního ročníku do dvou let. Žáci mají možnost internátního ubytování. Ve školách se také uplatňují různé vzdělávací přístupy viz kapitola 2.2. metody vzdělávání osob se sluchovým postižením.

Střední škola

Po dokončení povinné školní docházky mají žáci se sluchovým postižením možnost pokračovat v sekundárním vzdělávání v oblastech, které je zajímají a chtějí se jim v budoucnu věnovat. Žáci si mohou vybrat z oborů maturitních, nebo si mohou vybrat obory nematuritní (střední odborná učiliště/odborná učiliště).

Maturitní obory

- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha: Výmolova 169, Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené.
 - *Maturitní obor: Asistent zubního technika* (Škola Výmolova, 2024).
- Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha: Ječná 27.
 - *Maturitní obor: Gymnázium: všeobecné*
 - *Informační služby* (Ječná27, 2024).
- Mateřská škola, Základní a Střední škola pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí.
 - *Maturitní obor: Informační technologie, Ekonomika a podnikání* (SS.valmez, 2024).
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha: Holečkova.
 - *Střední odborná škola: Hotelnictví, nástavbové studium podnikání* (Škola Holečkova, 2024).
- Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Hradci Králové
 - *Maturitní obor: Předškolní a mimoškolní pedagogika, reprodukční grafik pro média + nástavbové studium nábytkářství a dřevařská výroba, podnikání* (Neslhc, 2024).

Nematuritní obory (2024, webové stránky jednotlivých škol)

- Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice
 - *Odborné učiliště – Sklenářské práce*
 - *Praktická škola dvouletá – Učíme se pro život, Zahradnické práce* (Sluchpostcb, 2024).

- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha: Holečkova.
 - *Střední odborné učiliště – Cukrář, kuchař-číšník, pekař, čalouník, malíř + lakýrník, strojní mechanik*
 - *Odborné učiliště – Cukrářské práce/cukrářské výroba, kuchařské práce/kuchařské výroba, čalounické práce/čalounická výroba, malířské a natěračské práce/ malířské a natěračské služby, šití oděvů/oděvní služby (Škola Holečkova, 2024).*
- Střední škola, Základní škola a Mateřské škola pro sluchově postižené, Olomouc.
 - *Praktická škola dvouletá: Ruční práce a příprava pokrmů (Sluch-ol, 2024).*
- Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené v Hradci Králové
 - *Střední odborné učiliště: Truhlář, umělecký truhlář a řezbář, kuchař – číšník, cukrář*
 - *Nižší střední odborné vzdělání: Truhlářská a čalounická výroba, stravovací a ubytovací služby, potravinářská výroba. (Neslhk, 2024).*
- Mateřská škola, Základní a Střední škola pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí.
 - *Střední odborné učiliště: Elektrikář, elektrotechnické a strojně montážní práce, zahradník, zahradnické práce (SS.val-mez, 2024).*

Pokud se žáci se sluchovým postižením rozhodnou pro studium maturitních oborů, musejí své studium na střední škole ukončit složením státní maturitní zkoušky, která je ale pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami upravena.

K prvním myšlenkám o úpravě **maturitní zkoušky** docházelo v devadesátých letech dvacátého století, kdy vzniklo Centrum pro reformu maturitní zkoušky (Cermat), dnes pod názvem Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CZVV). Tyto úvahy se týkaly i úpravy maturitní zkoušky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nová podoba maturitních zkoušek byla spuštěna ve školním roce 2010/2011 a cílem úprav bylo navrácení prestiže, objektivnost, srovnatelnost, užitečnost maturitní zkoušky tak, aby maturitní zkouška měla pro budoucí život smysl (Andrejsek, 2015).

Uzpůsobení maturitní zkoušky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí **zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ve znění pozdějších předpisů)**, který ustanovuje podmínky pro konání maturitní

zkoušky, a **vyhláškou 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou** (ve znění pozdějších předpisů).

Žáci se sluchovým postižením se řadí do skupiny žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek (PUP) pro konání maturitní zkoušky. Kategorizace žáků s přiznaným uzpůsobením podmínek byla vytvořena pro účely konání maturitní zkoušky a žáci jsou v ní rozděleni do 4 kategorií (žáci s tělesným postižením, zrakovým postižením, sluchovým postižením a žáci se specifickými poruchami učení a ostatní) a podle závažnosti postižení do tří skupin (Andrejsek, 2015). Dle kategorizace pak dochází k odpovídajícím úpravám maturitní zkoušky. Úpravy mohou být následující: úprava prostředí, možnost používání kompenzačních pomůcek, navýšení časového limitu, úprava zkušební dokumentace, asistence a tlumočení, alternativní způsob zápisu odpovědí aj. Pokud žák požaduje úpravu maturitní zkoušky, je potřeba společně s přihláškou k maturitní zkoušce odevzdat i doporučení školského poradenského pracoviště. Doporučení by mělo obsahovat údaje o žákovi, do které kategorie spadá, údaje o úpravách konání MZ a mělo by být odevzdáno řediteli školy (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání). U žáků se sluchovým postižením vypadají úpravy následovně:

	Charakteristika	Úprava podmínek
Skupina 1	<ul style="list-style-type: none"> • Různá etiologie sluchového postižení • Komunikují v mluvené češtině (rozumí bez odezírání) • Nemají či mají mírné obtíže se čtením a s porozuměním běžnému textu • Písemný projev nebývá vadou ovlivněn 	<ul style="list-style-type: none"> • Navýšení časového limitu o 50 % • Vyloučen poslech z cizího jazyka • Možnost využití kompenzačních pomůcek
Skupina 2	<ul style="list-style-type: none"> • Různá etiologie sluchového postižení + žáci se souběžným postižením více vadami 	<ul style="list-style-type: none"> • Navýšení časového limitu o 100 % • Formální úpravy zkušební dokumentace

	<ul style="list-style-type: none"> • Komunikují v mluvené češtině (k porozumění využívají odezírání) s možnou podporou komunikačních systémů vycházejících z ČJ • Mají obtíže se čtením a s porozuměním běžnému textu – bez úprav • Psaní je postiženo po jazykové stránce 	<ul style="list-style-type: none"> • Možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu • Možnost využití kompenzačních pomůcek • Obsahové úpravy dokumentace (nahrazení některých úloh) • Možnost využití tlumočnických a asistenčních služeb • Vyloučen je poslech z cizího jazyka • Ústní zkouška může být kodifikována do písemné podoby
Skupina 3	<ul style="list-style-type: none"> • Žáci převážně prelingválně neslyšící nebo žáci se souběžným postižením více vadami různé etiologie • Komunikují primárně českým znakovým jazykem 	<ul style="list-style-type: none"> • Úpravy jako u druhé skupiny • + modifikace zkoušky z českého jazyka a cizího jazyky pro neslyšící • Tlumočení do českého znakového jazyka

Tabulka 1, kategorizace žáků se sluchovým postižením + úpravy konání MZ, Zdroj: vyhláška 177/2009 Sb.

Maturitní zkouška z českého jazyka pro žáky ze skupiny 3 (neslyšící) je modifikovaná a skládá se ze tří částí a každá tato část se zaměřuje na jiné kompetence: písemná část (psaní), didaktický test (čtení s porozuměním, jazyková kompetence) a ústní zkouška („ústní“ zkouška vedená formou chatu). Její podoba odpovídá podobě maturitní zkoušky z cizího jazyka u intaktních žáků. Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se jedná o úroveň B1 (samostatný uživatel). Žáci z této skupiny mají možnost využít videonahrávku překladu testových sešitů do českého znakového jazyka (CZVV, 2024).

Žáci se sluchovým postižením, kteří jsou zařazeni do skupiny 2 konají maturitní zkoušku složenou ze tří částí: písemná část, didaktický test a ústní zkouška. Časový limit u těchto částí mají navýšený o 100 %, mohou při zkoušce využívat kompenzačních pomůcek (např. sluchadla) nebo tlumočnických a asistenčních služeb. Didaktický test může být upraven po formální i obsahové stránce a odpovědi mohou zapisovat přímo do testového sešitu (CZVV, 2024).

Pro žáky ze skupiny 1 se úprava podmínek pro konání maturitní zkoušky z českého jazyka týká jen navýšení časového limitu a 50 % a možnosti využít kompenzační pomůcky (např. sluchadlo, kochleární implantát). Jinak zkouška vypadá obdobně jako u žáků intaktních.

Maturitní zkouška z cizího jazyka pro žáky ze skupiny 3 (neslyšící) je upravena. Zatímco státní maturitní zkouška pro žáky se sluchovým postižením v první či druhé skupině odpovídá dle SERR úrovní B1, u žáků, kteří přísluší do skupiny tři je jejich jazyková referenční úroveň po absolvování maturitní zkoušky na úrovni A2 (Maturitní zkouška, 2019).

Státní maturitní zkouška z cizího jazyka se skládá ze tří částí: didaktického testu (poslech, čtení, jazykové kompetence), písemné práce a ústní zkoušky. Ústní zkouška je nahrazena u žáků z třetí skupiny písemnou formou rozhovor mezi žákem a zkoušejícím pomocí počítačové techniky. Doby přípravy na tuto část maturitní zkoušky je navýšena o 100 % a vlastní zkouška trvá 15 minut.

Didaktický test z anglického jazyka v úpravě pro neslyšící obsahuje pouze dvě zkoumané oblasti, a to čtení a jazykové kompetence, poslech je z testu vyloučen u všech kategorií žáků se sluchovým postižením pro konání maturitní zkoušky. Didaktický test v úpravě pro neslyšící z roku 2024 (jarní období) obsahoval 37 úloh. Maximálně mohli žáci dosáhnout 59 bodů a hranice úspěšnosti byla 44 % (26 bodů). Didaktický test se skládal z šesti částí. Úlohy 1 až 17 (1. až 3. část) byly zaměřeny na čtení a porozumění textu, úlohy 18 až 22 (4. část) byly zaměřeny na porozumění a práci s textem. Úlohy 23 až 37 (5. až 6. část) byly zaměřeny na gramatické jevy. Dlouhé texty jsou rozdělené na kratší odstavce. Čas u této části státní maturitní zkoušky je navýšen o 100 %, žáci mohou během této zkoušky využívat tlumočnické služby při zadávání testu. Při konání didaktického testu není možné využít slovníku cizího jazyka (Maturitní zkouška, 2019).

U skupiny žáku se sluchovým postižením ve skupině 1 se úprava týká vyloučení poslechového cvičení, navýšení časového limitu o 50 % a možnosti využít kompenzační pomůcky (např. kochleární implantát, indukční smyčku). U skupiny žáků se sluchovým postižením patřící do skupiny 2 je také vyloučen poslech, časový limit je navýšen o 100 %, žák může využít tlumočnických či asistenčních služeb, kompenzačních pomůcek, odpovědi didaktického testu může psát přímo do zadání a test může být upraven po formální či obsahové stránce.

Formu úpravy maturitní zkoušky pro žáky s vadou sluchu v roce 2021 využilo 124 žáků všech skupin, z toho 23 jich bylo uživateli českého znakového jazyka, tzn. patřili do skupiny třetí. Jedná se hlavně o studenty středních škol pro sluchově postižené (Křesťanová, 2022).

Vysoká škola

Pokud žák ukončí střední školu úspěšným složením maturitní zkoušky, má možnost pokračovat ve studiu na vysoké škole. Získání vysokoškolského titulu s upravením podmínek u osob se zdravotním postižením je v České republice možné od 90. let 20. století, kdy na vysokých školách začala vznikat vysokoškolská centra pro podporu studentů se zdravotním postižením. Do té doby byla většina vysokých škol bariérová a neexistovaly žádné podpůrné nástroje.

Pokud si studenti nevyberou jeden z oborů určený právě pro sluchově postižené, (*Jazyk a komunikace neslyšících – UK, Výchovná dramatika pro Neslyšící-JAMU, Tlumočnictví českého znakového jazyka – MUNI, Tlumočnictví českého znakového jazyka – VOŠ HK*), mají možnost studovat na běžné vysoké škole a ve studiu jsou podporováni vysokoškolskými centry, jejichž hlavním cílem dle Hudákové (2007) je podpora studenta při studii následujícími aktivitami:

- Technická podpora – možnost využití kompenzačních pomůcek (indukční smyčka, zesilovač), technických pomůcek (notebook...)
- Služby konzultantů – s nimi mohou studenti prodiskutovat učivo
- Služby tutorů – jedná se o odborného konzultanta z řad pedagogických pracovníků, který se podílí na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů.
- Doplnková výuka
- Služby zapisovatele
- Tlumočnické služby

- E-learning
- Vizualizace

V České republice existují na vysokých školách například tato centra: Univerzita Karlova – Centrum Carolina, Vysoká škola ekonomická – Centrum pro studenty se specifickými potřebami, Masarykova Univerzita – Teiresias, Univerzita Hradec Králové – Augustin, Univerzita Palackého v Olomouci – CPSSP – centrum podpory studentů se specifickými potřebami.

Cizí jazyk se na vysoké škole pohybuje podle SERRJ na úrovni B2, koncepce zkoušky u studentů se sluchovým postižením je modifikována dle jejich potřeb. Na oboru Jazyky a komunikace neslyšících, je cizí jazyk zaveden ve studijním plánu jako povinný předmět dvakrát. Jednou jako cizí jazyk na úrovni B2 (A, N, F) a podruhé jako cizí jazyk akademické čtení (A, N, F, R, Š, I).

Na filozofické fakultě Univerzity Karlovy (Ústav bohemistiky pro cizince a komunikace neslyšících) je kurz angličtiny, který připravuje studenty se sluchovým postižením na zkoušku z anglického jazyka. Výuka v kurzu probíhá českým jazykem, českým znakovým jazykem (je přítomen tlumočník) a psané podobě anglického jazyka. Při výuce je užívána učebnice New English File a zaměřuje se hlavně na nácvik čtení a psaní. Univerzita nabízí i kurz Creative Writing, který je určen pouze pro neslyšící či nedoslýchavé studenty. Kurz se věnuje nácviku psaní ve třech fázích plánování, vlastní psaní a revize vlastního textu. Podmínkou pro absolvování tohoto kurzu je jazyková referenční úroveň cizího jazyka B1 (Angličtina pro neslyšící a nedoslýchavé studenty, 2024).

Studenti se sluchovým postižením, kteří studují na oborech, které nejsou přímo určené pro sluchově postižené studenty mají možnost absolvovat kurzy v rámci jazykových center. Například Karlova Univerzita nabízí kurzy angličtiny, němčiny, francouzštiny, ruštiny atd. od jazykové referenční úrovně A1 až po úroveň B2. Kurzy pro začátečníky jsou online, studenti tak mohou postupovat vlastním tempem. Tento kurz je určen primárně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (angličtina – jazykové centrum, 2024). Obdobně tu funguje na dalších vysokých školách MUNI, UPOL, UHK.

3 Možnosti výuky cizích jazyků

Při výuce angličtiny se v odborné praxi využívají zkratky, které souvisí s její výukou:

- ESL-English as a Second Language, studium angličtiny jiným než rodilým mluvčím, v zemi, kde je angličtina oficiálním jazykem (např. neslyšící narozený v USA, jehož mateřským jazykem je americký znakový jazyk).
- ESOL/EFOL-English for Speakers of Other Languages, angličtina pro rodilé mluvčí jiných jazyků např. cambridžské zkoušky.
- EFL-English as a Foreign Language, zkratka se využívá v případě, že pro jedince je angličtina cizím jazykem a nežije v anglicky hovořící zemi (Hyte, 2008).

Společenský evropský referenční rámec-SERR

Společenský evropský referenční rámec pro jazyky-SERR (Common European Framework of Reference-CEFR) je zásadním dokumentem vytvořeným Radou Evropy v roce 2001, který slouží k mezinárodní klasifikaci jazykových dovedností.

Je základem pro vytvoření jazykových podkladů a obsahů kurikul a učebnic v celé Evropě (platí pro všechny evropské jazyky). Úkolem tohoto dokumentu je popsat, jaké znalosti a dovednosti musí studenti v daném jazyce mít, aby mohli účinně jednat (Ivanová, Lenochová, Linková, Šimáčková, 2002).

SERRJ rozděluje jazykové znalosti a dovednosti do tří kategorií a šesti úrovní: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Slovně lze tyto tři kategorie nazvat jako základní uživatel (A1, A2), nezávislý uživatel (B1, B2) a zkušený uživatel (C1, C2). Jednotlivé úrovně jsou vymezené prostřednictvím deskriptorů (znalosti a dovednosti, které student v jazyce má), které vyhodnocují úroveň jazykových kompetencí ve třech oblastech: porozumění, mluvení, čtení a psaní (Ivanová, Lenochová, Linková, Šimáčková, 2002). Je také východiskem pro stanovené minimálních očekávaných výstupů v cizích jazycích na ZŠ, SŠ a gymnáziích vycházejících z RVP.

Žáci se sluchovým postižením, kteří patří do kategorie SP3 a ukončí střední školu maturitní zkouškou z cizího jazyka, dosahují referenční úrovně A2. Žáci intaktní dosahují úrovně A2 na konci základní školy a střední školu pak ukončují na referenční úrovni B1 z cizího jazyka (maturitní zkouška, 2019).

Žák, který dosáhne jazykové úrovně A2 je podle SERR schopen:

- Čtení-přečte jednoduché texty, umí vyhledat důležité informace např. jízdní řád, jídelní lístek.
- Poslech-chápe smysl jednoduchých zpráv, rozumí nejběžnější slovní zásobě z oblastí, které se ho týkají (nakupování, zaměstnání, základní údaje o sobě a své rodině).
- Mluvní projev-umí komunikovat v běžných situacích, zvládne krátkou konverzaci na jednoduchá témata např. vlastní rodiny, vzdělání, bydliště.
- Psaní-umí napsat krátké poznámky, osobní dopis ((Ivanová, Lenochová, Linková, Šimáčková, 2002).

Žák, která dosáhne podle SERRR jazykové úrovně B1 je schopen:

- Čtení-rozumí textům, které obsahují slovní zásobu používanou v každodenním životě, práci či škole. Chápe popisy událostí a pocitů.
- Poslech-rozumí např. televizním reportážím věnujícím se běžným tématům se kterými se setkává práce, škola, volný čas
- Mluvní projev-dokáže bez přípravy hovořit např. o rodině, volném čase, cestování. Umí se domluvit v situacích, které mohou nastat během cestování např. ubytování. Umí vyjádřit své plány a pocity, popíše děj knihy či filmu.
- Psaní-umí napsat jednoduchý text na téma, které dobře zná např. škola, volný čas. Umí popsat své osobní zážitky ((Ivanová, Lenochová, Linková, Šimáčková, 2002).

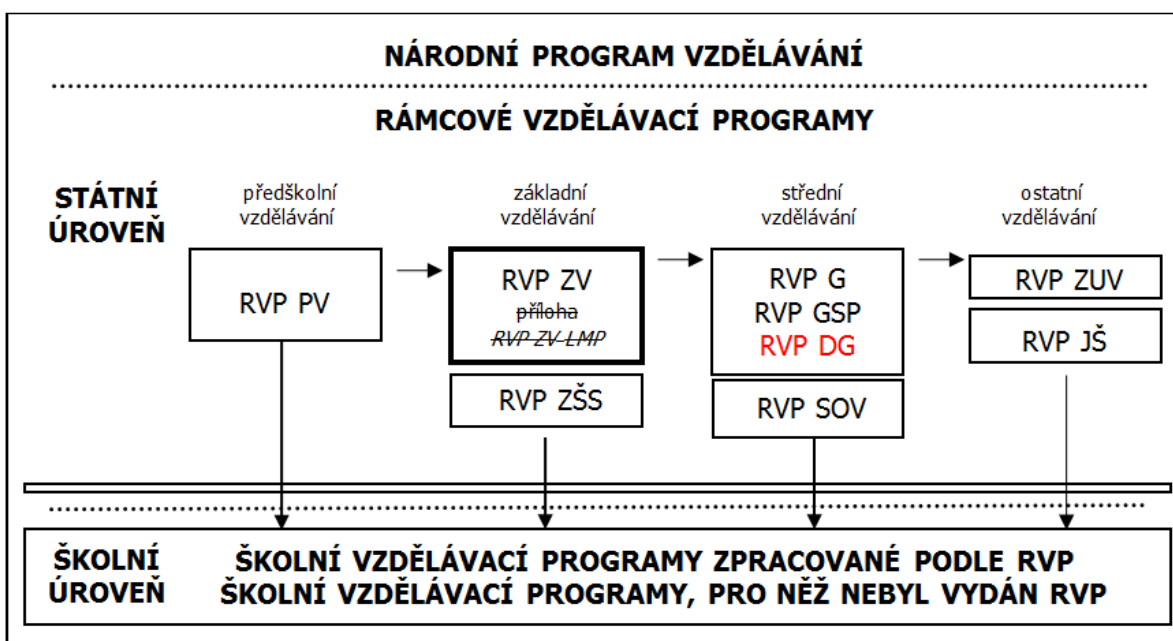
Evropské jazykové portfolio-EJP

Ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky vychází další dokument, kterým je Evropské jazykové portfolio (EJP). Toto portfolio umožňuje sebehodnocení referenční jazykové úrovně v oblasti recepčních, produkčních a jazykových dovedností. Je složeno z Jazykového pasu (Language Passport), Jazykového životopisu (Language Biography) a vlastních dokumentů a prací (Dossier). Modifikovaná portfolia jsou také obsažena v některých učebnicích cizích jazyků (Horizons, Chit Chat, Maturita in Mind) v podobě závěrečných shrnutí kapitol. Žák tak může hodnotit svoji jazykovou úroveň (CASAJC, 2001). Na potřeby žáků nedoslýchavých a neslyšících cílí portfolio European Language Portfolio For the Deaf and Hearing-Impaired, které zařazuje studium jazyků a výuku do kontextu společných evropských standardů u této cílové skupiny (např. Udržení motivace

studentů se sluchovým postižením, naplánování strategií učení, zlepšení interkulturní zkušenosti) (Vacalopoulou, 2008).

3.1 Rámcový vzdělávací program pro výuku cizího jazyka na ZŠ a SŠ

Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání (předškolní, základní, střední-gymnázium, střední odborné vzdělávání, základní umělecké a jazykové) jsou soubory kurikulárních dokumentů, ze kterých následně vychází školní vzdělávací programy (ŠVP) pro předškolní, základní, základní umělecké, jazykové a střední vzdělávání. RVP také definuje úroveň vzdělání v České republice a stanovuje klíčové kompetence, které tvoří soubor vědomostí, dovedností, návyků a postojů (Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů). Na následujícím obrázku je možné vidět schéma, kterým se řídí vzdělávací systém.



Obrázek 5, systém kurikulárních dokumentů, Zdroj: MŠMT

V rámci RVP ZV 2023 jsou rozvíjeny vždy klíčové kompetence:

- Kompetence k učení-učitel umožňuje žákům používat učební pomůcky, encyklopedie, vede je ke zlepšení dovedností čtení, pravopisu a odezírání, motivuje žáky k zapojení do výuky.
- Kompetence k řešení problémů-učitel zařazuje metody vhodné pro žáky, umožňuje žáků vnímat svůj pokrok, učí žáky se správně rozhodovat a řešit úkoly.

- Kompetence komunikativní-učitel vede žáky ke spolupráci, k výstižnému projevu, argumentaci, diskuzi, vyjadřování svého názoru.
- Kompetence sociální a personální-učitel podporuje spolupráci ve třídě, utváří příjemnou atmosféru, organizuje práci ve skupinách.
- Kompetence občanské-učitel motivuje žáky k zájmu o tradici a kulturní dědictví, umění, respektování druhých lidí, společenských norem.
- Kompetence pracovní-učitel vede žáky k organizování a plánování, využívání znalostí v praxi, dodržování pravidel.
- Kompetence digitální-žák umí používat digitální zařízení, chápe jejich význam pro lidskou společnost.

RVP ZV definuje jednotlivé oblasti pro vzdělávací oblast cizí jazyk, které se v průběhu prvního a druhého stupně žák učí. Jedná se o následující oblasti: *řečové dovednosti, poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní.*

Žák, který dokončí základní vzdělání by měl dle RVP ZV (2023) ovládat následující dovednosti:

- Poslech s porozuměním-rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, pokud jsou přenášeny pomalu a zřetelně, rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovované konverzace či projevu, který se týká osvojovaných témat (domov, rodina, stravovací návyky, počasí, volba povolání, škola, kultura, volný čas, bydlení, sport, péče o zdraví, nákupy a móda...). Minimální doporučená úroveň úprav pro žáky s podpurným opatřením (např. žák se sluchový, postižením) je, že žák rozumí jednoduchým otázkám, základním informacím v poslechových textech, které se týkají osvojovaných témat.
- Mluvení-zeptá se na základní informace a adekvátně reaguje v běžných situacích CJ-hovoří o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech, je schopný vyprávět jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života. Minimální doporučená úroveň úprav pro žáky s podpurným opatřením, žák odpoví na jednoduché otázky, které se týkají jeho osoby.
- Čtení s porozuměním-žák je schopný vyhledat informace v jednoduchých každodenních materiálech rozumí krátkým a jednoduchým textům. Minimální doporučená úroveň

úprav pro žáky s podpůrným opatřením je, že rozumí slovům a jednoduchým větám, které se týkají osvojených tematických okruhů. Minimální doporučená úroveň úprav pro žáky s podpůrným opatřením, žák je schopný reagovat na krátká písemná sdělení, která se týkají jeho osoby.

- Psaní-vyplní základní údaje o sobě ve formuláři, napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných reaguje na jednoduché písemné sdělení. Minimální doporučená úroveň úprav pro žáky s podpůrným opatřením je, že žák je schopný reagovat na krátká písemná sdělení, která se týkají jeho osoby.

Osvojované učivo

- Zvuková a grafická podoba jazyka-u žáků se sluchovým postižením je kladen větší důraz na grafickou podobu jazyka, ta zvuková se u nich tolik nenacvičuje.
- Slovní zásoba-slovní zásoba musí být osvojována, dle stanovených tematických okruhů. U žáků se sluchovým postižením se nácvik slovní zásoby opírá hlavně o vizuální podobu slov.
- Tematické okruhy-domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí (RVP ZV, 2023).
- Mluvnice-rozvíjení gramatických jevů s tolerancí elementárních chyb.

Rámcový vzdělávací program pro střední školy a gymnázia není jednotný a u každého oboru jsou odlišné očekávané výstupy. V této diplomové práci budou podrobněji popsány výstupy úrovně cizího jazyka na gymnáziu. Učivo je v RVP pro střední školy zaměřeno na jazykové prostředky a funkce (gramatika, fonetika, lexikologie), komunikační funkce jazyka a typy textů (emoce, písemný projev, názor, interakce), tematické okruhy, realie.

K očekávaným dovednostem se řadí: *receptivní řečové dovednosti* (rozumí složitějšímu ústnímu projevu, rozliší rodilé mluvčí, rozliší hlavní myšlenku, odvodí význam neznámého slova, čte s porozuměním, pracuje z různými cizojazyčnými zdroji), *produktivní řečové dovednosti* (formuluje svůj názor, sestaví text na dané téma, má bohatou slovní zásobu, logicky formuluje texty), *interaktivní řečové dovednosti* (vyjádří své myšlenky, diskutuje, komunikuje plynule a foneticky správně) (RVP G, 2007).

3.2 Metody výuky cizího jazyka

Maňák (1990) popisuje výukové metody jako činnost učitele a aktivity žáka, které míří k dosažení výukových cílů a tvoří koordinovaný systém.

Rozvoj výukových metod cizích jazyků lze zaznamenat počátkem 19. století s příchodem výuky cizích jazyků a dodnes jsou popisovány nové a nové metody. Neexistuje ucelený systém klasifikace výukových metod. Jedním z důvodů může být obecná mnohotvárnost vyučování. Výukové metody lze podle různých hledisek například:

1. Hledisko logického postupu, který učitel volí při vyvození učiva – O. Pavlík (1949).
 - Metody analytické-rozdělení celku na části
 - Metody syntetické-spojování částí v celek
 - Metody induktivní-od faktů k obecnějším závěrům
 - Metody deduktivní-od obecných závěrů k jednotlivým faktům
 - Metody genetické-jednotlivá tvrzení jsou prezentována tak, že závěr je výsledkem geneze poznání
2. Hledisko fáze výukového procesu – L. Mojžíšek (1975).
 - Metody motivační-vyvolání zájmu žáka (příklady z praxe, motivační vyprávění)
 - Metody expoziční-vyvozování nových poznatků (indukce, dedukce)
 - Metody fixační-opakování a procvičování nových poznatků (test, žákovská práce)
 - Metody diagnostické-nástroje hodnocení a kontroly
 - Metody aplikační-využití poznatků v praxi
3. Komplexní klasifikace – J. Maňák (1990).
 - Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků: slovní, názorně-demonstrační, praktické.
 - Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků: sdělovací, samostatné práce, badatelské a výzkumné.
 - Struktura metod z hlediska myšlenkových operací: postup srovnávací, induktivní, deduktivní, analogicko-syntetický.
 - Varianty metod z hlediska fází výuky: motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační.

- Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků: kombinace metod s vyučovacími formami, kombinace metod s vyučovacími pomůckami (Maňák, 1990).

Následně budou podrobněji popsány alternativní metody, které lze dle našeho názoru využít při výuce cizího jazyka u žáků sluchově postižených. Metody jsou založené na vizualizaci, čtení a psaní textů:

Metoda gramaticko-překladatelská „grammar-translation“

S touto metodou přišel již E. Rotterdamský, který výuku zaměřoval na oblast gramatiky, slovní zásoby a ustálených spojení. Princip této metody vychází z jejího názvu. Žáci čtou texty, z těchto textů jsou tvořena lexikální cvičení a žáci tak, odpovídají na otázky vycházející z textu. Poté překládají jednotlivé pasáže do jejich mateřského jazyka a naopak. Tím si osvojí slovní zásobu a gramatická pravidla. Jedná o strukturovanou metodu, kdy pedagog je tzv. kontrolorem aktivity dětí a sleduje jejich práci ve třídě (Vráblíková, 2008).

Metoda čtecí

Čtecí metoda vychází a z metody gramaticko-překladové. Funguje na stejných principech, ale navíc je doplněna o lingvistické porozumění cizímu jazyku. Vznik metody je spojován s rokem 1928 ve Spojených státech. Cílem metody je naučit žáky používat cizí jazyk v praxi. Toho chce metoda docílit prostřednictvím čtení textů s celkovým porozuměním. Pro žáky se sluchovým postižením by mohla být vhodná proto, protože nestojí na nácviku mluveného projevu a poslechových situacích (Vráblíková, 2008).

Metoda sugestopedie

Jedná se o metodu přirozeného učení, jejím zakladatelem je bulharský lékař G. Lozanov, který vycházel ze sugestologie (teorie zkoumající účinky sugesce). Metoda si zakládá na spolupráci levé a pravé mozkové hemisféry při učení a zaručuje větší kvalitu osvojovaného učiva pětikrát rychleji. Kombinuje tedy racionální i obecné myšlení, to následně zefektivňuje činnost mozku (Stark, 1994).

Pro správné fungování metody se užívá: netradičního uspořádání třídy, neobvyklých dekorací, autority učitele, rytmického dýchání a relaxace. Při výuce touto metodou je žákům předložen příběh a žáci ho následně rozebírají, a tím se učí nová slova a gramatické jevy. Tímto způsobem si žáci učivo lépe zapamatují a budou vědět, jak vědomosti využít v praxi.

Zároveň učivo opakují prostřednictvím komunikace, a tím tak odstraňují bloky z aktivního užívání cizího jazyka. (Zormanová, 2018).

Metoda kontrastivní

Průkopníkem kontrastivní metody je německý jazykovědec Franz Bopp. Macurová (2011) chápe kontrastivní metodu výuky jako přístup, který bere v potaz vzájemný vztah mezi prvním jazykem a jazykem, kterému se žák učí. Porovnávání podobností a rozdílů probíhá v rovině jazykové, ale i v rovině kulturních aspektů. Tato metoda je vhodná pro neslyšící, protože z recepčních a produkčních dovedností, ke kterým se řadí mluvení, psaní, naslouchání a čtení, klade důraz především na psaní a čtení. Důležité je ale zmínit, že ne všechny jevy jdou kontrastivní metodou vysvětlit. Jedná se o jevy typické pro daný jazyk (např. předpřítomný/předminulý čas v AJ).

Lacinová (2011) doporučuje vyučovat kontrastivní metodou pouze v případě, pokud má žák dobrou znalost znakového jazyka a je jazykově vyzrálý.

Metoda Manipulative Visual Language (MVL)

S metodou Manipulative Visual Language přišel americký neslyšící vědec a lektor Jimmy Gore z Galladetovy univerzity. Jak z názvu vyplývá metoda je založená na manipulaci a vizualizaci. Principem metody MVL je kombinování různých barev a tvarů, které odpovídají různým kategoriím slov. Po úspěšné manipulaci pak vznikne vzorec dané věty, z kterého je pak možné vycházet. Žáci si následně při tvorbě dalších vět mohou větu, dle vzorce kontrolovat. Metoda po žácích se sluchovým postižením vyžaduje, aby zapojili co nejvíce smyslů. Metody se soustředí na studenty a snaží se je co nejvíce motivovat k efektivnímu učení. I když je metoda určena pro americké neslyšící Jimmy Core dosáhl úspěchů i v České republice. Spolupracoval se základní a střední školou pro sluchově postižené v Hradci Králové, kde se snažil svou metodu aplikovat do výuky češtiny, úspěchem by sedmiletý žák, který předčil starší žáky ve čtenářské gramotnosti, právě díky této metodě. V ČR dále spolupracoval s UK, kde učil anglický jazyk a vedl kurz pro učitele angličtiny (Gore, 2014).

Metoda Jolly Phonics

Je metoda, která učí žáky číst a psát v anglickém jazyce. Jedná se o metodu, při které se využívá více smyslů (sluch, hmat, zrak). Základním principem metody je však vizualizace, proto je vhodná i pro žáky se sluchovým postižením. Anglický jazyk má 44 hlásek a na všechny se žáci naučí nějaký pohyb, který je spojen s vizuální oporou. Například hláska (aj)

je spojená s pohybem pozdravu (ruka od hlavy). Žáci si při hodině nejprve jednotlivé hlásky a k nim odpovídající pohyb zopakují a pak čtou anglická slovíčka společně s pohybem. Hlavní myšlenkou metody je propojení zvuků a pohybu. Do výuky lze také jako zábavnější formu zapojit pantomimu, kdy žáci předvádí slovo prostřednictvím pohybu k odpovídajícím hláskám a žáci slovo hádají (Mikulec, 2024).

3.3 Materiály pro výuku cizího jazyka u sluchově postižených

K výuce cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením lze vycházet z různých materiálů, které respektují jejich speciální vzdělávací potřeby. Na doporučení učitelů AJ u sluchově postižených žáků jsou uvedeny následující

Headway textbook for deaf students: autorkou této publikace je Hana Hejlová. Jedná se o učebnici anglického jazyka, která je určena neslyšícím žákům. Učebnice je zaměřená hlavně na rozvoj čtení a psaní v anglickém jazyce. K rozvoji těchto dovedností využívá různé aktivity: vytváření plakátů na různá témata, tvorba otázek, skládání slov do vět, popisy obrázků, výměna dialogů atd. Při práci s učebnicí by měl být škole přítomen i tlumočník nebo by měl sám učitel výuku z českého jazyka tlumočit do českého znakového jazyka. Vychází totiž z předpokladu, že ve třídě žáků sluchově postižených nejsou všichni nedoslýchavý nebo neslyšící a je potřeba, aby učivu rozuměli všechny skupiny žáků (Hejlová, 2003).

My Word-základy angličtiny: autorkou učebnice je Alena Klímová. Učebnice je určena hlavně pro žáky s lehkým mentálním postižením, ale lze ji využít i pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením díky jejímu zaměření na nácvik běžných komunikačních situacích, které jsou doprovázeny vždy ilustrací pro lepší představivost situace (Klímová, 2015).

StepbyStep: autory této učebnice jsou Jana Kmetová, Zdeněk Benedikt, Paddy Long, Christopher Koy. Výhodou této učebnice je, že gramatické jevy jsou vysvětleny v českém jazyce. Učebnice je logicky členěna a jednotlivé lekce jsou barevně rozlišovány. Učí studenty jednat v běžných situacích, jazykové a kulturní zvláštnosti anglicky mluvících zemí.

English Grammar in Use: autor: Raymond Murphy, učebnice je určená pro samouky a věnuje se hlavně nácviku gramatiky. V každé lekci je vysvětlená gramatika, poté následuje cvičení na daný gramatický jev a jeho procvičování. Výsledky všech cvičení jsou uvedené

v knize. Pro studenty se sluchovým postižením může být vhodná z toho důvodu, že neobsahuje poslechová cvičení a nevěnuje se nácviku mluveného projevu.

Step into Writing: Margaret Bonner, jde o učebnici, která se věnuje nácviku psaní v cizím jazyce. V knize je důležité propojení psaní s potřebnou gramatikou, ale také příprava na písemný úkol. Pro sluchově postižené studenty může být učebnice vhodná jako doplněk při nácviku psaní.

Ve výuce angličtiny pro sluchově postižené lze dle učitelů AJ na školách pro sluchově postižené využít i běžné učebnice, ve kterých se vynechávají poslechová cvičení (*English File, Headway, Maturita Solution, ChitChat, Hello Kids...*).

3.4 Online zdroje pro výuku cizího jazyka osob se sluchovým postižením

English for Deaf Students-je internetový portál tvořený neslyšícími studenty střední školy v Radlicích. Na internetových stránkách jsou různé gramatické jevy vysvětlovány v českém znakovém jazyce a jsou doplněné o písemný zápis. Na stránkách lze najít i procvičování (*English for Deaf Students, 2024*).

Kurz SignOnOne-je online kurz pro neslyšící, který navázal na mezinárodní projekt English for Deaf Sign Language Users on internet z roku 2007, který byl ale určen pro pokročilejší uživatele. Tento kurz je vhodný pro začátečníky. SingOnOne je na principu bilingvního přístupu tzn., že výuka angličtiny probíhá jak v národním znakovém jazyce, tak v národním jazyce zúčastněných zemí (Česká republika, Norsko, Island, Španělsko, Maďarsko a Rakousko) (*Středisko Teiresiás, 2011*).

Celým kurzem provádí rodina Brownova a je rozdělen na 10 lekcí. Témata lekcí se týkají každodenního života např.: rodina, bydlení, cestování, škola. Obsahem každé lekce jsou texty v anglickém jazyce, výklad gramatiky a procvičování. V případě potřeby je lekce doplněna o vizuální perцепci, které pomáhá studentům se sluchovým postižením lekci pochopit. Vizuální perцепce má čtyři úrovně: 1. Scenes-animace věty z textu, 2.+3. Sentence a Word-předklad vět a slov z AJ do národního jazyka, 4. Phase-překlad anglických frází a idiomů do národního jazyka. Výklad gramatiky vychází z vizualizace, využívají se tabulky, přehledy a výčty. Pro potřebu odezírání obsahuje kurz i možnost zapnutí audio-vizuálního záznamu. Procvičování je koncipováno tak, aby student se sluchovým postižením hned viděl výsledek a zadání je k dispozici jak v národním znakovém jazyce, tak v národním jazyce zúčastněných zemí (*Středisko Teiresiás, 2011*).

3.5 Studium cizího jazyka žáků se sluchovým postižením v zahraničí

Vysoké školy v USA a ve Velké Británii dostávají při přijímání studentů se sluchovým postižením poměrně vysoké granty, takže si mohou dovolit studentům se sluchovým postižením zajistit tlumočnicka, zapisovatele či mentora. Dotace dosáhnou i na různé kompenzační pomůcky (indukční smyčka, speciální telegrafická telefony atd.), což přispívá ke zkvalitnění výuky. Dnes už je tato situace běžná i v ČR (Janáková, 2006).

Pánková Kratochvílová (2018) uvádí ve svém článku několik příkladů, jak probíhá vzdělávání cizích jazyků v zahraničí. V bilingvální švédské základní škole Manillaskolan pro žáky se sluhovým postižením je výuka cizího jazyka zajišťována dvěma pedagogy (slyšícím a neslyšícím). V případě, že se žáci učí cizí jazyk jako mluvený je ve vyučování přítomný slyšící učitel. Ve škole je hlavním cizím jazykem angličtina, která je rozložena do 515 hodin za celkové studium a je vyučována švédským znakovým jazykem. Žáci si mohou v sedmém ročníku vybrat rozšiřující švédský znakový jazyk, angličtinu nebo zvolit čtvrtý cizí jazyk a to španělštinu.

Na německé bilingvální základní škole pro žáky se sluchovým postižením Elbschule se vyučuje angličtina od třetí třídy. V rámci výuky se žáci učí i americký či britský znakový jazyk. Na estonské základní škole pro žáky se sluchovým postižením Tallinna Heleni Kool je výuka cizího jazyka (angličtina) zaměřená pouze na písemnou formu. Učitelé na této škole vycházejí z materiálu, které si sami navrhnou, škola totiž nedisponuje žádnými schválenými studijními materiály (Pánková Kratochvílová, 2018).

Rakouská základní škola pro žáky se sluchovým postižením Schulgemeinschaft Pfeilgasse-Volkschule und Neue Mittelschule učí u žáků, kteří jsou schopni díky kompenzačním pomůckám vnímat sluchem i mluvenou formu anglického jazyka. Americký znakový jazyk se vyučuje na škole jako jazyk doplňkový (Pánková Kratochvílová, 2018).

3.6 Specifika výuky cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením

K specifikům výuky u sluchově postižených žáků patří také úprava pedagogických zásad. Tyto by měly být dodržovány i při výuce cizího jazyka k usnadnění a zefektivnění výukového procesu:

1. Zásada názornosti
2. Zásada systematičnosti
3. Zásada včasnosti
4. Zásada komunikativnosti a komunikačního stylu
5. Zásada udržování zrakového kontaktu
6. Zásada rozšiřování pojmové banky
7. Zásada výstavby hodnotového systému
8. Zásada přiměřené náročnosti a důslednosti (Potměšil et.al, 2012).

Výuka cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením týká těchto oblastí: výuka výslovnosti, slovní zásoby, gramatiky, výuka poslechových dovedností, ústního projevu, psaného projevu a psané komunikace a čtení. Obecným cílem ve výuce je rozvíjet tyto oblasti. Jako podklad k tomu slouží kurikulární dokumenty jako ŠVP, RVP, kde jsou definovány očekávané výstupy žáků v daných vzdělávacích oblastech. Často tyto dokumenty mají dvojitou podobu, a to pro žáky neslyšící a pro žáky nedoslýchavé (např. SŠ, ZŠ, MŠ Hradec Králové u neslyšících žáků nemá uvedené cíle jako nácvik výslovnosti, poslechu či mluvené komunikace) (Machová, 2015).

Výuka výslovnosti

Výuka výslovnosti je prováděna pouze u určité skupiny žáků (nedoslýchaví žáci, implantovaní žáci či žáci ohluchlí). Při výuce výslovnosti platí důležitá zásada, a to vyučovat vytrvale, trpělivě, žáky pečlivě opravovat (Machová, 2015). Belanská (in Machová, 2015) doporučuje neslyšící žáky učit slova vyslovovat, tak jak se píšou s podporou např. prstové abecedy. V tomto případě pak lze uvažovat o smyslu výuky výslovnosti, projev bude pravděpodobně velmi těžko srozumitelný.

U žáků se sluchovým postižením není kladen takový důraz na to, aby byl mluvný projev co nejpodobnější projevu rodilého mluvčího, ale aby byl srozumitelný. U žáků se sluchovým postižením bývá největším problémem rozlišování diftongů, hlásek w/v/r a hlásek znělých a neznělých. Při nácviku znělosti lze použít ohmatávání hlasivek, pro nácvik diftongů lze

využít vizuální názornosti či komparace hlásek (Machová, 2015). Při hodnocení je důležitá tolerance odchylek, učitel by měl spíše preferovat formu slovního hodnocení žáka (Potměšil et. al, 2012).

Výuka slovní zásoby

U dětí bývá přirozeně dříve rozvíjena pasivní forma slovní zásoby (slova, kterým dítě rozumí), než aktivní forma slovní zásoby (slova, která užívá) (Pulda, 1992). Aktivní slovní zásoba u žáků se sluchovým postižením je obvykle malá, proto je nutné procvičovat slova příbuzná a významově blízká (*happy, glad, joyful, cheerful, merry*) a hned během výuky doplňovat o slova opačného významu. Pro výuku slovní zásoby je také důležité, aby žáci se sluchovým postižením pochopili vztahy mezi slovy, opakovat nová slovíčka, vytvářet grafické záznamy (Machová, 2015).

Dle Machové (2015) je velkým problémem neschopnost žáků se sluchovým postižením si pod slovíčkem představit zvukovou podobu slov, tzn., že i když si žák se sluchovým postižením k danému slovíčku přiřadí znak, tak ten mu nepomůže zapamatovat si, jak jdou písmenka ve slově po sobě. Žáci se sluchovým postižením se nová slovíčka učí jen na základě vizuální podoby.

Výuka ústního projevu

Nácviku ústního projevu se běžně účastní jen žáci implantovaní či nedoslýchaví. Pro nácvik projevu je velmi důležitá propracovaná přípravná fáze před vlastní produkcí (shrnutí v ČJ, brainstorming, myšlenkové mapy). U žáků neslyšících se nacvičuje písemná podoba projevu pro účely maturitní zkoušky, kdy je ústní projev nahrazen formou chatu (Machová, 2015).

Výuka gramatiky

Při výuce gramatiky doporučuje Machová (2015) vycházet z deduktivních technik, vysvětlovat gramatické jevy po malých celcích v českém či znakovém jazyce, dle preferencí žáků se sluchovým postižením. Vysvětlování látky v cizím jazyce by bylo pro žáky se sluchovým postižením časově náročné a neefektivní. V případě přítomnosti tlumočnicka ve výuce, by na něj byly kladeny velké nároky (příprava, znalosti, schopnosti). Vyučující by měl gramatické jevy vizualizovat, konkretizovat, procvičovat a užívat různé pomůcky. K pomůckám mohou patřit interaktivní tabule, kartičky, obrázky, gesta apod. Patrně největší problém žákům se sluchovým postižením dělají gramatické časy anglického jazyka, při

jejich výuce je vhodné využít gesta pro vizualizaci (pantomima, odkazování na prostor před tělem a za tělem pro znázornění časových rovin atd. (Machová, 2015).

Výuka poslechových dovedností

Poslechová dovednost se u žáků se sluchovým postižením neprocvičuje tak často vzhledem k jejich omezení přijímání informací sluchovou cestou. Při výuce je třeba brát v potaz heterogenitu skupiny Žáci neslyšící mají ze státní maturitní zkoušky poslech zcela vyloučen, ale žáci nedoslýchaví se s ním setkají u ústní zkoušky při rozhovoru se zkoušejícím. (Machová, 2015). Při hodnocení poslechových dovedností žáka je nutné, aby měl žák před sebou napsaný text, který obdrží s dostatečným předstihem. Jedině tak lze zajistit jeho úroveň porozumění a orientaci v textu (Potměšil, 2012).

Výuka psaného projevu a psané komunikace

Výuka psaného projevu a psané komunikace se vyučuje u všech žáků se sluchovým postižením (tzn. neslyšící, nedoslýchavý) na rozdíl od poslechu. Liší se však úroveň psaných textů, žáci, které čeká státní maturitní zkouška (jednou její součástí je právě písemný projev) budou mít pravděpodobně písemný projev na vyšší úrovni než žáci na oborech nematuritních. Anderson (in Machová, 2015) upozorňuje na to, že pro žáky neslyšící by měl být dáván důraz na spolupráci při psaní.

Při výuce psaného projevu je kladen důraz na spolupráci, vizualizaci, přípravné fáze přemýšlení o daném tématu (myšlenkové mapy, brainstorming, diskuze, tvorba osnovy apod.). Důležité u žáků s SP je také zautomatizovat některé výrazy jako pozdrav, úvodní fráze, poděkování atd. Na psaný projev má pozitivní vliv technologický pokrok, kdy žáci mohou chatovat cizím jazykem, psát emaily (Machová, 2015).

Největším problémem v psaném projevu neslyšících žáků je v jejich nedostatečné kreativité a imaginaci. I přes velmi jasné a přesné zadání žáci nevědí, co psát.

Výuka čtení

Při nácviu čtení cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením je důležité dbát na přípravnou fázi tzn. předjímání obsahu, obeznámení se strukturou textu. Žákům by měl pedagog doporučovat dělat si poznámky, podtrhávat důležité informace. Vhodné je také zaměřit se na opakování slovní zásoby, vizuální podporu, vztáhnout téma textu k vlastním zážitkům žáka, používat tabuli, znakování, prstovou abecedu, zvýrazňovače, hraní rolí, malování obrázků apod. (Machová, 2015).

Při výuce čtení v cizím jazyce lze dle Machové (2007) využít metody kritického myšlení INSERT nebo SQ4R. INSERT cílem této metody je roztřídit informace pomocí znamének na nové (+), známé (V), neznámé (-) a nesrozumitelné (?). Žáci si po přečtení a označení v textu zapisují informace, dle příslušných znamének do tabulky. Žáci si tak třídí informace a může jim to pomoci s vizualizací (Neužilová, Pavlovská, 2011). Metoda SQ4R slouží k lepšímu prozkoumání textu a jeho zapamatování jednotlivá písmena názvu odpovídají fázím čtení Survey (prozkoumání), Question (otázka), Read (čtení), Reflect (přemýšlení), Recite (hlasité opakování), Review (rekapitulace).

Z výzkumu Machové (2015) specifika cizojazyčného vzdělávání žáků se sluchovým postižením na střední škole, který byl zaměřen na oblast čtení s porozuměním v angličtině., data výzkumu byla zjišťována prostřednictvím vytvořeného kvazistandardizovaného didaktického testu, vyplývá, že žáci se sluchovým postižením mají největší obtíže s vyvozováním informací z cizojazyčného textu. Není u nich rozvinuto funkční čtení (recepce textu).

Velmi zásadním specifíkem pro výuku na školách pro sluchově postižení zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona (561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) je heterogenita žáků. Školy navštěvují žáci, kteří mají sluchové postižení různé etiologie, k postižením mají přidružené další znevýhodnění (např. ADHD), žáci se sluchovým postižením mají odlišné kompetence v českém jazyce a v českém znakovém jazyce, často se jedná o žáky pocházející z jiných sociálních a kulturních podmínek (např. rom, ukrajinec), školy pro sluchově postižené žáky také navštěvují žáci s narušenou komunikační schopností (Hronová, Pavlíková, 2024).

Za účelem organizace vzdělávání v jazykových předmětech můžeme dle Hronové a Pavlíkové (2024) žáky rozdělit do následujících skupin:

- Skupina A-žáci se sluchovým postižením, kteří preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, jejich úroveň českého jazyka není dostačující pro vzdělávání. Výuky by tak měla probíhat v českém znakovém jazyce a žáci by se měli český jazyka učit jako jazyk cizí.
- Skupina B-žáci se sluchovým postižením, kteří preferují mluvený jazyk. Postupy při vzdělávání jsou stejné jako u žáků intaktních.
- Skupina C-žáci se sluchovým postižením, kteří komunikují v českém jazyce, ale úroveň není dostačující. Ve výuce by měly mít zařazený předmět český znakový jazyk.
- Skupina D-žáci se sluchovým postižením jejichž mateřským jazykem je jazyk znakový a míra zvládnutí českého jazyka je dána okolnostmi (např, kognitivní předpoklady, etiologie sluchového postižení, sociální zázemí).

4 Výuka cizích jazyků na ZŠ a SŠ pro sluchově postižené

Vzhledem k otevřenosti dnešního světa je již samozřejmostí a nezbytností umět cizí jazyk. Celosvětově se jedná o anglický jazyk, se kterým se žáci setkávají již na prvním stupni základní školy, mnohdy i v mateřské škole. Cizí jazyk dnes běžně slyšíme prostřednictvím televizních pořadů, internetových portálů (YouTube), písniček. Ale co jedinci se sluchovým postižením? Jak je pro ně náročné se učit cizí jazyk, když mají omezené sluchové vnímání a pro mnohé je cizím jazykem i jazyk jejich rodičů.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem této diplomové práce je **zjistit, jak probíhá výuky cizího jazyka na ZŠ/SŠ pro sluchově postižené.**

Definování výzkumných otázek a výzkumný problém

Hlavní výzkumná otázka

HVO1: Jak probíhá výuka cizího jazyka na ZŠ/SŠ pro sluchově postižené?

Výzkumný problém

Výuka cizího jazyka sluchově postižených žáků

Dílčí výzkumné otázky

DVO1: Jaké metody se užívají při výuce cizích jazyků?

DVO2: Jaké materiály se používají při výuce?

DVO3: Jak vypadají testy z cizího jazyka?

DVO4: Jaké pomůcky využívají vyučující při výuce?

DVO5: Co dělá žákům největší obtíže při výuce cizího jazyka?

DVO6. Jak vyučující žáky motivuje?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Ke zjištění stanovených cílů empirické části této diplomové práce bylo využito kvalitativního přístupu. Kvalitativní výzkum se opírá o data získaná z rozhovorů, pozorování a dokumentů, následně dochází k jejich analýze. Přístup využívá induktivní formy vědeckých metod a jeho cílem je popsat nějaký průběh či případ (Hendl, 2005).

Švaříček a Šedřová definují kvalitativní přístup jako: *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickému vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“* (Švaříček, Šedřová et.al., 2007, s. 17.)

Kvalita kvalitativního výzkumu je z tradice dána pravidlem, tzv. „svaté trojice“. Jedná se o splnění reliability (spolehlivost), validity (pravdivost) a objektivnosti. Sama o sobě ale tato kritéria kvalitu výzkumu neurčují. Ta je dána důvěryhodností zdrojů, správným definováním a konzistencí (May in Nekola et. al, 2017). Validita a reliabilita je v tomto výzkumu zaručena prostřednictvím triangulace dat pozorováním výukové jednotky, rozhovory s učiteli a analýzou dokumentů školy. Také je důležité zajistit důvěryhodnost výzkumu (citace aktérů výzkumu), přenositelnost (reflexe, popsání limitů výzkumu, propojení v závěru), spolehlivost (přepis rozhovorů, ověření, zda dotazovaný rozumí otázkám).

Pro sběr potřebných dat bylo využito metody zúčastněného pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a analýzy veřejně zpřístupněných dokumentů zúčastněných škol.

Zúčastněné pozorování (participant observation) lze definovat jako sledování činností probíhajících ve vybraném prostředí s cílem interpretovat proces. Účelem tedy není jen aktivity pozorovat, ale také je správně zanalyzovat a zprostředkovat čtenáři (Švaříček, 2007). Zúčastněné pozorování nijak nenarušuje edukační proces.

Rozhovor (interview) je nejčastěji užívanou metodou sběru dat při kvalitativním šetření. Jedná se o společný dialog výzkumníka a účastníka výzkumu. Rozhovor může být strukturovaný (předem připravené okruhy témat), nestrukturovaný (jedno téma, které pak výzkumník rozvíjí během rozhovoru) nebo polostrukturovaný (předem připravená struktura otázek a možnost flexibilně reagovat na odpovědi respondenta). V rozhovoru se mohou vyskytovat otázky úvodní, hlavní, navazující, nepřímé, dynamické a ukončovací (Švaříček in Švaříček, Šed'ová, 2017). V této práci byl využit polostrukturovaný rozhovor z důvodu jeho flexibility,

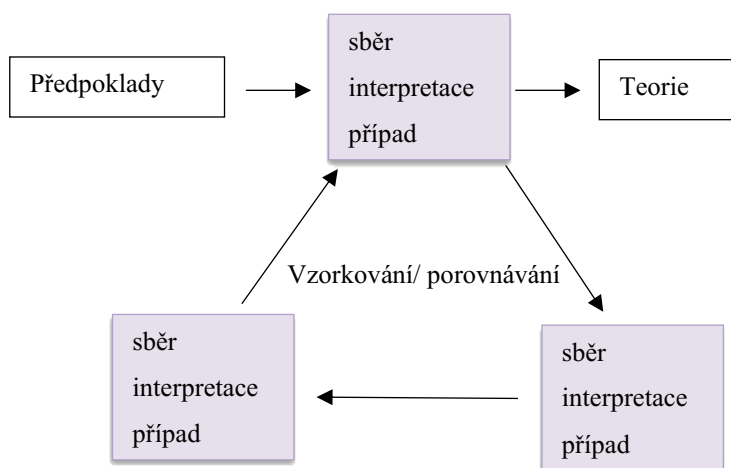
Etika výzkumu

Etika výzkumu se týká zvažování důsledků a závěrů práce. Jedná se o obecné principy etických zásad a chování, nikoliv přesná pravidla a je na každém výzkumníkovi, jak se danými principy bude řídit (Švaříček, Šed'ová, 2017). K etickým zásadám se řadí: soukromí, důvěrnost, poučený souhlas, emoční bezpečí, citlivost výzkumníka, princip řádného citování a odkazování, zpřístupnění práce účastníkům výzkumu, zodpovědnost.

Účast v praktické části této diplomové práce byla zcela dobrovolná a v rámci možností byla zachována anonymita institucí a respondentů, místo toho bylo využito anonymizovaného označení.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku a průběh šetření, tvorba materiálu

Při tvorbě diplomové práce by mělo být vždy postupováno podle nějakého plánu. Lze například postupovat podle cirkulárního modelu výzkumného procesu, jako v této práci:



Obrázek 6, Flickův cirkulární model výzkumného procesu, Zdroj: Švaříček, Šed'ová, (2007)

Tvorba teoretické části začala v prosinci 2023, kdy autorka vyhledávala a následně zpracovávala relevantní zdroje k tématu vzdělávání jedinců se sluchovým postižením. Během ledna 2024 bylo provedeno pilotní šetření, kdy autorka navštívila základní školu pro sluchově postižené, aby se podívala, jak probíhá hodina angličtiny. Cílem bylo zjistit, na co se v samotném výzkumu následně zaměřit a jak empirickou část koncipovat. Tato škola nebyla následně do výzkumu zařazena.

Při tvorbě empirické části této diplomové práce bylo osloveno pět základních a středních škol pro sluchově postižené. Z toho dvě školy vůbec nereagovaly. U zbylých tří škol bylo vedením dovoleno výzkum uskutečnit a byl předán kontakt na učitele cizího jazyka (angličtiny). Poté následoval kontakt s učitelem a domluvení termínu návštěvy, který byl sjednán na duben u všech škol. Vzhledem k nemoci a konání maturitních zkoušek, byl termín nakonec posunut na začátek května. Během sjednávání onemocněla jedna z oslovených učitelek a musela tak účast ve výzkumu úplně zrušit, žádný další kontakt se školou se nepodařilo navázat.

Výzkumný vzorek

Do výzkumu byly zapojeny dvě školy:

Škola A

Jedná se o mateřskou školu, základní školu, a střední školu, která nabízí obory středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou, které ale kvůli anonymizaci v práci nelze specifikovat. Škola je příspěvkovou organizací a je určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí této školy je i školní družina, internát a speciálně pedagogické centrum. Na této škole jsem navštívila dvě třídy na střední škole viz níže. Škola je určena žákům se sluchovým postižením, kteří ve výuce preferují orální metodu.

Cílem školy je vzdělávat žáky se sluchovým postižením tak, aby jejich úroveň vzdělání byla na stejné úrovni jako u žáků intaktních včetně maturitní zkoušky, žáci by také měli být připraveni na vysokoškolské studium a měli by se umět orientovat se na trhu práce. Po dokončení studia by měl žák aktivně ovládat jeden cizí jazyk a druhý cizí jazyk pasivně. Žáci jsou na gymnázium přijímáni na základě výsledků přijímacího řízení, to je složeno z písemného testu z českého jazyka a matematiky na úrovni učiva základní škol dle RVP ZV (ŠVP-Školy A, anonymizováno, 2017).

Výuka žáků probíhá orální metodou a při sníženém počtu žáků ve třídě (maximálně 14). Škola také umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami studovat dle PLPP, IVP. Vzhledem k tomu, že se jedná o školu pro sluchově postižené, mají žáci ve svém rozvrhu zařazený 2x v týdnu i předmět individuální logopedické péče.

Hodiny angličtiny jsou v jednotlivých ročnících školy A rozvrženy takto:

	1.ročník	2.ročník	3.ročník	4.ročník	Celková dotace
Angličtina	3+1	3+1	3+1	3+2	12+5

Tabulka 2, hodinová dotace Aj na škole A, Zdroj: ŠVP-škola A

Vysvětlení: + 1, +2 jsou hodiny konverzace v anglickém jazyce.

Třída 1 A

Nejprve proběhlo pozorování v hodině angličtiny v prvním ročníku střední školy A. Ve třídě bylo přítomno 11 žáků (6 chlapců / 5 dívek) z celkového počtu 13 žáků (8 chlapců/ 5 dívek). Třída je složená z žáků nedoslýchavých, žáků kompenzovaných sluchadly a kochleárním implantátem, žáci mají také přidružené specifické poruchy učení, ADHD či psychiatrické obtíže. Ve třídě jsou ale i žáci bez vady sluchu, kteří mají některou ze specifických vývojových poruch. Žáci mluví českým jazykem.

V učebně byly stoly a židle uspořádány do půlkruhu. Byla zde zavedena interaktivní tabule, ale i běžná tabule (obě paní učitelka využila během výuky). Vzadu učebny byla umístěna skříň, kde byly k dispozici cizojazyčné knihy od různých autorů (např. *Ostrov pokladů – Thesaurer Island – dvojjazyčné čtení, autor: R.L. Stevenson*). Na stěnách visely základní gramatické přehledy (časování sloves) a nad tabulí byl umístěn slovosled anglické věty.

Žáci prvního ročníku střední školy A pro sluchově postižené mají anglický jazyk čtyřikrát týdně. Třída bývá na hodiny angličtiny rozdělena na dvě skupiny, avšak v době mého pozorování byla spojena z důvodu nemoci druhé vyučující.

Třída 2 A

Druhou třídou, kde proběhlo pozorování, byl třetí ročník na stejné střední škole. Ve třetím ročníku je 9 žáků, jeden žák však chyběl. Ve třídě jsou nedoslýchaví žáci, žáci se sluchadly, kochleárním implantátem a jeden chlapec právě procházel nastavováním kochleárního implantátu. V této třídě byla pouze jedna dívka bez sluchového postižení, ta měla psychiatrické obtíže. Ve třídě se mluví českým jazykem.

Stoly a židle byly ve třídě také uspořádány do půlkruhu. Třída byla vybavena interaktivní tabulí, magnetickou tabulí a běžnou tabulí. Na zdech třídy byly plakáty z divadelních her, které třída navštívila, anglické gramatické přehledy a nad tabulí visel slovosled anglické věty.

Žáci třetího ročníku střední školy A pro sluchově postižené mají 4 hodiny angličtiny + anglickou konverzaci jako volitelně vzdělávací aktivitu.

Paní učitelka A

Paní učitelka má vystudované učitelství anglického jazyka a hudební výchovy. Vzdělání má doplněné o studium speciální pedagogiky. Z důvodu nedostatku učitelů anglického jazyka vyučuje na škole jen anglický jazyk. Na škole je, co se týče výuky anglického jazyka, služebně nejstarší a nejzkušenější, učí od roku 2007 (16 let). Dříve učila angličtinu na druhém stupni základní školy, dnes už se převážně věnuje výuce na škole střední.

Škola B

Druhá škola, která byla v rámci výzkumného šetření navštívena byla mateřská, základní a střední škola pro sluchově postižené. Jedná se také o příspěvkovou organizaci, jejímž zřizovatelem je ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Ke škole je přidružené speciálně pedagogické centrum, družina, školní klub, internát a dětský domov. Základní škola, kterou jsem zde navštívila, vzdělává metodou totální komunikace (viz kapitola 2.3.2. totální komunikace). Vzhledem k užívání znakového jazyka na škole se učitelé a vychovatelé pravidelně účastní kurzů znakového jazyka. Důležitou osobou při výuce na této škole je tlumočnick českého znakového jazyka, který dochází do hodin dle potřeby a odpoledne vede kroužek českého znakového jazyka pro studenty (ŠVP, 2023).

Základní škola má třídy speciální, logopedické a surdopedické. Surdopedické třídy mají desetiletou školní docházku, menší počet žáků ve třídě, ve třídách dle potřeb bývá asistent

či tlumočnick ČZJ, využívají se různé kompenzační pomůcky. Žáci mají pravidelně individuální logopedickou péči na prvním stupni dvakrát týdně, na druhém stupni jednou týdně.

Třída 1 B

Na této škole jsem mohla uskutečnit pozorování v páté třídě, do třídy chodí 6 žáků. Většina z nich jsou žáci nedoslýchaví, jeden žák má kochleární implantát a jeden žák je zcela neslyšící, ve třídě je i dívka s lehkou mentální retardací. Se třídou běžně pracuje učitel a asistent pedagoga. Ve třídě se vyučuje českým jazykem, který je doplňován gesty, daktylní abecedou a tlumočením ČZJ (ŠVP, 2023).

Žáci seděli ve třídě ve dvou řadách po třech. Třída byla vybavena interaktivní tabulí, malou knihovnou, kde byly knihy jako: *Listen and Learn*, *Angličtina–hravé kartičky*, *časopis Bridge*. Na zdech třídy visely plakáty se základní slovní zásobou + obrázky (*classroom, animals, fruit and vegetables, family*). Žáci měli také k dispozici skříň s papírovými potřebami.

Žáci pátého ročníku základní školy mají 3 hodiny angličtiny týdně. Hodinová dotace angličtiny na škole:

1.stupeň						
Anglický jazyk	1.ročník	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5.ročník	6.ročník
				3	3	3

Tabulka 3, hodinová dotace Aj-1.stupeň, Zdroj: ŠVP-ZŠ

2.stupeň				
Anglický jazyk	7.ročník	8.ročník	9.ročník	10.ročník
	3	3	3	3

Tabulka 4., hodinová dotace Aj-2.stupeň, Zdroj: ŠVP-ZŠ

Paní učitelka B

Vystudovala speciální pedagogiku a učitelství anglického a českého jazyka pro druhý stupeň. Nejdříve pracovala jako asistentka pedagoga v běžné základní škole. Poté si studium doplnila o učitelství jazyků. Na škole učí již 7 let hlavně anglický jazyk.

4.4 Výzkumné šetření

4.4.1 Pozorování

Pozorování Škola A, třída 1 A

Představení: Hodina angličtiny začala představením pozorovatelky, aby žáci věděli, co je účelem její návštěvy v hodině. Paní učitelka ji představila anglicky. Poté zkontrolovala, zda mají žáci připravené věci na hodinu a uklizené telefony.

Úvodní část hodiny: Vzhledem k tomu, že byly spojené dvě skupiny žáků, musela paní učitelka zjistit, co dělala minulou hodinu druhá skupina. Anglicky se zeptala: „*Did you write a test last lesson*“, ve třídě žáci nereagovali na otázku. Tu poté zopakovala znovu bez reakce. Poté se česky zeptala, jestli žáci rozumí otázce, načež žáci odpověděli, že nerozumí. Otázku tedy paní učitelka rozčlenila na jednotlivá slova. Žačka odpověděla: „*Jako jestli jsme psali test?*“. Poté chtěla paní učitelka po žačce odpověď anglicky. Ta odpověděla: „*Yes, I did.*“. Žáků se pak paní učitelka ptala, o čem to bylo a jak si vedli. Žáci si při svých odpovědích nebyli vůbec jistí a nebyli schopni vytvořit jednu anglickou větu. I přes návodné věty paní učitelky. Nakonec se ale společnými silami dopracovali k odpovědi: „*vocabulary about food, it was good.*“. Paní učitelka chtěla po žácích vědět, zda mají nějaké zadání od paní učitelky. Ti ukázali na stranu v pracovním sešitě. Paní učitelka se ale rozhodla, že budou pracovat společně a řekla: „*A víte co, já paní učitelku neposlechnu, já jsem rebel.*“ – žáci se začali smát a divit se.

Vymezení cílů hodiny: Žáci si měli otevřít učebnice na začátek sedmé lekce (Maturita in Mind). Z učebnice měli poznat, o jaké téma lekce se jedná. Paní učitelka vyvolala žačku, která k ní do skupiny nepatří, protože její skupina již četla úvodní článek. Žačka po dlouhé chvíli váhání odpověděla: „*polyglots and learning languages*“ – správná odpověď. Poté se žáků zeptala, jestli ví, kdo jsou polyglots - „*a person, who speaks many languages.*“. Skupina, se kterou paní učitelka pracuje běžně, pak odpovídala na otázky, které souvisely se

článkem. Žáci sledovali článek a jejich odpovědi byly velmi strohé, jednalo se spíše o samostatná slova. Problémem bylo čtení letopočtů. Poté žákům vysvětlila, že v hodině se budou věnovat úvodnímu článku a stupňování přídavných jmen.

Vysvětlení nového učiva: Po rychlém seznámení se článkem následovalo vysvětlení gramatiky lekce. Jednalo se o stupňování přídavných jmen. Nejdřív se paní učitelka žáků zeptala, zda vůbec vědí, co to je stupňování přídavných jmen. Žáci byli zticha. Paní učitelka uvedla tedy český příklad stupňování na slově levný. Po žácích pak chtěla v češtině vystupňovat slovo špatný. Ti odpověděli špatnější a nejšpatnější. Paní učitelka uvedla, že se užívá spíše slovo horší a nejhorší. Žáci slovo horší moc neznali. V angličtině pak věděli, že je bad, worse, the worst. Následovalo slovo dobrý. V češtině věděli, že je lepší a nejlepší. V angličtině neznali pojem better a jako třetí stupeň předpokládali the better. To pak paní učitelka opravila na the best, jako často užívané ve spojitosti the best of. Žákům z druhé skupiny rozdala v češtině vlastnoručně vytvořený gramatický přehled stupňování (jednotlivá pravidla, byla oddělena v barevných rámečcích). Mezitím měla její skupina pravidla pro stupňování zopakovat. Žáci věděli, že se stupňuje podle počtu vyslovených slabik.

Procvičování nového učiva+opakování: Poté žáci pracovali s pracovním sešitem, kde bylo gramatické cvičení na stupňování přídavných jmen. Společně si nejdříve přeložili všechna slovíčka a vzali si k sobě gramatický přehled, který dostali. Během překladu slovíček si žáci neznámá slovíčka měli napsat společně s výslovností. Při slově quiet si nebyli žáci jistí, tak paní učitelka použila internet a našla, že jdou obě možnosti. U slova big paní učitelka vysvětlovala pravidlo tří jedniček (1 slabika, 1 souhláska na konci a 1 samohláska) – žáci nevěděli, co je souhláska a samohláska museli zopakovat. Pravidlo pak paní učitelka převedla na praxi u slov old, young. Celé pravidlo graficky zaznamenala na tabuli. V tuto dobu začali žáci vyrušovat – paní učitelka je vyvolala, aby vymysleli příklady slov, které splňují či nesplňují pravidlo tří jedniček (sad, small, hot). Poté paní učitelka zkontrolovala, zda mají žáci pravidlo zaznamenané. Žáci po vysvětlení pravidla měli pracovat na cvičení. Ti, co měli hotovo, vedli s paní učitelkou rozhovor o tom, co dělali včera:

1. „*woke up ve dvě, i have my parent in garden.*“ Paní učitelka se ptala, co dělali za práci, odpověď: „*Basic, cleaning, new plants.*“
2. „*I was at home, I was making lunch for my family.*“ Paní učitelka se zeptala, co dělal. „*I make some pasta with chicken and koření.*“

3. „*I was visited my grandparent.*“ Paní učitelka se anglicky zeptala, kde bydlí. „*Hmm, they live in Úhonic.*“. Poté vznikla debata o tom, kde Úhonic jsou, do které se zapojila celá třída, a odpověď museli najít společně na internetu. Dívka doplnila, že jeli na koloběžkách.
4. Před projevem chlapce bylo dlouhou dobu ticho, poté řekl: „*do a garden*“ – paní učitelka opravila větu do správné podoby.

Ukončení hodiny: Poté si zkontrolovali cvičení, které měli dělat. Žáci si začali povídat. Paní učitelka je opomenula větou: „*You guys are annoying.*“. Chlapci se anglicky omluvili. Kontrolovali cvičení formou, kdy žáci říkali, co za odpovědi mají a paní učitelka kontrolovala a případně opravovala. Za úkol si měli žáci nalepit gramatický přehled, který jim na konec hodiny znovu vysvětlila. Během vysvětlování si u žáků otázkami ověřovala, zda látce rozumí.

Žáci byli na hodině po většinu času soustředění a dělali, co mají, pokud ne tak je paní učitelka upozornila zvýšením hlasu či aktivním zapojením do výuky. Paní učitelka gramatiku vysvětlovala česky, pokud vedla s žáky konverzací mluvila anglicky, a pokud jí žáci nerozuměli, zopakovala větu znovu, a pokud stále nerozuměli, zeptala se jich česky. Žáci na hodině spolupracovali. Úroveň jejich angličtiny i dle slov paní učitelky určitě není na středoškolské úrovni, vzhledem k tomu, že v prvním ročníku odpovídají po většinu času jednoslovně. Vzhledem k tomu, že se nejedná o žáky neslyšící a škola vzdělává orální přístupem během výuky nebyl použit znakový jazyk.

Pozorování Škola A, třída 2 A

Představení: Hodina angličtiny začala stejně jako předchozí pozorovatelky představením v anglickém jazyce. Žáci se ptali paní učitelky, zda má opravené slohy z minulé hodiny (návěst na maturitní sloh).

Úvodní část hodiny: Žáci hned otevřeli učebnice, tématem hodiny bylo „*living*.“ Jako první si zopakovali, co dělali minulou hodinu, paní učitelka na žáky mluvila anglicky a česky. Vysvětlovala, co vše si žáci mohou pod pojmem *living* představit, poté popisovala stranu v učebnici: „*This is a leaflet, to je letáček nějaký, něco jako advertisement an ad. What it is.*“. Žáci slovo neznali až na jednoho, paní učitelka tedy slovo napsala na tabuli, aby si ho žáci napsali. Ti nechápali, co tedy znamená *Ad* – paní učitelka vysvětlila, že se jedná o zkratku slova *advertisement*. Jako další příklad zkratky uvedla slovo *flu* (influenza). Jeden

žák uvedl, zda není reklama commercial. Paní učitelka souhlasila a žákům vysvětlila v jakých situacích použít jaké slovíčko.

Vymezení cílů hodiny: Společně se vrátili k článku v učebnici a paní učitelka žáků řekla, že dnešní hodinu budou číst tento článek a vysvětlila: „*This is a leaflet for a holiday resort, kind of hotel. And your task is go threw it and try to get the idea what, where, why.*“. Žáci měli za úkol říct podle obrázku, kde si myslí, že rezort je a proč. Žáci: „*Brasil, Spanish... There is cactus, some tree.* Paní učitelka vyvolala žáka, aby jí na otázku odpověděl. Žák: „*Hot...emmm... In the picture is maybe hot, warm weather, because the are in emmm...under...ne. In the ground, because in the groud is cold.*“. Poté dívka, která nemá žádnou sluchovou vadu, popsala, celými větami, jak vypadají budovy na obrázku.

Žáci měli za úkol se na text podívat a poznat, o jaké město se jedná. Po dlouhé době řekli, že se jedná o Španělsko, konkrétně Granadu.

Aby žáci věděli, o jaké město se jedná, paní učitelka využila interaktivní tabuli a s městem žáky seznámila a ukázala jim, kde leží. Tento popis města říkala v angličtině. Žák s nově nastaveným kochleárním implantátem vůbec nespolupracoval.

Opakování učiva: Poté následovalo procvičování gramatiky předpřítomného času. Paní učitelka napsala na tabuli větu *Have you ever been to Spain?* – graficky znázornila *Have ever been* a žákům vysvětlovala, že jakmile si řekneme *byl jsi někdy*, použijme předpřítomný čas. Žáci měli odpovídat, zpočátku odpovídali jen *Yes, No*, po třetím opravení odpověděli celou větou podle vzoru na tabuli. Jeden z žáků začal říkat: „*Spain is monarchy.*“ Stále dokola, paní učitelka pochvilí zareagovala a na interaktivní tabuli mu ukázala hlavu státu.

Hlavní aktivita (čtení) + nové učivo: Následovalo společné čtení článku nahlas, kdy se žáci střídali se čtením. V průběhu čtení paní učitelka upozorňovala na nová slovíčka, která psala na tabuli a rovnou je dávala do spojení, ve kterém se využívají např: *Cave – cavemen, peace, jacuzzi, kind – kind of holiday* (paní učitelka se pak anglicky ptala žáků, aby pojem nacvičili:

1. „*My favourite kind of movies are the animated ones.*“
2. „*Disco or ...My favourite kind of are disco,*“
3. „*Emmm my kind of sport ... My favourite kind of sport is fottball and bycycle.*“
4. „*I don't know, my favourite kind of food are meat.*“)

Dalším spojením bylo *to look for*, které žáci překládali jako *těšit se*. Paní učitelka pro znázornění pak začala hrát, že něco hledá, aby žáci pochopili, že se jedná o sloveso *hledat*.

Jejich dalším úkolem bylo zeptat se, co hledá a kde byla. Žáci nebyli schopni otázku bez pomoci učitelky vůbec utvořit. Spojení, kde jsi byla, tvořili jako *where are you, where did you be, where you are, are you where, where you home*.

Následovalo vrácení se zpět ke čtení letáku. Pokud jim nějaké slovo dělalo ve výslovnosti problém, zapsala paní učitelka slovo na tabuli i s výslovností a společně ho nacvičovali s pohybem a zvýšením hlasu. (*luxury, hotel, enviromental, temperature*). Jeden nedoslýchavý chlapec po zbytek hodiny potichu nacvičoval výslovnost daných slov a nedával vůbec pozor.

Zhodnocení: Nakonec hodiny paní učitelka žáky zkoušela, jaké nová slovíčka a slovní spojení si pamatují. Žáci si toho moc nepamatovali a pojmy četli z učebnice.

Paní učitelka během hodiny střídala angličtinu s češtinou, stejně tak jako hodinu předchozí se ani v této hodině ve výuce nevyužil znakový jazyk vzhledem k nepřítomnosti neslyšících a užívání orálního přístupu. Nová slovíčka hned vysvětlovala, překládala do češtiny a chtěla po žácích, aby si hned zkoušeli výslovnost, kterou s nimi cvičila. Pokud se jednalo o slovní spojení, se žáky drílovala jejich použití. Žáci během hodiny dobře spolupracovali až na jednoho chlapce, kterému se přenastavoval kochleární implantát, takže během hodiny polehával na stole a výuce nepřikládal moc velkou důležitost. Paní učitelka ho nechala být.

Pozorování Škola B, třída 1 B

Představení: Na hodině angličtiny v páté třídě by přítomen tlumočnick ČZJ. Výuka angličtiny probíhala mluvenou formou českého jazyka a byla doplňována o český znakový jazyk a angličtinu. Paní učitelka mě představila, aby žáci věděli, kdo jsem.

Úvodní část hodiny: Výuka začala tím, že paní učitelka měla kartičky, na kterých měla napsané základní otázky. Ty ukazovala a zároveň se anglicky ptala. Žáci měli za úkol hned odpovídat a věty nepřekládat do češtiny (*„How are you? – I am happy, How old are you? – I am twelve, What day is today? - Today is Friday, What is your favourite colour? – blue, What is your address? – my address Komenského, 2567“*). Žáci odpovědi spíše znakovali ČZJ a řekli anglicky vždy jedno důležité slovo z věty. Žákům během vět dělaly problém číslovky.

Další aktivitou hodiny byla práce s interaktivní tabulí. Kdy paní učitelka promítala na tabuli tabulku s čísly, žáci postupně chodili k tabuli, měli na číslo kliknout a říct ho anglicky. Poté co na číslo klikli, se číslo otočilo a na zadní straně byla anglicky napsaná nějaká aktivita

(Stand up, dance, shake your legs, touch something blue, jump 10 times, touch your toes).
Žáci pokynům rozuměli a hezky spolupracovali.

Opakování: Poté žáci dostali okopírovaný papír z učebnice Hello kids a měli za úkol spojit odpověď s odpovídající otázkou. Nejdříve si cvičení zkusili všichni společně, poté žáci pracovali samostatně. Když práci dokončili, papíry si vyměnili, paní učitelka jim odpovědi promítla na interaktivní tabuli a cvičení společně zkontrolovali. Žáci dostali za cvičení známku do žákovské knížky. Příklady vět: *What is the weather today? – It is raining, What lessons do you have today? I have got Math, English, Art, P.E.*

Dívka s lehkou mentální retardací společně s tlumočnicí pracovala na jiném cvičení (za úkol měla spojovat názvy lidského těla s obrázkem).

Vysvětlování + procvičování nového učiva: Poté paní učitelka vysvětlovala látku z lekce Volný čas. Paní učitelka otevřela na interaktivní tabuli prezentaci s aktivitami, které se dají dělat ve volném čase. Žáci chodili k tabuli, na aktivity ukazovali a pojmenovávali (byly napsané pod obrázky). Poté jim paní učitelka rozdala papír se slovíčky spojenými s volným časem. Úkolem žáků v této části hodiny bylo si vybrat některé aktivity, které dělají ve volném čase, a přepsat a překreslit si je na papír.

Na konci hodiny dostali za úkol se tyto aktivity přes víkend naučit.

Na hodině byli žáci aktivní a snažili se, bylo vidět že je hodina angličtiny baví. Vzhledem k přítomnosti neslyšícího a užívání českého znakového jazyce se ve třídě anglicky moc nemluvilo. Výuka byla zaměřená spíše na nácvik čtení, gramatiky a písemného projevu. Paní učitelka během hodiny střídala češtinu a angličtinu a do toho znakovala českým znakovým jazykem.

4.4.2 Polostrukturované rozhovory

V této práci bylo využito polostrukturovaného rozhovoru. Oba rozhovory trvaly v rozmezí 20 až 25 minut. Jednotlivé rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, se souhlasem respondentek, následně přepsány do písemné podoby a zanalyzovány. K analýze rozhovoru bylo využito techniky otevřeného kódování. Otevřené kódování lze chápat jako rozbor získaných údajů na segmenty textu. Tyto segmenty jsou následně pojmenovány a výzkumník je dál analyzuje (Švaříček, Šeďová, 2007). Výsledky v této práci byly následně zpracovány dle techniky vyložení karet. Technika vyložení karet postupně zpracovává vytvořený seznam kódů otevřeným kódování. Jejím výsledkem je text, který se vztahuje k výzkumné otázce (Švaříček, Šeďová, 2007).

Při první analýze rozhovoru byly vytvořeny kódy (27) a ty byly následně rozděleny do čtyř kategorií:

Kategorie	Kódy
Výuka anglického jazyka	Porovnávání gramatiky (Aj/Čj) Překlad Gramatické jevy Aktivity při výuce Drillování Nácvik ústního projevu Poslech Hodnocení Přepis Motivace Vizualizace Testy
Obtíže při výuce anglického jazyka	Heterogenita skupiny SP Výslovnost
Pomůcky k výuce anglického jazyka	Vybavení třídy Kahoot Video Tabule Učebnice Využití internetu

	Interaktivní cvičení
Osobnost žáka se sluchovým postižením	Vnímání Aktivity ve volném čase Myšlení v AJ Schopnosti Sebevědomí Individualita

Výuka anglického jazyka

Na střední škole pro sluchově postižené, kde výuku zprostředkovávají orální metodou, využívají metodu kontrastivní „*No to už jsem úplně zapomněla, ale porovnávám gramatiku češtiny a angličtiny.*“ Pokud se jedná o gramatické jevy, které se v češtině nevyskytují, tak učivo nacvičují stále dokola. „*A když je nějaká gramatika, která je zásadně odlišná od češtiny, tak to opravdu drilujeme. Takový ty fenomény, který v češtině nejsou jako třeba členy před podstatnými jmény.*“ Dle výpovědi paní učitelky je cílem výuky anglického jazyka na střední škole pro sluchově postižené, aby žáci rozuměli čtenému textu a byli schopni se písmeně vyjádřit. Poslechová cvičení, nácvik mluvního projevu a výslovnosti se na škole cvičí minimálně. Pokud se cvičí, jedná se o třídy, kde jsou nedoslýchaví žáci. V přítomnosti neslyšícího dělá paní učitelka přepis. „*Jak kdy, když mám třídu, která jakžtakž rozumí tak je dělám. A individuálně dělám přepisi no. A když mám vyloženě hluchou skupinu tak to nedělám, protože jsou to citlivý úlohy takový nemáme dávat.*“

Na základní škole pro sluchově postižené, kde vyučují prostřednictvím totální komunikace, se výuka opírá o vizuální podobu jazyka „*V podstatě jim to napíšu, no. Moc těch českých výrazů jim nedávám, že bych třeba srovnávala nebo tak. Napíšu jim to, vysvětlím a oni se to prostě učí. Fakt všechno napsaný, aby s tím mohli pracovat, přikládat nebo skládat věty dohromady.*“ Poslech z anglického jazyka se na této škole vůbec necvičuje. Paní učitelka poslechy občas přepisuje, jako nácvik jazykových kompetencí „*No poslechy vůbec nedělám, když v učebnici je, tak ho vynechávám u starších žáků jim ho občas přepíšu, aby se naučili orientovat v textu.*“

Obě ale upozorňují na to, že žáci se sluchovým postižením musejí cizí jazyk opravdu drilovat a je to pro ně velmi náročné učivo. Musí s žáky neustále dokola opakovat a jejich úroveň není zcela na takové úrovni, jako by měla být. „*Jako je fakt, že se to s nima dělá pořád*

dokolečka třeba 14 dní jednomu tématu a jak je jich v tý třídě málo, tak oni si to fakt procvičí, furt dokolečka stejný věci a vlastně zafixovat si tu správnou odpověď.“

Žáky na střední i základní škole se snaží motivovat podobným způsobem, pokud se jedná o jedince, tak se ho snaží zapojit do výuky (popř. poslat asistentku), pokud vidí, že celá třída je demotivovaná zařadí aktivitu, která je probudí (obě paní učitelky do výuky často zapojují kahoot apod.). *„No, pokud je to třeba jeden žák, který přestane mít v hodině zájem. Tak k němu většinou posílám asistentku a dělají nějaké zábavnější úkoly. Pokud vidím, že celá třída tak jako polehává, tak třeba zapojím cvičení z interaktivní tabule.“* Žáci jsou vždy na začátku více namotivováni a jejich motivace i soustředěnost postupem času upadá.

Obě školy se shodují i v zadávání testů. Využívají cvičení ze shrnutí lekcí v učebnicích. *„Ty dávám běžné z učebnice, třeba vyberu nějaký cvičení, nebo bývají takový ty souhrny lekcí tak to no.“* Ústně se ani na jedné škole nezkouší. Na střední škole s orální metodou paní učitelka po žácích občas vyžaduje připravený ústní projev. *„Maximálně si doma připraví projev How was you weekend, My favourite food Takový jako minutu dvě, aby prostě řekli.“*

Obtíže během výuky anglického jazyka

Ke každé výuce patří nějaké obtíže a u žáků se sluchovým postižením je těchto obtíží mnoho. Mezi ty nejčastější uváděly respondentky: nácvik výslovnosti anglického jazyka, a heterogenitu skupiny žáků. Paní učitelka A řadí na první místo určitě výslovnost anglického jazyka: *„Největší obtíže tradičně výslovnost, no. A my, jak tady jako máme tu orální metodu, tak ty děti mají v tom posudku k maturitě, že výslovnost nehodnotíme. Ale takhle výslovnost opravujeme, ale nehodnotíme. V praxi to znamená, že vlastně oni mají nárok na to nějaký slovo říct špatně. Ovšem pokud to nemění význam, jo.“* Říká, že žáky většinou na výslovnost upozorní, ale jedná se o velmi individuálně rozvinutou schopnost, kde záleží na velikosti sluchové ztráty. K nácviku výslovnosti využívá následující techniky: bouchnutí do stolu, poskok (v případě je, kdy není přízvuk na první slabice – hotel). Respondentka B uvedla, že u žáků nedoslýchavých výslovnost cvičí, ale neklade na ní takový důraz. Nácvik probíhá jako ve výuce u paní učitelky A. Problém ale vidí v přepisu cizích slov.

Další obtíž je v heterogenitě skupiny, kdy ve třídách pro žáky sluchově postižené jsou žáci s různou sluchovou ztrátou a dalšími přidruženými vadami. Paní učitelka A *„No a ta moje obtíž je ta heterogenita tý skupiny, protože to je teda fakt šílený. Protože tam máte, když si*

vezmete sluchově postižený, tak každý sluchově postižený je postižený jinak.“ Paní učitelka A popisuje heterogenitu nejen ve sluchovém postižení, ale i v nadání žáků. „Do toho ještě má jiný nadání Ta jedna je sportovkyně, ale jako cizí jazyk to je peklo, možná vlastně všechno je peklo, já nevím. Ta druhá je prostě zvyklá, jakože měla na základce asistentku a ta prostě fakt jako jenom čumí a pak se jako diví, no. No a pak tam jsou kluci, kteří jako by klidně mohli chodit jenom jednou za týden, protože tam pro ně není nic nového, ale jako my nemůžeme udělat nic.“ Paní učitelka B popisuje heterogenitu žáků hlavně z pohledu sluchového postižení „Podle mě je největší problém, že jsou dohromady neslyšící a nedoslýchaví, že by podle mě bylo mnohem přínosnější, a nejen v angličtině, ale i tý češtině prostě je mít rozdělený. Popisuje také rozdílné přístupy k žákům neslyšícím a nedoslýchavým. U neslyšících se výuka opírá hlavně o psanou formu jazyka, kterou ve škole preferují. Kdežto žákům nedoslýchavým psaná forma nestačí a potřebovali by se více zaměřit na mluvenou formu.

Pomůcky k výuce anglického jazyka

Výuka angličtiny na základních i středních školách vychází z učebnic, které jsou koncipovány na podkladě RVP. Na střední škole využívají učebnice Maturita in Mind, ta má dva díly, každý z dílů má 14 kapitol, které pokryjí všechna maturitní témata. K učebnicím je i pracovní sešit, se kterým na škole také pracují. Jedná se o učebnici, která je napsaná v českém jazyce. „Ten kurz tý učebnice je fakt dobře napsanej a dá se to. Je to 7 lekcí za jeden školní rok, stihá se to a myslím, že se tam lidi naučej docela dost.“. Paní učitelka A vidí ve většině učebnic problém v chaotičnosti a velkém množství poslechových a mluvních cvičení. „No zatím jsem totiž vždycky, když byla nějaká učebnice angličtiny, tak byla jednak hrozně moc chaoticky napsaná, gramatickej přehled vzadu, cvičení na slovíčka tam, to tam... no úplně šílený. I když jako docela dobrá učebnice, ale tenhle chaos pro ty naše děti vůbec není.“ Výhodu učebnice Maturita in Mind vidí paní učitelka v menší odbornosti, co se témat týče. Jak je to prostřední odborný učiliště a ty střední odborní školy. Tak to jako není gymnaziální, prostě se nedisktuje o tom, jestli se zdraží benzín a jako jaká je politická odpovědnost. Je to na bázi, co jsi dělal o víkendu. A přitom ale tam jsou zahrnuty všechny ty důležitý maturitní témata v těch dvou dílech knížek.“ Dále se na střední škole čerpá od autora Raymond Murphy, který má knihy zaměřené na gramatiku.

Na základní škole na prvním stupni využívají učebnici Hello Kids, stejně tak jako Maturita in Mind se i tato učebnice opírá o český jazyk. Všechny gramatické jevy jsou vysvětleny

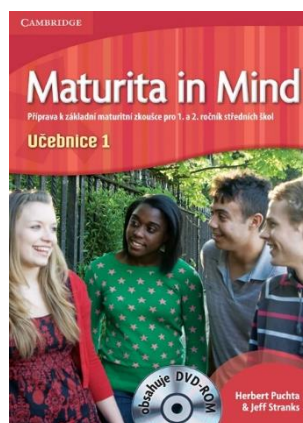
v češtině a jsou zde uvedené příklady. Na druhém stupni pak přechází na učebnici Bloggers, ta je hodně interaktivní a obsahuje velké množství aktivit. Paní učitelka B: „*Jsou hodně pestrý jo, často teda jsou tam poslechy, ale ty my neděláme nebo je přepisujeme. Vyhovuje mi hodně, že je to interaktivní, žákům to můžu promítat... to je jakoby super. Hodně jako myšlenkové mapy tam jsou, to těm našim dětem taky dost pomáhá.*“



Obrázek 8, Hello Kids-učebnice,
Zdroj: Megaknihy.cz



Obrázek 7, Bloggers-učebnice,
Zdroj: KnihyDobrovský.cz



Obrázek 10, Maturita in Mind-učebnice,
Zdroj: Martinus.cz

Jako nejdůležitější pomůcku při výuce angličtiny vidí paní učitelky interaktivní tabuli, kterou obě hojně využívají, což jsem sama v průběhu pozorování zaznamenala. Na základní škole jí využívají k různým interaktivním cvičením, na střední škole ji pak využívají k vyhledávání informací z článků (Google, Wikipedie, Youtube). „*Videa si pouštíme, googlíme, když nás něco napadne, tak rychle googlíme, čteme z wikipedie.*“ Obě paní učitelky uvedly, že výuku rády doplňují o aktivitu Kahoot. Jedná se o aplikaci, kde si žáci mohou zopakovat učivo prostřednictvím kvízu. Odpovídají na otázky na svých mobilních telefonech.

Na střední škole pak paní učitelka využívá i powerpointových prezentací, ale to většinou na hodinách konverzace, nebo hru Aktivity v anglické verzi.

Na základní škole paní učitelka vytváří svoje vlastní kartičky, kde má napsané základní otázky, aby si žáci zapamatovali slovosled a věděli, na co se jich ptá.

Osobnost žáka se sluchovým postižením

Během průběhu obou rozhovorů, ale i v průběhu pozorování, bylo zaznamenáno, že u žáků se sluchovým postižením hrají velkou roli při výuce cizího jazyka následující faktory:

- **Individualita** = každé dítě se sluchovým postižením je jiné, má jiné sluchové postižení, potřebuje jiný přístup. Ve výuce je důležité najít takovou cestu, která bude vhodná alespoň z části pro většinu a zároveň bude jejich individualitu respektovat. Paní učitelka A uvedla, během rozhovoru následují příklady individuality žáků se sluchovým postižením: *„Vždycky jako dost individuálně, když vidím, že někdo jako opravdu neslyší, tak ho s tím nebudu prostě trápit.“* *„Takže prostě vím, že když se Karel nafoukne, tak jako s ním není řeč prostě dvě hodiny. Tak nechci ho nafukovat, no. Je to jako hodně individuální.“*
„No a jako já nevím jako některý ty rozumní, (pauza) že to spíš je asi o akademickém nadání. Tady prostě byly ty holky, který ve škole určitě dávají pozor, neslyšej, s prominutím jsou úplně blbý. Třeba tuhle tu látku, to je látka 6. třídy, tak to uměj, ale prostě furt tu mám jako dívenku, která vůbec netuší.“
- **Vnímání okolního světa a myšlení** =vzhledem k tomu, že dítě se sluchovým postižením má limitované auditivní vnímání, bude okolní svět vnímat jinak než dítě intaktní. Intaktní dítě je zvukově stimulováno celý den a bezděčně, kdežto dítě se sluchovým postižením se musí soustředit. Paní učitelka A během rozhovoru uvedla: *„Ty sluchově postižení, jak nejsou v tom stavu, že když třeba máte puštěnej film nebo písničku, že vlastně to k vám proudí, oni se na to musí vyloženě soustředit. Nepovznesou se nad to, nepřemejšlej v angličtině jak slyšící děti, vím že ty myšlenky mají v češtině.“*
Paní učitelka B uvedla: *„Oni to potřebujou mít nalajnovaný.“*
- **Sebevědomí** =žáci se sluchovým postižením mají snížené sebevědomí hlavně ve společnosti intaktních jedinců z důvodu omezené schopnosti sluchového vnímání a schopnosti se mezi nimi vyjádřit. V rámci sebevědomí se vyjadřovala hlavně paní učitelka A, která ve třídě nemá jen žáky se sluchovým postižením. *„Ústní zkoušení nedělám moc často, oni se ti žáci bojí a stydí mluvit.“* Také si myslí, že se žáci bojí vyslovovat a stydí se mluvit, a tak po žácích souvislý ústní projev nevyžaduje tak často, protože snižuje jejich sebevědomí: *„Protože to může snížit to jeho sebevědomí ještě víc, než to jako oni mají a oni tihle žáci ho mají fakt velmi nízko.“*

Tvorba materiálu

Téma materiálu vychází z témat navštívených hodin. Materiály jsou dva, jeden je zpracován na téma stupňování přídavných jmen a je určen pro střední školu pro sluchově postižené. Druhý materiál je určen základní škole pro sluchově postižené a jeho tématem je volný čas. Vytvořené materiály jsou součástí příloh. Materiál byl vytvořen tak, aby respektoval vzdělávací specifika žáků se sluchovým postižením. A dbal tak na jasnost, stručnost, přehlednost, vizualizaci informací, gramatických přehledů, slovní zásoby atd. Výše uvedené zásady jsme se pokusili zohlednit v návrhu materiálu pro výuku anglického jazyka u žáků se sluchovým postižením. Materiál pro volný čas vychází z aktivit, které dělají žáci se sluchovým postižením dle vyučující AJ nejčastěji. Jako podklad pro tvorbu některých úkolů v materiálu sloužilo i pozorování aktivit v hodinách angličtiny navštívených škol. Materiály byly tvořeny dle vlastních nápadů, vychází z těchto učebnic a serverů:

Internetový portál Help for English: <https://www.helpforenglish.cz/>

Učebnice Hello, kids!: ZAHÁLKOVÁ, M. (2006). *Hello kids! Pro 3.ročník základní školy*. Praha: SPN.

Učebnice English Grammar in Use: MURPHY, R (2019). *English Grammar in Use*. Cambridge University Press

4.5 Shrnutí výsledků

Z dat získaných pomocí pozorování, analýzy dokumentů a polostrukturovaného rozhovoru lze popsat průběh hodiny cizího jazyka na ZŠ/ŠŠ pro sluchově postižené.

V následující tabulce je uveden počet hodin angličtiny za týden na běžné základní škole (rozděl ZŠ Dukelská Strakonice) a na základní škole pro sluchově postižené (rozděl: Škola B)

ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
ZŠ běžná			3	3	3	4	3	3	3
ZŠ pro SP				3	3	3	3	3	3

Tabulka 5, srovnání počtu hodin Aj na ZŠ, Zdroj: autor práce

Z tabulky je patrné, že žáci na základní škole pro sluchově postižené mají méně hodin anglického jazyka, než žáci intaktní. Důvodem může být, že v rozvrhu mají zařazeny jiné předměty speciálně pedagogické péče.

Ročník	1.	2.	3.	4.
Střední škola ukončená maturitní zkouškou	4	3	3+2	3+2
Střední škola ukončená maturitní zkouškou pro SP	3+1	3+1	3+1	3+2

Tabulka 6, srovnání počtu hodin Aj na střední škole ukončené maturitou, Zdroj: autor práce

Na středních školách ukončených maturitní zkouškou je počet hodin angličtiny za celé studium stejný, ale liší se v rozmístění hodin v jednotlivých ročnících a počtem anglických konverzací.

Jaké metody se užívají při výuce cizích jazyků?

Na střední škole, kde je užíván orální přístup ve vzdělávání, vzdělávají žáky se sluchovým postižením v hodinách anglického jazyka prostřednictvím kontrastivní metody. Jedná se o porovnávání jazyka mateřského s jazykem cizím (např. gramatické jevy). I když některé gramatické jevy prostřednictvím této metody vysvětlit nelze (přepřítomný čas). Na škole se také více soustředí na nácvik výslovnosti, konverzace a mluvního projevu než na škole, které využívá totální komunikaci.

Na základní škole, která využívá totální komunikaci a navštěvuje jí více žáků neslyšících, je výuka angličtiny založena především na nácviku písemného projevu a čtení. Žáci se tak mohou opřít i o vizuální podobu cizího jazyka. Ve škole se ke komunikaci využívá český jazyk a český znakový jazyk. Gramatiku paní učitelka vysvětluje českým jazykem, který asistentka překládá do českého znakového jazyka a paní učitelka graficky zaznamenává na tabuli.

Jaké materiály se používají při výuce?

Na obou školách se využívají takové učebnice a materiály, které jsou v souladu s výukou a jejími principy. Školy využívají učebnice, které jsou napsané jednoduše. Učebnice mají zadání v českém jazyce a jsou napsané velmi jednoduše, aby je žáci pochopili (Maturita in Mind, Hello Kids). Obsahy učebnic jsou v souladu s RVP a obsahují průřezová témata jak pro základní školu, tak pro gymnázia. Společně s učebnicí pracují ve výuce i s pracovním sešitem. Pracovní sešit obsahuje řadu gramatických cvičení, která mají podobu doplňovaček, spojovaček apod. U lekce jsou také cvičení na slovíčka. Na základní škole si učitelé materiály občas tvoří, ale nebývá to tak časté. Vytvořené materiály většinou obsahují více zábavná cvičení (křížovky, články na porozumění textu). Na střední škole pak využívají gramatický přehled Murphyno, kde lze najít mnoho gramatických cvičení, kterými výuku doplňují.

Jak vypadají testy z cizího jazyka?

Testy z cizího jazyka si na školách většinou sami nevytvářejí, ale čerpají materiály z učebnic, kde jsou vždy na konci lekce k dispozici. Pokud se testy vytvářejí, jedná se o cvičení, která jsou obdobná cvičením, které jsou ve studijních materiálech (doplňovačky).

Jaké pomůcky využívají vyučující při výuce?

Na školách je nejčastěji užívanou pomůckou interaktivní tabule, která má multifunkční využití. Používají ji k dohledávání informací, pouštění videí s titulky, interaktivním cvičením, powerpointovým prezentacím a paní učitelky si bez ní nedokážou výuku představit. Interaktivní tabule je totiž nástrojem názornosti, která je pro sluchově postižené žáky při výukovém procesu velmi důležitá. Žáci pak mohou informaci vidět i graficky zaznamenanou, což jim pomáhá v orientaci v problematice. Využívají také aplikaci Kahoot, která žákům umožňuje si učivo procvičit zábavnou formou. Na sledované základní škole pro sluchově postižené pak učitelé využívají různé kartičky tak, aby žáci měli psanou podobu jazyka stále před sebou a vedlo je to k přemýšlení v cizím jazyce, nikoliv k překládání do češtiny.

Co dělá žákům největší obtíže při výuce cizího jazyka?

Problémem je výslovnost cizího jazyka. Jedná se o fenomén, který logicky vyplývá z charakteru jejich postižení. Žáci jsou omezeni ve sluchovém vnímání, tudíž je pro ně těžké tyto zvuky verbálně napodobit. Výslovnost se u těchto žáků nehodnotí, ale i tak je dobré jí věnovat alespoň nějaký čas. U žáků zcela neslyšících se necvičí. U nedoslýchavých se cvičí hlavně přízvuk, v češtině neužívané hlásky a tempo projevu. Nácvič se většinou neobejde bez hlasitého zvuku, pohybového zvýraznění nebo neustálého opakování slova stále dokola. Problémem jsou i poslechová cvičení, ale ta se do výuky na sledovaných školách zařazují jen velmi výjimečně.

Jak vyučující žáky motivuje?

Když žáci s výukou angličtiny začínají, motivaci mají a většinou i dávají pozor. Jak v rozhovorech uvedly obě paní učitelky, často jejich motivace plyne z jejich způsobu trávení volného času. Žáci často hrají hry na počítači, sledují anglické filmy, a tak touží po tom angličtinu alespoň trochu ovládat. Navíc mladším žákům většinou motivace nechybí. Když pak jsou žáci starší, jejich motivace ve výuce upadá, a tak je to i ve výuce cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením.

Pokud žáci během hodin přestanou dávat pozor a pokud se nejedná o žáky, kteří mají společně se sluchovým postižením poruchu pozornosti, nebo právě neprochází technickými změnami na svém sluchadle či kochleárním implantátu, paní učitelky vždy žáka upozorní a snaží se ho zaktivizovat. Pokud se jedná o celou třídu, většinou se do výuky zařadí

aktivizující činnost (práce s interaktivní tabulí, Kahoot kvíz, hry), která je ale zároveň zaměřena na anglický jazyk.

Jedním z limitů výzkumu může být velikost zkoumaného vzorku, kdy i přes snahu se spojit s větším množstvím škol bylo navázáno spojení pouze ve dvou školách. Proto je práce doplněna o materiál, který by mohl sloužit ve výuce. Pro další zkoumání tohoto tématu by bylo zajímavé použít testy anglického jazyka a srovnat úroveň žáků slyšících a žáků se sluchovým postižením.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak probíhá výuka cizího jazyka na ZŠ/SŠ pro sluchově postižené. Hlavní cíl byl pak rozvinut do dílčích výzkumných cílů, které se týkaly metod, materiálů a pomůcek, které jsou využívány při výuce cizího jazyka na školách pro sluchově postižené. Také byly zkoumány obtíže, které žáky a pedagogy během výuky zužují, motivace žáků k výuce a jakým způsobem je vyučující motivují.

Tato diplomová práce s názvem *Výuka cizích jazyků na ZŠ/SŠ pro sluchově postižené* byla rozdělena na dvě části teoretickou a praktickou část. Obsah teoretické části této diplomové práce koresponduje s tématem vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Konkrétně rozebírá téma komunikace osob se sluchovým postižením (specifika v komunikaci osob se sluchovým postižením, komunikačnímu procesu a komunikačním systémům užívaných sluchově postiženými jedinci). Dalším tématem je vzdělávání osob se sluchovým postižením (sluchově-řečová výchova, přístupy ve vzdělávání osob se sluchovým postižením, struktura vzdělávání vzdělávací instituce). Poslední teoretická kapitola se zaměřuje konkrétně na téma výuky cizího jazyka, popisuje RVP, metody výuky cizího jazyka a také specifika, která se vyskytují ve výuce cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením.

Čtvrtou kapitolou je praktická část práce. Výzkum byl realizován na dvou školách: základní škole pro sluchově postižené a střední škole pro sluchově postižené prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, analýzy dokumentů škol a pozorování vyučovací hodiny anglického jazyka. Cílem bylo zjistit, jak probíhá výuka anglického jazyka na školách pro sluchově postižené. Tento hlavní cíl by rozvinut pomocí výzkumných otázek. Autorka si myslí, že práce splňuje vytyčený cíl a odpovídá na předem položené výzkumné otázky.

Učebnice jsou užívané takové, které mají zadání v českém jazyce (Maturita in Mind, Hello Kids). Ve výuce se velmi často užívá interaktivní tabule, která je velmi důležitá pro názornost a na obou školách je nejčastěji užívanou pomůckou. Ve výuce se také využívají vytvořené kartičky tak, aby žáci měli písemnou podobu jazyka před sebou (např. paní učitelka se žáků ptát *What is the weather today?* Před sebou pak drží kartičku z napsanou větou). Často užívanou pomůckou je také aplikace Kahoot, která slouží i jako motivační aktivita. Při výuce orální metodou se využívá metoda kontrastivní. Výuka, u přístupu totální se zaměřuje na psanou podobu anglického jazyka. S výukou sluchově postižených žáků souvisí i některé obtíže. Nejčastěji se jedná o problém v heterogenitě třídy, kdy každý žák

má jinou míru sluchového postižení a žáci preferují jiný komunikační prostředek, potřebují tak individuální přístup. Další obtíží u sluchově postižených je výslovnost cizího jazyka, která většinou neodpovídá výslovností normě cizího jazyka. Výslovnost se u těchto žáků nehodnotí.

Pro další výzkum na toto téma by bylo přínosné porovnat úroveň anglického jazyka u žáků navštěvujících školu pro žáky se sluchovým postižením s úrovní anglického jazyka u žáků navštěvující běžnou školu. Výzkum by mohl být proveden prostřednictvím standardizovaného testu (Cambridge English Scale-KET) či tvorbou vlastní testu.

Seznam použitých zdrojů

- BYTEŠNÍKOVÁ, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- EVANS, L. (2001). *Totální komunikace, struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum.
- HEJLOVÁ, H. (2003). *Headway textbooks for deaf students*. Praha: FRSP.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HORÁKOVÁ, R. (2011). *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- HORÁKOVÁ, R. (2012). *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál.
- HRUBÝ, J. (1997). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastní osudu: 1. díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- HRUBÝ, J. (1998). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu: 2 díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- HRUBÝ, J. (1999). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu: 1. díl*. 2. přeprac a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- HUDÁKOVÁ, A. (2008). *Prstová abeceda pro tlumočníky*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- JABŮREK, J. (1998). *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima.
- JANÁKOVÁ, D. (2006). *Metodický průvodce-na pomoc neslyšícím, nedoslýchavým a nevidomým studentům a jejich učitelům ve studiu a výuce anglického jazyka*. Praha: Univerzita Karlova.
- JANOTOVÁ, N. (1990). *Surdopedie: Komunikace sluchově postižených*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JANOTOVÁ, N. (1996). *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima.
- JANOTOVÁ, N., SVOBODOVÁ, K. (1996). *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima.
- JUNGWIRTHOVÁ, I. (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.
- KLENKOVÁ, J. (2000). *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido.
- KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.

- KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I. (2012). *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- KLÍMOVÁ, A. (2015). *Základy angličtiny-my word*. Praha: Septima.
- KOMORNÁ, M. (2008-a). *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: ČKTZJ (Česká komora tlumočnicků znakového jazyka).
- KOMORNÁ, M. (2008-b). *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: ČKTZJ (Česká komora tlumočnicků znakového jazyka).
- KRAHULCOVÁ, B. (2002). *Komunikace sluchově postižených*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum.
- KRAHULCOVÁ, B. (2014). *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda.
- LANGER, J. (2013). *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- LANGER, J. et al. (2008). *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MACUROVÁ, A, ZBOŘILOVÁ R. (2018). *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Karolinum.
- MAŇÁK, J. (1990). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- MAREŠ, L., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření – obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MIKULÁŠTÍK, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- MOJŽÍŠEK, L. (1975). *Vyučovací metody*. Praha: SPN.
- MUSIL, J. (2010). *Sociální a mediální komunikace*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- OPATŘILOVÁ, D., NOVÁKOVÁ, Z. (2012). *Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- PAVLÍK, O. (1949). *Didaktika*. Bratislava: Státní nakladatelství.
- POTMĚŠIL, M. (2012). *Prstová abeceda*. Praha: FRPSP.

- POTMĚŠIL, M. et.al. (2012). *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- POTMĚŠIL, M., HRONOVÁ, A. (2001). Pohledy na způsoby komunikace ve vzdělávání sluchově postižených osob. *Speciální pedagogika*, 11 (2), 76-90s.
- PULDA, M. (1999). *Sluchová výchova u sluchově postižených*. Brno: Masarykova univerzita.
- PULDA, M. (2002). *Včasná sluchově-řečová výchova malých sluchově postižených dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- RICHARDS, J.C., RODGERS, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- SKÁKALOVÁ, T. (2011). *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus.
- SLOWÍK, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- SLOWÍK, J. (2010). *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál.
- SOURALOVÁ, E. (2002). *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- SOURALOVÁ, E., LANGER, J. (2005). *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- STARK, W.H. (1994). *Superlearning*. Praha: Svoboda.
- STRNADOVÁ, V. (1996). *Komunikace neslyšících – odezírání*. Liberec: Technická univerzita.
- STRNADOVÁ, V. (1998). *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Ministerstvo zdravotnictví ČR.
- SVOBODOVÁ, K. (2005). *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem*. 2. vyd. Praha: Septima.
- ŠEDIVÁ, Z. (2006). *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima.
- VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- VYBÍRAL, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
- ZORMANOVÁ, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

Internetové zdroje

ANGLIČTINA PRO NESLYŠÍCÍ A NEDOSLÁCHAVÉ STUDENTY (2024). *Ústav bohemistiky pro cizince a komunikace neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: <https://ubn.ff.cuni.cz/studium/rozvrh/komunikace-neslysicich/anglictina-pro-neslysici-a-nedoslychave-studenty/>

Angličtina pro neslyšící a nedoslýchavé studenty (2024). *Jazykové centrum. Univerzita Karlova*. Dostupné z: <https://jc.ff.cuni.cz/jazykove-centrum/vyucované-jazyky/anglictina/>

ANREJSEK, J. (2015). *Maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě neslyšících ve světle testování češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. ÚČJTK FF UK. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/67351>

BENEDIKTOVÁ, D. (2010): *Korpus psané češtiny českých neslyšících*. Bakalářská práce, ÚČJTK FF UK: Praha. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/37624/130013310.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BEVERLY J. TREZEK (2017). Cued Speech and the Development of Reading in English: Examining the Evidence. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22 (4), 349-364, <https://doi.org/10.1093/deafed/enx026>

CASAJC. (2001). Evropské jazykové portfolio. *Univerzita Karlova: Praha*. Dostupné z: https://www.ecml.at/Portals/1/ELP_Portfolios/b8eb8acd-46a1-4dba-9dad-7052356b057a.pdf?ver=2012-01-17-154949-020

CÍCHOVÁ HRONOVÁ, A., MAREŠOVÁ P. (2024). Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka. *NPI-metodický portál RVP.cz*. Dostupné z: [2 Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka - DIGIFOLIO \(rvp.cz\)](https://npi-metodickyportal.rvp.cz/2-jazykove-vzdělávání-žáků-se-sluchovým-postižením-podle-preferovaného-jazyka-DIGIFOLIO(rvp.cz))

GORE, J. (2014). Jimmy Gore v Praze: Chci, aby všechny neslyšící děti na světě uměly číst a psát. Štěpánka Čechová. *Praha:iForum*. Dostupné z: <https://www.ff.cuni.cz/2014/02/jimmy-gore-praze-chci-aby-vsechny-neslysici-deti-na-svete-umely-cist-psat/>

HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M. (2008). Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filologii a lingvistiku* (1/ 2008). Dostupné z: <https://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/index.html>

https://is.muni.cz/th/266834/pdf_b/Text_prace.pdf

HUDÁKOVÁ, A. (2007). Studenti s vadou sluchu: možnosti studia po střední škole. *Unie* (1-2/2007). Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/169-studenti-s-vadou-sluchu-moznosti-studia-po-stredni-skole>

HUDÁKOVÁ, A. (2018). Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce. *NPI-metodický portál RVP.cz*. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=r4kZ2CsNhzDVfXpUwdbT>

HYTE, H. (2008). What is the difference: ESL, EFL, ESOL, ELL and ESP?. *Esttrail*. Dostupné z: <http://www.esltrail.com/2008/02/whats-difference-esl-efl-esol-ell-and.html>:

IVANOVÁ, J., LENOCHOVÁ A., LINKOVÁ, J., ŠIMÁČKOVÁ, Š. (2002). Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2002). *Olomouc: Univerzita Palackého*. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

JEČNÁ27. (2024). *Střední škola pro sluchově postižené*. Dostupné z: <https://www.jecna27.cz/stredni-skola-pro-sluchove-postizene>

KŘEŠŤANOVÁ, L. (2022). Žáci se sluchovým postižením a státní maturitní zkoušky. I *dětský sluch*. Dostupné z: <https://www.idetskysluch.cz/integrace/vzdelavani/zaci-se-sluchovym-postizenim-a-statni-zkousky/>

LACINOVÁ, A. (2011). Možnosti využití českého znakového jazyka ve výuce češtiny pro neslyšící. Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník. *Praha: Jazykové centrum Ulita*. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/472472/mod_resource/content/1/sbornik_ulita%20%281%29.pdf

LANGER, J. (2003). Totální komunikace, struktura a strategie. *e-Pedagogium*, (3-4/ 2003). Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2003/04/15.pdf>

MACUROVÁ, A. (2011). Na výuku psané češtiny pro neslyšící (I) kontrastivně? Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník. *Praha: Jazykové centrum Ulita*. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/927328/mod_resource/content/1/2011%20Na%20v%20%28BDuku%20psan%20%28A9%20%28C4%28De%20%28A1tiny%20%28i%29%20kontrastivn%20%28C4%28B.pdf

Maturitní zkouška (2019). *CZVV*. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/upravy-podminek-zkousky/uzpusobeni-podminek/upravy-zkusebni-dokumentace/modifikovane-zkousky-pro-zaky-neslysici-sp-3>

MATURITNÍ ZKOUŠKA. (2019). Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/testy-a-zadani-z-predchozich-obdobi/anglicky-jazyk/testy-a-zadani-pro-neslysici-zaky-anglicky-jazyk>

Metodický pokyn k provádění screeningu sluchu novorozenců (2021). *MZ ČR*. Dostupné z: <https://mzd.gov.cz/metodicky-pokyn-k-provadeni-screeningu-sluchu-novorozencu/>

MIKULEC, J. (2024). Učte své žáky číst a psát anglicky metodou Jolly Phonics. Fun Space-Language school. Dostupné z: <https://janamikulec.cz/ucte-zaky-cist-a-psat-anglicky-zabavne-a-hrave/>

MOTEJZLÍKOVÁ, J. (2006). Vývoj mluveného jazyka u neslyšících a nedoslýchavých dětí. *Info-Zpravodaj*. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/935-vyvoj-mluveneho-jazyka-u-neslysicich-a-nedoslychavych-deti>

MOTEJZLÍKOVÁ, J. (2023). Úspěšná komunikace s dítětem se sluchovým postižením. *Šance dětem*. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/uspesna-komunikace-s-ditetem-se-sluchovym-postizenim>

MUSOVÁ, K. (2020). Individuální vzdělávací plán má řadu výhod: Jak se tvoří a k čemu slouží? *Zapojme všechny*. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/individualni-vzdelavaci-plan-ma-radu-vyhod-jak-se-tvori-a-k-cemu-slouzi>

NEKOLA, M., OCHRANA, F., TOLLAROVÁ, B., VESELÝ, A., (2017, prosinec). Samostatná příloha metodiky systematického přehledu poznatků pro tvorbu a evaluaci veřejných strategií: Kritéria kvality výzkumu. *Praha: Univerzita Karlova*. Dostupné z: https://mmr.gov.cz/getmedia/381e0c48-b0fb-4859-8997-b8f6f0627685/02b_priloha_kvalita_vyzkumu.pdf.aspx?ext=.pdf

NESLHK. (2024). *Střední škola-obory*. Dostupné z: <https://neslhc.com/stredni-skola-obory/>

NEUŽILOVÁ, V., PAVLOVSKÁ, M. (2011). I.N.S.E.R.T. *NPI-metodický portál RVP.cz*. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Aktivizuj%C3%ADc%C3%AD_v%C3%BDukov%C3%A9_metody/I.N.S.E.R.T

PÁNKOVÁ KRATOCHVÍLOVÁ, K. (2018). Bimodálně-bilingvální vzdělávání pro děti se sluchovým postižením v Evropě. *I dětský sluch*. Dostupné z:

<https://www.idetskysluch.cz/trendy-v-zahranici/bimodalne-bilingvalni-vzdelavani-pro-deti-se-sluhovym-postizenim-v-evrope/>

PERLMUTTER, M. D. (2018). What Is Sign Language? *Linguistic society of America*. Washington. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20180213195125/https://www.linguisticsociety.org/content/w-hat-sign-language>

POSPÍŠILOVA, Ivana a Helena KOČOVÁ. (2023). Prolangea proti integrace dětí se zdravotním postižením. *Šance dětem*. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/pro-proti-integrace-deti-se-zdravotnimpostizenim?ftclid=IwAR2iFonbKMbIKMmPB6xM->

POTMĚŠILOVÁ, P. (2016). The Opinion of Future Pedagogues to Work with Students with Hearing Impairment in Inclusive Settings. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych* 22(1). Dostupné z:

https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t22-n1/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t22-n1-s113-126/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t22-n1-s113-126.pdf

RVP G. (2007). *MŠMT ČR*: Praha. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf

RVP ZV. (2023). *MŠMT ČR*: Praha. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf

SLUCH-OL. (2024). Střední škola-naše SŠ. Dostupné z: <https://www.sluch-ol.cz/stredni-skola/nase-ss>

SLUCHPOSTCB. (2024). *Střední škola*. Dostupné z: <https://www.sluchpostcb.cz/c-8-stredni-skola.html>

SOURALOVÁ, E. (2023). Podpora dětí se sluchovým postižením. *Šance dětem*. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/podpora-deti-se-sluhovym-postizenim>

SS.VAL-MEZ. (2024). *Studijní obory*. Dostupné z: <https://ss.val-mez.cz/obory.php>

STOKOE, W.C. (1960). Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers (8)*. Buffalo: University of Buffalo. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Sign-language->

[structure%3A-an-outline-of-the-visual-](#)

[Stokoe/13a813cc37a2f814068387973a36e253ebc99fd5](#)

STRNADOVÁ, V. (2007). Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením. *Gong*, (7-8/2007). Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20220119072443/http://ruce.cz/clanky/252-desatero-komunikace-s-osobami-se-sluchovym-postizenim>

STŘEDISKO TEIRESIÁS. (2011). SignOnOne – online kurzy angličtiny pro neslyšící evropské začátečníky. *Gong*, Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/910-signonone-online-kurzy-anglictiny-pro-neslysici-evropske-zacatecniky>

ŠKOLA HOLEČKOVA. (2024). *Informace SŠ*. Dostupné z: <https://www.skolaholeckova.cz/index.php?type=Post&id=21>

ŠKOLA VÝMOLOVA. (2024). *O střední škole*. Dostupné z: www.vymolova.cz/clanek?nazev=o-stredni-skole&id=483

VACALOPOULOU, A. (2008). Developing European Language Portfolio for the Deaf and Hearing-Impaired. *Athena: Research and Innovation Information Technologies*. Dostupné z: <https://www.athenarc.gr/en/institoyto-epexergasias-toy-logoy/projects/developing-european-language-portfolio-deaf-and-hearing>

VÍT. M. (2009). Zkratky v běžné řeči. *HelpforEnglish*. Dostupné z: <https://www.helpforenglish.cz/article/2009090702-zkratky-v-bezne-reci>

VOLDÁNOVÁ, Ž. (2019, 5. prosince). Přímá metoda – přímá cesta k úspěšné komunikaci? *Jazyky*. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/prima-metoda-prima-cesta-k-uspesne-komunikaci/>

VRÁBLÍKOVÁ, P. (2008). Metody používané ve výuce cizích jazyků. *Vojenské rozhledy* (2/2008). Dostupné z: file:///C:/Users/HP/Downloads/Metody_pouzivane_ve_vyuce_cizich_jazyku.pdf

ZORMANOVÁ, L. (2018). Sugestopedie. (online). *Metodický portál RVP.CZ*. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19683/sugestopedie.htmlzxQvtvcRWjFZsR-gbkCYX6MOd8cS7MQQ3_rw.

ZORMANOVÁ, L. (2019). Složky školní zralosti. *NPI-metodický portál RVP.cz*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/22117/SLOZKY-SKOLNI-ZRALOSTI.html>

Legislativa

Školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

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

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č.14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělání a vzdělání v konzervatoři.

Vyhláška 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Vyhláška 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.

Seznam zkratek

ČZJ	Český znakový jazyk
IVP	Individuální vzdělávací plán
PAZ	Pomocné artikulační znaky
PLPP	Plán pedagogické podpory
PO	Podpůrná opatření
PUP	Žáci s přiznaným uzpůsobením podmínek
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program

Pozn.: V seznamu nejsou uvedeny symboly a zkratky všeobecně známé nebo používané jen ojediněle s vysvětlením v textu.

Seznam obrázků

Obrázek 1, komunikační proces, Zdroj: autor textu	9
Obrázek 2, písemný projev osoby se sluchovým postižením, Zdroj: neslyšící studentka In: Benediktová (2010).	13
Obrázek 4, dvouruční prstová abeceda, Zdroj: Lorm	17
Obrázek 3, jednoruční prstová abeceda, Zdroj: Lorm	17
Obrázek 6, systém kurikulárních dokumentů, Zdroj: MŠMT	38
Obrázek 7, Flickův cirkulární model výzkumného procesu, Zdroj: Švaříček, Šed'ová, (2007)	54
Obrázek 9, Bloggers-učebnice, Zdroj: KnihyDobrovský.cz	69

Seznam tabulek

Tabulka 1, kategorizace žáků se sluchovým postižením + úpravy konání MZ, Zdroj: vyhláška 177/2009 Sb.....	32
Tabulka 2, hodinová dotace Aj na škole A, Zdroj: ŠVP-škola A.....	56
Tabulka 3, hodinová dotace Aj-1.stupeň, Zdroj: ŠVP-ZŠ.....	58
Tabulka 4., hodinová dotace Aj-2.stupeň, Zdroj: ŠVP-ZŠ.....	58
Tabulka 5, srovnání počtu hodin Aj na ZŠ, Zdroj: autor práce	72
Tabulka 6, srovnání počtu hodin Aj na střední škole ukončené maturitou, Zdroj: autor práce.....	72

Seznam příloh

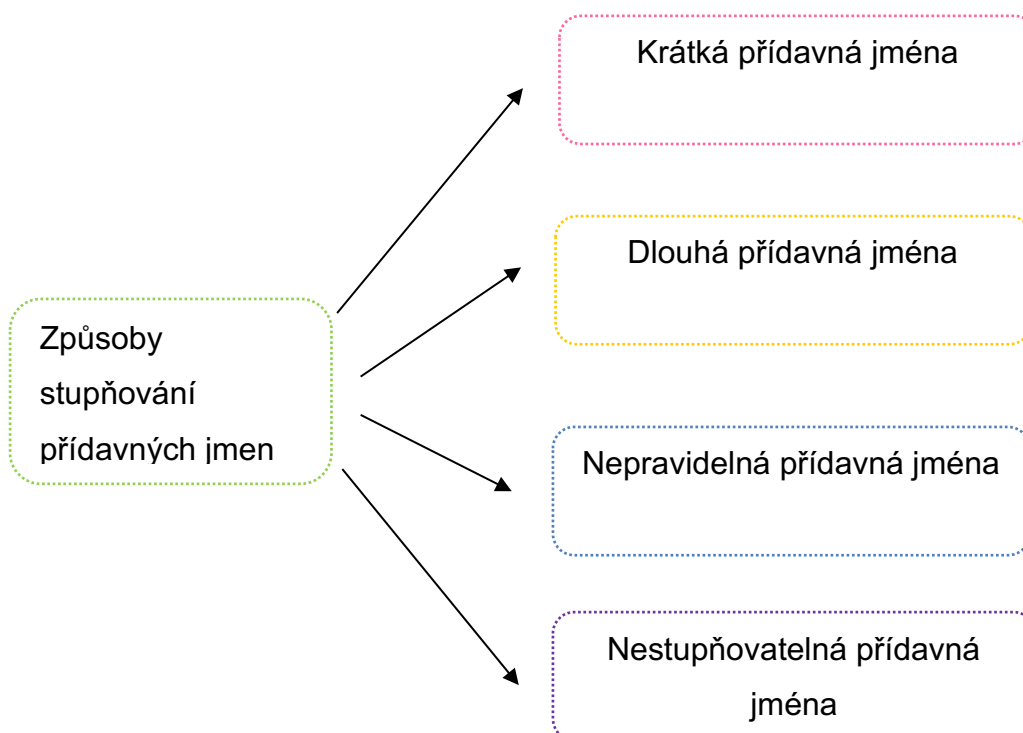
- Příloha 1. Stupňování přídavných jmen (SŠ SP)
- Příloha 2. Volná čas (ZŠ SP)
- Příloha 3. Ukázka z polostrukturovaného rozhovoru
- Příloha 4. Základní otázky z polostrukturovaného rozhovoru

STUPŇOVÁNÍ PŘÍDAVNÝCH JMEN

ADJECTIVES – COMPARATIVE AND SUPERLATIVE

[ædʒɪktɪvz – kəm'pærətɪv ænd su:pərlətɪv]

- Proč? k vyjádření vlastností předmětů, dle míry. Rozdělujeme tři stupně: základní tvar, komparativ a superlativ (velký, větší, největší).
-
- Why? to express the properties of objects, according to the measure. We divide three degrees: basic form, comparative and superlative (big, bigger, biggest).
- *[waɪ? tu ɪk'spɪs ðə 'prɑ:pərtɪz əv 'ɑ:bdʒɪkts, ə 'kɔ:rdɪŋ tu ðə 'meɪʒər. wi di'vaɪd θri: dɪ'grɪz: 'beɪsɪk fɔ:rm, kəm'pærətɪv ənd 'su:pərlətɪv (big, 'bɪgər, 'bɪgəst)]*



K přídavnému jménu přidám

ER, THE EST

KRÁTKÁ PŘÍDAVNÁ JMÉNA

- přídavná jména jednoslabičná (big, slow, small, nice), ale i dvojslabičná s koncovkou Y (happy, funny)
- one-syllable adjectives (big, tall, small, nice), two-syllable adjectives ending in Y (happy, funny).
- [wʌn-'sɪləbəl 'ædʒɪktɪvz (bɪg, tɔl, smɔl, naɪs), tu-'sɪləbəl 'ædʒɪktɪvz 'endɪŋ ɪn waɪ ('hæpɪ, 'flni).]

základní tvar	1.stupeň (komparativ)	2. stupeň (superlativ)
slow [sləʊ] pomalý	slower ['sləʊə] pomalejší	the slowest [ðə 'sləʊɪst] nejpomalejší
big [bɪg] velký	bigger ['bɪgə] větší	the biggest [ðə 'bɪgɪst] největší
nice [naɪs] milý	nicer ['naɪsə] milejší	the nicest [ðə 'naɪsɪst] nejmilejší
funny ['flni] vtipný	funnier ['flniə] vtipnější	the funniest [ðə 'flniɪst] nejvtipnější

Pravidla

1. ve slovech končících na **nevyslovené E** přidáváme pouze **-R, -ST**, (nice/nicer/the nicest)

2. střídá-li se ve slově **souhláska-samohláska-souhláska** (big, hot), poslední souhlásku **zdvojm** (bigger, the biggest)

3. pokud slovo **končí na Y**, tak ho **nahradím I** (funny, funnier, the funniest)

DLOUHÁ PŘÍDAVNÁ JMÉNA

K přídatnému jménu přidám

MORE, THE MOST

-dvojslabičná a více slabičná přídatná jména (expensive, beautiful)

- Two-syllable and multi-syllable adjectives (expensive, beautiful)

- [tu-'sɪləbəl ænd 'mʌlti-'sɪləbəl 'ædʒɪktɪvz (ɪk'spɛnsɪv, 'bju:təfəl)]

základní tvar	1.stupeň (komparativ)	2.stupeň (superlativ)
beautiful ['bju:təfəl] hezký	more beautiful [mɔ:r 'bju:təfəl] hezčí	the most beautiful [ðə moʊst 'bju:təfəl] nejhezčí
expensive [ɪk'spɛnsɪv] drahý	more expensive [mɔ:r ɪk'spɛnsɪv] dražší	the most expensive [ðə moʊst ɪk'spɛnsɪv] nejdražší
important [ɪm'pɔ:rtənt] důležitý	more important [mɔ:r ɪm'pɔ:rtənt] důležitější	the most important [ðə moʊst ɪm'pɔ:rtənt] nejdůležitější

NEPRAVIDELNÁ PŘÍDAVNÁ JMÉNA

-nestupňují se podle předchozích pravidel

dní tvar	1.stupeň (komparativ)	2.stupeň (superlativ)
good [gʊd] dobrý	better ['betə]r lepší	the best [ðə best] nejlepší
bad [bæd] špatný	worse [wɜ:rs] horší	the worst [ðə wɜ:rst] nejhorší
far [fɑ:r] vzdálený	farther ['fɑ:rðə]r vzdálenější	the farthest [ðə 'fɑ:rðɪst] nejvzdálenější
little ['lɪtəl] malý	lesser ['lesə]r menší	least [li:st] nejmenší

NESTUPŇOVATELNÁ PŘÍDAVNÁ JMÉNA

-přídatná jména v absolutním významu (rozbitá x neexistuje rozbitější)

1. CVIČENÍ

VYBER Z PŘÍDAVNÝCH JMEN TO SPRÁVNÉ A DOSAĎ HO DO VĚTY.

the kidnes nicer the most beautiful
sweeter more expensive the best

1. The black dress lookson you than the purple one.
2. My mun isperson i have ever met.
3. This strawberries arethan currant.
4. Miss world iswoman on planet.
5. The Czech ice hockey players won the championship, and are..... ice hockey player in the world.
6. Staying in 5stars hotel is..... than staying in a 1 star hotel.

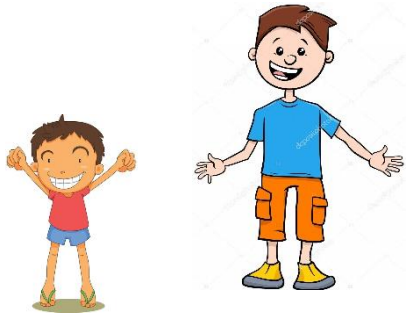
2. CVIČENÍ

DOPLŇ SPRÁVNĚ TABULKU.

Základní tvar	1. stupeň	2. stupeň
old		
	happier	
hot		
		the worst
stressful		
		the laziest
important		

3.CVIČENÍ

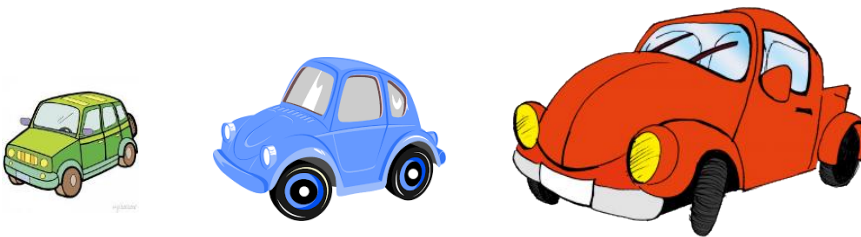
DOPLŇ SPRÁVNÝ TVAR PŘÍDAVNÉHO JMÉNA.



The boy in blue Tshirt isthan the boy in red Tshirt.



The football player isthan snail.



The red car is of these cars.



Australia iscontinent of our planet

Příloha 2. Volný čas (ZŠ SP)

VOLNÝ ČAS

FREE TIME

Co ráda děláš
ve svém
volném čase?



Já ráda



What do you
like to do in
your free time?



I like....



AKTIVITY VE VOLNÉM ČASE / ACTIVITIES IN FREE TIME



RUNNING



PLAYING FOOTBALL



READING



HORSE RIDING



ROLLER SKATING



RIDING A SCOOTER



RIDING A BIKE/ CYCLING



PAINTING



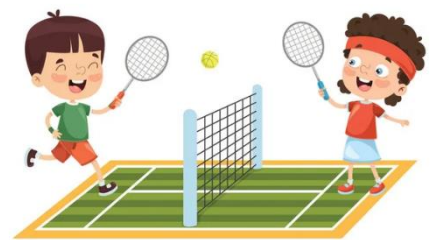
SWIMMING



COLLECTING POKEMONS



JUMPING ON THE
TRAMPOLINE



PLAYING TENNIS

1. CVIČENÍ DOPLŇ CHYBĚJÍCÍ PÍSMENA.



__ N N __



__ L Y N F O __ LL



__ A I __



H __ E __ ING



__ L E R S __ T __ G



R __ G A __ O ER



R __ ING A __ E / C C __



__ IN __ G



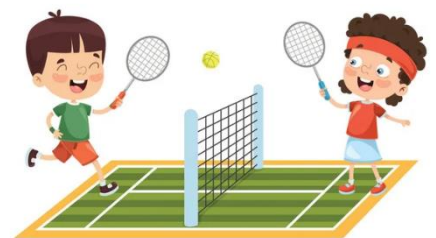
S __ M __ G



C __ L __ NG P __ E __ S



J _ _ _ G ON THE
TR _ _ _ INE



PL __ I __ T __ N __ S

2.CVIČENÍ

NAKRESLI, CO DĚLÁŠ TY VE
VOLNÉM ČASE.

Příloha 3. Ukázka z polostrukturovaného rozhovoru

.....
No to už jsme úplně zapoměla, ale porovnávám gramatiku češtiny a angličtiny. Ty sluchově
porovnávání gramatik
postižení, jak nejsou v tom stavu, že když třeba máte puštěnej film nebo písničku, že vlastně to
obětivity
k vám proudí oni se na to musí vyloženě soustředit. Nepovznášou se nad, to nepřemejšlej v
vnímání SP
angličtině jak slyšící děti. Oni opravdu jako překládají z češtiny. Takže mám visí nad tabulí
myšlení v AJ
překládání
vykoupen
slovosled, protože čeština jako si může dělat co chce ale angličtina ne. Takže spíš určitě to
gramatika
porovnávání
srovnávám s tou češtinou. A když je nějaká gramatika, která je zásadně odlišná od češtiny tak
dril
vnímání SP
to opravdu drilujeme. Ale úplně hrozně, protože vím že ty myšlenky mají v češtině.

DVO2: Jaké materiály se používají při výuce?

učebnice AJ
Učebnice Maturita in Mind. Tak já teda učim jenom na střední škole, takže kdo už se dostane
schopnosti SP
učebnice AJ
na střední školu tak by měl bejt jako schopen. Tak jim tam dávám třeba ještě z Murphyho ted'

Příloha 4. Základní otázky z polostrukturovaného rozhovoru

- Jaké metody používáte při výuce cizích jazyků?
- Jaké materiály nejčastěji využíváte při výuce angličtiny?
- Používá při výuce nějaké pomůcky? Jaké?
- Jak žáky během hodiny motivujete?
- Co vidíte jako největší problém při výuce u vás i u žáků?
- Jak vypadají testy z anglického jazyka?