

SPECIFIKA CIZOJAZYČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Pavla Machová

Tato e-kniha vznikla v rámci realizace projektu Strategický rozvoj
Univerzity Hradec Králové, reg. č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002427.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Recenzenti:

doc. PaedDr. Silvie Pokrivčáková, Ph.D.

doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

doc. PhDr. Lucie Betáková, Ph.D.

Do elektronické podoby převedeno v roce 2021.

ISBN 978-80-7435-785-5 (online, pdf) ISBN

978-80-7435-795-4 (online, mobi) ISBN

978-80-7435-796-1 (online, epub) ISBN

978-80-7435-613-1 (brožováno, vydáno v roce 2015)



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0
CC-BY-SA 4.0 – Uveďte původ – Zachovejte licenci
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

OBSAH

Poznámka	6
1 ÚVOD	7
1.1 Terminologie a definice spojené s tématem.....	8
1.2 Cíle a struktura.....	13
2 CIZOJAZYČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM SLUCHU NA STŘEDNÍ ŠKOLE.....	19
2.1 Dokumenty v oblasti vzdělávání a reforma	19
2.2 Dokumenty spojené s fungováním školy	25
2.3 Dokumenty spjaté s výukou cizích jazyků.....	26
2.3.1 Portfolio pro neslyšící a nedoslýchavé.....	29
2.4 Státní maturita	30
3 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	32
3.1 Sluchové postižení.....	33
3.1.1 Nedoslýchaví žáci a studenti	36
3.1.2 (Prelingválně) neslyšící žáci a studenti	37
3.1.3 Označení Neslyšící	40
3.1.4 Ohluchlí.....	41
3.1.5 Žáci a studenti s kochleárním implantátem.....	42
3.1.6 Žák s kombinovaným postižením.....	46
3.1.7 Žák integrovaný do běžné školy.....	48
3.2 Slyšící učitel a neslyšící učitel.....	50
3.3 Učivo a dovednosti	50
3.4 Kompenzační pomůcky	52
3.4.1 Sluchadla.....	52
3.4.2 Kochleární implantát.....	53
3.4.3 Doplnkové pomůcky	55
3.5 Tlumočník	56
4 KOMPLEXNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY	59

4.1	Orální komunikace	60
4.2	Simultánní komunikace.....	61
4.3	Totální komunikace	62
4.4	Bilingvální komunikace	63
4.5	Orální řeč	64
4.6	Odezírání	65
4.7	Prstová abeceda.....	67
4.8	Znakovaný český jazyk.....	68
4.9	Český znakový jazyk.....	69
5	JAZYK A MYŠLENÍ NESLYŠÍCÍCH	72
5.1	Mateřský jazyk neslyšících.....	73
5.2	Myšlení a jeho rozvoj.....	74
5.3	Proces učení se mateřskému jazyku a jeho vliv na neslyšícího	78
5.4	Pozornost a paměť	83
6	VYBRANÉ ASPEKTY PEDAGOGIKY, PSYCHOLOGIE A LINGVISTIKY	85
6.1	Motivace.....	85
6.2	Strategie učení.....	105
6.3	Charakteristika osobnosti žáka s těžkou sluchovou vadou	107
6.4	Charakter komunikace s neslyšícím žákem a její úskalí	112
6.4.1	Neverbální komunikace.....	117
6.5	Komunikace s žáky nedoslýchavými, ohluchlými, implantovanými a integrovanými	118
7	SPECIFIKA VÝUKY CIZÍHO JAZYKA ŽÁKŮ S PORUCHOU SLUCHU (S AKCENTEM NA JAZYK ANGLICKÝ)	121
7.1	Výuka výslovnosti.....	124
7.2	Výuka slovní zásoby.....	127
7.3	Výuka gramatiky	130
7.4	Výuka poslechových dovedností.....	133

7.5	Výuka ústního projevu.....	134
7.6	Výuka psaného projevu a psané komunikace.....	136
7.7	Výuka čtení	139
8	VÝZKUM	147
8.1	Metoda výzkumu.....	147
8.2	Data a analýza výsledků	150
8.3	Písemná část testu	170
8.4	Závěry výzkumu	172
9	ZÁVĚR	176
	RÉSUMÉ	184
	BIBLIOGRAFIE	187
	REJSTŘÍK	205
	PŘÍLOHY	206

Poznámka k citacím a poznámkovému aparátu – elektronické zdroje jsou v textu zmíněny v krátké formě, např. (Navrátilová, 2013 [online]), v oddílu BIBLIOGRAFIE jsou pak uvedeny v plné formě, např.

NAVRÁTILOVÁ, D. Povinný druhý jazyk na ZŠ? Proč se to dozvídám až z médií? *Česká škola* [online]. 2013 [cit 2013-07-08]. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2013/01/dagmar-navratilova-povinny-druhy-cizi.html>.

V oddílu BIBLIOGRAFIE jsou abecedně uvedeny veškeré zdroje, které byly při práci použity; veškeré přímé citace z cizojazyčných zdrojů jsou vlastní překlady autorky, původní text je uveden v poznámce.

Ženská příjmení zahraničních autorek jsou obvykle ponechána v původní podobě, je-li na ně odkazováno jen jako na zdroj, např. – Oxford (1998); vyskytuje-li se takové jméno ve větě, bude častěji přechýleno do češtiny, např. – jak je uvedeno ve výzkumu Oxfordové z r. 1998.

Poznámkový aparát je využit např. pro poznámky k obsahu a širší problematice, pro citované úryvky v originále, apod.

Pro osobní postřehy autorky a zkušenosti spojené s problematikou sluchově postižených je použito odsazení textu a menší velikost písma. V 6. a 7. kapitole jsou pak tímto způsobem uvedeny také komentáře dvou kolegyně z rozhovorů pro náš výzkum, J. S. a S. J.

Cizí slova jsou psána kurzívou, důležité pojmy jsou zvýrazněny tučným písmem.

1 ÚVOD

Vývoj po roce 1989 znamenal velký posun vpřed ve vzdělávání a sebeuvědomování žáků se sluchovým postižením. Celá komunita neslyšících, především mladí, dostala nové impulzy v podobě nových možností. Společnost se konečně přestala uzavírat před všemi druhy postižení a handicapů, které po dlouhá desetiletí eliminovala na svůj okraj, do ústavů a podobných institucí. Neslyšící, přesněji hluchý nebo hluchoněmý, nejčastěji vyvolával představu intelektově omezeného nevzdělance. Rodiče neměli obvykle žádné konkrétní informace a spoléhali na to, co se dozvědí od lékařů a odborníků, spoléhali na určitou instituci. Mimo tento úzký okruh neslyšící téměř nikoho nezajímali. Postupně se však začaly objevovat nové trendy v přístupu k menšinám a postiženým, nastal rychlý rozvoj techniky a komunikace, rozšířilo se spojení se světem a přístup k novým informacím – to vše způsobilo významný pokrok v životě neslyšících a nedoslýchavých. Dalším silným impulzem byly začátky vědeckého zkoumání znakového jazyka. Školy začaly přehodnocovat svůj nejčastěji přísně oralistický přístup a zavádět nové metody komunikace a výuky, nabídka studijních programů se rozšířila. Vznikaly nové středoškolské obory s maturitou, postupně vznikaly i obory na vysokých školách, speciální nebo upravené přímo pro sluchově postižené (více např. Hrubý, 1999). I pracovní trh zareagoval větší připraveností na příchod sluchově postižených, změnila se legislativa (např. zakotvením práva na vlastní způsob komunikace, rozmachem vzdělávání tlumočnicků a rozšířením nabídky tlumočnických služeb, podrobněji viz dále). Pomalu se začala rozvíjet zahraniční spolupráce mezi školami, objevily se možnosti výměn a stáží učitelů, projekty a výměny studentů. To vše působilo na rostoucí sebevědomí neslyšících a nedoslýchavých, na vnímání vlastní komunity, vlastní kultury a práv. Důležitou úlohu v těchto nových možnostech a kontaktech sehrávala a sehrává také angličtina, případně další cizí jazyky.

Každý člověk, který se profesionálně zabývá jazykem (ale nemá žádnou zkušenost s jazykem znakovým nebo neprošel speciálněpedagogickou přípravou), vnímá obvykle setkání s neslyšící osobou jako velmi inspirativní a podnětné. Mnohem silněji však takové setkání působí, přeroste-li do určité formy, nějakého konkrétního trvalejšího vztahu. Ať už je to vztah pracovní mezi učiteli – kolegy, nebo jde o vztah mezi učitelem a žákem, vždy takový vztah nutně vyvolává mnoho otázek.

Nejčastěji se týkají jazyka a vyjadřování neslyšících a možné komunikaci s nimi: Budu schopný se s nimi dorozumět? Jedná se skutečně o jazyk? Je možné se ho naučit? Mluví všichni neslyšící na celém světě stejně? Mohou mi informace o znakovém jazyce osvětlit obecnější problémy spojené s teorií jazyka a výuky jazyků? Budou běžně používané metody výuky vhodné a dostatečné?

Při práci s neslyšícími a nedoslýchavými žáky však musí učitel řešit mnohem detailnější a složitější problémy, které se váží k poznání svazků a fungování komunity neslyšících, vztahů mezi neslyšícími a nedoslýchavými, apod. Tyto vztahy a obecné způsoby komunikace se často zakládají na původu studentů, jejich zázemí, osobních zkušenostech, předsudcích, dále na konkrétním složení skupiny a dokonce i typu a rozsahu postižení. V celém komplikovaném procesu jejich vzdělávání se však současně účastní další prvky - vztahy mezi učiteli, slyšícími a nedoslýchavými nebo neslyšícími, nepedagogičtí pracovníci dané školy, zaměstnanci internátu, pedagogických center, ošetřující lékaři, rodiče, místní obyvatelé z blízkosti školy, nadřízených orgány, městská samospráva, atd.

Řada těchto problémů a otázek nutí k zamýšlení všechny aktéry, hledání řešení a odpovědí je zásadní pro úspěšné každodenní fungování školy. Tato publikace vychází ze zkušeností autorky se studenty se sluchovým postižením na Univerzitě Hradec Králové a mnohaletého působení ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole Hradec Králové (původně Speciální škole pro sluchově postižené v Hradci Králové) a snaží se na některé výše položené otázky odpovědět. Vycházíme primárně ze zkušeností s anglickým jazykem, např. v podobě konkrétních doporučení a příkladů, nicméně je možné na tyto situace navázat (např. výuka řečových dovedností) a případně vyučovací procesy a postupy upravit tak, aby vyhovovaly vlastnostem daného cizího jazyka (lehce odvoditelná výslovnost z psané podoby jazyka, azbuka, apod.).

1.1 Terminologie a definice spojené s tématem

Ve spojitosti s problematikou středního vzdělávání si většina učitelů a běžné populace představí termín student, jako jasné označení subjektů, na které tento typ škol působí a jejichž vzdělání rozvíjí. Běžně se s tímto označením setkáme např. v médiích, při rozhovorech doma a na veřejnosti, při diskuzích s kolegy. Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský

zákon) však pro tyto osoby preferuje označení žák (viz např. § 14).¹ Přestože je tedy označení student běžnější (spojení žák střední školy se nám jeví pro běžnou populaci jako poněkud matoucí, navíc ve středních školách pro sluchově postižené se setkáváme se středoškolskými „žáky“ v řádných programech i ve věku 21 let, či dokonce staršími), jeví se nám termíny student a žák z praktického hlediska výuky cizích jazyků na středních školách zaměnitelné. V textu se tedy objevují paralelně obě pojmenování, žák, student, žáci, studenti, často i souběžně označení obojí, studenti a žáci, významově se však stále jedná o zástupce stejné skupiny osob, které se vzdělávají na středoškolské úrovni. Tato práce totiž zahrnuje obvykle (pokud není jasně odlišeno) všechny typy žáků všech typů středních škol (pro sluchově postižené, ale i žáky integrované do škol běžných), tedy středoškolských a učebních oborů maturitních (např. nástavba), ale také oborů nematuritních, učebních bez maturity. Střední škola, která se zabývá vzděláváním pouze žáků s postižením sluchu (nebo s postižením sluchu kombinovaným dalšími postiženími) se obvykle nazývá „Střední škola pro sluchově postižené“ (viz § 5 Vyhlášky č. 73/2005 Sb.).

V oblasti vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením se vyskytuje velké množství názvů a termínů, které často odrážejí míru porozumění dané problematice nebo snahu o korektnost, hloubku analýzy nebo cíle, se kterými se o konkrétní otázce pojednává. V některých případech se proto použije termín žák/student se speciálními vzdělávacími potřebami, žák/student/osoba s poruchou sluchu, sluchovým handicapem či se sluchovým postižením; jindy se vyskytne pojmenování žák/student/osoba se sluchovou vadou, nedoslýchavý, hluchý, ohluchlý, neslyšící.² Po roce 1989 se i ve sféře vzdělávání těchto osob začalo mnohé měnit – s tím, jak se možnosti vzdělávání začaly rozšiřovat a společnost otevírat vzhledem ke všem skupinám osob, které dříve bývaly od běžné společnosti odděleny, širší veřejnost, odborná i neodborná, se musela vyrovnat s hledáním správných termínů. Jako protiklad pejorativně vnímaného hluchý

¹ Ani v doplňcích a změnách zákona, např. Zákon 472/2011 Sb., nedošlo k úpravě termínu žák.

² Potměšil (1999, s. 13 - 14) udává, že pro označení vady sluchu našel v angloamerické literatuře 17 termínů.

(avšak především ze strany slyšící populace)³ se ujalo označení neslyšící.

V roce 2003 autorka vycestovala díky spolupráci s Mediatékou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy s několika studenty Univerzity Hradec Králové na Letní školu pořádanou Univerzitou Gallaudet v USA. Během pobytu se při řešení problémů společných pro celou skupinku projevíly zajímavé rozdíly mezi nedoslýchavými a neslyšícími studenty, a bohužel i jistá řevnivost, neochota se domluvit, snaha o štěpení na dvě skupiny. Studenti, jinak sami sebe běžně označující jako neslyšící, začali zdůrazňovat, že jsou nedoslýchaví. Pro umocnění dojmu byla autorka svědkem telefonního hovoru P. K., který sám sebe v té době označoval jako neslyšícího a např. vedl kurzy znakového jazyka. Snaha o korektnost u běžné populace vyústila v rozšíření pojmů neslyšící a nevidomý, např. ale u osob hluchoslepých k žádné „korektní“ úpravě nedošlo.⁴

Označovat však celou skupinu osob s širokým spektrem poruch nebo postižení termínem neslyšící či dokonce jen jako osoby se speciálními vzdělávacími potřebami se jeví v mnoha ohledech jako velmi nepřesné, především pokud má být pedagogické, psychologické, či jakékoliv jiné odborné působení přesně cíleno. Proto je přesnější pro obecné pojetí

³ Strnadová (1998, s. 52), sama neslyšící – ohluchlá, k tomu říká: „I když se název ‚neslyšící‘ u nás již vžil, nebojme se kromě termínu ‚neslyšící‘ používat i slovo ‚hluchý‘ v jeho původním významu“. Dodává, že snaha o korektnost vyšla spíše od slyšících osob, a ilustruje na konkrétních situacích a zážitcích neslyšících, jak až použití slova hluchý vyjasnilo problém, který vznikl tím, že v komunikaci se slyšícím tito lidé zdůraznili, že neslyší – obvykle se pak slyšící snažili křičet, než aby např. komunikaci řešili v jiném módu. Slovo hluchý vše vyjasnilo.

⁴ Na problémy s až zneužíváním označení neslyšící upozorňují mnozí autoři, např. Hrubý (1999), Potměšil (1999) či Strnadová (1998). V minulosti docházelo k zázračnému „vyléčení“ neslyšících tím, že jim byla přidělena sluchadla (šlo samozřejmě o nedoslýchavé) – problém tkvěl v metodice měření a terminologii. Zevrubně tuto problematiku popisuje Hrubý (1999, s. 39), který vysvětluje nejruznější důvody pro určitou výhodnost takového širokého označení termínem neslyšící (finanční prostředky, zisk dotace, soucit, pravidla pro přijímání do institucí a organizací, lepší východisko pro zhodnocení úspěšné „léčby“, apod.). V očích laiků však použití termínu neslyšící pro osoby nedoslýchavé nebo ohluchlé v průběhu života velmi zkresluje problematiku vzdělávání, komunikace, začleňování do společnosti, apod. u skutečně neslyšících osob, které se jako neslyšící narodily nebo sluch ztratily záhy po narození.

použít termín sluchové postižení (žák/student se sluchovým postižením) a v konkrétní situaci pak termín užší, tedy např. neslyšící, nedoslýchavý, ohluchlý apod. Celá problematika se samozřejmě komplikuje v případech kombinace postižení či poruch – i zde je, podle konkrétní situace nebo cíle, osoba označena obecněji jako např. s kombinovaným postižením; pokud je to vhodné nebo nutné, postižení dané osoby se detailně popíše (např. nedoslýchavá osoba, se zrakovou vadou a diagnostikovanou dyslexií, apod.). O komplikovanosti pojmenování a terminologie svědčí i názor V. Strnadové, která (sama neslyšící - ohluchlá) k dané problematice říká (1998, s. 41): „Logicky vzato, neslyšící jedinci patří do skupiny sluchově postižených. Avšak kupodivu málokterý neslyšící řekne, že je ‚sluchově postižený‘. Je prostě ‚neslyšící‘. Termínem ‚sluchově postižení‘, pokud jej použije, označuje nedoslýchavé“ (Strnadová 1998, s. 41). Průcha v Pedagogické encyklopedii (2009, s. 443 - 447, zpracovala Vítková) tuto problematiku řadí do oddílu Edukace specifických skupin populace, části nazvané Vzdělávání žáků zdravotně znevýhodněných, kapitoly Vzdělávání žáků se sluchovým postižením a těžkým sluchovým postižením.

Z výše uvedených důvodů upřednostňujeme tedy v obecném pojetí **termín žák a/nebo student se sluchovým postižením** (případně s poruchou sluchu – rozdíl mezi postižením nebo poruchou v této práci nesledujeme). Pokud budou cílem např. konkrétní charakteristiky odlišných typů žáků a/nebo studentů nebo rozdíly v přístupu či práci s nimi, budou použity pojmy neslyšící⁵ studenti a žáci nebo nedoslýchaví žáci a studenti, žáci ohluchlí, s kochleárním implantátem, žáci integrovaní, apod. Ve skupině neslyšících žáků a studentů budou však všichni ti, kteří se tak cítí a také komunikují především znakovým jazykem, tedy např. i silně nedoslýchaví žáci. Od těchto skupin a dělení

⁵ Jako základ pro označování osob jako neslyšících byly použity tzv. komunikační preference v Zákoně o znakové řeči: „Za neslyšícího se pro účely tohoto zákona považují osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy považují znakovou řeč za primární formu své komunikace“ (Sbírka zákonů č. 155/1998, s. 6707). V současné době je tento zákon nahrazen zákonem 384/2008 Sb. ze dne 23. září 2008, přičemž název zákona je: „Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob“. Byť je v nové verzi zákona formulace mírně obměněna („...a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem“), podstata zůstává stejná.

se často odvíjejí i komunikační preference, není to však vždy pravidlem. Tato problematika bude probrána podrobněji v dalších kapitolách

Dalšími ne zcela jednoznačně používanými pojmy, i mezi odbornou veřejností, jsou termíny metodika a didaktika⁶ (např. anglického jazyka). V naší práci, která si klade za cíl shrnout specifika výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením na střední škole a přispět tak k systemizaci didaktiky, se přikláníme k obecně komplexněji chápanému a běžněji užívanému termínu metodika, který je především zjednodušeným překladem anglického termínu methodology (např. ve spojení English language teaching methodology, který často obsahově pokrývá oborovou didaktiku spolu s přehledem metod, apod.) – v angloamerické literatuře se s pojmem didactics příliš nepracuje, i když např. Mothejzíková ho prosazuje (2006/2007). Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 114 - 115) říkají u hesla lingvodidaktika následující: „Vědecká disciplína (u nás chápána v rámci pedagogiky), která se zabývá teorií a praxí učení a vyučování jazyků (mateřského a cizích jazyků). Je teorií interdisciplinární, kombinující poznatky a postuláty obecné didaktiky, lingvistiky a psycholingvistiky, psychologické teorie učení, teorie verbální komunikace aj. Termín

⁶ Průcha, Walterová, Mareš (Pedagogický slovník, 2001, s. 44) didaktiku charakterizují v původním širokém pojetí Komenského jako celou teorii vzdělávání a zmiňují postupné zužování pojmu v průběhu dalšího vývoje až na pojetí současné, totiž teorii vyučování (cíle, obsah, metody a organizační formy). Pojem oborová didaktika je spojen se specifickými problémy vyučování v konkrétním předmětu, u jazyků bývá pojem oborová didaktika nově nahrazen pojmem lingvodidaktika – viz dále výše v textu. Tito autoři heslo metodika neuvádějí. Pojem methodology užívají např. Harmer (2001), Ur (1996), Hedge (2000) nebo např. časopis TESOL Quarterly. U Crystala (2010) heslo methodology odkazuje na heslo language teaching. Jiní autoři, např. Ellis (1994) používají pojem methodology ve významu českého slova metodologie, např. metodologie výzkumu. Vydavatelství Prentice-Hall International vydávalo v 80. a 90. letech knihy v řadě Language Teaching Methodology Series, např. Nunanovu Language Teaching Methodology (1991). Tato příručka a další knihy z této řady byly jedněmi z prvních, se kterými se setkali univerzitní učitelé na nově vzniklých katedrách cizích jazyků nebo angličtiny regionálních univerzit na počátku 90. let, i to může být důvod pro určitou „oblíbenost“ českého termínu metodika. Hendrich a kol. (1988, s. 19) upozorňuje na možnost, že někteří učitelé si pod ním představí spíše jakýsi „receptář“ než ucelenou teorii, uznává však určitou univerzální funkčnost tohoto termínu mezi učiteli.

v české pedagogice poměrně nový, dříve byl běžný výraz ‚metodika vyučování (mateřskému, cizímu jazyku)‘.“

Choděra (2006, s. 9 - 27) se terminologií zabývá velmi detailně, preferuje termín didaktika cizích jazyků. Tu pak představuje jako vědu, která: „ ... se v podstatě zabývá tím, jak cizímu jazyku co nejlépe naučit“ (2006, s. 15). Říká, že jde o disciplínu úzce spjatou s teorií řízení, jejíž výchozí složkou je: „ ... hledání a volba optimální varianty prostředků vzhledem kurčitému cíli. Rozhodování se sice opírá o deskripci, o explanaci, ale vyústuje v řídicí jednání, v praktikující preskripci“ (tamtéž).⁷

V naší práci vycházíme z této Choděrovy definice. V textu jsou tedy **termíny metodika a didaktika zaměnitelné**, obsahově reflektujeme optimální a specifické cesty k výuce a učení se cizím jazykům u žáků s poruchou sluchu na středoškolské úrovni z úhlu deskripce, vztahu k bázovým disciplínám až po pokus o praktikující preskripci.

1.2 Cíle a struktura

Cíle sledují dva proudy – v první řadě se snažíme postihnout některé specifické faktory významné pro porozumění dané problematice, aby byla přístupnější širší odborné veřejnosti. Tímto cílem se tato publikace stává jakýmsi nárysem doplňků vědomostní báze pro oblast speciální didaktiky cizích jazyků (především angličtiny) pro žáky se sluchovým postižením. Vycházíme z Choděrovy definice (2006, s. 24): „Speciální didaktiky cizích jazyků systematické zkoumají současné cizojazyčné vyučování-učení určitého typu, a to nejen jaké je, nýbrž i jaké být má.“ V tomto ohledu však nutně dochází k jistým redukčním, protože si neklademe nároky předložit práci tematicky vyčerpávající.⁸ V této linii také sledujeme koncepci Mothejzíkovej (2006/2007) o faktorech vyučovacího procesu.

⁷ Choděra říká, že termín metodika byl u nás běžný až do 70. let 20. století, nicméně učitelé ho stále používají a je pravděpodobné, že v profesní hantýrce zůstane i nadále označením tradičním (2006, s. 19).

⁸ Zde přijímáme zásadu Choděrovu (2006), oproti Průchovi (2009), že didaktika má být také preskriptivní.

Druhý cíl, prakticky orientovaný, je spojen se zaměřením na výzkumnou sondu v oblasti čtení s porozuměním v angličtině u středoškolských žáků a studentů s postižením sluchu a otázky spojené s metodikou výuky cizích jazyků pro oblast čtení u těchto žáků (podrobněji viz dále). Čtení je klíčovou dovedností a zároveň určitým dovednostním průsečíkem, který je společný všem skupinám sluchových postižení. V poslední době je také čtení a čtenářská dovednost v centru pozornosti odborníků (např. srovnání PIRLS).

Za nejdůležitější pomocné vědy pro didaktiku cizích jazyků Choděra označuje (kromě všemu nadřazené filozofie) lingvistiku, psychologii a obecnou didaktiku (jako součást pedagogiky);⁹ Hendrich (1988) a Mothejzíková (2006/2007) pak jmenují lingvistiku, psychologii a pedagogiku. Uznáváme toto širší pojetí Hendricha a Mothejzíkové s tím, že neprecizujeme vždy bázovou či pomocnou disciplínu, protože se domníváme, že v mnoha případech pojednáváná problematika může být vnímána z více pohledů – např. subjekt žáka lze popisovat z pohledu psychologie, ale také z perspektivy pedagogiky. Další důležitou pomocnou disciplínou nám je speciální pedagogika (příp. surdopedie).

Oblast výuky cizích jazyků u sluchově postižených je nesmírně rozsáhlá a specifická, proto se nutně zaměřujeme pouze na vybrané otázky, které jsou z našeho pohledu nejdůležitější a nejlépe vystihují námi sledované cíle. Z mnoha faktorů, které v didaktice hrají klíčovou roli, se zaměřujeme především na oblast osobnostních faktorů, výukových metod a technik, a v neposlední řadě na faktory vědecké, jak jsou prezentovány v modelu Edmonsona a Houseové (in Janíková, Píšová, Hanušová).¹⁰

⁹ Uznáváme Choděrovu námitku, že pedagogika vlastně didaktiku zahrnuje, a tak ji tedy jako vědu didaktice nadřazenou nelze vnímat jako disciplínu bázovou pro oborovou didaktiku (svou argumentaci Choděra opírá o příklad kontrastu pracovní desky a stolu). Pracujeme nicméně s pojetím Průchy (2009) a Mothejzíkové (2006/2007) i z toho důvodu, že další pomocnou disciplínou je nám speciální pedagogika.

¹⁰ Janíková, Píšová a Hanušová (2011) představují několik koncepcí didaktiky cizích jazyků. Uvádějí také model učení a vyučování cizích jazyků podle Edmonsona a Houseové (in Janíková, Píšová, Hanušová, 2011, s. 15 - 16) – model je vnímán jako složitý komplex faktorů. Autoři je soustředí do pěti oblastí – 1) sociologických a politických faktorů, 2) osobnostních faktorů, 3) vyučování, 4) organizace, a 5) vědeckých faktorů.

Podrobněji jsou naše cíle tyto:

1) **shrnujeme poznatky z oblasti metodiky výuky cizích jazyků (s akcentem na anglický jazyk) na středoškolské úrovni u žáků a studentů s nejrůznějšími poruchami sluchu** tak, aby byly přínosné pro širší odbornou veřejnost. Soustředíme se na specifické faktory, které vycházejí z pomocných disciplín a naznačují, na čem by měla tato budovaná speciální didaktika stavět a které akcenty těchto bazových disciplín jsou pro ni stěžejní. Cílovou skupinou jsou především učitelé cizích jazyků, kteří mohou přijít do styku s nedoslýchavými žáky nebo s žáky s kochleárním implantátem či dalšími postiženími sluchu v běžných středních školách nebo učilištích, ale i učitelé běžných základních škol s takovými žáky, kteří byli integrováni. V neposlední řadě se zaměřujeme i na učitele především anglického jazyka, kteří mohou najít zaměstnání ve speciální škole pro sluchově postižené a neprošli speciálněpedagogickou přípravou;¹¹

2) **zkoumáme úroveň čtení s porozuměním v angličtině** u žáků a studentů středních škol pro sluchově postižené a zjišťujeme, zda jsou výstupy v souladu s očekáváními danými např. nastavenou úrovní současné maturity, či zda lze případně uvažovat o nějakých změnách těchto výstupních úrovní. Úroveň čtení je zkoumána napříč celou střední školou. U nematuritních oborů je pak předmětem zkoumání efektivita výuky angličtiny (na základě didaktického testu čtení s porozuměním) a otázka jejího zařazení do programu studia. Výzkum by také měl naznačit základním speciálním školám, zda žáci, kteří přicházejí na střední speciální školy, jsou dostatečně dobře připraveni na prohloubení studia angličtiny tak, aby dosáhli na požadovanou výstupní úroveň střední školy.

Protože spektrum všech typů žáků je velmi široké a i v jednotlivých skupinách lze často hovořit pouze o některých společných charakteristikách (např. u žáků ohluchlých velmi záleží na přesné době, kdy došlo ke ztrátě sluchu, a do jaké míry byly rozvinuty jazyk a řeč), zaměřujeme se v našem výzkumu zejména na oblast čtení a okrajově

¹¹ Např. ve Střední škole pro sluchově postižené v Hradci Králové pracovalo na začátku školního roku 2013/2014 pět učitelů angličtiny – jedna učitelka se speciálněpedagogickým vzděláním, bez kvalifikace pro výuku angličtiny; dvě učitelky s kvalifikací pro výuku angličtiny, bez speciálněpedagogického vzdělání; a dva učitelé bez speciálněpedagogické kvalifikace a bez kvalifikace k výuce angličtiny.

psaní (především ve formě ukázek), protože tyto dvě oblasti jsou všem typům žáků a studentů s postižením sluchu společné. Od r. 2008/2009, kdy byla skupinou odborníků, učitelů ze středních škol pro sluchově postižené a zástupci MŠMT diskutována otázka podoby státní maturity pro žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek (a to především podoba pro tzv. 3. skupinu žáků s postižením sluchu, což jsou žáci neslyšící a silně nedoslýchaví, preferující znakový jazyk), a kdy bylo vyjednáno, že pro tuto skupinu žáků bude výstupní úroveň odpovídat úrovni A2 dle Společného referenčního rámce pro jazyky po dobu 10 let, uplynula již podstatná doba. Proto se soustředíme rovněž na maturitu a také na otázku výuky cizích jazyků u žáků v učebních oborech. Konkrétně jsou v našem výzkumu sledovány tyto **výzkumné předpoklady a hypotézy**:

1) Žáci přicházejí do středních škol pro sluchově postižené v oblasti anglického jazyka nedostatečně připraveni ze základní školy.

2) U neslyšících žáků (tedy žáků tzv. 3. skupiny žáků s postižením sluchu dle dělení pro Společnou část státní maturity – jedná se o žáky neslyšící a silně nedoslýchavé, komunikující ve znakovém jazyce) v maturitních oborech středních speciálních škol se jejich výstupní úroveň v angličtině neblíží B1; výstupní úroveň žáků nematuritních oborů těchto škol nedosahuje úrovně A2 (v oblasti čtení s porozuměním).

3) Ve výzkumném didaktickém testu (čtení s porozuměním) budou žáci úspěšnější v odpovědích, které vycházejí z obrazového doprovodu a úkolu; v úkolu, který je v textové podobě, budou žáci dosahovat horších výsledků.

Jelikož se tato publikace zaměřuje na metody a techniky používané ve výuce cizích jazyků u neslyšících, nedoslýchavých, ohluchlých studentů a studentů s implantátem středních škol pro sluchově postižené, i s ohledem na studenty s postižením sluchu, integrované na běžných středních školách, je její záběr velmi široký a nutně musí docházet k jistým obsahovým omezením. Jak již bylo naznačeno výše, z hlediska konkrétních obsahů a témat se omezujeme zejména na oblast výuky čtení (a okrajově psaní), nicméně i ostatní řečové dovednosti a skupina jazykových prostředků budou stručně reflektovány. Škála typů studentů vzhledem k jejich postižení, rodinné situaci, zkušenostem školním i mimoškolním, schopnostem, osobním charakteristikám, preferencím, zájmům, apod. je rovněž velmi široká, a tak nejen učitel,

který neprošel speciálněpedagogickou přípravou, se vždy nutně bude potýkat s mnoha problémy, neznalostmi nebo nejistotami. Tato práce by tedy také měla v jisté základní formě zprostředkovat informace o výuce cizích jazyků na takových školách nebo školách běžného typu, kde je integrován žák se sluchovým postižením.

Pro splnění námi vytyčených cílů byla použita kombinace kvantitativních a kvalitativních přístupů. Kvantitativní metody byly použity pro zhodnocení připravenosti žáků v oblasti čtení – byl zkonstruován didaktický test. Tento test prošel fází pilotování a ověřování, byl několikrát upravován a posléze distribuován všem přítomným žákům a studentům čtyř středních škol pro sluchově postižené zúčastněných v našem průzkumu (ze šesti škol oslovených) – Praha Ječná, Praha Výmolova, Brno a Hradec Králové. Celkem bylo zpracováno a vyhodnoceno 98 testů. Ve školách také proběhly neformální rozhovory s vyučujícími angličtiny – primárním cílem bylo zjištění typu kvalifikace těchto učitelů (rozhovory se však také týkaly zkušeností s technikami práce, materiálů, organizace práce, apod.; v tomto ohledu byly rozhovory kvalitativním šetřením).

Kvalitativní přístup se týká shrnutí poznatků z vlastní praxe autorky, kolegů ze středních škol pro sluchově postižené a zkušeností studentů, apod. Myslíme si, že souhrny takových etnografických didaktických zkušeností a zjištění získaná formou introspekce mohou významně napomoci poznání nejrůznějších problémů. Proto do kvalitativní části sběru dat byly zahrnuty i dva řízené nestrukturované rozhovory s učitelkami školy v Hradci Králové (J. S. a S. J.).

Ve 2. kapitole se zaměřujeme na současný stav českého školství ve vztahu ke zkoumané problematice a na zásadní dokumenty. Ve 3. kapitole jsou stručně představeny hlavní subjekty, žáci s postižením sluchu a učitelé. Nezbytným doplněním je přehled základních kompenzačních pomůcek. 4. kapitola představuje základní komunikační systémy sluchově postižených.

V 5. kapitole se zamýšlíme nad otázkami spojenými s jazykem a myšlením neslyšících, protože z celého spektra sluchových postižení jde o skupinu žáků nejvíce vzdálenou běžné středoškolské populaci, pokud jde o komunikaci, ale také o charakteristiky této skupiny. Máme za to, že povědomí o teoriích učení se mateřskému jazyku a vztahu jazyka a myšlení napomáhá např. porozumění podstatě komunikace a myšlení

neslyšících. Tyto procesy také mohou přispět k vysvětlení možných deficitů, které později ovlivňují vzdělávání neslyšících, tedy i vzdělávání cizojazyčné. V další části, v 6. kapitole, se snažíme poukázat na některé faktory z bazových disciplín, které jsou podle nás klíčové a velkou měrou ovlivňují žáky v procesu učení (jde např. o motivaci, sociální klima, praktickou komunikaci ve třídě, apod.).

Následně v 7. kapitole shrnujeme poznatky a zkušenosti (opřené také o výzkum čtení) z metodiky cizích jazyků a především angličtiny pro žáky se sluchovým postižením v přehledu podle jazykových prostředků a řečových dovedností. V poslední části, 8. kapitole, je stručně představen výzkum čtení a jeho shrnutí.

2 CIZOJAZYČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM SLUCHU NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Anglický jazyk, který byl předmětem našeho výzkumu čtení, a proto bude v této reflexi stěžejní, hraje v naší zemi v současné době velmi velkou roli, pro všechny věkové kategorie – děti se s ním setkávají často již v raném věku, případně na základní škole, mládež čile komunikuje se světem prostřednictvím e-mailů a sociálních sítí, pracující lidé musí prokazovat znalost angličtiny nebo jiného cizího jazyka ve svém zaměstnání, všichni potřebují jazyky při kontaktech se zahraničím a při cestování. V současnosti by měli žáci mít šanci učit se dva cizí jazyky už na základní škole. Jaká je tedy situace ve vzdělávání osob se sluchovým postižením? Stručně zde uvádíme nejdůležitější dokumenty, které se váží ke vzdělávacím strategiím České republiky, dokumenty mezinárodního charakteru s dopadem na cizí jazyky a také dokumenty postihující oblast vzdělávání osob se sluchovým postižením.¹²

2.1 Dokumenty v oblasti vzdělávání a reforma

Mnoho jevů v oblasti vzdělávání, se kterými se od roku 1989 setkáváme, má pozitivní dopad na rozvoj vzdělávacího systému a také výuky cizích jazyků, mnohé jevy však zatím pozitivní vývoj nepřinesly.

Jedním z nejdůležitějších faktorů je postavení, kterého cizí jazyky a zejména angličtina v průběhu minulých let dosáhly. Anglický jazyk se stal nejdůležitějším cizím jazykem, jazykem lingua franca.¹³ Jeho role byla rovněž posílena zavedením povinné výuky angličtiny do kurikula základní školy, již od třetího ročníku (Andrášová, 2012 [online]).

¹² Historii vzdělávání žáků se sluchovým postižením zde především z důvodu rozsahu práce pomíjíme, viz např. Hrubý 1999 nebo Poul 1996.

¹³ V některých případech se však tento jev může zvrátit v jev nežádoucí, tzv. “English only” nebo také “English first”, což je vnímáno jako nevhodné protěžování angličtiny, a může to mít vliv na nedostatečnou vybavenost cizími jazyky. I odtud plyne snaha o zavedení druhého cizího jazyka a tlak na multilingvalismus (Andrášová, 2012, p. 85 [online]). Proklamovaný cíl podpořit multilingvalismus (mateřský jazyk a alespoň dva cizí jazyky) se odráží v rozhodnutí zavést druhý cizí jazyk již na druhém stupni základní školy (pokud angličtina není prvním cizím jazykem, je od školního roku 2013/2014 zavedena nejpozději od 7. třídy základní školy) (Dlouhodobý záměr, 2011, [online]).

Role či zařazení angličtiny nebo němčiny (či dalších jazyků) v základních školách pro sluchově postižené není předmětem našeho zkoumání, nicméně předpokládáme, že ne všechny školy angličtinu nebo němčinu nabízejí, případně ne ve stejném rozsahu. Zásadní ovšem je, jakou roli angličtina či jiný cizí jazyk hraje. U dětí nedoslýchavých je třeba vzít v úvahu velkou zátěž spojenou s nácvičkou používání naslouchátka a tréninkem, jak z toho prostředku vytěžit co nejvíce, dále zátěž vyplývající z trénované korekce mluvené řeči a nácvičky odezírání. Cizí jazyk pak (podle míry postižení) může pro dítě představovat určité břemeno.

U dětí neslyšících je situace složitější. Pokud dítě vyrůstá v jazykově bohatém prostředí obklopeno znakovým jazykem, je pro něj cizím jazykem čeština. Dítě podstupuje fyzicky i psychicky náročný výcvik spojený s vyvozováním hlásek, kontrolou dechu, apod., vše bez kontroly sluchu. I jako jazyk psaný má čeština mnohá úskalí. Anglický nebo německý jazyk (či kterýkoliv jiný) je tedy vlastně druhým nebo dalším cizím jazykem. Většina neslyšících je tak nucena se cizí jazyk (tedy vlastně češtinu) učit mnohem dříve než děti slyšící.

Oblast vzdělávání na středoškolské úrovni se řídí Školským zákonem (o mateřských, základních a středních školách). Zákon byl přijat v r. 1990, posléze byl několikrát upravován, poslední zásadní úpravy jsou z r. 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.; novela z r. 2011, zákon č. 472 Sb., přinesla doplnění či úpravy některých paragrafů; stejně i novela z r. 2015, zákon č. 82/2015 Sb. – nové znění např. § 16, nově vložené § 16a a 16b). Základní školy pro sluchově postižené¹⁴ se obvykle řídí § 46 Školského zákona;¹⁵ § 16 se týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.¹⁶ V r. 2005 byla zveřejněna Vyhláška

¹⁴ V ČR je přibližně 10 základních škol pro sluchově postižené žáky, obvykle v hlavním městě každého regionu. Více škol je v Praze. Středních škol je v současnosti 8.

¹⁵ Odstavec 3 stanoví, že školy poskytující základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením mohou s předchozím souhlasem MŠMT prodloužit vzdělávání na 10 let, první stupeň pak trvá od 1. do 6. ročníku, 2. stupeň od 7. do 10. ročníku. Ve třídě jsou minimálně 4 žáci a maximálně 12 žáků.

¹⁶ Odstavec 2)b) tohoto paragrafu ve znění z r. 2015 zmiňuje vytvoření vhodných podmínek, forem a obsahu vzdělávání vzhledem k výchovně-vzdělávacím potřebám, kromě dalšího se např. stanoví možnost: „... prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky“ (Školský zákon 2015, § 16).

č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.¹⁷ V oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením se dále uplatňují již zmíněný Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb., a dále Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Jedním z nejdůležitějších materiálů v oblasti školství je patrně tzv. Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, vydaný v r. 2001 (přesný název Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha). Hlavní linie rozvoje sledují v Bílé knize mnoho cílů, které jsou důležité pro žáky se sluchovým postižením, např. dostupnost vzdělávání (podle potřeb), důraz na rozvoj různorodých schopností žáků, reagování systému na potřeby zaměstnanosti, posilování sociálně-profesního postavení učitelů, apod. (Bílá kniha, 2001, s. 18 - 19 [online]). V současnosti se české školství řídí Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací politiky 2011 – 2015 (dále jen Dlouhodobý záměr, 2011 [online]),¹⁸ v březnu r. 2015 byl publikován Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 [online].

¹⁷ Odkaz na <http://www.atre.cz/zakony/page0283.htm>. Vyhláška uvádí např. cíle a formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením, vyjmenovává typy speciálních škol, představuje individuální vzdělávací plány, asistenty pedagoga, dále např. popisuje instituce speciálního vzdělávání, hovoří o zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání, o počtech žáků, o péči o bezpečnost a zdraví žáků, apod.

¹⁸ Tento materiál navazuje na Národní plán reformy, Programové prohlášení vlády a je rovněž založen na průzkumu společnosti McKinsey & Company s názvem McKinsey&Company: Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. Cíle Dlouhodobého záměru, které by měly speciální školy reflektovat, jsou např. tyto: podpora rozvoje odborného středního vzdělávání a posílení jeho prestiže; získání a udržení kvalitních a motivovaných učitelů a zajištění jejich co nejlepší přípravy a profesního rozvoje; podpora nárůstu počtu školních psychologů a speciálních pedagogů na základních a středních školách; podpora vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Dlouhodobý záměr, 2011, s. 2 [online]).

V poslední době probíhaly debaty o změnách ve školství, především v průběhu r. 2013 (tři hlavní proudy).¹⁹ Ve vstupním materiálu pro zahajovací konferenci k těmto debatám s názvem Proč Česká republika potřebuje novou strategii pro vzdělávání? (2013, s. 1 - 2 [online]), byly uvedeny také tyto cíle:

- „ - vzdělání je hodnotou samo o sobě,
- vzdělávání se nachází v popředí veřejného i soukromého zájmu,
- kvalitní vzdělávání je přístupné pro každého, funguje efektivně, spravedlivě a dává všem stejnou šanci,
- žáci a studenti vědí, co se od nich na každé úrovni vzdělávání očekává a co mohou oni očekávat od něj,
- žáci a studenti se rádi učí a jsou motivováni pro celoživotní vzdělávání, učitelé provázejí žáky a studenty vzdělávacím procesem, pomáhají jim dosahovat maxima jejich možností a spolu s nimi se rozvíjejí.“

Hlavní výstup těchto debat, již zmíněný Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020, byl vládou schválen dne 15. 4. 2015 (Usnesení vlády ČR, 2015, [online]).²⁰

Máme za to (jak ukážeme v dalších částech práce), že **mnohým žákům, obzvláště neslyšícím, nemusí být hodnota vzdělávání zjevná**, byť se pohybují na střední škole.²¹ Zcela jistě lze tvrdit, že nabídka různých

¹⁹ a) Česko mluví o vzdělávání, projekt organizoval EDUin (www.ceskomluvi.cz); b) aktivita organizovaná českou pobočkou “Google pro vzdělávání v Česku 2013”; c) debata o trendech a vzdělávacích strategiích pro období do r. 2020 (<http://www.vzdelavani2020.cz>).

²⁰ Hlavní směry strategie nemají za cíl nahradit Bílou knihu, naopak, měly by cíle uvedené v Bílé knize uvést do praxe a tím vytvořit základ pro dlouhodobý vývoj českého školství, alespoň pro období jedné generace (Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do r. 2020, 2013, s. 2 [online]). V tomto dokumentu se uvádí (tamtéž), že existuje: „ ... 21 resortních koncepčních dokumentů různého označení, rozsahu a stupně závaznosti s podstatným významem pro oblast vzdělávání; k tomu přistupuje nejméně 8 hlavních národních nadresortních a evropských koncepčních dokumentů. Navzdory tomu nelze konstatovat, že by v České republice existovala dostatečná míra porozumění základním hodnotám, principům a směrům dlouhodobého rozvoje vzdělávacího systému.“

²¹ Občas se můžeme setkat s případem, kdy sám žák řekne, že ho na školu rodiče „uklidili.“

doplňkových kurzů a mimoškolních aktivit je pestrá oproti letům minulým (výtvarné a sportovní kurzy, apod.), motivovanost ke studiu a učení je ale často mizivá. Nad možnými příčinami se zamýšlíme v kapitole 6.2. V souvislosti s výše zmíněnými cíli vzdělávání **je třeba zdůrazňovat úlohu vzdělání v životě moderního člověka**, ukazovat příklady úspěšných lidí z komunity neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých, zvat je do školy na besedy a na těchto příkladech také demonstrovat význam pojmu celoživotní vzdělávání.

Výsledky veřejné diskuse byly představeny na závěrečné konferenci projektu Česko mluví o vzdělávání dne 14. 6. 2013 (Shrnutí závěrů veřejné debaty ke Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2013, [online]). Černíkovský je však označuje jako poněkud kontroverzní.²² Výsledky byly rovněž zpracovány pod názvem Vyhodnocení veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, (dále jen Vyhodnocení, 2013, [online], s. 3 - 4). Dominují v nich tři silná témata:

„ - Cíle vzdělávání a jejich vymezení. Veřejná konzultace ukázala, že chybějící společné cíle vzdělávání jsou jedním z ústředních problémů vzdělávání v ČR (...) bude proto otázka vymezení obecných cílů vzdělávání a vyjasnění funkcí jednotlivých částí vzdělávacího systému jednou z priorit.

- **Vzdělávání orientované na žáka.** (...) objevovala teze, že český vzdělávací systém by měl posilovat prvky vzdělávání orientovaného na žáka, a směřovat tak k nejvyššímu možnému využití vzdělávacího potenciálu každého dítěte. Na tomto principu (...) panovala shoda naprosté většiny účastníků veřejné konzultace i paralelní kampaně Česko mluví o vzdělávání. Pro připravovanou strategii tak bude jednoznačně základním principem.

- Budování kapacit pro lepší řízení vzdělávacího systému. Budování kapacit (též posilování, z angl. *Capacity Building*) znamená rozvoj individuálních a kolektivních znalostí, kompetencí, zdrojů a motivací

²² V Černíkovského prezentaci se uvádí, že po r. 2007 propukla éra partikulárních strategií, v platnosti je více než 230 cílů a přes 900 opatření. Jsou dokonce uvedeny i některé výroky a obavy účastníků půlroční debaty – ve smyslu, že o daných věcech se v minulosti již mnohokrát mluvilo nebo že existuje obava, že věci zůstanou jen na papíře (Černíkovský, 2013, [online]).

(...). V rámci veřejné konzultace se podařilo otevřít debatu o konceptu budování kapacit, který do té doby v českém vzdělávacím prostředí nebyl nastolen.“

Orientace na žáka je ve školách pro sluchově postižené všudypřítomná – např. hledáním nových cest, metod a technik k podpoře vzájemného porozumění, akcentem na osobnost žáka a charakter jeho postižení, podporou specialistů ve speciálních centrech, apod. Je však otázka, zda vzdělávací potenciál každého žáka je skutečně rozvíjen co nejlépe. Budování kapacit jako systému kolektivních znalostí např. formou spolupráce mezi školami může být dnes poněkud bržděno pocity, které vyvolává určitá neukotvenost vzdělávacího systému, a také jistou vyčerpaností, která plyne z neustálých změn a nárůstu administrativy. O tom ostatně hovoří i závěry debaty.

Účast odborníků i veřejnosti v debatě je ve Vyhodnocení (Vyhodnocení, 2013, [online]) velmi vysoce ceněna, dokument nicméně připouští, že klíčoví hráči v oblasti vzdělávání jsou již docela unaveni reformami a že tato únava může oslabit jakékoliv budoucí podstatné strukturální změny. Takový pocit by mohl rovněž zapříčinit nedůvěru mezi činiteli vzdělávacího systému.²³

Diskuse Česko mluví o vzdělávání byla také zakončena v červnu r. 2013. Jedním z hlavních témat bylo definování cílů vzdělávání. Účastníci této debaty jmenovali nejčastěji tyto dva cíle: „22,4% – Člověk morální a odpovědný, který hledá vlastní cestu; 18% – Člověk tolerantní a solidární, chápající důležitost vztahů“ (Podívejte se, jak končí kampaň, 2013, [online]).²⁴ Jak ukážeme dále (především v 6. kapitole), hledání

²³ Debata poukázala na fragmentárnost vzdělávací politiky v poslední době a nejasné vztahy mezi různými součástmi systému. Byla také odhalena nejednotnost v oblasti terminologie – moderní úzus často neodpovídá mezinárodním termínům, a je také v protikladu s českým tradičním pojetím. Lepší vzájemné porozumění všech činitelů je pro úspěšné zavádění budoucí strategie klíčové.

²⁴ Kampaň také shrnula pozitiva (postoje učitelů a vedení škol ke komunikaci s rodiči, rozvoj jednotlivých žáků díky volitelných předmětům, důraz na RVP a klíčové kompetence, technická vybavenost a použití ICT, schopnost vyvolat základní vědomosti a dovednosti u mládeže) a negativa českého školství (nejasná filozofie vzdělávání, příprava učitelů na pedagogických fakultách, podmínky pro vyučování jako jsou finance, čas, další vzdělávání apod., důraz na memorování, neschopnost vzdělávat žáka se speciálními potřebami) (Infografika, 2013, [online]).

vlastní cesty, nespolehání na jiné a porozumění spleti společenských vztahů je často pro neslyšící problematické, především kvůli charakteru jejich postižení.

Materiál také představuje vize pro budoucnost a navrhuje kroky, které by měly být učiněny na úrovni školy i státu. Diskutující se také shodli na hlavním cíli pro každou věkovou kategorii. Jsou formulovány takto (Infografika, 2013, [online]):

„ 3 – 6 let – Svět je dobrý a bezpečný, svět mě přijímá.

6 – 12 let – Svět je zajímavý a vzrušující, svět stojí za zkoumání.

12 – 15 let – **Svět na mě čeká, počítá se mnou, svět mohu svojí aktivitou ovlivnit.**

15 – 19 let – Svět je složitý a nejednoznačný, obstát ve světě vyžaduje morální pevnost.“²⁵

Výrok pro věkovou skupinu 12 až 15 let se nám jeví zcela zásadní pro neslyšící a nedoslýchavé žáky základních škol pro sluchově postižené – budou-li s ním učitelé pracovat, pomohou žákům budovat jejich sebedůvěru a sebevědomí, které následně ovlivní jejich chování, rozvoj sociálních dovedností a studijní výsledky i na středních školách.²⁶

2.2 Dokumenty spojené s fungováním školy

Po roce 2000 postupně vstupovaly v platnost jednotlivé Rámcové vzdělávací programy (RVP), které nahradily původní školní osnovy (např. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, RVP ZV, vstoupil v platnost 1. 9. 2005, nejnověji revidovaný RVP ZV pak 1. 9. 2013). RVP pro střední školy vstupovaly v platnost v několika vlnách. Školy následně vypracovávaly vlastní Školní vzdělávací programy, ŠVP (např. u RVP ZV platilo, že základní školy musely vytvořit své ŠVP do 1. 9. 2007 – tímto datem se jimi započaly řídit 1. a 6. ročníky

²⁵ Moderní důraz na celoživotní vzdělávání volá po doplnění poslední, alespoň jediné kategorie pro věk 19+.

²⁶ Organizátoři dvou hlavních větví odborné debaty, MŠMT (Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do r. 2020) a společnost EDUin (Česko mluví o vzdělávání), se shodli, že kromě mnoha jiných pojmů v obou kampaních je nejdůležitějším faktorem volání po kvalitě vzdělávání a výuky, ne volání po reformě (Kvalitní výuka pro každé dítě, 2013 [online]).

základních škol). Hlavní zátěž tvorby těchto školních programů nesli učitelé.

Pro žáky se sluchovým postižením ve školách pro sluchově postižené neexistují upravené RVP, od 1. 9. 2013 je nicméně v platnosti důležité opatření ministra (Odůvodnění, 2013, [online]), které umožňuje škole zařadit namísto předmětu další cizí jazyk předměty speciálně-pedagogické péče – u neslyšících např. znakový jazyk.²⁷

2.3 Dokumenty spjaté s výukou cizích jazyků

V roce 2001 byl vydán zásadní dokument mezinárodního významu, **Společný evropský referenční rámec pro jazyky** (dále zde jen Rámec, oficiální název je The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, v češtině vyšel s názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme – i v češtině bývá mezi odborníky běžně zkracován jako CEFR nebo CEF).²⁸ Společný evropský rámec prezentuje jazykovou politiku Evropské unie a myšlenku plurilingvalismu. Jádrem Rámce je popis referenčních úrovní a přehled kategorií, které popisují, jak je jazyk používán (události, témata, funkce, typy textů, kompetence, apod.).

²⁷ „Výuka předmětů speciálně pedagogické péče náhradou za Další cizí jazyk

V odůvodněných případech lze v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáka a po projednání se zákonnými zástupci žáka (doporučujeme s jejich souhlasem) nahradit Další cizí jazyk zařazením předmětů speciálně pedagogické péče se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností ve výuce českého jazyka, cizího jazyka, náhradních komunikačních systémů pro neslyšící nebo hluchoslepé a dalších náhradních komunikačních systémů, k posílení logopedické péče atd.

Stanovená minimální časová dotace je i v tomto případě 6 disponibilních hodin zařazených nejpozději v 8. ročníku.

Možnost náhrady Dalšího cizího jazyka zařazením předmětů speciálně pedagogické péče se zejména týká těchto skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: - žáků se závažným sluchovým postižením; - žáků hluchoslepých; - žáků se závažným onemocněním včetně poúrazových stavů. - žáků se zjištěnou poruchou řečových funkcí ...“ (Odůvodnění, 2013, [online] sic).

²⁸ Obvykle tyto zkratky dostávají přednost před možnými českými formami SER nebo SERR. Zkratka CEF se objevuje např. i v katalogu vydavatelství Helbling (Helbling, 2013).

V úvodu Rámce v části Poznámky pro uživatele (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. XV [online]) se vysvětluje jako jeden jeho hlavní účel snaha vyvolávat otázky:

- „ - Co vlastně děláme, když spolu vzájemně mluvíme nebo si píšeme?
- Co nám umožňuje takto jednat?
- Čemu se musíme naučit, když se snažíme užívat nový jazyk?
- Jak si stanovujeme cíle a jak si značíme postup od úplné neznalosti k efektivnímu zvládnutí jazyka?
- Jak probíhá osvojování jazyka?
- Jak můžeme pomoci sami sobě i jiným lidem, aby se jazyku naučili lépe?“

Rámec: „poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého život studenta“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 1 [online]).²⁹

U sluchově postižených studentů se obvykle na konci střední školy dosahuje úrovně A2 nebo B1 – u běžné populace se v prvním cizím jazyce dosahuje úrovně A2 nebo A2+ na konci 9. třídy ZŠ, na střední škole je to pak obvykle cílová úroveň B1, požadovaná současnou podobou státní maturitní zkoušky (ale často je to i nižší úroveň než B1, např. u učebních oborů, nebo naopak až úroveň B2+, např. u některých gymnázií – pak se testuje prostřednictvím školní maturitní zkoušky).

²⁹ Referenční úrovně jsou nejznámějším a nejrozšířenějším prvkem Rámce – učebnice bývají obvykle opatřeny popiskem, zda jde např. o úroveň A2 nebo B1. Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací programy také používají některé detailní deskriptory převzaté z Rámce – učitelé cizích jazyků s Rámcem pracovali při tvorbě školních programů a znovu se k němu uchylují při jejich revizích. Žáci a studenti také občas pracují s dalším materiálem z tohoto okruhu, s Evropským jazykovým portfoliem.

Rámcem je pro učitele jazyků zásadním materiálem, do určité míry mohl dosud být, vedle RVP, důležitým vodítkem a dokonce i zpřesňujícím zdrojem informací. Je samozřejmé, že Rámec se věnuje výhradně jazykům a nemůže tak být co do detailů, rozsahu a šíři srovnáván s např. RVP ZV, který postihuje celou širokou škálu předmětů pro základní vzdělávání, nicméně právě ta část RVP ZV, která se zabývá prvním cizím jazykem, byla podstatně přepracována pro novou verzi platnou od 1. 9. 2013. Ve verzi platné do této doby některé formulace neodpovídaly příliš dané úrovni (A2) a jejich deskriptorům v Rámci.³⁰

Druhým mezinárodním materiálem je **Evropské jazykové portfolio**, které vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Skládá se z Jazykového pasu (*Language Passport*), Jazykového životopisu (*Language Biography*) a dále souboru vlastních prací a dokumentů (*Dossier*).³¹ Mnohé učebnice používají vlastní modifikovaná portfolio (např. řada *Chit Chat* nebo *Horizons*), popřípadě obsahují různá cvičení a aktivity podobné těm, které jsou obsaženy v portfoliu (např. *Start with Click*, *Way to Win* nebo *Face to Face*).

³⁰ Uvedeme zde jeden příklad, spojený s rozvojem čtení. Ve verzi před zmíněnou změnou, v části pojednávající o 2. stupni ZŠ s názvem Receptivní řečové dovednosti, Očekávané výstupy, se stanoví, že žák (vybíráme zde pouze kritéria zaměřená na čtení): „- čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu; - rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory; - v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky; - odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu; - používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku (RVP ZV, s. 27 [online]). V nové verzi RVP ZV je požadovaná kompetence popsána jasněji a přesněji (je třeba mít na paměti, že dosud figurovalo na prvním místě hlasité čtení!) a blíží se deskriptorům v Rámci. Pod názvem Čtení s porozuměním jsou uvedeny pouze dva deskriptory: 1) - žák vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech; 2) - žák rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace (Upravený RVP ZV, s. 24 [online]).

³¹ Dnes jsou k dispozici čtyři verze v češtině – pro žáky do 11 let, dále pro věkovou kategorii 11 – 15 let, pro studenty ve věku 15 – 19 let a verze pro dospělé. Po vydání portfolioů se některé školy ujaly pilotování a posléze byly vydány podpůrné materiály, např. Brychová et al., 2012, [online]. Dnes se však portfolio ve výuce příliš nepoužívají, na což poukazuje např. Česká školní inspekce v příloze čtvrtletníku Vzdělávání s názvem Cizí jazyky ve škole (http://nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/P_3_13.pdf, [online]).

At' již učitelé používají původní či modifikované portfolio nebo ne, výskyt takových cvičení (např. ve formě „žákova koutku“ – *learner's corner* – nebo opakovací či shrnovací stránky nebo rámečku s tipy, jak opakovat a procvičovat látku, „zkontroluj, co už umíš“, apod. přímo v učebnici nebo v pracovním sešitě) slouží jako cenný zdroj informací – pro žáka, o sobě samém, technikách, které pro něj fungují, apod.

Takový zdroj sleduje podobné cíle a kognitivní rozvoj nebo i rozvoj metakognitivních strategií jako Portfolio, vede žáky procesem sebehodnocení a zároveň prezentuje a nacvičuje některé techniky spojené s tzv. *study skills* nebo strategiemi učení. Všechny tyto činnosti podporují odpovědnost žáka a jeho nezávislost v procesu učení se cizímu jazyku, ve schopnosti sledovat a hodnotit svůj rozvoj – viz dále kapitola 6.2.

2.3.1 Portfolio pro neslyšící a nedoslýchavé

Toto portfolio se nazývá ***European Language Portfolio for Deaf and Hard of Hearing People***. Portfolio a další materiály lze stáhnout na webové adrese projektu (<http://www.deafport.eu/EN/index.html>), která uvádí, že:³² „Model *Deaf Port* Evropského jazykového portfolia cílí na potřeby neslyšících a nedoslýchavých spojené s učením se jazyku. Toto portfolio uvádí výuku a učení se jazyku u dané cílové skupiny do kontextu společných evropských standardů, aby: byly poskytnuty jasné a spolehlivé informace o řečových dovednostech a kompetencích žáků a studentů, zaznamenány jejich úspěchy při učení se jazyku, udržena jejich motivace v tomto procesu, plánovány strategie, podpořeny jejich plurilingvální a interkulturní zkušenosti.“

Tato informace je velmi důležitá ve světle malé informovanosti učitelské populace o rozsahu a míře úsilí, které bylo učiněno na poli rozvoje

³² “The Deaf Port model of the European Language Portfolio addresses the language learning needs of the deaf and hard of hearing, and puts language teaching and learning of the target group in the context of common European standards, in order to: provide transparent and reliable information on language skills and competences of the learners, keep records of achievements in their language learning, maintain their motivation for language learning, plan their learning strategy, enhance their plurilingual and intercultural experience.”

vzdělávání neslyšících a nedoslýchavých po r. 1989.³³ S tímto portfoliem však zkušenosti nemáme.

2.4 Státní maturita

Školní roky 2012/2013 a 2013/2014 představují určitou stabilizaci ve vývoji státní maturitní zkoušky, nelze však předjímat, jaký vliv na oblast vzdělávání bude mít další politický vývoj. Pro probíhající období došlo ke zjednodušení a ponížení požadované úrovně státní maturity z cizího jazyka na běžných školách a k jisté nivelizaci. Střední školy pro sluchově postižené tímto zjednodušením ovlivněny nebyly – žáci jsou rozděleni podle míry postižení, preferované komunikace, apod. do tří skupin. Od těchto skupin se odvíjí konkrétní úprava státní maturitní zkoušky. **První a druhá skupina** (žáci s mírnějšími formami postižení, komunikující českým jazykem) mají dosáhnout výstupní úroveň odpovídající úrovni **B1** dle Společného evropského rámce; žáci ve třetí skupině (**neslyšící nebo těžce nedoslýchaví**, komunikující znakovým jazykem) mají dosahovat úrovně **A2**. Upravená forma pro neslyšící, tedy 3. skupinu žáků se sluchovým postižením, existuje však pouze pro anglický jazyk.

At' už se **maturitní zkouška** v budoucnu jakkoliv změní, **je třeba trvat na její komplexnosti a na centralizovaném formátu**. Dnes se běžně skládá z didaktického testu (poslech, čtení, užití jazyka), písemné práce a ústní zkoušky. O skladbě maturitní zkoušky z anglického jazyka u neslyšících žáků (3. skupiny), resp. jejím definování z pohledu terminologie lze pochybovat – tzv. chat („rozhovor“ žáka a zkoušejícího

³³ Takový přehled je však nad rámec předložené práce. Vyjma historického přehledu bychom zde mohli jmenovat kontakty českých odborníků a odborníků ze zahraničí, podporu zahraničních institucí jako je Britská rada, Mírové sbory nebo Fulbrightova komise. Za zmínku by stálo i působení rodilých mluvčích, vliv asociací učitelů angličtiny, evropské projekty, instituce dalšího vzdělávání učitelů, široký výběr učebnic, speciálně upravené časopisy, podpora velkých zahraničních nakladatelství v podobě seminářů, rostoucí technická vybavenost škol, a mnoho dalších faktorů, které příznivě ovlivňovaly a ovlivňují úroveň školství. Současná situace je také bohužel stále charakterizovaná vysokým počtem nekvalifikovaných učitelů, např. ve šk. roce 2007/2008 uvádí Česká školní inspekce pouze 30 % kvalifikovaných učitelů angličtiny na středních školách pro obor a typ školy, ve vzorku 32 středních škol, které byly ten rok zkoumány (Tematická zpráva ČŠI, 2009, s. 18 - 19, [online]). Dalším negativním faktorem jsou chybějící standardy učitelské profese a kariérní řád. Přesto jsou i učitelé ve speciálních školách aktivními tvůrci např. tzv. DUMů, digitálních učebních materiálů.

prostřednictvím komunikačního nástroje a dvou počítačů) je pojímán jako zkouška ústní, ve skutečnosti se však jedná o psanou komunikaci. Byť má jistý charakter na přechodu mezi mluvenou a psanou komunikací, je nutno říct, že sledované charakteristiky odrážejí komunikaci v psaném projevu a nelze hodnotit prvky typicky spojované s mluvením. Nicméně, tato úprava a pojetí dovolují zachovat zdání komplexnosti maturitní zkoušky – didaktický test odráží čtení a užití jazyka (gramatika); dovednost psaní, gramatika a znalost slovní zásoby se hodnotí v psaném projevu a dále v chatu pomocí počítačů, spolu s obraty typickými pro „psanou konverzaci.“

U nedoslýchavých v první a druhé skupině je zařazen jako ústní zkouška rozhovor se zkoušejícím (stejně jako u běžných žáků), **poslech u všech skupin chybí – nicméně hraje podstatnou úlohu právě při rozhovoru. Pro nedoslýchavé žáky je dost problema-tické soustředit se na výslovnost učitele, na kterého nejsou zvyklí – pro porozumění musí tito žáci kombinovat slyšené s odezíráním.**

3 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

At' už se učitel cizího jazyka setká se žákem nebo studentem v rámci svého působení ve škole běžného typu (jako s žákem integrovaným) nebo ve škole pro sluchově postižené, potřebuje informace o tom, jak se žákem či studentem komunikovat, či zda je třeba přizpůsobit metody a techniky, které ve své výuce hodlá používat. Učitel musí mít povědomí o možných problémech, potřebách takového žáka nebo studenta, jeho omezeních a mnoho dalších informací. Ne všichni učitelé v dané situaci mají speciálněpedagogické vzdělání. Obvykle se paralelně se svou každodenní pedagogickou prací seznamují s nejrůznějšími obecnějšími aspekty práce a komunikace se sluchově postiženým žákem či studentem. Postupně reflektují své pedagogické působení, zapojují se do dalšího vzdělávání, případně se snaží doplnit si pedagogickou kvalifikaci. Podobně pak mohou postupovat i pedagogové na vysokých školách, které se pokoušejí rozšiřovat nabídku a připravovat nebo alespoň upravovat programy pro studium studentů se sluchovým postižením. Obecně však učitelé všech stupňů škol jako představitelé vzdělaných, obecné kultury znalých a zodpovědných osob se širokým rozhledem a určitým základním vhledem do dané problematiky (alespoň v minimalistickém pojetí speciálněpedagogické součásti vystudovaného pedagogického oboru) mohou při kontaktu s osobou se sluchovou poruchou projevovat snahu o porozumění a toleranci, a také být příkladem ostatním účastníkům takové komunikace. Co je tedy určitým nezbytným základem pro fungování učitele bez speciálněpedagogické přípravy ve výuce anglického, německého nebo jiného cizího jazyka u žáků a studentů se sluchovým postižením? Jak pracovat s integrovaným žákem a studentem se sluchovou vadou? Tato kapitola vychází ze zamyšlení o takovém nezbytném vědomostním základu, budou zde tedy představeny základní skupinové charakteristiky žáků a studentů s různými typy sluchových postižení. Dále se zmíníme také o učitelích těchto žáků, slyšících i neslyšících, jejich roli, vlivu a možném přínosu pro osobnost žáka se sluchovým postižením. V neposlední řadě představíme základní kompenzační pomůcky, protože mohou být vnímány jako integrální část žakovy osobnosti. Do této oblasti spadá i možnost využití služeb profesionálních tlumočnicků (nově přímo popsána v paragrafu 16 školského zákona), proto jim je rovněž věnována část této kapitoly.

3.1 Sluchové postižení

Pro kategorizaci sluchových postižení existuje mnoho různých přístupů (lékařský, speciálněpedagogický, apod.),³⁴ jak již bylo zmíněno v úvodu, není snadné se vždy vyznat ve velkém množství různých pojmů (ohluchlý, neslyšící, osoba se sluchovou vadou, „zbytkář“, a mnohé další). Z pohledu zde pojednávané problematiky – metodiky cizího jazyka – postačí jisté zúžení. Je však třeba zdůraznit, že označení sluchové postižení je velmi široké a vlastně vždy nepřesné, nicméně v sobě zahrnuje i sociální důsledky (Potměšil, 1999, s. 16); na druhou stranu odborníci v oblasti surdopedie např. přesně rozlišují mezi vadou jako stavem trvalým a poruchou jako stavem přechodným nebo léčitelným (Bulová, 1998b, s. 85). V této práci jsou pojmy postižení a porucha, případně i vada, zaměnitelné. Handicap je pak označení pro jakékoliv znevýhodnění, které postižený prožívá v konkrétní situaci v určitém prostředí.³⁵

Problematika klasifikace se řeší i na poli mezinárodním, zastřešujícím výrazem se stal pojem *disabilita*.³⁶ Světová zdravotnická organizace (WHO) zrevidovala Mezinárodní klasifikaci poruch, disabilit a handicapů (ICIDH), kterou poprvé publikovala ke zkušebnímu použití v r. 1980. V r. 2001 vydala její novou verzi pod názvem Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF, v angličtině

³⁴ Např. Horáková (2006) uvádí členění podle doby vzniku na vady vrozené (podmíněné geneticky nebo získané kongenitálně – prenatalní nebo perinatální) a získané (postnatální) – před fixací řeči (prelingvální) nebo po fixaci řeči (postlingvální); podle místa, kde postižení vzniká, na vady periferní (ty jsou buď oboustranné nebo jednostranné, ve třech formách – převodní, nitroušní a smíšené) a na vady centrální; dále jsou vady děleny podle stupně jako nedoslýchavost, hluchota a ohluchlost. Podobné dělení uvádí Slowík (2007, s. 74 - 75), doplňuje ještě kategorii etiologickou – dělení na postižení orgánové a postižení funkční.

³⁵ Např. Strnadová (1998, s. 23 - 24) vysvětluje, že handicap je znevýhodnění, je projevem nepřizpůsobivosti okolí. Je-li okolí potřebám člověka přizpůsobeno, pak se znevýhodnění neprojeví. Handicapován bude slyšící bez znalosti znakového jazyka při komunikaci v kolektivu neslyšících nebo vozíčkář ve stanici metra bez výtahu.

³⁶ „V Praze v roce 2006 byl přijat návrh definice disability – čistě podle Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (MKF): „Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.“ (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF, 2001, s. 15).

International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF, 2001, s. 7 - 16). Základní rozdíl oproti předchozí verzi je změna úhlu pohledu – **člověk s disability** již není vnímán jako izolovaný jedinec s konkrétní diagnózou, ale jako někdo: „jehož problémy jsou dány dynamickou interakcí mezi ním a prostředím, v němž žije. Dnes se hovoří ještě o dalším posunu, a to k modelu občanskému. Ten ovšem neznamená zavržení či nahrazení biopsychosociálního modelu, ale jeho rozšíření o **důraz na aktivní participaci občanů s disability**. Odborníci i široká veřejnost by takovou aktivitu měli podporovat, aby občanům s disability byla zaručena co nejvyšší dosažitelná míra autonomie, tedy **rozhodování o vlastním osudu**, aby se mohli v co nejširší míře zapojit do života společnosti ve smyslu ekonomickém, sociálním i kulturním. Je nezbytné, aby se zdravotně postiženým osobám vytvořily podmínky vedoucí k jejich co největší samostatnosti. Jde o zvýšení jejich kvality života v nejširším slova smyslu“ (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF, 2001, s. 7 - 8). Zdá se, že pojem disability funguje podobně široce jako termín sluchové postižení, nicméně na jiném základě – zdůrazňuje se pozitivní hledání cest k překonání problémů konkrétního jedince v konkrétní situaci, hledání cest, jak jeho „zdravá součást“ může nahradit ty součásti, které nefungují, cest k naplňování životní pohody.

Nejpřehledněji se pro účely pojednání o specifických problémech výuky cizích jazyků u sluchově postižených jeví dělení podle stupně postižení, které může rovněž do určité míry odrážet preference vzhledem k mateřskému jazyku žáka/studenta a také jeho komunikační preference ve výuce.³⁷ Podle stupně ztráty sluchu (tzv. audiologické vyšetření, audiogram) se sluchové postižení dělí takto:³⁸

³⁷ Tímto členěním se např. řídí i tzv. Státní maturitní zkouška z anglického jazyka pro žáky s PUP (přiznaným uzpůsobením podmínek) – podle míry postižení se žáci dělí do 3 skupin. Již bylo zmíněno v kapitole 2.4.

³⁸ Toto dělení vychází z materiálů WHO (Grades, 2015, online). V 90. letech 20. století se u nás dělení mírně lišilo, pro kategorii 71 – 90 dB Vyhláška MPSV č. 284/1995 Sb. uváděla termín praktická hluchota, pro kategorii 91 dB a více termíny hluchota a úplná hluchota (Krahulcová, 2003, s. 73). Hrubý mezi sluchově postižené (1999, s. 40) zařazuje také šelestáře (tinnitus) a „rodiče sluchově postižených dětí“.

- „ - lehce nedoslýchaví (sluchová ztráta 26 - 40 dB)
- středně nedoslýchaví (sluchová ztráta 41 - 60 dB)
- středně těžce nedoslýchaví (sluchová ztráta 61 - 80 dB)
- těžce nedoslýchaví a neslyšící (sluchová ztráta 81 dB a více).“

Nový rozměr do kategorizace sluchových postižení vnáší faktor spjatý s obdobím výstavby pojmů a slovní zásoby mluveného mateřského jazyka, tedy termíny prelingválně neslyšící nebo postlingválně neslyšící (Potměšil, 1999, s. 14). Prelingválně neslyšící jsou osoby, u nichž se projevilo postižení, totiž vrozená hluchota nebo ohluchlost (způsobená ve velmi raném věku), ke kterému došlo před rozvinutím mluveného jazyka; postlingválně neslyšící jsou pak osoby, které jsou těžce nedoslýchavé nebo ohluchly, avšak až po rozvinutí mluveného jazyka (Hrubý, 1999, s. 45).³⁹

Dělení sluchových postižení na dvě hlavní kategorie, na nedoslýchavé a neslyšící (tedy prelingválně neslyšící), bude naším hlavním vodítkem pro další pojednání, přičemž okrajově budou zmíněny i kategorie ohluchlých a kategorie osob s kochleárním implantátem. Hrubý také upozorňuje (1999, s. 42): „**Nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchota jsou tři úplně rozdílná postižení se zcela odlišnými a často dokonce vzájemně protichůdnými potřebami**“. I to je důkaz, že **při práci se žáky a studenty je třeba přesně specifikovat míru a rozsah postižení a také potřeby konkrétního jedince**, že označení sluchové postižení obvykle nestačí.

Podobně zavádějící by mohlo být označení student se specifickými vzdělávacími potřebami – jako „hrubá“ kategorizace např. ve větším kolektivu by mohlo být dostačující, pro proces hledání konkrétních postupů, technik a prostředků podpory takového žáka je však absolutně nedostatečné.

³⁹ Jiný úhel pohledu potom skýtá individuální zkoumání, v jakém jazykovém prostředí daný jedinec (a s jakou vadou či poruchou) žije a vyvíjí se – jak často se neslyšící rodí slyšícím a neslyšícím rodičům, jaký vliv to má na další vývoj dítěte, jakým jazykem rodiče na dítě působí, jak vypadá školní vzdělávání, atd. Problém občasného nepřesného nálepkování (z nejrůznějších důvodů) jako neslyšící již byl zmíněn v kapitole 1.1 o terminologii.

3.1.1 Nedoslýchaví žáci a studenti

Nedoslýchaví žáci a studenti mají v různé míře zhoršený sluch, jejich postižení lze obvykle kompenzovat moderními sluchadly. K této skupině se z praktického hlediska výuky a práce ve třídě (ve školách pro sluchově postižené) mohou přidružit i žáci a studenti s drobnými postiženími, jako je např. jednostranná vada nebo postižení (dokonce i jednostranná hluchota, kdy druhé ucho je bez vad a poruch); žák se dokonce může jevit zcela bez postižení (sluchová ztráta je minimální, takový žák či student obvykle ani nepoužívá sluchadla).

V případě závažného postižení u nedoslýchavých sluchadla významně napomáhají vlastnímu slyšení a odezírání. Řeč je obvykle srozumitelná, i když v některých případech teprve po určitém období, kdy učitel řeč konkrétního studenta „naposlouchá“ (žáci a studenti s malým rozsahem postižení nebo jednostrannou hluchotou mohou komunikovat bez větších problémů, někdy i bez odezírání). V této skupině žáků lze díky poslednímu vývoji moderní techniky uvažovat o zařazení do běžných typů škol. Moderní technika a sluchadla znamenají pro nedoslýchavé skutečně velkou pomoc, obvykle tak v běžném školním prostředí třídy rozumějí mluvenému slovu, v tichém prostředí mohou těžít z bezděčného učení, jejich mluvená řeč i čtení se mohou dobře rozvinout.

V komunikaci u této skupiny studentů **převládá český jazyk, podle potřeby uplatňují odezírání**. Ve smíšených skupinách se nedoslýchaví studenti samozřejmě rychle naučí základy znakového jazyka. Hrubý zmiňuje významný jev, který může skupinu nedoslýchavých podstatně ovlivnit (Hrubý, 1999, s. 44): „... jejich přijetí světem slyšících není nikdy stoprocentní a pokud se včas nenaučí na odpovídající úrovni znakovou řeč, odmítne je i společenství Neslyšících. V důsledku toho bývají často velice osamoceni.“⁴⁰

Někteří nedoslýchaví se někdy (např. jen v některých životních situacích) schovávají za označení neslyšící (viz kapitola 1.1 Terminologie a definice spojené s tématem).

⁴⁰ Termín Neslyšící označuje kulturní vymezení neslyšících vůči většinové společnosti, viz dále oddíl 3.1.3.

Pokud jde o systém vzdělávání, Hrubý (1999, s. 64) striktně propaguje pro tuto skupinu studentů (tam, kde tomu kompenzování technikou skutečně nahrává) běžné vzdělávání – tedy integraci do běžných škol (dále podrobněji v kapitole 3.1.7).

3.1.2 (Prelingválně) neslyšící žáci a studenti

Prelingválně neslyšící trpí tak velkou ztrátou sluchu, že nic neslyší a nejsou schopni vybudovat si mluvenou řeč pomocí sluchového vnímání – nepomohou ani sluchadla (někdy mohou zprostředkovat jen výjimečně silný zvuk). Lidé s touto ztrátou sluchu však mohou vnímat vibrace.⁴¹ Tyto osoby **komunikují ve znakovém jazyce**, vývoj mluvené řeči je problematický – u některých jedinců se daří vybavit mluvenou řeč do takové míry, že je srozumitelná (i když v některých případech až po určité době, která umožní posluchači zvyknout si na konkrétní varianty hlásek daného studenta), někdy však i po dlouhé době tréninku zůstává spíše nesrozumitelná. Na jazykový rozvoj jedinců v této skupině má velký vliv konkrétní situace spojená s rodinným zázemím, procesem diagnostikování a pedagogickým působením, apod. Pokud je např. rodinná situace taková, že neslyšící dítě se narodí slyšícím rodičům, je diagnostikováno pozdě a po delší dobu je vystaveno pouze mluvené řeči, jeho jazyk se nevyvíjí příznivě – především si nevybuduje pojmovou základnu. Takové děti později selhávají ve čtení, často ani mluvená řeč není srozumitelná. K setkání se znakovým jazykem může docházet pozdě a celý vývoj takového dítěte je zpožděn (Hrubý, 1999, s. 45).

Prelingvální hluchota však působí na členy této skupiny i určitým příznivým způsobem, který se slyšící populaci ne vždy jeví jako pochopitelný. Neznalost světa zvuků znamená výhodu – neslyšící si nemyslí, že jsou o něco ochuzeni, zvuky nepostrádají, nevnímají se jako postižení nebo nemocní. Jejich postižení a jeho charakter způsobuje, že se **neslyšící sdružují a vytvářejí si pevné vazby** ve skupině stejně postižených osob. Ve výsledku se tak může stát, že nedoslýchavý člověk je víc neukotvený ve společnosti než člověk neslyšící (Hrubý, 1999, s. 45 - 46). Je také třeba zmínit velkou příbuznost národních znakových jazyků, která sblížuje neslyšící příslušníky různých národů. Podobně je

⁴¹ Je možné např. spatřit neslyšící tančit a účastnit se jiných podobných akcí s hlasitou hudbou.

sbližují technické vymoženosti poslední doby, jako je např. program Skype, apod.⁴²

Na letní škole v USA se skupina českých vysokoškolských sluchově postižených studentů, především neslyšících, jejichž mateřským jazykem je znakový jazyk, rychle sžila s místními neslyšícími studenty v kampusu a čile komunikovala. Nedoslýchaví studenti, jejichž mateřským jazykem je český jazyk, se do „hovoru“ příliš nezapojovali, ale komunikaci přihlíželi – dle jejich slov byli schopni rozhovor alespoň tematicky sledovat, i když detaily jim unikaly. Nakolik hladká a přesná však taková komunikace byla, nelze posoudit.

Smíšené kolektivy žáků s různými sluchovými postiženími a různou mírou těchto postižení se někdy vyznačují zvláštní dynamikou vztahů – může docházet k určitému **nezáměrnému dělení na neslyšící a nedoslýchavé** mimo přímou výuku (v hodině se skupina běžně dělí podle různých stádií a činností, kdy obě skupiny pracují odděleně, v jiném jazyce, s jiným zadáním apod.). Toto nezáměrné dělení vyplývá z jistého **pocitu nadřazenosti**. Takové pocity jsou vyvolávány situacemi, kdy se např. mluví (v hodinách i mimo ně) o zdánlivě běžných věcech, avšak neslyšící žáci nemají kvůli chybějícímu sluchovému kanálu příležitost k bezděčnému učení a tak nerozumějí danému slovu nebo problému, nebo se nevyznají v popisované události, popřípadě si ji vysvětlí chybně. V očích nedoslýchavých spolužáků, kteří díky sluchadlům vyslechnou mnoho informací mimo školu a mnohem lépe se orientují v okolním světě, se pak jeví jako hloupí, méněcenní. Někdy se takové situace mohou vyhrotit i v rámci vyučovací hodiny a přerůst dokonce do náznaků nevraživosti – neslyšící např. pracují na jiném zadání a v průběhu aktivity se snaží spolupracovat a tajně komunikovat znakovým jazykem, ale u toho také vyrušují, nebo jsou dokonce hluční. Někdy si svou hlučnost neslyšící žáci neuvědomují, avšak nedoslýchavým, kteří pracují s jiným úkolem a např. komunikují s učitelem, tak mohou znesnadňovat porozumění. Bývá obvyklé, že v takových skupinách se „vedení“ třídy ujímá nedoslýchavý žák. Dynamiku takových kolektivů však není možné jakkoliv zevšeobecňovat, protože to, jaký kolektiv vznikne a jak se bude dále

⁴² Podobné programy bohužel někdy vyznívají v neprospěch studia cizích jazyků – po velmi krátké době „osahání si“ svých národních znakových jazyků navzájem si takto mohou povídat neslyšící z různých koutů světa.

vyvíjet, je ovlivněno příliš mnoha faktory. V některých smíšených třídách kolektivů do takového stavu dospěje, v jiných ne.

Skupina neslyšících žáků a studentů bude nejčastěji komunikovat znakovým jazykem. Mluvená řeč je u této skupiny žáků velmi individuální záležitostí, nelze příliš zevšeobecňovat. Pokud jde o počty neslyšících (ale i nedoslýchavých), podrobné údaje uvádí Hrubý ze šetření, které se uskutečnilo v r. 1996 (Hrubý, 1999, s. 52 - 53) – z výsledků vyplývá, že v každém populačním ročníku se vyskytuje asi 84 osob v pásmu ztráty sluchu nad 71 dB (ztráta trvá od narození nebo vznikla před či v průběhu školní docházky).⁴³ Další významný údaj se váže k tomu, do jaké rodiny, jakým rodičům se dítě se sluchovým postižením rodí⁴⁴ – pro daný výzkum Hrubý (tamtéž) uvádí 86,4% žáků s oběma slyšícími rodiči, 9,5 % žáků s oběma rodiči neslyšícími nebo nedoslýchavými. U neslyšících žáků to může mít zásadní vliv na včasnou diagnostiku, zařazení dítěte do systému rané péče, např. i volbu mateřského jazyka, jeho další vývoj apod. V současnosti je třeba přihlídnout k možnostem medicíny a vzít v úvahu počty dětí, u kterých jejich diagnóza a včasná diagnostika umožňuje brzkou implantaci kochleárním implantátem – tato vymoženost však není přijímána jednoznačně, především ze strany neslyšících rodičů se objevují námitky ztráty kulturní identity dítěte a strach z možných problémů při komunikaci s vlastním dítětem (osobní rozhovor s P. V. a T. N., představiteli Neslyšících). Humphries et al. (2012, s. 2, [online]) uvádějí, že v rozvinutých zemích se implantuje až 80 % neslyšících dětí.⁴⁵

⁴³ Pro rok 1997 Hrubý uvádí 181 dětí v mateřských školách pro sluchově postižené (123 dětí bylo integrováno v běžných MŠ), 1093 žáků v základních školách pro sluchově postižené (399 žáků bylo integrováno v běžných ZŠ) a střední školy a učiliště pro sluchově postižené navštěvovalo 328 žáků (84 žáků bylo integrováno). Tamtéž.

⁴⁴ Tamtéž. Tento údaj se ve speciálněpedagogické literatuře traduje a bývá interpretován nepřesně – Hrubý mluví ve svém výzkumu o všech žácích se sluchovým postižením, údaj však bývá interpretován jako platný pouze pro žáky neslyšící. Humphries et.al. (2012, s. 3 [online]) uvádějí, že 96% neslyšících se rodí slyšícím rodičům. Potměšil (2004, s. 28) cituje údaje z časopisu *Pediatrics* z r. 1999 – 90 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům. Z případů, kdy má neslyšící žák slyšící rodiče, často vyplývají problémy, které budou rozebrány později.

⁴⁵ V České republice zahájila Fakultní nemocnice Ostrava implantování kochleárním implantátem na podzim r. 2013, jako další pracoviště po Praze a Brně – viz dále část 3.1.5.

3.1.3 Označení Neslyšící

Hrubý (1999, s. 47) upozorňuje na kulturní definici hluchoty, která se odráží v zákoně o znakové řeči – zákon označuje za neslyšící osoby ohluchlé před rozvinutím mluvené řeči, ale také osoby ohluchlé později, a dokonce osoby nedoslýchavé, pro které znaková řeč představuje základní formu komunikace.⁴⁶ Hrubý však také zdůrazňuje, že osoby se sluchovým postižením pro své zařazení nepotřebují výsledky lékařských vyšetření, primárně jim takto slouží jejich hlavní komunikační prostředek – je-li to znakový jazyk, pak se cítí jako neslyšící. Hrubý zároveň říká, že: „hluchota, ke které dojde před vytvořením řeči, je jediné zdravotní postižení a asi je jediná vnější podmínka vůbec, která vede k tomu, že se člověk stává členem kulturní a jazykové menšiny“ (tamtéž). Podle Kosinové (2008, s. 15 - 16) mohou do společenství patřit i např. slyšící děti neslyšících rodičů (anglicky označovaní jako *CODA, children of deaf adults*), další slyšící osoby, které se cítí nějakým způsobem být s touto skupinou spjatí – např. manželským svazkem, partnerstvím, angažováním v oblasti rozvoje a pomoci neslyšícím apod.⁴⁷ Hrubý také připomíná tlumočníky (Hrubý, 1999, s. 49).

Je důležité, že tento kulturní pohled umožňuje většinové společnosti jiný, nový přístup ke sluchově postiženým – lidé s postižením sluchu mohou být vnímáni jako kulturně jazyková menšina, která sdílí český znakový jazyk, vlastní pohled na svět, historii, kulturu neslyšících, apod. Jak zdůrazňuje Macurová (Macurová in Kosinová, 2008, s. 7): „Hluchota přestává být nahlížena jako defekt, handicap, který vyděluje ‚abnormální‘ (menšinové) z ‚normálu‘, rozdíl mezi slyšícími a

⁴⁶ Zákon nezkoumá procento ztráty sluchu, ale vlastní preference, nověji pak možnosti daných osob. V jiných situacích však o zařazení (např. maturitní zkouška) rozhoduje potřeba objektivního posouzení z pohledu většinové společnosti a je uplatněno medicínské (a také speciálněpedagogické) dělení, které již bylo zmíněno výše.

⁴⁷ Kosinová zde cituje zahraniční autory, z nichž ne všichni s tímto názorem souhlasí – Paddenová (Paddenová in Kosinová, 2008, s. 16) tvrdí, že slyšícím bude vždy chybět prožitek dětství bez zvuků, nikdy se tak nemohou naplno stát členem komunity neslyšících. Běžně o příslušnosti ke komunitě neslyšících rozhoduje jejich život a sounáležitost s takovým společenstvím, jejich postupné zařazování do této komunity. Základními cestami k této příslušnosti jsou – 1) mít neslyšící rodiče a být neslyšícím, 2) chodit do školy pro neslyšící, nebo 3) scházet se s komunitou neslyšících (Ladd in Kosinová, 2008, s. 14).

neslyšícími začínají být (...) interpretovány ne jako deviace od většinové normy, ale jako přirozené kulturní rozdíly.“

Po roce 1989 jevy jako byl bouřlivý všestranný rozvoj společnosti, rozšíření povědomí o sluchových postiženích, nové možnosti v komunikaci sluchově postižených se světem, příležitosti v podobě studijních oborů s maturitou a posléze i obory na vysokých školách, avšak i zájem vědců o znakový jazyk, tyto všechny jevy vyvolávaly silné podněty pro emancipování neslyšících v kulturním smyslu. To znamená, že se někteří neslyšící, převážně z řad mladých intelektuálů, začali označovat jako **Neslyšící, tedy svébytná jazyková a kulturní menšina** (ve světě k tomuto vývoji došlo dříve – v angličtině se uplatňuje rozdíl v označení *deaf* a *Deaf*).⁴⁸ Tito lidé se vyznačují **hrdostí na příslušnost k této skupině**, nevnímají se jako osoby postižené nebo zdravotně omezené, mnohdy odmítají určité výhody spojené se svým postižením, bohužel, jak naznačuje Hrubý (1999, s. 50), také často odmítají kochleární implantace.⁴⁹

3.1.4 Ohluchlí

Skupina ohluchlých osob je značně různorodá vzhledem ke schopnostem komunikovat mluveným českým jazykem – v závislosti na době ohluchnutí. Čím později k ohluchnutí došlo, tím lépe a srozumitelněji daná osoba obvykle mluví. Individuálně pak záleží i na schopnosti zvládnout odezírání (pro komunikaci se slyšícími a nedoslýchavými), u starších osob to může být problematické; podobně složité může být pro starší osoby zvládnout znakový jazyk (důležitý pro integrování do nejrůznějších organizací a klubů pro sluchově postižené, kde se mohou vyskytovat i neslyšící). Studenti v heterogenním kolektivu spolu s neslyšícími a nedoslýchavými se obvykle naučí znakový jazyk poměrně rychle. Doba ohluchnutí může mít také zásadní vliv na prožívání postižení – ti, kteří si ztrátu světa zvuku uvědomují, mohou touto ztrátou trpět (Hrubý, 1999, s. 44).

⁴⁸ Záležitosti spojené s komunikací s neslyšícími a její zvláštnosti, které se promítají do komunikace učitel – žák budou probrány dále, v 6. kapitole.

⁴⁹ Někteří Neslyšící vnímají případnou implantaci jako proces, který vezme jejich dítěti kulturní identitu (tamtéž).

3.1.5 Žáci a studenti s kochleárním implantátem

Autorka nemá tak velké zkušenosti s kochleárním implantátem (nadále KI) a žáky po implantaci, aby bylo možné vlastní konkrétní zkušenosti zevšeobecnit, jak však naznačuje poslední vývoj v této oblasti, počty implantovaných nadále porostou a s těmito žáky a studenty se ve školách budeme setkávat stále častěji. Počty implantovaných dětí nejsou prozatím v České republice příliš velké, ve školách pro sluchově postižené se setkáváme spíše jen s jedinci – implantované děti se však v budoucnu budou ve zvýšené míře vyskytovat v běžných školách, viz dále.⁵⁰ Jak již bylo zmíněno výše, neslyšící rodiče se mohou k implantaci stavět odmítavě a někdy dokonce hledají argumenty proti implantaci (zprostředkováno v rozhovoru s P. V.). Jde např. o údajnou nepodařenou implantaci a následné zdravotní problémy apod.⁵¹

⁵⁰ Velmi podrobně se k dané problematice vyjadřuje Hádková ve své habilitační práci z r. 2012 s názvem Analýza využití kochleárních implantátů ve vzdělávání žáků a studentů s těžkým sluchovým postižením (2012, [online]).

⁵¹ Hádková (2012, s. 210 [online]) zevrubně popisuje situaci ve Velké Británii, která v mnohém ilustruje situaci, ke které došlo v ČR po zavedení implantací, rovněž s ohledem na věkové kategorie, které se teprve v poslední době posunují směrem k velmi nízkému věku dětí (používá angl. zkratku pro implantát, CI): „Nejdříve byli ve velké Británii od roku 1980 implantováni jen dospělí ohluchlí. Prosazení kochleárních implantací u dětí bylo kolem roku 1985 provázeno velkými kontroverzemi a až hysterickou kampaní neslyšících. Kromě ztráty identity a sebepojetí neslyšícího, byla argumentem vysoká cena, podle neslyšících se prostředky měly raději věnovat na speciální vzdělávání a služby. Odpůrci dokonce dosáhli zákazu reklamy implantátů, takže nebyly všeobecně dostupné informace o kochleárních implantátech. Od roku 1988 byly implantované jen ohluchlé děti po 9. roce věku, aby se samy mohly vyjádřit k této trvalé změně. Důsledkem této situace bylo, že někteří rodiče odváželi své děti k implantaci do USA, Německa, Austrálie. V roce 1989 bylo ve Velké Británii implantované první tříleté ohluchlé dítě a vznikl multidisciplinární tým v Nottinghamském centru pro CI. V roce 1993 bylo implantováno první dítě s kongenitální hluchotou. Navzdory výsledkům výzkumů a racionální debatě trvaly diskuse po celá 90. léta“. Potměšil (2004, s. 107 - 114) předkládá zkušenosti dospělé implantované osoby (implantace v dospělosti) v USA a její pohled na danou věc – zmiňuje se zde plánovaná konference o KI na Gallaudetově univerzitě v r. 1992, která musela být kvůli protestům studentů zrušena.

Implantací se v České republice od r. 1993 postupně zabývá několik pracovišť, především dvě kliniky v nemocnici⁵² v Motole, nově pak nemocnice v Brně a v Ostravě.

I přes relativně malé počty takových žáků Hádková (2012, [online]) zdůrazňuje velký přínos komplexních služeb na speciálních školách pro sluchově postižené, kde jsou dnes děti s KI nejčastěji umisťovány (např. speciálněpedagogické centrum, stálá logopedická péče, apod.), negativa takové situace pak spatřuje v malém výskytu řečových vzorů, relativně velkém zapojování znakového jazyka do komunikace a výuky. V případě velké vzdálenosti školy od bydliště je nutné zajistit ubytování na internátě a tím se dítě více vzdálí rodinnému prostředí. Budoucnost implantovaných prelingválně neslyšících dětí nicméně Hádková (2012, s. 11 [online]) vidí pozitivně: „Má-li takové dítě dostatek času na rozvoj sluchu a řeči před nástupem povinné školní docházky, je-li implantováno ideálně již v 1 roce, ještě i ve 2 až 3 letech, bude pravděpodobnost nástupu hned do první třídy ZŠ hlavního vzdělávacího proudu velká. Je také možné dítě zařadit do přípravného ročníku základní školy pro sluchově postižené žáky s deseti ročníky, po jehož absolvování bude dítě integrováno do první třídy ZŠ hlavního vzdělávacího proudu“ (jak ukážeme dále, podobně se k budoucnosti vyjadřují i sami čeští odborníci na KI).⁵³

Ne vždy je však implantace vnímána převážně kladně – Humphries et. al. (2012, [online]) se dívají na problematiku implantace zejména z lékařského hlediska, jelikož však, jak se uvádí dále, i učitel se stává

⁵² Zdroj – <http://ruce.cz/clanky/441-kochlearni-implantat-nadeje-nebo-prokleti>: „ ... pracují dvě centra pro kochleární implantace. První z nich sídlí na Klinice otorinolaryngologie a chirurgie hlavy a krku I. LF UK IPVZ FN Motol, druhé pak na Otolaryngologické klinice II. LF UK FN Motol. První uvedené centrum se v minulosti podílelo na vývoji české kochleární neuroprotézy a zabývá se převážně implantacemi dospělých, zatímco druhé zmíněné centrum implantuje výlučně děti.“ Údaje z Centra kochleárních implantací u dětí (<http://www.ckid.cz/aktual.asp>): „K 29.11.2012 byl kochleární implantát Nucleus poskytnut již 482 dětem, nejmladší bylo ve věku 12 měsíců a každý rok přibude asi 36 nových dětí, které budou mít kochleární implantát. Všechny operované děti, které před zavedením kochleárního implantátu nebyly schopny slyšet prostřednictvím sluchadel ani velmi hlasité zvuky, nyní rozeznávají okolní zvuky na normální hladině hlasitosti a postupně, podle individuálních schopností, začínají rozumět řeči bez odezírání.“

⁵³ O kochleárním implantátu jako pomůcce viz kapitola 3.4.2.

součástí velkého týmu zainteresovaných, může být tento pohled obohacující i pro ně. Humphries et. al. (2012, [online]) zmiňují škody, které mohou nastat z důvodů neúspěchu implantace, resp. nesplněného očekávání po ní. Dalším problematickým rysem je nevystavování těchto dětí znakovému jazyku – zde jsou autoři v určitém rozporu s tvrzením Hádkové (2012, [online]), mají však na mysli především období kritické pro rozvoj jazyka a myšlení, kdy znakový jazyk supluje jakýkoliv jazyk nezbytný pro správný rozvoj dítěte. Poukazují ale také na stále nedostatečný výzkum a jistou jednostrannost a konečnost rozhodnutí o implantaci – dítě bývá zbaveno kontaktu se znakovým jazykem a potažmo (nezačne-li navštěvovat školu pro sluchově postižené) i s kulturou neslyšících.⁵⁴ Takový vývoj však můžeme očekávat i v naší zemi, jak již bylo řečeno výše. Centrum kochleárních implantací u dětí prezentuje své výsledky takto (CKID, 2013 [online]): „Všechny děti jsou v CKID pravidelně sledovány jak z hlediska zdravotního stavu, tak z hlediska přínosu kochleární implantace (...). Při hodnocení dětí s kochleárním implantátem, u nichž od nastavení řečového procesoru uplynulo alespoň 24 měsíců, je 65 % dětí schopno rozumět řeči bez odezírání či dokonce používat telefon, mluví v rozvitých větách a jejich řeč je dobře srozumitelná. Nejlepší výsledky mají zpravidla děti operované brzy po ohluchnutí a také ty, které se narodily neslyšící a byly operovány kolem 2. roku věku. (...), více než polovina navštěvuje běžné mateřské a základní školy. U všech dětí se zlepšily rozumové a jazykové schopnosti, vymizely nebo se výrazně zmírnily neurotické příznaky, děti jsou sebevědomější, vyrovnanější a mají větší zájem o kontakt se slyšícím okolím.“⁵⁵

⁵⁴ Na tentýž problém poukazuje také Archboldová (Archbold in Power, Leigh, 2004, s. 110) – zmiňuje otázku odpovědnosti pro tu kterou volbu – bude osobou odpovědnou za rozhodnutí učitel, rodič, nebo dítě? V úvahu připadá i možná „politická“ podpora ve prospěch Neslyšících. Toeová naopak (Toe in Power, Leigh, 2004, s. 175 – 182) připouští otázky, nejméně však žádný vysloveně negativní dopad implantace.

⁵⁵ Hrubý (2010, s. 77 - 78) upozorňuje na etický problém brzkých implantací. Tvrdí, že v nízkém věku nelze přesně určit rozsah zbytků sluchu, ty jsou ale implantací natrvalo odstraněny. Poukazuje na tlak výrobců implantátů operovat i děti, které nějaké zbytky sluchu mají. a tak je možné, že jsou implantovány takové děti, které by v později jako nedoslýchavé s výkonnými sluchadly patrně slyšely lépe. Velmi podrobně se kvalitou života implantovaných, rozhodovacím procesem a přínosy a riziky zabývá Potměšil (2003b).

Krahulcová upozorňuje na auditivně-verbální terapii (Krahulcová, 2003, s. 268 - 270), která klade důraz na reedukaci sluchu (uplatňuje se samozřejmě i u nedoslýchavých, předpokládá neustálé používání sluchadel, zde pak neustále aktivní KI) a ve školním prostředí zahrnuje např. vytváření vzorů komunikace a zapojování poslechu do komunikačních procesů, osobnostní rozvoj a rozvoj sociálních dovedností. Je třeba využívat všechny možnosti (a technické pomůcky) k rozvíjení vlastních hlasových schopností implantovaného (i nedoslýchavého) žáka, umožnit mu vlastní projevy monitorovat, korigovat, zlepšovat srozumitelnost jeho projevu. Jako zásadní podmínku Krahulcová jmenuje týmovou práci – pro každého učitele speciální školy pro sluchově postižené to znamená aktivně spolupracovat nejen s jednotlivými kolegy v učitelském sboru, ale i s psychologem, foniatrem, logopedem, sociálním pracovníkem, pediatrem nebo rodinným lékařem, ale i s rodinou daného žáka. Tyto snahy o reedukaci je třeba podporovat i v hodinách cizího jazyka – i když není dnes poslechové cvičení zahrnuto ve společné části státní maturitní zkoušky z anglického jazyka, neměl by být nácvik poslechu v hodinách angličtiny a dalších jazyků zcela opomíjen.⁵⁶

Pro ilustraci uvádíme zkušenosti s posledně dvěma jmenovanými kategoriemi – studenty ohluchlými a implantovanými.

Ohluchlá studentka na vysoké škole J. Š. zprvu působila jako člověk s drobnou vadou řeči a na první pohled se zdálo, že je ve skupině sluchově postižených studentů zařazena omylem. Při dalším a bližším kontaktu bylo však záhy zřejmé, že odezírá. Její téměř bezchybná výslovnost a široká slovní zásoba, správný slovosled i koncovky byly matoucí. Posléze se ukázalo, že v průběhu dospívání ohluchla. K tomu bohužel přispěla

⁵⁶ Krátce bychom zde chtěli zmínit screening novorozenců – jak uvádějí např. Sekeráková, Skybová (2011, [online]), přes podstatný pokrok díky různým programům a inovacím je screening sluchu novorozenců dostupný v mnoha nemocnicích, stále ale neprobíhá plošně: „Na rozdíl od okolních států, např. Slovenska, Německa či Polska, screening sluchu probíhá ve většině nemocnic pouze u rizikových dětí, u kterých se sluchová vada vyskytuje častěji než u zdravé populace. Dlouhodobou snahou je nicméně provádět vyšetření sluchu i u zdravých novorozenců.“ Screening dnes upravuje Metodický pokyn k provádění screeningu sluchu novorozenců Ministerstva zdravotnictví ze dne 31. 8. 2012 (Věstník Ministerstva zdravotnictví ČR, 2012, částka 7, http://www.mzcr.cz/Legislativa/dokumenty/vestnik-c7/2012_6706_11.html, [online]).

i nepříznivá finanční situace rodiny, kdy matka neměla peníze na nové baterie do sluchadel a tak dívka zůstala po několik týdnů bez sluchových podnětů. Po zakoupení baterií již bylo pozdě, sluch se úplně ztratil. Sluchová paměť jí však nadále dovoľovala plynně mluvit, zpívat nebo dokonce používat i základy němčiny a angličtiny, které získala v dřívějším období.

Středoškolský student F. S., kterému byl kochleární **implantát voperován až okolo 12. roku**, přes intenzivní trénink nadále používal znakový jazyk, implantace mu pouze zvukově přiblížila prostředí, ve kterém se pohyboval, recepce a zejména produkce mluvené řeči však bohužel zůstaly problematické. **G. P. byla implantována až ve věku 23 let**, avšak slyší a také mluví poměrně dobře. Nezáleží tedy vždy zcela na době implantace, ale také na fyzických vlastnostech sluchových orgánů v době implantace. **J. H. byla implantována ve věku čtyř let**, její rodinné zázemí tvoří neslyšící matka a neslyšící otec. Oboje prarodiče jsou slyšící. Matka se pro implantaci rozhodla lehce – chtěla pro svou dceru široký výběr vzdělávacích možností, který dříve neslyšící neměli. Ne všichni v rodině však byli tomuto kroku nakloněni. J. je dnes úspěšnou studentkou právnické fakulty, vášnivou čtenářkou zapálenou sportovkyní.

3.1.6 Žák s kombinovaným postižením

Sluchové postižení bývá někdy kombinováno s mentálním defektem nebo poruchou zraku, tělesným postižením nebo např. dyslexií a jinými specifickými poruchami. Žáci takto postižení jsou omezeni nejen v rozvoji řeči a dalších oblastech spojených s nedostatečností sluchu, ale kvůli znásobení jejich postižení mohou být ovlivněny i jejich intelektové schopnosti, může se opožďovat i jejich celkový duševní a emocionální vývoj. Kombinace se zrakovým postižením pak znamená velké nároky na pozornost žáka a snadnou unavitelnost. Při výchově a vzdělávání žáků s kombinovaným postižením je **nutný speciální přístup a efektivní využití všech dostupných prostředků a techniky.**⁵⁷

E. V., studentka střední školy, má kombinované postižení – narodila se s nevyvinutou čelistí, chybějícím uchem a okem. Do současné doby **prodělala 19 operací**, byla jí **diagnostikována**

⁵⁷ Marschark (Marschark in Power, Leigh, 2004, s. 17) např. uvádí používání titulkovaných videí pro rozvoj čtení v mateřském jazyce. U neslyšících bychom však měli hovořit spíše o národním jazyce.

dyslexie. I když je to velmi statečná dívka s optimistickým postojem k životu, někdy není „dobře naladěná“ a připravená na výuku. Psaní a testy na slovní zásobu jsou pro ni složité (např. v jediném jejím testu na slovní zásobu a několik lehkých vět zaměřených na doplňování procvičených časů se objevilo slovo *school* ve třech různých variantách, bohužel ani jedna z nich nebyla správná).

Zajímavá zkušenost s **osobou hluchoslepou** se odehrála v průběhu již zmíněné letní školy v USA. Při procházce v areálu Gallaudetovy univerzity narazila trojice českých účastníků (učitel znakující na základní úrovni, ohluchlá studentka a nedoslýchavý student, oba se znalostí českého znakového jazyka) na poněkud zmateného člověka, ve kterém byl okamžitě rozpoznán několik dnů před tímto setkáním představený slepohluchý pracovník univerzity. Při exkurzi po univerzitě účastníci letní školy navštívili významná místa na univerzitě a poznali mnoho osob, mezi nimi i zmíněného pracovníka, při práci. Ukázalo se, že způsob komunikace této osoby a spolupracovníků je pro běžnou českou populaci neznámý, i člověk relativně obeznámený s metodou komunikace slepohluchých osob, Lormovou abecedou, by byl velmi překvapen (nikdo z českých účastníků tuto metodu neznal). Osoba komunikující se slepohluchou osobou spolu spojily ruce a komunikující jemně svého partnera v komunikaci vedl, komunikace probíhala plynule ve znacích. Jedná se o taktilní znakový jazyk. Ve chvíli, kdy bylo třeba tomuto člověku náhle pomoci, zmíněná trojice spojila své síly a pomocí metody, odkoukané před pouze několika málo dny, a kombinací mezinárodních znaků a prstové abecedy, angličtiny, češtiny, všech schopností, znalostí a dovedností celé trojice nakonec zmíněnému člověku pomohla.

Z dostupných údajů vyplývá, že se na středních školách pro sluchově postižené počty žáků s poruchou sluchu mírně snižují, počty žáků s kombinovaným postižením naopak narůstají.⁵⁸

⁵⁸ Ve školním roce 2012/2013 bylo na speciálních středních školách 258 žáků se sluchovým postižením (SP) a 810 žáků s postižením kombinovaným (KP). V předchozích letech byly tyto počty následující: 2011/2012 – 278 SP a 795 KP; 2010/2011 – 302 SP a 760 KP; 2009/2010 – 345 SP a 862 KP; 2008/2009 – 375 SP a 622 KP; 2007/2008 – 390 SP a 568 KP; 2006/2007 – 392 SP a 549 KP; 2005/2006 – 510 SP a 644 KP (zdroj Ústav pro informace ve vzdělávání, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>).

3.1.7 Žák integrovaný do běžné školy

V posledních letech počty žáků s postižením sluchu integrovaných⁵⁹ do běžných škol postupně narůstají, stejně jako např. počty žáků s kombinovaným postižením.⁶⁰ Integrace samozřejmě má stránky pozitivní, ale i negativní (více např. Suralová, 2003; Michalík, 2005). Suralová (2003) upozorňuje na komunikační bariéru a případný nižší sociální status žáků se sluchovým postižením jako dopad této bariéry. Jak ukážeme v 6. kapitole, v některých případech žák také neprospívá, protože sluchové postižení a jeho vliv působí na individuální vlastnosti žáka, jeho zvýšenou citlivost vzhledem k prostředí školy nebo větší vnímavost k prožití neúspěchu. V případě závažnějšího postižení může mít žák problém se srozumitelností řeči, negativně také působí velké nároky na odezírání.

Žák s kochleárním implantátem je mnohem snadněji integrovatelný, podobně jako žák s mírnou vadou, který nedoslýchá. Nicméně, jak tvrdí Suralová (2003), nikdy nelze dopředu předpovědět, jak proces integrace proběhne, a s jakým úspěchem. Suralová dále upozorňuje na mnoho dalších faktorů, které hrají v životě žáka se sluchovým postižením konkrétní roli, pro spolužáky a učitele však mohou být zdrojem nedorozumění a problémů. Máme na mysli např. neexistenci či omezenost zvukových vjemů (žák např. nepozná, zda byl vyzván po zaklepaní na dveře ke vstupu), jiné navazování kontaktů, neverbální projevy při komunikaci (podezřelé rozhlížení žáka v hodině, kterým však pouze nahrazuje sluchovou kontrolu okolí), problémy plynoucí

⁵⁹ Upřednostňujeme termín integrace, viz např. Michalík (2005), i když se nověji pracuje s pojmem inkluze. Horáková (2008, s. 104) vysvětluje, že integrace v přesnějším pojetí znamená společné fungování, pojmem inkluze pak označujeme akt umístění dovnitř skupiny.

⁶⁰ Ve školním roce 2012/2013 bylo v běžných středních školách integrováno 217 žáků se sluchovým postižením (SP), z toho 74 s těžkou poruchou, a dále např. 109 žáků s postižením kombinovaným (KP). Pro předchozí roky jsou údaje následující: 2011/2012 – 193 SP, z toho 57 těžce; 135 KP; 2010/2011 – 192 SP, z toho 59 těžce; 103 KP; 2009/2010 – 156 SP, z toho 35 těžce; 113 KP; 2008/2009 – 136 SP, z toho 18 těžce; 81 KP; 2007/2008 – 121 SP, z toho 17 těžce; 78 KP (zdroj Ústav pro informace ve vzdělávání, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>). Zevrubně se této problematice věnuje Michalík (2005) pro oblast základních škol. Jeho výzkum mapuje období mezi lety 1995/1996 a 2003/2004. V tomto období vzrostl celkový počet integrovaných dětí z 322 na 557 (Michalík, 2005, s. 258).

z vnímání mluvené řeči zrakem, nemožnost sledovat výklad a současně zapisovat poznámky, problematickou recepci odborného psaného textu, apod. U cizího jazyka Suralová (2003, s. 226) zmiňuje transformaci učiva do grafické podoby obzvláště tam, kde se výslovnost liší od psané podoby slova. Mnohé z těchto jevů budou analyzovány dále.

Je samozřejmé, že kromě **přípravenosti učitele na integraci** je nutné počítat i s **přípraveností kolektivu slyšících žáků, prostředím a vybaveností třídy**, apod.⁶¹

Ne vždy jsou škola nebo pedagogové na integraci dostatečně připraveni. P. V. se autorce svěřil s velmi nepříjemným zážitkem ze studia na vysoké škole. Přednáška se konala ve velké učebně a studenti se sluchovým postižením se posadili do první řady tak, aby dobře viděli na tlumočnicka. Chvilí po zahájení přednášející vyjádřil nelibost a přerušil výklad – zdálo se mu, že naprosto všichni studenti vůbec nesledují jeho výklad a pozorují toho člověka, který “tak divně mává rukama.” Takovou situací se cítil dotčený.

Horáková (2008, s. 106) připomíná **právo na vzdělání v jazyce, který žák preferuje** – ne vždy je však škola schopná zajistit výuku a funkční komunikaci se žákem ve znakovém jazyce: „... integrační snahy jsou na místě tam, kde má postižené dítě naději, že integrace bude vhodným řešením a bude pro něj přínosná.“ Potměšil (2010, s. 156) poukazuje na Langerův výzkum v r. 2008, který sice naznačil, že především technické vymoženosti poslední doby napomáhají větší míře integrace sluchově postižených žáků do běžných škol, pracovníci speciálněpedagogických center však ve výzkumu největší přínos integrace deklarovali u žáků s lehčími stupni postižení, a nejmenší přínos u žáků s těžkými sluchovými poruchami.

U středoškolských žáků lze předpokládat, že otázka integrace byla již řešena na úrovni základní školy, případně žák volí střední školu dle zaměření školy a vlastních zájmů a z těchto důvodů může usilovat o integraci do běžného typu školy (i když se od r. 1989 situace velmi

⁶¹ Legislativa již byla zmíněna v kapitole 2.1, podrobněji např. o individuálním vzdělávacím plánu viz § 18 Školského zákona. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., dále též viz úprava dle zákona č. 82/2015 Sb. (kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta, snížení počtu žáků ve třídě nebo skupině, apod.). Podrobněji např. Michalík (2005, s. 242 - 253).

změnila, okruh oborů nabízených speciálními středními školami je relativně malý).⁶²

3.2 Slyšící učitel a neslyšící učitel

Připomeňme, že učitel může ovlivňovat tři oblasti, jak shrnuje Eilers-Crandall (2001) – prostředí třídy, žáka (např. vnímání důležitosti jazyka, sebehodnocení, motivaci, schopnosti a pozornost, apod.) a sám sebe (např. projevat respekt a úctu, znát jazyk, být pozorný a vnímavý, dbát na různorodost a důslednost, apod.). O těchto aspektech budeme podrobněji hovořit v 6. kapitole.

Jak slyšící, tak neslyšící učitelé jsou však pro žáky se sluchovým postižením především **důležitými vzory a také zástupci obou světů, komunit a jazyků**. Přítomnost obou typů učitelů ve speciálních školách nabývá na významu tam, kde **školy sledují program bilingvního vzdělávání** (viz kapitola 4.4). Slyšící učitelé přispívají k předávání informací a kultivování českého jazyka, neslyšící či nedoslýchaví učitelé pak mají zprostředkovávat znakový jazyk (a jeho prostřednictvím další vzdělávací obsahy) a kulturu neslyšících, být příkladem vzdělaného a kultivovaného sebevědomého člověka (více např. Günther, 2000, s. 30 - 31; Chvátalová, 2002, nebo Vojtechovský, 2004). Připravenost učitelů na zvládnutí dané problematiky v konkrétních školách zkoumáme v našem výzkumu (kapitola 8).

3.3 Učivo a dovednosti

Pro ilustraci výstupních kompetencí žáka uvádíme ukázkou z Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky Anglický jazyk Základní úroveň obtížnosti, z oddílu Charakteristika jazykové kompetence žáka (Katalog požadavků, 2008, s. 15 [online] dále uvádí např. tematické okruhy – viz Příloha 1). Tato ukázkou se týká nedoslýchavých žáků, zařazených do 1. a 2. kategorie, případně žáků implantovaných nebo postlingválně ohluchlých, žáci neslyšící skládají zkoušku na nižší úrovni, A2. Dále Katalog požadavků (2008, s. 14 [online]):

„Žák flexibilně, efektivně a s dostatečnou přesností využívá běžné a frekventované lexikální prostředky, případně dovede upravit své

⁶² Běžné školy však také mohou dle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. a nově č. 82/2015 Sb. integrovat nejen jednotlivé žáky, ale zřizovat celé speciální třídy.

vyjadřování tak, aby se vypořádal i s méně obvyklými či obtížnými situacemi. Žák se dovede vyjádřit do určité míry s pomocí opisných prostředků apod.

Žák dovede ke svému vyjadřování používat dostatečně širokou škálu jazykových funkcí (např. vyjádřit omluvu, lítost, žádost) a s omezenou přesností na širokou škálu jazykových funkcí reagovat. Žák dovede dodržovat v psané i mluvené podobě důležité zdvořilostní normy a nejdůležitější rozdíly typické pro danou jazykovou oblast.

Žák dovede používat správně repertoár běžných gramatických prostředků, při vyjadřování složitějších myšlenek se mohou vyskytovat chyby, které však neztěžují porozumění.

Žák dovede respektovat standardní pravidla pravopisu anglického jazyka – variety britské, případně americké. Zvolená varieta anglického jazyka (britská, případně americká) je použita v ústním i písemném projevu žáka konzistentně a ne nahodile. Sdělení žáka je i přes občas se vyskytující chyby ve výslovnosti, cizí přízvuk a/nebo nesprávnou intonaci srozumitelné, promluva je dostatečně plynulá a dá se většinou bez problémů sledovat.

Vliv mateřského nebo jiného cizího jazyka může být patrný, srozumitelnost projevu však není narušena a sdělení je bez většího úsilí možné sledovat.“

Učivo je obvykle konkrétněji popsáno ve školních vzdělávacích programech, a to nejen jako výsledek: „... didaktické selekce jazykových jednotek ze systému, který popisuje lingvistika“ (jak učivo charakterizuje Choděra, 2006, s. 83), ale pod názvem „obsah vzdělávání“, příp. „obsah vzdělávání (učivo)“ je tato záležitost pojata širěji. Pro ilustraci uvádíme stručný příklad z RVP pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika (jeden z maturitních oborů ve SŠ Hradec Králové). Obsah vzdělávání je zde: „... chápán jako prostředek k dosažení požadovaných kompetencí absolventa“ (RVP 75-31-M/01, 2009, s. 4 [online]). Obsah vzdělávání (učivo) je v tomto RVP vymezen jednotně pro úroveň B1 i A2 (podle toho, zda se má jednat o první nebo druhý cizí jazyk) a dělí se do čtyř kategorií:⁶³ - **1) řečové**

⁶³ „Školy při tvorbě ŠVP zohlední všechny zmiňované kategorie učiva. Je samozřejmé, že v procesu výuky se všechny čtyři kategorie přirozeně a nenásilně propojují. Není žádoucí je

dovednosti, 2) jazykové prostředky, 3) tematické okruhy, komunikační situace a jazykové funkce, 4) poznatky o zemích.

Jak ukážeme dále, dosažení úrovně B1 je pro mnoho nedoslýchavých žáků velmi složité; pro žáky neslyšící je v současnosti úroveň B1 prakticky nedosažitelná.

3.4 Kompenzační pomůcky

S kompenzačními pomůckami žáků se sluchovým postižením se setkávají učitelé na speciálních školách, ale také na školách běžných, kde jsou integrováni žáci s mírnou formou postižení. Je třeba, aby učitelé byli alespoň zběžně s těmito pomůckami seznámeni, protože se tyto **prostředky stávají jakousi součástí žáka** (v případě kochleárního implantátu doslova) a mohou mít vliv na kvalitu procesu učení, pozornost žáka, apod.⁶⁴ Zaměříme se především na sluchadla a méně běžný kochleární implantát. Jelikož lze za určitou „pomůcku“ či zprostředkovatele ve výuce považovat i osobu tlumočnicka, bude uveden také v této kapitole.

3.4.1 Sluchadla

Sluchadla⁶⁵ jsou vhodná pro žáky s lehkým, středním a dokonce až těžkým postižením sluchu (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 46). Jejich úkolem je přijmout zvuk, zesílit ho, upravit podle toho, jaké má sluchadlo nastavení, a následně zvuk dovést do reproduktoru, který je součástí sluchadla přímo ve zvukovodu. V současnosti užívají žáci nejčastěji dva typy sluchadel, sluchadla závěsná a sluchadla do ucha

vyučovat izolovaně. V kompetenci škol je zařazení takových témat do ŠVP, která odpovídají potřebě a specializaci vyučovaných oborů“ (RVP 75-31-M/01, 2009, s. 17 [online]).

⁶⁴ Zde uvedený přehled je stručný, aby vyhovoval pojednávanému tématu – podrobnější popis by byl dle nás nad rámec této publikace. Práce se zaměří na pomůcky pro jednotlivé žáky, které jsou nejběžnější. Více k této problematice např. Horáková (2012, s. 93 - 108) nebo Bendová, Jeřábková, Růžičková (2006, s. 45 - 70).

⁶⁵ Podle Horákové (2012, s. 95) je sluchadlo: „miniaturní elektroakustický přístroj, jehož úkolem je zesílení a modulace zvukového vjemu. Základní součásti sluchadel jsou následující: mikrofon, zesilovač, reproduktor, regulátor hlasitosti, přepínač programů, indukční cívka, případně přímý audiovstup. Zvuk je sluchadlem dostatečně zesílen a speciálně modulován podle nastavení, které provádí foniatr. Ten se řídí věkem a příslušným typem a charakterem individuální sluchové vady jedince.“

(také nazývaná nitroušní). Více o historii a fungování sluchadel např. Hrubý (1998). Závěsná sluchadla mají obvykle tělovou barvu a jejich hlavní část sedí za boltcem, zvuk je hadičkou nesen do tvarovky uvnitř zvukovodu. Sluchadla do ucha obsahují veškeré zařízení v tak miniaturní formě, že se celé sluchadlo vejde a vkládá přímo do ucha, do zvukovodu (Potměšil, 1999, s. 49). Tato sluchadla jsou obvykle vyráběna na zakázku a na speciálních školách se můžeme občas setkat i s velmi módně provedenými sluchadly, např. v křiklavých barvách nebo se třpytkami. Žáci na střední škole by měli sami zvládat obsluhu sluchadel, kontrolu stavu baterek, nebo čistotu vnitřní části. Občas je však žák vyřazen z práce v hodině či alespoň v určité části hodiny, protože má vybitou baterku nebo sluchadla zapomněl. Na druhou stranu, někdy nabydou žáci po dlouhodobé zkušenosti dojmu, že sluchadla nepotřebují, že pro jejich život nejsou nijak přínosná a záměrně je odloží.

Na střední škole již není třeba řešit případy, že by sluchadlo bylo špatně nastavené a vlastně bylo žákovi spíš ke škodě než k užitku, to se může stát na škole základní. Na základní škole také musí učitel mnohem více dbát na kontrolu sluchadel, protože většina dětí: „nechápe funkci a přínos sluchadel a neumí tuto pomůcku ovládat“ (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 46). Občas se však může i na střední škole přihodit, že sluchadlo vydává nepříjemný pištivý zvuk. To bývá signálem, že tzv. tvarovka, která vyplňuje zvukovod, špatně sedí (tamtéž, s. 48).

Hrubý (1998, s. 134) říká, že dnešní sluchadla (a to platilo před více než 15 lety!) dokážou: „vykompenzovat i tak těžké nedoslýchavosti, které by bez sluchadel znamenaly praktickou hluchotu.“ Je důležité připomenout, že sluchadla tak, jsou-li včas přidělena, kvalitně nastavena a pravidelně sledována a kontrolována, zásadně ovlivňují nejen rozvoj sluchových schopností a dovedností (jak by to laik očekával od názvu této pomůcky), ale i porozumění mluvené řeči, rozvoj mluvené řeči, rozvoj myšlení, a všeobecný komplexní vývoj osoby s poruchou sluchu.

3.4.2 Kochleární implantát

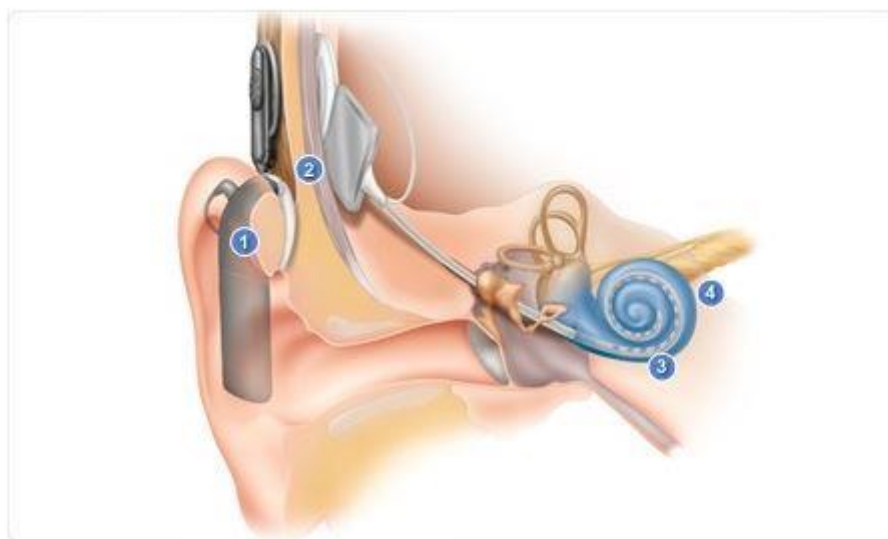
Kochleární implantát (KI) je určen osobám prelingválně neslyšícím (především dětem), postlingválně ohluchlým osobám nebo osobám

ohluchlým po úrazech.⁶⁶ KI je elektronická smyslová náhrada, která se skládá ze dvou částí, vnější a vnitřní. Vnitřní část je voperována přímo do hlavy, do hlemýždě ve vnitřním uchu (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 55) – viz Obrázek č. 1 na další straně.⁶⁷ Zevně je tedy vlastně viditelná pouze část zavěšená na boltci, kde řečový procesor zpracuje zvuk do signálu a odešle dál pomocí kabelu do tzv. vysílací cívky, která je obvykle skryta vlasý a je spojena s vnitřním implantátem prostřednictvím magnetu. Cívka pošle signál dovnitř hlavy do implantátu – tam je signál zpracován a převeden na elektrický impulz. Elektroдами impulz postupuje až do hlemýždě. Dojde ke stimulaci sluchového nervu, který informaci opět zpracuje a vede sluchovými drahami dále do mozku. Tam je již rozpoznán zvuk (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 56).

Ve vyučovacím procesu je tedy třeba dbát na jistou **opatrnost, především při sportovních a pohybových aktivitách**. Ve výuce angličtiny by se to mohlo týkat např. prvků dramatické výchovy (hrozba **navlhnutí zevní části** obvykle v hodině angličtiny nehrozí). Někdy je také žák nepřítomen kvůli nastavení či kontrole implantátu ve zdravotnickém zařízení, protože rehabilitace po implantaci je relativně dlouhodobá, i mnohaletá (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 59, s. 60). Není však vhodné předjímat, jak se žák s KI (např. žák v 1. ročníku) ve výuce bude chovat, jak bude reagovat, jak dobře bude slyšet – pokud nejsou učitelé sděleny veškeré podrobnosti ohledně žáka nebo dokud učitel žáka dostatečně nepozná (u cizího jazyka je taková situace ještě složitější).

⁶⁶ U ohluchlých by implantace měla proběhnout v určité době po ohluchnutí, aby zůstala funkce hlemýždě zachována (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 57).

⁶⁷ „Fungování (...) je založeno na myšlence, že se ve vnitřním uchu v blízkosti voperovaných elektrod zachovalo dostatečné množství vláken sluchového nervu vhodných ke stimulaci. Elektrody stimulují tato vlákna, která vydají neutrální impulzy, jež jsou vedeny do mozku, který je rozpozná jako zvuk“ (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 55). Princip fungování je tedy jiný než u sluchadel, zvuk není zesilován, ale převáděn.



1. řečový procesor - zevní část za uchem
2. implantovaná část pod kůží
3. elektroda zavedená do vnitřního ucha
4. sluchový nerv

Obrázek č. 1 Schéma kochleárního implantátu⁶⁸

Někteří implantovaní žáci mohou dokonce telefonovat, jiní rozumějí s podporou odezírání (mohou se však ojediněle vyskytnout případy, kdy je osoba po implantaci schopná pouze rozeznávat zvuky a směry jejich zdrojů).⁶⁹

3.4.3 Doplnkové pomůcky

K nejčastějším doplňkovým pomůckám patří různé prostředky, jejichž cílem je něco signalizovat. Ve školách se tak setkáváme s různými zvonky, např. u dveří do kabinetů nebo učeben (např. i laboratoří,

⁶⁸ Zdroj obrázku: <http://www.fnbrno.cz/prvni-kochlearni-implantace-ditete-na-morave/t4639>.

⁶⁹ I v takovém případě má dle nás KI přínos – pomáhá implantované osobě orientovat se v prostoru, zvyšuje bezpečnost této osoby. Diagnostika a výběr kandidátů na implantaci je složitý proces, KI samozřejmě není vhodný pro všechny. Hrubý (1998, s. 148) např. vysvětluje nezbytnost funkčnosti hlemýždě: „Implantace obchází nefunkční vláskové buňky. Celá sluchová dráha od hlemýždě výše však musí být funkční, a to včetně sluchového centra v mozku.“

počítačových učeben, u tělocvičny, apod.), dále se signalizací školního zvonění (vše je založeno na signalizaci světelné) nebo signalizací vyzvánění telefonu. Dalšími výkonnými pomocníky je moderní technika – faxy, mobilní telefony, teletext se skrytým titulkováním, počítače nebo internet (tyto pomůcky budou zmíněny dále), ale funkční je i např. natištěný přehled probírané látky, apod.

Další skupinu tvoří kolektivní pomůcky, jsou ale obvykle finančně náročné a nejsou příliš běžné.⁷⁰ Je však třeba zmínit otázku kvality zvuku ve třídách. Barešová, Hrubý (1999, s. 15) upozorňují na možný účinek odrazů zvuku ve třídách a doporučují vybavit třídy co možná nejčlenitějším povrchem, tedy např. použít záclony nebo závěsy, různé nástěnky (nejlépe s drsným povrchem) a koberce (lze použít i na zeď). Někdy mohou problém způsobit hlučné pomůcky, např. větrání počítače nebo projektoru.

3.5 Tlumočnick

S osobou tlumočnicka se učitel ve speciální škole pro sluchově postižené setkává např. při oficiálních příležitostech⁷¹ nebo v případech, kdy vůbec neovládá znakový jazyk, nebo jen v takové míře, že by v něm nemohl vést výuku svého předmětu ve třídě, kde jsou i neslyšící žáci. Pak je nutné využít ve výuce služeb tlumočnicka.⁷²

Základní doporučení pro učitele neobeznámené s prací tlumočnicka ve výuce se týká znalosti a zamyšlení nad **Etickým kodexem tlumočnicka** (viz Příloha 2), který stanovuje pravidla a základní principy: „ ... etického chování k ochraně tlumočnicků znakového jazyka jejich klientů, slyšících i neslyšících“ (Záhumenská, Dingová, Horáková,

⁷⁰ Těmito pomůckami se zde nebudeme zabývat. Stručně je charakterizují např. Bendová, Jeřábková, Růžičková (2006), zevrubně se jimi zabývá Hrubý (1999).

⁷¹ Den otevřených dveří, maturitní zkoušky, projektové dny, různé oslavy, stužkovací večírky, maturitní plesy, zahraniční návštěvy, apod.

⁷² Legislativní otázky spojené s tlumočnickými službami ve školách pro sluchově postižené zde nebudou rozebírány. Věnuje se jim např. Horáková (2012) nebo Záhumenská, Dingová, Horáková (2008). Rovněž budou pominuty rozdílné názory na roli tlumočnicka ve vzdělávacím procesu vzhledem k rozsahu jeho povinností a k vymezení vztahů mezi ním a dalšími činiteli procesu, jako jsou učitelé, vychovatelé, apod., k míře mlčenlivosti, apod. Více o tom uvedené autorky.

2012, s. 21). Kromě tohoto základu je však nezbytné detailně **rozumět charakteru práce tlumočnicka**, aby spolupráce s ním byla pro všechny žáky prospěšná.⁷³ V České republice byl na základě zkušeností ve speciálních školách rozpracován materiál s názvem Zásady v tlumočnické praxi (např. Záhumenská, Dingová, Horáková, 2008, s. 46 – 47), který rozvádí hlavní **pravidla spolupráce mezi učitelem a tlumočnickem**. Pro hladký průběh hodiny jsou však důležité také drobné či okrajové změny nebo uzpůsobení, které mohou práci tlumočnicka a chod hodiny velmi ovlivnit. Jde např. o zorganizování prostoru třídy tak, aby byl tlumočnick všemi viditelný a zároveň aby mohl být v blízkosti řečníka – je tedy nutné vzít v úvahu zasedací pořádek a umístění lavic, osvětlení, nebo dokonce barevnost třídy a kontrasty barev v ní. Všichni žáci ve třídě by měli úloze tlumočnicka rozumět a znát základní pravidla komunikace s ním a s učitelem, učitel by měl mluvit přirozeně a dívat se na své posluchače, oslovovat je.⁷⁴ Hodina by měla být také strukturovaná tak, aby si tlumočnick mohl na chvíli odpočinout, v žádném případě by se neměl tlumočnick stávat asistentem či pomocníkem učitele, který by např. rozdával materiály, nosil pomůcky nebo kopíroval, apod.⁷⁵

Určitou výhodou výuky cizího jazyka je fakt, že pokud učitel potřebuje tlumočnicka, spoléhá pouze na český jazyk a na znalost pojmů a slov svých žáků v českém jazyce, v cizím jazyce není nutné obvykle tlumočit

⁷³ Učitel se musí spojit s tlumočnickem po předchozí domluvě dostatečně v předstihu před hodinou, aby probrali strukturu hodiny, cíle, látku, příp. si spolu také prošli materiály. V hodině pak učitel plní svoji roli, tlumočnick je zodpovědný za převod informací – pokud není komunikace naplněna, může do hodiny tlumočnick výjimečně zasáhnout. Po hodině učitel spolu s tlumočnickem hodinu zhodnotí, soustředí se na to, zda skutečně byl splněn cíl komunikace v průběhu hodiny a zda všichni žáci všemu porozuměli. Je např. nevhodné, aby se učitel s tlumočnickem během výuky o něčem bavil, na druhou stranu, je-li např. učitel otočen k tabuli, může tlumočnick učiteli naznačit, že s ním některý žák hodlá komunikovat (Záhumenská, Dingová, Horáková, 2008, s. 45 - 46).

⁷⁴ Velmi negativně je v různých situacích neslyšícími vnímáno, pokud se řečník nedívá na ně, ale na tlumočnicka, navíc často takový řečník neoslovuje přímo neslyšícího, ale tlumočnickovi řekne: „Řekněte mu, že ...“

⁷⁵ Je potřeba si uvědomit, že neslyšící žák či student sleduje výklad a nemůže si nic psát, pokud tedy budeme uvažovat např. o velkých skupinách, kde je menší počet neslyšících a větší počet slyšících, bude nutné, pokud není materiál zpracován písemně a rozdán, zajistit pro neslyšící žáky či studenty také zapisovatele.

žádnou další odbornou terminologii ve znakovém jazyce, která se v mnohých oborech teprve vytváří a stabilizuje (např. biologie).⁷⁶

Tlumočení v procesu výuky je relativně novou oblastí jak pro samotné tlumočníky, tak i pro žáky a učitele. S prací tlumočnicků je možné seznámit se také prostřednictvím kurzů,⁷⁷ případně přímo ve škole vlastní praxí. Přesto je vhodné dopředu prostudovat alespoň námi zmíněné zásady.⁷⁸

⁷⁶ Jsou vydávány speciální učebnice a slovníky s terminologií. Tento trend vychází z pozornosti a bouřlivého rozvoje, kterým prochází výzkum znakového jazyka od 90. let, a změny postoje ke znakovému jazyku, jak ve společnosti, tak přímo u neslyšících – jak již bylo zmíněno např. v kapitole o Neslyšících. Pro český jazyk je to např. Slovník český jazyk – český znakový jazyk: Školská jazykovědná terminologie pro 1. a 2. stupeň základních škol [CD-ROM]. Praha : FF UK, 2007; dále např. Slovník pojmů znakového jazyka pro oblast vlastivědy, Fortuna 2007 nebo Slovník pojmů znakového jazyka pro oblast přírodopis botanika, Fortuna, 2005.

⁷⁷ Kurzy pořádá např. Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. Mnoho zajímavých informací je možné také nalézt na adrese www.tond.cz (Tlumočnicko očima neslyšícího dítěte).

⁷⁸ Materiál zveřejněný na webu www.tond.cz (TOND, 2013, s. 3 [online]) s následujícím dovětkem: Převzato z diplomové práce Kateřiny Marečkové (2009) – Specifika tlumočení pro žáky/studenty se sluchovým postižením (s. 60 - 64) vysvětluje, že charakter práce tlumočnicka na běžné základní škole, kde je integrován žák se sluchovým postižením, je poněkud jiný než v základní škole pro sluchově postižené. Tlumočnick je chápán spíše jako asistent integrovaného žáka, spolupracuje s ním i mimo vyučování a může být spolužák vnímán jako cizí dospělý element, který by do určité míry mohl způsobit vydělování žáka z kolektivu. Na středních a vysokých školách již tlumočnick plní jen své typické tlumočnické funkce, není již vnímán jako asistent. Materiál také zmiňuje, že pracovníci vedení školy si často neuvědomují rozdíly mezi tlumočnicki znakového jazyka, transliterátory znakované češtiny (pro žáky spoléhající na znakovanou češtinu, např. spolu s odezíráním) a vizualizátory mluvené češtiny (např. pro ohluchlé). Důsledkem toho může být objednan tlumočnick, který pracuje v jiném komunikačním módu, než který žák skutečně potřebuje.

4 KOMPLEXNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Úspěšná komunikace je pro žáky se sluchovým postižením **klíčovým faktorem jejich života, vzdělávání, motivace a postojů**, proto se jí zde budeme zabývat, byť v omezeném rozsahu, především z pohledu komunikačních možností.⁷⁹ Výuka anglického jazyka na střední škole pro žáky se sluchovým postižením je samozřejmě založena na komunikačních možnostech žáků. Obvykle je třída složena z žáků s velmi odlišnými komunikačními preferencemi, potřebami a dovednostmi. Stručně zde rozebereme komunikační systémy a způsoby komunikace, se kterými se obvykle u těchto žáků setkáváme.⁸⁰ Hrubý (1999) uvádí tři hlavní systémy, totiž systém orální, totální a bilingvní, Krahulcová (2003) přidává ještě simultánní systém komunikace. Dále bude zmíněn také český znakový jazyk, odezírání a prstová abeceda.

Má se za to, že žák či student nedoslýchavý, který nejčastěji používá jako mateřský jazyk češtinu, bude typicky do komunikace zapojovat odezírání a používat sluchadla; žák nebo student neslyšící bude komunikovat převážně ve znakovém jazyce. Skutečnost je však mnohem barvitější a do hry vstupuje příliš mnoho dalších faktorů, aby bylo možné situaci popsat takto jednoduše. Je třeba vzít v potaz rodinnou situaci, typ a sídlo školy, filozofii dané školy, tým učitelů, skladbu žáků/studentů dané školy, založení a vlastnosti dané osoby, apod. Jinak musí také učitel přistupovat k žákovi, který ohluchl, a zcela odlišným způsobem k žákovi, kterému byl implantován kochleární implantát. Ani zde však nelze příliš zevšeobecňovat, navíc je také třeba brát v potaz obvyklé heterogenní složení třídy ve speciálních školách, kde se v jedné

⁷⁹ Ke komunikaci se znovu vrátíme v 6. kapitole, kde budeme uvažovat o praktických podobách komunikace ve třídě a jejím možném dopadu na motivaci a práci žáka, dále o jejích zvláštích a konkrétních strategiích. Chceme ukázat, že praktická komunikace ve třídě úzce souvisí s motivací a vývojem žáka se sluchovým postižením, zároveň je tematicky včleněna do 6. kapitoly, která kloubí tři základní disciplíny pro didaktiku cizích jazyků podle Mothejzíkovej (2006/2007), totiž pedagogiku, psychologii a lingvistiku.

⁸⁰ Hrubý (1999) u obdobného přehledu preferuje označení metody vzdělávání neslyšících, v podstatě se však jedná o způsoby, jakými je předávána informace člověku, který neslyší. Z hlediska metodiky a didaktiky cizích jazyků bychom tedy měli spíše hovořit o systémech a způsobech komunikace a předávání informací, přesto se však běžně používá termín metoda komunikace, např. Krahulcová (2003).

třídě sejdou žáci nebo studenti s celou škálou sluchových postižení, a obvykle se snaží přizpůsobovat se v komunikaci sobě navzájem.

Následující stručný přehled systémů komunikace a dalších prostředků její podpory vychází z našich zkušeností při hledání cest a jakýchkoliv opor pro usnadnění komunikace. Kombinování všech dostupných možností napomáhá komunikaci v heterogenních kolektivech. I ve třídách, kde jsou pouze nedoslýchaví žáci, je však při výuce cizího jazyka rovněž výhodné použít pro dorozumění širokou škálu těchto prostředků. Podobně výhodné je rozšíření rejstříku komunikačních možností i pro učitele žáků integrovaných nebo implantovaných (více o komunikaci s nimi viz 6. kapitola).

4.1 Orální komunikace

U orálního způsobu či metody předávání informací neslyšícím je vhodnější hovořit o orálních metodách, protože tato skupina zahrnuje více jevů (Krahulcová, 2003, s. 29):⁸¹ „**Orální metody reprezentují široké spektrum metod didaktické komunikace**, jejichž cílem je osvojení mluvené, hláskové řeči a didaktického obsahu vzdělávacího programu. Tyto metody se uskutečňují ve formě ‚čisté metody‘, exaktně založené na systematické výstavbě jazyka, nebo ve formě metod ‚volnějších‘, založených na hovorových – heuristických metodách osvojování jazyka s podporou tzv. vizuálně-motorických komunikačních systémů“ (Krahulcová má na mysli komunikaci čistě mluvenou na straně jedné, a mluvený jazyk podporovaný systémy jako je prstová abeceda, psaný jazyk, pomocné artikulační znaky, gesta a mimiku). Složitější systémy spojené s artikulačními gesty nejsou v této práci rozebírány, protože se ve výuce na střední škole se běžně nepoužívají.

⁸¹ Krahulcová (2003, s. 16 - 31) přehledně informuje o historii orální metody ve světě a na území Čech a Moravy, vysvětluje spory mezi učiteli ve 2. pol. 18. stol., které se týkaly kladů a záporů orální metody a možností příklonu k posunkům a posunkové řeči (takové bylo tehdejší označení znakového jazyka) nebo k upřednostnění artikulované mluvy a odezírání. Po r. 1880, kdy se konal mezinárodní sjezd učitelů neslyšících v Miláně, došlo k příklonu k metodě orální. Krahulcová naznačuje, že obrat nastal teprve v 60. letech 20. stol., kdy si vzdělavatelé začali uvědomovat, že orální metoda není samospasitelná a že si učitelé a žáci nerozumějí. Krahulcová (2003, s. 28) uvádí příklad výzkumu ve Velké Británii v r. 1979, kdy se zjistilo, že 30% neslyšících dětí ve věku 15 - 16 let jsou negramotní a že učitelé rozumějí mluvené řeči pouze u jedné čtvrtiny těchto dětí (Conrad in Krahulcová, 2003, s. 28). Bylo tedy nutné začít hledat nové cesty.

Zevrubně se k orální metodě a potlačování přirozeného vyjadřování neslyšících v historii, a bohužel i době nedávné, vyjadřuje Hrubý (1999, s. 57 - 61). Na školách docházelo k zákazům znakovat při výuce a děti byly nuceny mluvit. Ty, které byly v produkci mluvené řeči schopnější, byly označovány za chytřejší. Zákaz užívat znakový jazyk však znamenal brzdu v intelektuálním vývoji.⁸²

4.2 Simultánní komunikace

Od 70. let 20. století se začal projevovat odklon od čistě orální metody (také díky rozvoji techniky a posléze rovněž díky příchodu kochleárních implantací) a jedním z výsledků hledání nových cest byla tzv. simultánní komunikace. Simultánní komunikace je dle Krauhulcové (2003, s. 31): „systém, kdy se používá většinového jazyka (mluveného národního jazyka) dané oblasti, státu, ovšem paralelně s ním i nejrůznější další doplňující komunikační formy. Jejich funkcí je zpřesňování výpovědi a jsou nejčastěji vizuálně-motorické. Simultánní komunikační systém reprezentuje pokus o vyrovnání orální a vizuálně-motorické jazykové komunikační produkce.“ Takovými doplňkovými formami, vhodnými pro výuku cizího jazyka, jsou např. znaky, prstová abeceda, psaný jazyk, mimika, pantomima nebo gesta. Hlavním nositelem informace je tedy mluvený jazyk, současně podpořený doplňkovými formami.⁸³ Tento systém byl prvním důležitým krokem k uznání svébytnosti znakového jazyka ve vzdělávání, ne však příliš přínosným.⁸⁴

⁸² Hrubý doslova říká (tamtéž, s. 61): „Přiznejme orální metodě alespoň jednu přednost – je to její naprostá až inkviziční důslednost. Skutečností je, že školy, ve kterých se vyučuje pouze orálně a učitelé znakový jazyk nedovedou, zatímco děti o přestávkách a v době volna znakují, již vlastně orálními školami v pravém slova smyslu nejsou. Jsou to školy bez jakékoliv metody.“

⁸³ Simultánně nejde použít mluvenou češtinu spolu s českým znakovým jazykem, protože jeho syntax je odlišná. Pokud je mluvený jazyk doprovázen znaky, nejedná se o jazyk znakový, ale tzv. znakovanou češtinu, viz dále.

⁸⁴ Krauhulcová (2003, s. 33 - 34) cituje výzkumy v Dánsku a ČR, říká, že tento typ komunikace se osvědčuje v rané komunikaci nebo u dětí, jejichž rodiče se snaží naučit znakový jazyk.

4.3 Totální komunikace

Simultánní komunikace přerostla v další typ, tzv. totální (nebo také globální) komunikaci.⁸⁵ Tento typ komunikace v sobě slučuje všechny dostupné formy komunikace⁸⁶, aby se dosáhlo nejvyššího účinku a aby docházelo k dorozumění se sluchově postiženými, a také mezi nimi: „Tento systém je otevřený, interagující se svým okolím, je proměnlivý, regulovaný zpětnovazebními okruhy. Nepředstavuje pouze sumu komunikačních forem, ale jejich součinnost, a tím i vyšší účinnost. Globální komunikace je filozofií komunikace, není ani metodou komunikace a rovněž není vyučovací metodou“ (Krahulcová-Žatková, 1996, s. 30). Jako filozofii přístupu ke sluchově postiženým totální komunikaci označuje i Potměšil (1999, s. 17).

Krahulcová (2003, s. 35 - 36) vysvětluje, že je třeba, aby se v rámci tohoto systému všichni přizpůsobovali všem a snažili se o vzájemné porozumění. Říká, že **je jednodušší pro slyšící okolí neslyšícího žáka naučit se znakový jazyk (např. u dítěte v rodině) než naopak.**⁸⁷ Pro totální komunikaci jsou typické **snaha porozumět druhému, hledat cesty a vzájemně si vyjít vstříc.** Tento akcent na neustálé vzájemné porozumění je patrný např. z běžné komunikace ve školách pro

⁸⁵ Baker-Shenková (Baker-Shenková in Homoláč, 1998, s. 39) upozorňuje, že někdy učitelé oba pojmy, simultánní a totální komunikaci, zaměňují. Pro simultánní komunikaci je typické, že ústa naznačují slova a ruce vytvářejí znaky stejného významu, případně vytvářejí tatáž slova prstovou abecedou. Totální komunikace je podle ní filozofie vzdělávání neslyšících, založená na používání různých metod. Baker-Shenková říká, že se tak simultánní komunikace může vnímat jako jedna z takových metod totální komunikace.

⁸⁶ Krahulcová (2003, s. 36) uvádí, že pro školy, které pracují na základě filozofie totální komunikace, jsou v otevřeném systému komunikačních forem tyto: „1. znakové jazyky neslyšících; 2. mluvená (hlasitá, orální, zvuková) řeč; 3. odezírání; 4. v posledním období i sluchová výchova a reedukace sluchu; 5. gestikulace, mimika, pantomima; 6. prstová abeceda (...); 7. psaná řeč, kresba; 8. film, televize, videoprogramy, počítačové speciálněpedagogické a didaktické programy.“

⁸⁷ I tato metoda vznikla jako reakce na neúspěchy orální metody. Krahulcová cituje Hrubého (Hrubý in Krahulcová, 2003, s. 38), který v r. 1988 uvedl, že: „Vytvořit srozumitelnou a bohatou orální řeč se většinou podaří jenom u mimořádně nadaných neslyšících dětí. (...) Slovník většiny dětí s těžkým sluchovým postižením po absolvování základního vzdělání obsahuje 1000 až 2000 špatně srozumitelných slov. Souvislé vyjadřování je agramatické, syntax zjednodušená až nesprávná.“

sluchově postižené, kde se v přítomnosti neslyšících žáků slyšící učitelé domlouvají o záležitosti společné jim i žákům tak, že řeč doprovázejí znaky, aby žáci mohli sledovat komunikaci, byť do ní nejsou zapojeni. Krahulcová (2003, s. 39) však připomíná, že: „Průvodním jevem totální komunikace podle současných poznatků a zjištění je předimenzovanost komunikačního procesu informacemi ve více kódech současně.“⁸⁸

4.4 Bilingvální komunikace

Všechny již uvedené systémy vnímají jako svou prioritu podporu a vznik mluvené řeči, nejnovější trend, tzv. bilingvální vzdělávání, má však jiný **cíl: „ ... dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení, a to nezávisle na kvalitách mluvené řeči“** (Krahulcová, 2003, s. 40). Tento systém se začal rozvíjet v 80. letech 20. století, v České republice se uplatňuje od r. 1995 (Krahulcová, 2003, s. 41).⁸⁹ Systém je založen na **přenosu informace v obou jazycích**, českém a znakovém, avšak ne současně, ale **odděleně**. Neslyšící učitel (jako první) vyučuje ve znakovém jazyce, slyšící učitel (následně) vyučuje orálně: „Z hlediska rozvoje jazyka a myšlení rozhodující úloha připadá neslyšícímu učiteli (...) socializační a integrační funkci ve vzdělávacím procesu zastává slyšící učitel vyučující mluveným národním jazykem s důrazem na využití jeho psané podoby“ (Krahulcová, 2003, s. 41).⁹⁰ Jedním z cílů bilingválního vzdělávání je tedy **sluchově postižený žák, který bude schopen užívat oba jazyky na srovnatelné úrovni**, bude rozumět oběma jazykovým prostředím a kulturám, bude volit mezi oběma jazyky podle situace, komunikačního záměru nebo partnera, apod. (Krahulcová, 2003, s. 43). Zároveň je nezbytné zdůraznit i přínos metody pro rozvoj myšlení: „Za největší

⁸⁸ V námi popsaném příkladu rozhovoru učitelů před žáky se bude jednat o tzv. znakovanou češtinu, ne čistě znakový jazyk, i to však žákům usnadní porozumění.

⁸⁹ Potměšil (1999, s. 20 - 21) připomíná, že Školský zákon 29/1984 vytvořil základ pro výchovu v bilingválním prostředí zařazením § 3, který přiznává neslyšícím dětem právo na výuku ve znakovém jazyce. Dále uvádí, že později se tato metoda rozvinula ve filozofii výchovy.

⁹⁰ Optimálně tedy budou oba učitelé neustále ve třídě, navazovat na sebe. Takový systém je ale finančně nesmírně náročný, běžně se tedy, i ve školách pro sluchově postižené, které se touto filozofií řídí, bude uplatňovat praxe různých vyučujících a metod – některé předměty budou vyučovány bilingválně, jiné předměty bude vyučovat pouze neslyšící učitel i ve třídě heterogenní, jindy to bude učitel slyšící znalý znakového jazyka, v dalším případě učitel slyšící s tlumočnickem. Oba kulturní a jazykové vzory však budou ve vzdělávání zastoupeny.

přínos bilingválních vzdělávacích programů se považuje **rozvinutí komplexní schopnosti číst a rozumět čtenému, rozvoj kognitivní, sociální a změna vzdělávacího schématu**“ (Krahulcová-Žatková, 1996, s. 33).

Důležitý dopad této metody pro výuku cizích jazyků (především pro neslyšící) je zahrnut ve dvou bodech z rezoluce, která byla přijata Světovou federací neslyšících v r. 1993 (Potměšil, 1999, s. 23). První bod říká, že národní jazyk dané země je druhým jazykem neslyšících, protože se s ním seznamují až v průběhu docházky do školy; druhý bod uznává, že neslyšící by měli být vzděláváni ve všech předmětech či oborech ve znakovém jazyce.

Pro výuku angličtiny a ostatních cizích jazyků je to zcela zásadní princip – budeme-li z něj vycházet, pak tedy bude **třeba angličtinu, němčinu, francouzštinu apod. chápat jako další cizí jazyk pro neslyšící** (druhý cizí jazyk, protože prvním cizím jazykem bude čeština) a dále bude nutné uznat, že jejich výuka by měla probíhat na základě znakového jazyka. Nicméně je zřejmé, že český jazyk bude v tomto procesu nutně hrát důležitou roli – např. již přímo v učebnici, v pracovním sešitě, v psaných instrukcích, v zápiscích v sešitech, při práci s tabulí nebo interaktivní tabulí, při testování, apod. Pokud však učitel nebude ovládat znakový jazyk na dostatečné úrovni, měla by být pro žáky zajištěna služba tlumočnicka, případně je vhodné podle potřeby volit konkrétní prostředky ve smyslu totální komunikace.

Budeme-li uvažovat o **třídě neslyšících, nedoslýchavých, ohluchlých a implantovaných žáků**, je nasnadě, že komunikace bude směsicí veškerých uvedených metod a jazyků. Z toho vyplývá nesmírná **složitost harmonizace tohoto procesu** a zároveň splnění požadavku být jako učitel komunikačním vzorem všem.

4.5 Orální řeč

Orální řeči se budeme věnovat jen stručně. Na střední škole je již obvykle orální řeč žáků se sluchovým postižením rozvinutá a ustálená. Někteří neslyšící se naučí mluvit celkem srozumitelně, jiným je rozumět až po určité době nácvičku, po tzv. „naposlouchání“, další bohužel hovoří téměř nesrozumitelně. Neslyšící žáci se v angličtině, němčině apod. soustředí především na nácvičku čtení a psaní, pokud naprosto výjimečně projeví zájem, nacvičují i ústní projev, obvykle má však taková aktivita nějaký zvláštní cíl – žák je motivován např. zahraniční návštěvou, apod.

Často je mluvená řeč ve výuce použita i např. pro kontrolu psaného projevu (např. učitel opravuje – „správný tvar je was“ – a anglické slovo vysloví tak, jak se píše, případně slovo doprovodí např. prstovou abecedou, apod.; nejde tedy o mluvení či nácvik správné výslovnosti, ale např. o nápovědu).⁹¹

Nedoslýchaví, ohluchlí či implantovaní žáci jsou ve vytvoření mluvené řeči **úspěšní různou měrou**, která je dána mnoha okolnostmi. Ve většině případů je jejich řeč srozumitelná a v hodinách cizího jazyka běžně nacvičují i řečový projev, soustředí se na správnou výslovnost a porozumění mluvenému projevu. I zde jsou však velké rozdíly a je třeba si uvědomit, že jak na produkci, tak na porozumění mluvené řeči se kromě sluchu u většiny žáků velkou měrou podílí také odezírání.

4.6 Odezírání

Odezírání je schopnost pozorováním řečnickových mluvidel odhadovat vyslovovaná slova. Krahulcová (Sovák in Krahulcová, 2003, s. 193) cituje Sovákovu definici z r. 1978: „Řeč druhých lidí vnímá neslyšící odezíráním mluvních pohybů, mimiky, gestikulace, vnímáním celé aktuální situace, hodnocením situace předchozí i toho, co bude pravděpodobně následovat.“⁹² Důležitost kontextu a doprovodné mimiky vyzdvihuje Suralová (2001, s. 190) tvrzením, že: „... se lépe identifikuje ta informace, která je doprovázená odpovídající mimikou. Koresponduje-li výraz obličeje s obsahem sdělení, dojde k pochopení mnohem snadněji, proto by tvář při komunikaci měla výrazně vyjadřovat radost, překvapení, smutek, zlobu, rozkaz, otázku, atd. Samozřejmě s mírou, aby nedocházelo k velkým deformacím mimických svalů obličeje, což by mohlo porozumění opět znesnadnit.“ Taková

⁹¹ V takovém případě, na rozdíl od nácviku např. zdvořilostních frází nebo pozdravů (kdy se žáci skutečně snaží co nejvíce přiblížit např. anglické výslovnosti), je třeba vyslovovat tak, jak je anglické slovo psáno, ne jak se správně vyslovuje (protože to je pro neslyšící žáky vodítkem k pravopisu, anglická výslovnost by pro ně byla matoucí – slovo by se snažili odezřít a nespojili si ho se svou psanou formou). Více v kapitole 7.1.

⁹² Hrubý (1999, s. 74) upozorňuje, že jde skutečně o schopnost, o dar, který lze rozvinout dalším nácvikem. Pokud žák tuto schopnost nemá, Hrubý si myslí, že se odezírání naučit nemůže. Cituje zde výzkum z let 1986 – 1988, kde byli testováni neslyšící žáci ve schopnosti odezřít jim známá slova, ovšem bez kontextu. Z výzkumu vyplynulo, že pouze 20% žáků odezřívá dobře až výborně, naopak, 20% žáků neodezřívá téměř vůbec.

podpora je samozřejmě stejně důležitá i při výuce cizích jazyků u nedoslýchavých žáků, když probíhá nácvik konverzace.

Je třeba mít na paměti, že **odezírání je nesmírně náročná a únavná jednostranná činnost**. Její složitost vychází např. také z faktu, že zrakem odlišitelný tvar mluvidel, tzv. kiném (Krahulcová, 2003, s. 195) odpovídá více fonémům. Pro češtinu je popsáno pouze 12 kinémů.⁹³ Některé kinémy je shodné i pro angličtinu, ty, které jsou odlišné, učitel obvykle velmi zdůrazňuje a přehání, alespoň v počátečních fázích, aby si je žáci uvědomili a zvykli si na ně (např. w nebo th). V hodinách angličtiny je však obvykle obsaženo více různých činností a jednostranná komunikace učitele se tak omezuje na krátký výklad (často i v češtině), podle potřeby podpořený vizualizací, dramatickými prvky, převodem do znakového jazyka, apod. Neslyšící žáci budou častěji pracovat na základě znakového jazyka (a např. nebudou konverzovat). Pokud budou nedoslýchaví žáci v hodině angličtiny odezírat, např. při konverzaci, je třeba ji po čase prostřídat s jinou činností. Nicméně, učitel by si měl vždy při práci se sluchově postiženými uvědomovat nesmírný význam odezírání a vycházet ze zásad, které odezírání podporují. Uvádíme zde jen některé, delší

⁹³ Např. Hrubý (1999, s. 74) uvádí 11 kinémů, Krahulcová-Žatková (1996, s. 166) jich také uvádí 11, v pozdějším materiálu (Krahulcová, 2003, s. 195) jich uvádí již 12, s rozšířením v samohláskové skupině z původních 4 na 5: 1) a, á; 2) e, é; 3) i, í; 4) o, ó; 5) u, ú; dále skupina souhlásek – 6) p, b m; 7) f, v; 8) t, d, n, t', d', ň; 9) s, z, c, ř; 10) š, ž, č; 11) l, r, j; a 12) k, g. Pro angličtinu Talha et. al. uvádějí následující kinémy, v angličtině se používá termín *viseme* (Talha et. al., 2013, [online]).

Visemes Number	Corresponding phonemes	Vowel/ Consonant
1	/p/, /b/, /m/	Consonant
2	/f/, /v/	Consonant
3	/th/, /d/	Consonant
4	/t/, /d/	Consonant
5	/g/, /k/	Consonant
6	/ch/, /j/, /sh/	Consonant
7	/s/, /z/	Consonant
8	/n/, /l/	Consonant
9	/r/	Consonant
10	/A/	Vowel
11	/E/	Vowel
12	/I/	Vowel
13	/O/	Vowel
14	/U/	Vowel

(Zdroj: http://iopscience.iop.org/1757-899X/53/1/012016/pdf/1757-899X_53_1_012016.pdf, s. 3)

899X/53/1/012016/pdf/1757-899X_53_1_012016.pdf, s. 3)

výčet viz Příloha 3. Krahulcová (2003, s. 197 - 199) doporučuje dbát na **kvalitní a nepřerušovaný oční kontakt, správnou světelnost třídy, postavení v plném osvětlení, konverzační vzdálenost 0,5 - 4 metry**, přibližně stejnou úroveň výšky hlav komunikačních partnerů, **správnou artikulaci**, apod. Hrubý (1999, s. 76 - 77) akcentuje zlozvyk mluvení do tabule, nevhodný plnovous učitele, žvýkačku nebo tmavé brýle.⁹⁴ Bulová (1998b, s. 96) připomíná **nutnost přestávek**, normální či jen mírně volnější tempo řeči a klade **důraz na empatii učitele**.

4.7 Prstová abeceda

Prstová abeceda (zvaná také daktylní abeceda nebo daktylotika) je zformalizovaný způsob znázorňování písmen tvary rukou a prstů. Krahulcová (2003, s. 217) ji popisuje takto: „vizuálně-motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen.“⁹⁵ Pro český jazyk se používá prstová abeceda obouruční nebo jednoruční, má 27 znaků. Výhoda prstové abecedy spočívá v převodu, přenosu či zpřesnění informace bez psaní. Slovo, které nebylo pochopeno, může být rychle znázorněno po jednotlivých písmenech, nebo může být kdykoliv využito třeba jen jediné znázorněné písmeno jako podpora současně vyslovovaného nového anglického slova, apod. I v rámci výuky anglického jazyka se tato metoda hodí pro zvýraznění či zpřesnění méně běžných českých slov při odezírání (pokud např. učitel nezná konkrétní znak), dále u jmen nebo názvů, běžně ale také pro rychlé připomenutí anglického slova, napovězení gramatiky nebo výslovnosti, apod. Hrubý (1999, s. 71) doplňuje doporučení pro učitele: „Prstovou abecedu, a to především tu jednoruční, **by měl** jako samozřejmost **ovládat každý, kdo přichází s neslyšícími do styku**. Lze ji dokonce považovat za integrální součást znakového jazyka.“

Při pobytu v USA během již zmíněné letní školy byli čeští studenti fascinováni rychlostí, s jakou byli američtí studenti schopní

⁹⁴ Pro ženy naopak Hrubý (tamtéž) doporučuje jemný odstín rtěnky, který může odezírání ulehčit.

⁹⁵ S primitivní obouruční abecedou se často setkají i slyšící v průběhu dětství ve škole, jako s tajnou technikou napovídání. Krahulcová (2003, s. 217 - 219) podává detaily o vývoji této metody s poukazem, že tvůrci byli mniši, kteří se zavázali k mlčení. Za první zmínkou o této metodě (ne však ve spojitosti s neslyšícími) stojí Beda Venerabilis v 8. století n. l.

při komunikaci používat jednoruční prstovou abecedu, jak při produkci slov, tak také při vnímání komunikace. Tato rychlost byla mnohem vyšší, než by např. bylo psaní.⁹⁶

Prstovou abecedu jako jednoznačně funkční techniku doporučuje Belanská (2012) pro výuku slovní zásoby v angličtině u neslyšících (slovenské zkušenosti).

4.8 Znakovaný český jazyk

Znakovaný český jazyk je vlastně **mluvený český projev, doprovázený znaky českého znakového jazyka**. Krahulcová (2003, s. 60) to zpřesňuje takto: „Znakovaný český jazyk využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována.“ Hrubý (1999, s. 72) znakovanou češtinu popisuje jako: „ ... umělý posunkový kód, plně závislý na jiném jazyce – češtině. Znakovaná čeština velice usnadňuje neslyšícím odezírání. Je zcela nezastupitelná v situacích, kdy společně hovoří neslyšící a slyšící, kteří neumějí znakový jazyk. Slyšící se ji mohou naučit mnohem snáze než český znakový jazyk.“⁹⁷ Připomínáme, že nositelem informace je mluvený český jazyk, který je podkreslován jednotlivými znaky. Pro porozumění je nejdůležitější, že příjemce informace odezírá, pokud se při tom „ztratí“, všímá si také znaků (Hrubý, tamtéž). Neslyšící, který má s odezíráním problémy, bude velice těžko chápat projev založený pouze na sledu znaků, protože ty kopírují slovosled češtiny, který je odlišný od slovosledu znakového jazyka. Hrubý nicméně dodává (tamtéž), že většina neslyšících dokáže do znakované češtiny „přeladit“.⁹⁸

⁹⁶ Domníváme se, na základě této zkušenosti, že američtí studenti používají při komunikaci prstovou abecedu mnohem častěji než je běžné u nás. Hrubý (1999, s. 60) poukazuje na tzv. Rochersterskou metodu, kdy oralisté, aby neslyšícím žákům ulehčili odezírání, povolovali užití právě prstové abecedy – znaky byly zakázány. Je možné, že rozšířený úzus takové podpory se v USA udržel dodnes.

⁹⁷ Rozdíl mezi českým znakovým jazykem a znakovanou češtinou ilustrují Procházková, Vysuček (2007, s. 21) na následujícím příkladu: čeština – Jak se jmenujete?; znakovaná čeština – Jak + se + jmenujete; český znakový jazyk – Jméno + váš + co. Další příklad – čeština – Moje maminka pracuje v bance; znakovaná čeština – Moje + maminka + pracuje + v + bance; český znakový jazyk Maminka + moje + banka + pracuje. Dovolujeme si verzi poslední věty ve znakovém jazyce zpřesnit: Maminka + můj + banka + pracovat.

⁹⁸ Důležitost znakované češtiny jako jakési přechodové formy podtrhuje Hrubý (1999, s. 72) těmito slovy: „ ... používání znakované češtiny ve školách lze považovat za jistou liberální

4.9 Český znakový jazyk

Český znakový jazyk Krahulcová (2003, s. 59) popisuje takto: „Český znakový jazyk je **přirozený a plnohodnotný komunikační systém** tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. (...) má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“ K historickému rozměru Hrubý připomíná (1999, s. 56), že neslyšící si vždycky a všude vytvářeli zcela spontánně prostředek ke komunikaci, který byl vizuálně manuální, tvrdí dokonce, že jím: „ ... lze vyjádřit všechno a možná snad ještě více než jazyky mluvenými“ (tamtéž). V minulosti však učitelé: „ ... považovali znakový jazyk pouze za zcela podřadnou náhražku, která se mluveným jazykům vůbec nemůže rovnat.“ Jako **svébytný jazyk** je český znakový jazyk zcela nezávislý na českém jazyce, má **vlastní gramatiku**, a např. slovosled je zcela odlišný od českého jazyka, proto je tak složité oboje skloubit.⁹⁹

Právo na používání znakového jazyka bylo v České republice neslyšícím přiznáno nejprve Zákonem o znakové řeči č. 155/1998 Sb., který nerozlišeně zavedl tento termín, pod který spadal jak český znakový jazyk, tak znakovaný český jazyk. Zákon tedy dal neslyšícím a těžce sluchově postiženým právo na používání těchto prostředků, právo na vzdělání s využitím těchto prostředků a také právo na výuku znakového

formu orálního vzdělávání, které však respektuje osobnost žáků. Učitel, který používá znakovanou češtinu, dává svým žákům najevo, že je považuje za rovnocenné lidské bytosti a že je ochoten se s nimi podělit o jejich komunikační problém.“ Dle naší zkušenosti žáci oceňují snahu učitele o doprovázení mluvené řeči znaky, i když je výsledný projev nedokonalý, vítají snahu učitele se ve znalosti znaků zlepšit. Projevy ve znakované češtině občas vidíme ve školách i při nejrůznějších příležitostech, kde mluvčí zároveň hovoří a sám se doprovází znaky, častěji je však mluvený projev tlumočen do znakového jazyka.

⁹⁹ Znak (Servusová, 2008) je ve znakovém jazyce pojat úžeji než v sémiotice, je artikulován fonologickými jednotkami simultánně, tedy pohybem ruky, v určitém tvaru a na konkrétním místě na těle či před tělem (důležité jsou i orientace dlaně a prstů, vztah a poloha rukou u znaků, kde jsou zapojeny obě ruce, dále také nemanuální složky). Důležitý je princip simultaneity, který je pro znakový jazyk typický ve všech jazykových rovinách. Ve větě např. jedna ruka vytváří jeden znak, druhá vytvoří další, přestože první stále trvá. Linearita je však také důležitá. Jednotlivé prvky znaku mají svůj přesně daný sled, ve větě jsou znaky rovněž v obvyklém sledu. Více Servusová, 2008 nebo Vysuček, 2008.

jazyka. Tento zákon byl nahrazen Zákonem o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb. ze dne 23. září 2008. Nová zákonná úprava již přesně rozlišuje znakový jazyk a další systémy, vycházející z českého jazyka.¹⁰⁰

Výzkumem znakového jazyka se v České republice začala zabývat Macurová v 90. letech 20. století, podrobněji je popsán v její publikaci Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí (2008a). Ve svých úvahách klade Macurová velký důraz na proměnu postojů k českému znakovému jazyku, především u vzdělavatelů neslyšících. Nezbytností je **přístup ke vzdělání založený na znakovém jazyce**, zároveň však, aby byl splněn požadavek plné funkční gramotnosti, je **třeba trvat na zvládnutí psané češtiny** (Macurová, 2008a, s. 58).¹⁰¹

Pro učitele seznamujícího se s touto problematikou bude patrně překvapivé zjištění, že existují regionální varianty znaků (někdy může být dokonce překvapen informací, že na světě existují různé národní znakové jazyky).¹⁰² Pro úvahy o výuce cizích jazyků je důležité zjištění vyplývající z českého výzkumu znakového jazyka, totiž že psaná forma češtiny je pro neslyšící druhým či cizím jazykem, který by měl být vyučován na základě prvního jazyka neslyšících, tedy znakového jazyka, nejlépe kontrastivně. Docházíme tedy k totožnému závěru jako v kapitole 4.4 – **angličtina (němčina, francouzština, atd.) je pro neslyšící a silně nedoslýchavé žáky, preferující dorozumívání ve znakovém jazyce, druhým cizím jazykem.**

Macurová (2008a, s. 61) dále uvažuje o vytvoření sady učebnic psané češtiny pro neslyšící, s výklady v českém znakovém jazyce, doplněné podobně zpracovanými vizuálními slovníky a cvičeními. O možnosti zpracovat podobně pojatou učebnici angličtiny se hovoří již dlouho, pravidelně při různých diskuzních setkáních odborníků. Zdá se, že

¹⁰⁰ Zákon vyjmenovává tyto: znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma.

¹⁰¹ Macurová shrnuje poznatky do r. 2008, získané především na půdě Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, a vyjmenovává konkrétní oblasti výzkumu a publikovaná díla a autory (Macurová, 2008a, s. 59 - 63).

¹⁰² O tzv. mezinárodním znakovém jazyce se zmiňujeme v části 6.1.

nepanuje shoda o tom, jak by taková učebnice měla vypadat (otázka témat, výběru slovní zásoby, digitálního zpracování, financování, apod.).

Velkou překážkou se tedy zdá být stávající podoba společné části maturitní zkoušky. Moderně pojatá maturitní zkouška pro neslyšící by měla vycházet z českého znakového jazyka jako hlavního předmětu, český jazyk by pak byl odsunut na místo prvního cizího jazyka. Taková zkouška by měla dopad na postavení angličtiny a ostatních cizích jazyků ve spektru středoškolských předmětů a jejich roli v maturitní zkoušce. Výzkum znakového jazyka a jeho závěry pak také jednoznačně poukazují na zásadní význam znakového jazyka ve výuce cizích jazyků u neslyšících studentů.

Je třeba zde zmínit mezinárodní iniciativu, která v r. 2010 vyústila ve zveřejnění Bruselské deklarace o znakových jazycích v Evropské unii, z níž zde vyjímáme alespoň první tři zásady (Bruselská deklarace, 2010, [online]):

„Podle smluv a zásad Evropské unie a předpisů stanovených v Listině základních práv jsme my, neslyšící a nedoslýchaví uživatelé znakového jazyka, rovnocennými občany Evropské unie s právem volného pohybu. Neslyšící a nedoslýchaví lidé v Evropě jsou uživateli a ochránci mnoha původních národních znakových jazyků a tvoří zranitelná společenství rovnocenná jiným jazykovým a kulturním menšinám.

Původní národní znakové jazyky členských států jsou rodným jazykem uživatelů znakového jazyka. Výzkum již dávno potvrdil, že znakové jazyky jsou plnoprávné jazyky s vlastní gramatikou a větnou skladbou jako mluvené jazyky. Slouží všem praktickým i teoretickým účelům přirozeného jazyka, včetně osvojování jazyka způsobem odpovídajícím věku u kojenců a dětí.“

5 JAZYK A MYŠLENÍ NESLYŠÍCÍCH

Skupina žáků a studentů neslyšících, kteří komunikují znakovým jazykem, je pro běžného učitele právě díky tomuto jazyku tak specifická, že je nezbytné se jí dále zabývat a zaměřit se na otázku, zda vývoj jazyka a myšlení v dětském věku má nějakou spojitost se školními úspěchy či neúspěchy i v pozdějších stádiích vzdělávání. U žáků nedoslýchavých je vývoj jazyka a myšlení zcela jistě jejich konkrétní vadou rovněž ovlivněn (v závislosti na rozsahu postižení, včasné diagnostice, kompenzačních pomůckách, apod.), nicméně stále hovoříme o českém jazyku jako jejich jazyku mateřském, kterým je dítě, byť s problémy, obklopeno.

Povědomí o systémech komunikace často vede k dalšímu hledání informací a zamyšlení, zda jsou získané údaje dostatečné. Učitel, který neprošel speciálněpedagogickou přípravou nebo učitel žáka integrovaného se zamýšlí nad tím, co vlastně potřebuje o jazyce neslyšících vědět, co dalšího např. musí znát o osvojování jazyka neslyšícími dětmi a o vývoji jejich myšlení. Je nutné ujasnit si, zda, jak a nakolik tyto procesy ovlivňují proces učení těchto žáků ve škole a doma (případně v internátu) a jak může být ovlivněno myšlení těchto žáků: „V oblasti vzdělávání neslyšících osob vyvstává otázka vztahu jazyka a myšlení jako jedna z prvních. Zároveň se také cyklicky opakuje tak, jak vyučující pravidelně zvažuje, zda zvolená metoda výkladu látky je ta nejvhodnější, jak si setrvale klade otázku, jak vlastně neslyšící přemýšlejí. Vrací se k této otázce vždy, když se rozhoduje, zda způsob, kterým se chce vyjádřit, bude pro neslyšící dostatečně srozumitelný. Obvykle se snaží vykládanou látku co nejvíce přiblížit vizuálnímu módu, který je pro znakový jazyk charakteristický a který je intuitivně spojován se způsobem myšlení neslyšících. Jak ale neslyšící ve skutečnosti přemýšlejí? A jak přemýšlí slyšící člověk? Co nám může poznání obou módů myšlení přinést?“ (Machová, 2010, s. 2).

Nastínili jsme, že angličtina je pro neslyšící vedle českého jazyka dalším cizím jazykem, proto si klademe otázku, jak všechny tyto jevy a procesy spjaté s utvářením mateřského jazyka a myšlení mohou ovlivňovat vzdělávání neslyšících a výuku angličtiny, především pak také, jaký konkrétní dopad mohou mít na rozvoj čtení s porozuměním v angličtině.

Praktické stránce komunikace s žáky se sluchovým postižením budou věnovány některé části následující 6. kapitoly.¹⁰³

5.1 Mateřský jazyk neslyšících

Je také třeba vyjasnit termíny jako jsou jazyk mateřský, jazyk první, jazyk druhý, jazyk rodný, jazyk cizí, jazyk národní, apod. Situace je jednotlivými autory řešena různě,¹⁰⁴ my vycházíme z mezinárodních úmluv. Krahulcová (2003, s. 68) vysvětluje, že: „V souladu s doporučením UNESCO, Evropským parlamentem, Evropskou Unií Neslyšících a dalšími institucemi se uznává za hlavní, tj. mateřský jazyk neslyšících, znakový jazyk. Mluvený národní jazyk je druhým jazykem a další komunikační formy jsou považovány za doplňující.“

Takové pojetí mateřského jazyka podporuje i teorie Skutnabb-Kangasova (Skutnabb-Kangas in Doskočilová, 2002, s. 229) z r. 1984, která určila čtyři kritéria pro definování mateřského jazyka: 1) kritérium původu (tedy jazyk, který používá matka nebo osoba pečující; jazyk, který se mluvčí naučil jako svůj jazyk první); 2) kritérium kompetence (jazyk, který uživatel ovládá nejlépe); 3) kritérium používání (mluvčí takový jazyk používá nejvíce); 4) kritérium identifikace (mluvčí se s tímto jazykem identifikuje).

¹⁰³ Jazyk (Čermák, 2007) je základní systémový a konvenční prostředek zvláště lidské komunikace, ve druhém významu splývá se systémem (langue); mluva – jazykové projevy, texty, promluvy jakožto realizace jazykového systému (parole); řeč – obecná schopnost konkrétního jazyka umožňující jeho fungování a užívání (langage). Nejen v didaktice občas nesprávně užíváme starší pojem řeč – ve významu a místo novějšího pojmu mluva.

¹⁰⁴ Např. Jabůrek (1998, s. 13) poukazuje na fakt, že velké procento neslyšících dětí (sám uvádí 90%, tamtéž) se rodí slyšícím rodičům, proto odmítá názor, že by se mělo hovořit o znakovém jazyce jako o jejich jazyce mateřském. Říká: „Znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících, protože si ho mohou spontánně osvojit a používat. Mateřský je pak jazyk země, ve které se narodili a ve které žijí.“ Dodává, že pro neslyšící děti neslyšících rodičů je to skutečně jazyk mateřský. Druhým jazykem je podle Jabůrka jazyk mluvený, jazyk, který se učí – není to však jazyk druhořadý. Na příkladu Švédska pak ilustruje další termíny: pro švédské neslyšící je švédština druhý, cizí jazyk; angličtina je jazykem třetím, cizím (tamtéž, s. 19). Freeman (1991, s. 138 - 139) situaci vnímá podobně, používá však termín rodný jazyk: „Každý jazyk, který se člověk učí od narození („mateřský jazyk“), je rodný. Ti, kteří získali znalost znakového jazyka v celém rozsahu v nejranějším věku, se obvykle považují za rodilé uživatele znakového jazyka.“ Podle Potměšila (1999, s. 24) je znakový jazyk: „... národním jazykem neslyšících (...) je považován za mateřský jazyk neslyšících.“

Shrneme-li poznatky z českého výzkumu znakového jazyka a postoje Krahulcové, Doskočilové a dalších citovaných autorů (např. Hrubý, 1999; nebo Potměšil, 2007), je třeba zopakovat, že **u neslyšících žáků** by bylo vhodné vnímat jako jejich **rodný či mateřský jazyk český znakový jazyk, češtinu psanou** (případně v omezené míře a dle volby každého jednotlivce i češtinu mluvenou) **jako první cizí jazyk, angličtinu (či další cizí jazyky) pak jako druhý cizí jazyk**. Uvažujeme-li tedy konkrétněji, zda je úroveň společné části maturitní zkoušky z angličtiny u neslyšících na vhodné či odpovídající úrovni, musíme o ní uvažovat jako o zkoušce z druhého či dalšího cizího jazyka. Znamená to také, že neslyšící žák není vůbec v rámci maturitní zkoušky zkoušen z mateřského jazyka, ale zde dvou cizích jazyků – z českého jazyka na úrovni B1 a z anglického jazyka na úrovni A2. Důležitost úvah o problémech neslyšících s jazykem a komunikací se tak tímto zjištěním násobí.

5.2 Myšlení a jeho rozvoj

I laik, postavený do situace, kdy se musí častěji setkávat a komunikovat s neslyšícím, dojde k závěru, že neslyšící patrně přemýšlí určitým vizuálním způsobem, že skládá obrazy, zevšeobecňuje a „zviditelňuje“ vlastní prožitky a známé věci. Jinou otázkou zůstává existence a podoba vnitřní řeči.¹⁰⁵ Černý (1996, s. 444) říká, že vnitřní řeč: „ ... není určena žádnému adresátovi, a nemá proto žádnou odpovídající zvukovou (nebo psanou) podobu. Někteří lingvisté a psychologové z toho vyvozují, že tedy ani neplní komunikativní funkci a slouží pouze k účelům kognitivním (...) jiní ovšem namítají, že jde o sdělování sobě samému. (...) má zkratkovitý charakter, je neúplná, (...) podporovalo by to názor, že se myšlení nemusí bezprostředně opírat o odpovídající struktury jazykové.“ Čermák (2007) na druhou stranu tvrdí, že jazyk i myšlení jsou spolu neoddělitelně spojeny: „ ... bez jazyka myšlení v podstatě neexistuje (pojmy mají vždy jazykové, především lexikální koreláty), je zřejmé, že se o věcech dá uvažovat, až když dostanou svá jména“ (2007, s. 53).

U běžné populace se vnitřní řeč projevuje tak, že při přemýšlení člověk přechází v jemných odstínech z fáze myšlení, kdy se vlastně jakoby „slyší“, kdy jasně rozeznává slova a jeví se mu vnímatelná sluchem, přes

¹⁰⁵ Jak jsme již upozornili, v poslední době se prosazuje jiné označení, např. Čermák (2007) navrhuje místo vnitřní řeči používat označení vnitřní mluva.

fázi skutečného napětí a pocitů v mluvidlech až po reálné pohyby rtů a neslyšitelnou produkci slov (nebo slyšitelnou, tzv. samomluvu).

K podobnému jevu dochází i při čtení. Ve velmi zjednodušeném popisu můžeme říci, že současně se čtením (vnímáním grafické podoby slov) probíhá převádění čtených slov do myšlenek, s vybavením představ dostávají slova i myšlenky zdánlivou zvukovou podobu, podobu vnitřní řeči – dochází k subvokalizaci. Z těchto úvah by bylo možné vyvodit, že myšlení a jazyk jsou (přinejmenším u běžné populace) skutečně provázané a že experti, kteří je vnímají odděleně, nemají pravdu.¹⁰⁶ Je však třeba přiznat, že v současné době, přes postupující poznání v nejrůznějších oborech, **věda nedává uspokojivou odpověď na otázku vztahu jazyka a myšlení.**

„V kolektivu neslyšících je také možné občas narazit na zajímavý důkaz vztahu jazyka a myšlení, totiž děti prelingválně neslyšící (...), které se narodily slyšícím rodičům a u kterých byla z nejrůznějších důvodů hluchota diagnostikována pozdě, nebo jejich okolí rezignovalo na znakový jazyk a nekomunikovalo s dítětem nebo se jednalo o rodinu sociálně slabou apod. Takové děti přicházejí do vzdělávacího procesu nepřipravené v mnoha ohledech, s minimální znalostí jakéhokoliv jazyka a o jejich přemýšlení existují velké pochyby. Trvá u nich totiž po delší dobu období tzv. bezjazyčí, v důsledku toho může být myšlení těchto dětí omezeno na velmi malý okruh pojmů a stagnuje.¹⁰⁷ Na druhé straně existují dokonce pokusy s používáním prvků znakového jazyka u kojenců slyšících a je dokázáno, že tyto děti dokážou záhy použít neumělé znaky (pohyby a tvary rukou) k primitivní komunikaci – hlad, žízeň, máma apod. – mnohem dříve, než vyloudí první skutečná slova“

¹⁰⁶ „K takovým myslitelům patří např. americký filozof J. A. Fodor, který rozvinul teorii tzv. jazyka myšlení (*LOT, language of thought* nebo také *mentalese*). Ve své hypotéze tvrdí, že tento jazyk myšlení je vrozený, zakódovaný v mozku, a že jeho ‚vnitřní‘ slova a věty se odrážejí ve slovech a větách řeči. Tvrdí, že složitější myšlenky se vždy skládají z myšlenek jednodušších, jazyk myšlení je produktivní, skládáme nové myšlenky. V jeho pojetí je tedy myšlení (jazyk myšlení, LOT) odděleno od jazyka. Bylo by tedy možné podle této teorie uvažovat i o jakémsi systému, který by existoval mimo nebo (jako vrozený) dokonce už před jazykem? Z toho pohledu by Fodorova teorie mohla být významná při zkoumání rozvoje řeči u neslyšících“ (Machová, 2010, s. 3).

¹⁰⁷ Termín bezjazyčí do odborné literatury zavedla česká odbornice na znakový jazyk, Prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.

(Machová, 2010, s. 3). Mohou takové děti přemýšlet? Mohou využít nějaký jednoduchý myšlenkový systém ještě před tím, než jsou schopné použít slova nebo takové znaky? Je možné určitým primitivním módem reflektovat okolí, „přemýšlet“, a dospět ke sdělování myšlenek druhým až v okamžiku, kdy je teprve poznán jiný systém pro sdělování, jazyk? Černý (1996, s. 356) přiznává, že se **pedolinguistice doposavad nepodařilo ozřejmit procesy spojené s osvojováním mateřského jazyka u malých dětí** a (tamtéž, s. 444): „musíme se spokojit s obecně přijímaným a dost vágním zjištěním, že jazyk není pouhou věrnou kopií myšlení ani naopak, že však oba tyto jevy tvoří nerozlučnou jednotu.“

Na nejasný vztah jazyka a myšlení poukazují také např. Woolfe, Want, Siegal (2002 [online]). Ve svém výzkumu však přesvědčivě ukázali, že neslyšící děti neslyšících rodičů zvládají výzkumné úlohy mnohem lépe než starší neslyšící děti, které ale nebyly v kontaktu se znakovým jazykem od samého začátku.

Odborníci se myšlením neslyšících osob, porovnáváním schopností běžné populace a schopností neslyšících nebo bádáním v oblasti paměti neslyšících začali zabývat až ve druhé polovině 20. století (Marschark, Spencer, 2003, s. 464 - 474, Marschark), ve větší míře pak v 90. letech. Často se tyto výzkumy (tamtéž, dále i s. 361 - 373, Emmorey; s. 478 - 486, Rönnerberg) věnují různým detailům či aspektům (např. stavba mozku, rozvinutější vizuálně-prostorové schopnosti), většinou však opomíjejí nebo nedávají přesnou odpověď na otázku, jakým způsobem neslyšící myslí.

„Pokusila jsem se již před lety dotazováním mezi neslyšícími kolegy či studenty získat alespoň obecnější představu, respondenty byli např. P. V. (32 let), R. Č. (36 let), dále studenti střední školy (17 - 19 let). Zdá se, že myšlení neslyšících není tolik odlišné od našeho způsobu uvažování. Vnitřní řeč samozřejmě - v té podobě, jak ji vnímáme my, v té jakoby ‚slyšitelné‘ - neexistuje. Je patrně spíše nahrazena obrazy a představami, vizualizacemi. Je možné, že do určité míry mohou tyto představy obsahovat i nějaké prvky znakového jazyka, ale ne v takové míře, aby probíhala paralela k subvokalizaci - změněné napětí ve svalech či dokonce snaha o produkci znaku. Důraz na vizualizaci tak zůstává v centru úvah o jazyce i myšlení neslyšících a často ovlivňuje práci pedagoga. Nicméně (...) takový obrázek by byl velmi zjednodušený, je třeba brát v úvahu mnoho dalších aspektů ovlivňujících myšlení a spojených se znakovým jazykem, životní zkušeností neslyšících

osob, s chybějícím zvukovým kanálem pro vstup informací, a mnohé jiné“ (Machová, 2010, s. 4).

Procesy myšlení, které odrážejí okolní svět, bývají spojovány s **teorií schémat**.¹⁰⁸ „Soubory jednotlivých obrazů, scénářů a schémat srozumitelně vykládají, jakým způsobem se v našich myslích reflektuje zkušenost s okolním světem, jak se automatizuje, případně i uchovává. O tyto soubory se také opíráme v komunikaci, usnadňují nám porozumění komunikačním kontextům a situacím, dovolují uplatnit inferenci. Jak ale fungují tyto systémy souborů v různých jazycích? Myslíme všichni stejně, nebo se tyto systémy liší? Jsou větší rozdíly mezi jednotlivými mluvčími jednoho jazyka nebo spíše mezi mluvčími různých jazyků? Zdá se, že existují individuální rozdíly u mluvčích jednoho jazyka, které mohou způsobovat nedorozumění (např. rozdíly v rodinných rutinách, které si uvědomujeme při vzájemných návštěvách), dozajista ale existují rozdíly mezi jednotlivými jazyky. Patrně budou takové rozdíly odrážet různou kulturu, zvyklosti, tradice apod. **U neslyšících** lze předpokládat, že především díky chybějícímu zvukovému kanálu budou **některé obrazy či scénáře** (snad i dokonce celá schémata) **chybět nebo nebudou dokonalé**“ (Machová, 2010, s. 5).

Chomsky (2000, s. 77) sice uznává důležitost naturalistického způsobu zkoumání jazyka, nicméně tvrdí, že svět lze poznávat i jinak – myslí si, že představy o tom, jak lidé myslí, jednají nebo cítí, můžeme přístupněji získat v románech, z dějinných událostí a všedních denních aktivit, než jen z teoretického studia. **Neslyšící ale v mnohých situacích nechápou, co se v jejich bezprostředním okolí děje** – a tím méně mohou poznávat okolní svět (někdy nejde jen o nepochopení, ale chybějící sluch je může dokonce postavit do situace, kdy jim hrozí nebezpečí). Tato **nedorozumění nabourávají schémata** a spolu s často malou slovní zásobou v češtině (cizí jazyk) nebo angličtině (další

¹⁰⁸ Pojmy této teorie používají mnohé vědy, např. lingvistika, antropologie, psychologie, pedagogika, apod., figurují v ní termíny jako obraz, *frame*, *script*, scénář, doména, schéma, stereotypy. Tyto termíny nemusí mít v jednotlivých disciplínách nutně totožné obsahy, více např. Kövecses, 2006, s. 63 - 79, nebo Tannen, Wallat, 2006, s. 332 - 348. Vycházíme z pojetí běžně užívaného v metodice angličtiny, jak je popisuje např. Čermák (2007, s. 171) – rámec jako mentální obraz nějakého konceptu, scénář jako určitý sled událostí.

cizí jazyk) a předchozími neúspěchy mohou, kromě jiného, vyústit v **neochotu číst**.

Shrnutím naší reflexe vztahu jazyka a myšlení tedy docházíme k závěru, že předpokládaný **důraz na vizualizaci se jeví jako opodstatněný**, zároveň je třeba počítat s jistou **fragmentárností a neúplností v chápání světa** v podobě chybějících či mylně vyložených obrazů, rámců a schémat. Otázka schémat bude reflektována v našem výzkumu.

O **nutnosti výuky dovedností spojených s myšlením** mluví např. Anderson (2000, s. 80 - 84). Vysvětluje, jak žáky s poruchou sluchu vést a ukazovat jim některé aspekty procesu myšlení, aby si je uvědomili a osvojili. Jde např. o **vizualizaci myšlení – uvažování nahlas** (ve znakovém jazyce) nebo poznamenáním si myšlenkových procesů. Podle Andersona je zásadní **ukázat žákům fáze procesu přemýšlení** tak, aby si je uvědomili – identifikování problému, navržení alternativ, zvážení dopadu alternativ, zvážení užitečnosti alternativ, výběr a aplikace nejlepší alternativy, evaluace výsledku.¹⁰⁹ Tyto procesy jsou vhodné i při nácviku psaní.

Neschopnost abstrakce často uvádějí mnozí kolegové u neslyšících žáků – mohou k tomu z našeho pohledu patrně vést i některé charakteristiky znakového jazyka. Tento problém často způsobuje další nedorozumění. V rozhovoru s P. V. se probíraly různé rodinné záležitosti, autorka zmínila také švagrovu práci. Neslyšící P. V. byl zmatený, nabyl dojmu, že švagr zcela jistě pracuje také v televizi. Posléze se vyjasnil rozdíl mezi švagrem – příslušníkem širší rodiny, a Švagrem – známým tlumočnickem, který pracuje v televizi a často tlumočí pro neslyšící ve zprávách nebo specializovaných pořadech. Konkrétní, známé či hmatatelné převažuje nad abstraktním, vzdálenějším.

5.3 Proces učení se mateřskému jazyku a jeho vliv na neslyšícího

Teorie výuky cizích jazyků často vychází z poznání procesu, kterým je modelováno učení se mateřskému jazyku u malých dětí. Mateřský jazyk a jeho nabývání u žáků se sluchovým postižením zásadně ovlivňuje

¹⁰⁹ Jak naznačíme v 6. kapitole, neslyšící mají často tendenci reagovat ukvapeně nebo se nechat ovlivnit okolím.

jejich budoucí vzdělávání¹¹⁰. Nebeská (1992) vysvětluje, že vývojová psycholingvistika, která zkoumá vývoj jazyka u dítěte, se dosud nesjednotila na jediné teorii.¹¹¹ Behavioristická teorie (k osvojení jazyka dochází budováním soustavy návyků řečového chování) byla překonána již na konci 60. let 20. století. Autoři této teorie nevěnovali pozornost možnosti vrozených předpokladů vývoje u dítěte, tento rys byl naopak až příliš zdůrazňován nativisty. Nativismus je součástí generativismu, jehož nejznámějším představitelem je Chomsky, který se obecným otázkám poznání jazyka věnuje po mnoho let.¹¹² Chomsky se také zabývá problémem spojeným s učením se mateřskému jazyku a inovuje svoji teorii, která vychází z jeho původního pojetí generativní gramatiky (Chomsky, 2006, s. 150 - 151; Chomsky, 2000, s. 26 - 28, 78). „*I-language* jako vnitřní individuální jazyk jednotlivé osoby je založen na obecné sadě principů (omezený systém pravidel) společné pro všechny jazyky, a teprve přesným nastavením parametrů pro konkrétní jazyk pomocí sady gramatických transformací, které mapují způsoby přeměny do povrchových struktur, a sady fonologických pravidel, které dávají povrchovým strukturám fonetické interpretace, dochází k realizaci lingvistických výrazů“ (Machová, 2010, s. 6). Pro znakový jazyk by sadě fonologických pravidel odpovídala pravidla, kterými se řídí tvorba znaků.

¹¹⁰ Více o těchto teoriích (např. Ellis, 1985; Cook, 1991; Lachout, 2012). Nás zajímá neslyšící a jeho zkušenost s poznáváním mateřského znakového jazyka a dopady tohoto poznávání na fungování neslyšícího ve škole.

¹¹¹ Pojetí autorů se liší názvy i dělením, Luetke-Stahlmanová (1998) např. uvádí tři teorie vývoje jazyka – behaviorální, lingvistickou a interakčně-reciproční teorii (ta zahrnuje kognitivismus, konstruktivismus, pohled na zpracovávání informací a také pohled na společenskou interakci).

¹¹² Chomsky postupně opustil pojem „*competence*“ a nahradil ho termínem „*I-language*“; zavedl termíny jako teorie principů a parametrů nebo minimalismus. I přes to zůstává na své původní pozici geneticky determinované či vrozené znalosti jazyka, jazykového systému, schopnosti nebo „orgánu“, společného všem lidem. V předmluvě k Chomského dílu *New Horizons in the Study of Language and Mind* říká Smith na s. xi, že jeho teorie principů a parametrů je pravděpodobně prvním vskutku novátorským přístupem k jazyku za posledních 2 500 let.

Jistou slabinou Chomského teorie, které si je vědom, je otázka, jak si může dítě, které se setká jen s velmi limitovaným počtem údajů v povrchové struktuře (u neslyšícího dítěte by to byly znaky), samo vybudovat gramatiku. Chomsky se dále zamýšlí nad tím, jaké procesy způsobí, že z daných možností dítě vybírá jen patřičná pravidla, jejich konkrétní sled a uspořádání a naučí se je aplikovat se všemi omezeními, která jsou pro daná pravidla platná. Chomsky na tento problém odpovídá právě vrozenou strukturou či schopností. Ta je podle něho dostatečně rozvinutá, aby za tak omezujících podmínek přístupu k údajům (velmi omezený počet povrchových struktur) vedla k osvojení dané gramatiky. Chomsky však také dodává, že tato struktura není tak rozvinutá, že by nebyla kompatibilní se všemi jazyky, které nám jsou známé. Jinak řečeno, vrozená struktura dítěte nepovede k osvojení jediné konkrétní gramatiky, dítě je schopné se naučit libovolný jazyk, tedy i jazyk znakový.¹¹³

Důkazy o správnosti Chomského teorie by mohly být založeny na zkoumání povrchových struktur, které jsou dítěti nabízeny. Takový výzkum by se opíral o možný výskyt výpovědí redukovaných, gramaticky nesprávných či nepřesných a také o jejich vliv na formování správné gramatiky (zde se tímto problémem nezabýváme). V předchozí kapitole již bylo zmíněno, že **pedolinguistika zatím nedokáže určit, jak přesně k vývoji jazyka u dítěte dochází, odpověď na tuto otázku nedává ani Chomsky**. Postoje k Chomskému a k využití jeho teorie pro studium cizího jazyka se mezi odborníky liší (Lightbown, Spada, 2013, s. 105 - 106). Cook (Cook in Lightbown, Spada, 2013, s. 106) si např. myslí, že z pozorování výuky cizího jazyka lze usuzovat, že univerzální gramatika musí existovat. Lachout říká (2012, s. 24), že: „Proti Chomského teorii se však ohrazuje řada psychologů a psycholinguistů.

¹¹³ Chomského vrozená struktura umožňuje dítěti zkonstruovat teorii jazyka: „jehož údaje jsou jen vzorkem (a ve skutečnosti velmi degenerovaným vzorkem, jelikož velká část tohoto vzorku musí být vyčleněna jako irelevantní a nesprávná – takže se dítě učí pravidla gramatiky, která vlastně mnohé z toho, co dítě slyšelo, určuje jako špatně vytvořené, nepřesné či nevhodné). Opravdová znalost jazyka u dítěte samozřejmě velkou měrou přesahuje údaje, které byly dítěti poskytnuty. Jinak řečeno, teorie jazyka, kterou si dítě určitým způsobem vytvořilo, má prediktivní rozměr, přičemž údaje, na kterých je tato teorie jazyka založena, tvoří jeho zanedbatelnou část. Normální použití jazyka typicky zahrnuje nové věty, věty, které nijak bod po bodu nekopírují či nemají jinou analogii k větám, se kterými má dítě zkušenost“ (Chomsky in Machová, 2010, s. 6 - 7).

Děti jsou totiž schopny pochopit některá pro řeč nutná abstraktní pravidla dříve, než jsou samy skutečně schopny mluvit.“

O skutečném poznávání znakového jazyka u neslyšících dětí (ať už jde o plnohodnotný znakový jazyk nebo o nějakou redukovanou „dětskou“ formu) však **můžeme hovořit pouze** v případě, že **tyto děti vyrůstají s neslyšícími rodiči**. Bude-li neslyšící dítě vychovááno rodiči slyšícími, patrně nebude používat povrchové struktury ve znakovém jazyce (Marschark, Spencer, 2003, s. 219). V takovém případě se budou slyšící rodiče znakový jazyk sami učit a nebudou vzory svým dětem. Neslyšící děti neslyšících rodičů jsou tudíž ve výhodě, učí se svůj skutečný rodný jazyk.

Reflexe znakového jazyka se může vztahovat i k jeho původu. Myslíme si, že pro potřeby názornosti ve výuce je výjimečně možné intuitivně se opřít i o všeobecně známá gesta, která se ve znakových jazycích mohla zachovat jako určité prvky prapůvodních potřeb dorozumívání lidí. Některé výrazy (např. jíst, utíkat nebo chodit) jsou si v různých znakových jazycích blízké.¹¹⁴ Domníváme se, že podobné úvahy o povaze a vzniku znakových jazyků mají svůj důvod: „Velké množství osob, které se podílejí na vzdělávání neslyšících (nebo jsou např. součástí pracovního života těchto osob), neovládá znakový jazyk dokonale a takové pokusy o (buť laické) charakterizování jakéhosi původního znakového prajazyka mohou nám, slyšícím, ukázat nové cesty k hledání strategií pro úspěšné dorozumění“ (Machová, 2010, s. 8).¹¹⁵

¹¹⁴ Černý (1996, s. 34, s. 432) a Crystal (2006, s. 350 - 356) si myslí, že vznik mluveného jazyka byl dán vývojem mluvidel u hominidů, a dále tím, že se jim uvolnila ústa, která dříve používali i k přenášení, a také uvolněním rukou, které již nebyly nutné k pohybu. Spolu s pokusy o používání nástrojů se objevila další potřeba – předávat nové znalosti.

¹¹⁵ „Můžeme se tak na základě podobných úvah uchylovat k běžným gestům, hledání opisných vizuálních prostředků či dokonce pantomimickému nebo dramatickému ztvárnění, k důrazu na vizuální stránku věci (...) Věta: ‚auto jelo namáhavě a kodrcavě serpentínami do prudkého kopce‘ může být ve znakovém jazyce znázorněna jedním téměř plynulým pohybem, přičemž tvar, umístění a pohyb ruky společně s podporou úst a horní poloviny těla (součásti znaků) vyjadřují obsah celé věty současně najednou“ (Machová, 2010, s. 8). Neslyšící může dokonce vyjádřit, zda je to on, kdo auto řídí, kolik osob v autě sedí, jak se cítí – stále v jediném plynulém pohybu.

Složitost a „jinakost“ znakového jazyka působí obvykle slyšícím učitelům alespoň zpočátku problémy právě díky simultánnímu řazení pojmů. „Způsobům dešifrování slyšeného se věnují různé teorie (percepční strategie, paralelní či postupné strategie rozpoznávání slov apod., např. Aitchison, 1992, s. 31, 56, 67 - 69, 95). Je však pravděpodobné, že **dešifrování znaků probíhá právě díky vyšší kondenzaci vyjádření jinak**. Velkým problémem pro začátečníka může být již pouhé zrcadlové postavení řečníka (i známý znak se v zrcadlovém postavení může jevit jako neznámý).“ (Machová, 2010, s. 8).

Kognitivní psycholingvistika, jako další proud teorií, se snaží najít spojnici mezi vrozenou jazykovou schopností a působením prostředí (např. Lightbown, Spada, 2013; Nebeská, 1992). Hlavními představiteli, jejichž názory jsou rozvíjeny, jsou Piaget a Vygotskij. Nebeská (1992, s. 23) zdůrazňuje, že tento přístup se soustředí na proces osvojování jazyka v jednotlivých stádiích vývoje dítěte. Vysvětluje: „Kognitivní psycholingvistika vychází z předpokladu, že v průběhu svého vývoje si jedinec vytváří prostřednictvím řečových i neřečových zkušeností i vlastní kognitivní aktivity ve své mysli určitou mentální strukturu, která mu umožňuje orientaci v obklopujícím ho prostředí. Jazyk je na jedné straně výsledkem komunikačních zkušeností a osvojovaných znalostí, na druhé straně prostředkem, pomocí něhož jedinec získává znalosti a zkušenosti další a sdílí je s ostatními“ (tamtéž). Nebeská také ukazuje, jak je pro kognitivní psycholingvistiku důležitý text a porozumění textu: „Porozumění textu je komplexní proces, který se opírá o předchozí komunikační zkušenost jedince, jejíž výsledky organizované na různých stupních obecnosti jsou uloženy v jeho předpokladových strukturách. Navíc jde o proces velmi variabilní, zdroji variability jsou komunikační situace, typ textu, ale především osoba recipienta s jeho vrozenými dispozicemi a individuálními komunikačními zkušenostmi“ (Nebeská, 1992, s. 26).

Pokud bude **znalost jazyka neslyšícího dítěte limitovaná** (např. kvůli slyšícím rodičům a nedostatečnému kontaktu se znakovým jazykem, pozdní diagnóze, nepodnětnému prostředí, apod.), **bude také omezená jeho komunikační zkušenost, s negativním dopadem na porozumění textu**. Negativní dopady takové nedostatečné znalosti a problematického osvojování mateřského jazyka se však mohou projevat i **u žáků v pozdějších etapách** vývoje (bohužel i

na středoškolské úrovni), především ve formě **malé slovní zásoby** (lexikonu), **zaostávání v rozvoji kognitivních dovedností**, což navenek občas působí jako nedostatečný intelektový potenciál. Lze říci, že **handicapem v mnoha případech vlastně není samotné neslyšení, ale nedostatečný rozvoj mateřského jazyka v raném věku.**¹¹⁶

5.4 Pozornost a paměť

Petty uvádí (1996, s. 116), že vysokoškoláci a studenti posledního ročníku střední školy udrží pozornost po dobu mezi 15 až 20 minutami. **Pozornost studentů s poruchami sluchu je jejich vadami velice ovlivněna** – neslyšící si nemohou současně se sledováním učitele, spolužáků a dění ve třídě dělat poznámky, aniž by jim něco důležitého neuniklo. Při takové činnosti se tak zároveň s porozuměním snaží předané informace zapamatovat. To je nesmírně namáhavé. Pro neslyšící lze uvažovat o prezentaci látky neslyšícím učitelem, učitelem slyšícím, který ovládá znakový jazyk nebo učitelem slyšícím, jehož výklad je překládán tlumočnickem do znakového jazyka. Střídání výkladu, odkazu na tištěný materiál (např. v učebnici, pracovním listu, apod.) nebo materiál obrazový znamená střídání módů, které může být pro žáky výhodné v tom, že se ruší určitá monotónnost, na druhou stranu může **zvyšovat nároky na pozornost a rychle přivodit únavu**. Otázkou zůstává, **kolik si je žák v takovém rozpoložení schopen zapamatovat.**

Nedoslýchavý žák je podle míry svého postižení odkázán na odezírání, které je také velmi namáhavé (viz kapitola 4.6); ani situace žáka ohluchlého (podle své potřeby bude preferovat výklad ve znakovém jazyce nebo bude upřednostňovat odezírání) případně implantovaného (vliv mnoha faktorů jako rozvoj jazyka před implantací, věk, apod.) nebo integrovaného nemusí být jednoduchá.

Při výuce **je třeba tyto nároky brát v úvahu a aktivity střídat, nechat odpočinout oči** od pohledu upřeného na tlumočnicka nebo ústa učitele, **střídat zdroje informací a jejich módy, střídat typy aktivit a formy**

¹¹⁶ Více o tom v Příloze 4.

práce. Chybějící zvukový kanál pro podporu paměti je velkým handicapem.

Myslíme si, že je vhodné **paměť podporovat vizualizací** a podobnými technikami, aby bylo **zapojeno více zdrojů a smyslů**. Mashie a kol. citují Nicholse a Moseleyovou (Nichols, Moseley in Mashie et. al., 2006), kteří v r. 1996 publikovali příklad vizualizace pro podporu paměti při práci se slovní zásobou – dítě by se při problému se slovíčkem mělo podívat na svou dlaň a uvědomit si, že má k dispozici alespoň pět strategií: 1) první prst mu má připomenout, aby se pokusilo na slovo vzpomenout; 2) druhý prst má dítěti napovědět kontext a možnost odhalení významu slova jeho prostřednictvím; 3) třetí prst poukazuje na gramatickou stavbu slova, kmen, předpony a přípony; 4) čtvrtý prst připomíná možnost zeptat se spolužáka nebo učitele; 5) pátý prst znamená možnost práce se slovníkem.

6 VYBRANÉ ASPEKTY PEDAGOGIKY, PSYCHOLOGIE A LINGVISTIKY

Tato část se bude zabývat některými vybranými obecnějšími aspekty, které ovlivňují učitele při každodenní práci se žáky se sluchovým postižením v hodinách anglického jazyka, případně dalších cizích jazyků.¹¹⁷ Následující úvaha se vztahuje k oběma cílům této publikace; primárně je reflexe vedena naší snahou hledat jevy, které podstatným způsobem ovlivňují procesy výuky a učení cizímu jazyku u žáků se sluchovým postižením a měly by být vnímány jako nedílná součást systematické didaktiky speciální pro tuto oblast. Vycházíme z pojetí Mothejzíkové (2006/2007) a Choděry (2006) o zdrojích či bázích pro didaktiku a o jejím směřování – těmito pomocnými disciplínami jsou lingvistika, pedagogika a psychologie (popisu či preskripci metodiky bude věnována 7. kapitola). V rámci této kapitoly vycházíme z pedagogicko-psychologické problematiky, která je doplněna poznatky s psychologie (osobnost žáka se sluchovým postižením) a vyúsťuje v reflexi praktické komunikace z pohledu lingvistiky, s přesahem do lingvistické filozofie.

Jedním z obecněpedagogických faktorů, na které se zaměříme a které dle nás mají vliv na výuku cizího jazyka a procesy učení u žáků se sluchovým postižením, je motivace.

6.1 Motivace

Úvahy o motivaci, motivovanosti žáků a možnostech jejich ovlivnění, o jejich osobnostech, postojích k učení a vzdělávání, apod. jsou vždy důležitou součástí učitelovy práce, avšak v kolektivech, kde jsou výrazné prvky heterogeneity kolektivu, žáci s různými znevýhodněními apod., dle našeho názoru hraje takové poznání ještě větší roli než v kolektivu běžném. Budeme se snažit to zde dokázat – i z tohoto důvodu se **budeme motivaci věnovat na širším základě, s přesahem k sebepojetí žáků s poruchou sluchu, a s odkazy na budování sebepojetí v dětství.**

¹¹⁷ Komentáře v této části práce jsou založeny na pozorováních autorky z vlastní výuky studentů se sluchovým postižením od r. 2001 a na pravidelných diskuzích s kolegy z vlastní školy, rovněž i na občasných diskuzích s kolegy z dalších středních škol v ČR pro žáky se sluchovým postižením, které např. probíhaly v rámci školení ke státní maturitě, apod. K motivaci se vyjádřily i učitelky v rozhovorech v našem výzkumu, viz závěr této kapitoly.

Motivace žáků se sluchovým postižením ke studiu anglického či dalšího jazyka na střední škole bývá ovlivněna mnoha faktory – osobností žáka, jeho preferencemi, nadáním, mírou postižení, rodinným prostředím, učitelem, metodami výuky a používanými materiály, typem studia, podobou závěrečné zkoušky a mnoha dalšími aspekty. Pokusíme se zde stručně vyzdvihnout některé jevy, které vnímáme v oblasti motivace těchto žáků jako klíčové. Není naším cílem zde přesně tyto pojmy vymezit, různí autoři definují tyto termíny různě.¹¹⁸ Naše pojetí bude ujasněno dále a bude vytvořen rámec pro úvahy o fungování konkrétních aspektů motivace u žáků se sluchovým postižením na střední škole. Komentář z pohledu učitele žáků se sluchovým postižením tedy tuto kapitolu uzavírá.

V otázkách motivace dnes běžně vycházíme z již klasického dělení na vnější a vnitřní motivaci. Vnitřní motivace, tedy žákovo zaujetí tématem nebo činností, které jsou pro něho smysluplné a u kterých má často možnost: „ ... aktivně se podílet na výběru cílů a metod i hodnocení výsledků učení“ (McCombsová v r. 1997, in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 368), je některými autory vnímána jako silnější a účinnější (např. Howard, 1994; Kalhous, Obst a kol., 2002;¹¹⁹ Skalková, 2007), nicméně se zdá, že je velmi složité zevšeobecňovat, protože **u každého jednotlivého žáka se jeho konkrétní motivace skládá z mnoha prvků** (viz dále). Howard např. cituje Amabileovou (Amabileová in Howard, 1994, s. 215 - 216), která v r. 1983 zjistila, že **vnější motivace může výborně fungovat**, pokud jsou pro činnosti, i rutinní, **dána jasná**

¹¹⁸ Termíny jako vnější a vnitřní motivace používají např. Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 127; Ur (1996), Harmer (2001), Scrivener (2011) nebo Dörnyei (2001). Ne vždy se v přesných popisech shodují. Skalková (2007, s. 175) pracuje s pojmy primární a sekundární motivace, přičemž primární motivace vychází z přirozených potřeb žáka. Skehan (1989, s. 49) charakterizuje vnitřní motivaci jako vyplývající z učení samotného, z určité zajímavosti vnímané jako nedílná součást učení a učebního procesu, protože třída a situace spojené s učením mohou být pro žáky atraktivní.

¹¹⁹ Obst (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 370) říká: „Žáci s vnější motivací se učí především proto, že usilují o získání nějaké vnější odměny, nebo proto, aby se vyhnuli trestu. Výzkumy ukazují, že v takovém případě žáci volí pragmatickou strategii, která při minimálním úsilí povede k maximálnímu školnímu úspěchu. O porozumění usilují jen natolik, nakolik je třeba ke zvládnutí zkoušky. Žáci s vnitřní motivací se naopak učí způsobem vedoucím k hlubšímu zpracování učiva. Na základě podobných výzkumů u nás někteří pedagogové kritizují nebo zcela odmítají užívání prostředků vnější motivace.“

pravidla a pokud je součástí **odměny informace o nějaké schopnosti**. Obecně však Amabileová (tamtéž) dokládá, že **vnější motivace** může **negativně ovlivňovat tvořivost a schopnosti směřující k řešení problémů**. K podobnému závěru došel Gazzaniga (in Howard, 1994, s. 216) v r. 1985 – ověřil, že lidé, kteří jsou motivovaní vnější motivací a něco se naučí, budou mít tendenci novou dovednost používat, pouze pokud bude trvat totožný vnější podnět. Howard s odkazem na výzkumy v 80. letech a na počátku 90. let 20. století¹²⁰ upřednostňuje vnitřní motivaci.¹²¹ Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 127) však definují motivaci jako soubor vnitřních i vnějších faktorů, bez jejich porovnávání.

Podobně téma motivace shrnuje Skalková (2007, s. 175) – byť operuje s termíny primární a sekundární motivace – a složitou problematiku motivace uzavírá takto: „ ... **není důvodu klást proti sobě obě stanoviska ve vyhrocené podobě**. Ve složité motivační struktuře procesu učení se při vyučování uplatňují nejrůznější vzájemně se prolínající motivy – motivace primární a sekundární. Není pochyb o tom, že zřetel k primární motivaci, k přirozené zvědavosti, k potřebám (...) hrát si, poznávat nové, a tak se zmocňovat světa, je podstatným znakem moderní školy, která má na mysli potřeby, zájmy a osobnost žáka.“ Skalková však také dodává, že není vhodné primární motivaci absolutizovat – učení by pak mohlo být chápáno jako sebeúčelné a podkopávající význam vzdělávání pro společnost. To by však nebylo v souladu s cíli vzdělávání (tamtéž).

¹²⁰ Gazzaniga v r. 1985, Caineová a Caine v r. 1991, Amabileová v r. 1983 a Seligman v r. 1991 (in Howard, 1994, s. 216 - 218).

¹²¹ Přesun pozornosti od vnější motivace směrem k vnitřní od 80. let 20. století můžeme pozorovat také např. u Ellise. Ellis (1985, s. 117 - 119) rozsáhleji cituje výzkum Gardnera a Lamberta z r. 1972, kteří se zabývali motivací a postojí a ve svém výzkumu se soustředili především na vnější faktory, na motivaci integrativní a instrumentální. Ellis svou úvahu nicméně uzavírá poukazem na zjištění MacNamary z r. 1973 (MacNamara in Ellis, 1985, s. 119), který uvažuje o důležitosti motivační složky v samotném aktu komunikace (tedy vlastně úkolu nebo aktivitě) jako prvku závažnějším pro motivovanost žáka než jsou jeho možná obecnější orientace instrumentální nebo integrativní: „je to právě potřeba dorozumět se a pocit prožitého uspokojení, když je toho dosaženo...“ (*It is the need to get meanings across and the pleasure experienced when this is achieved...*).

K posílení vnitřní motivace, kterou Howard shrnuje následovně (Howard, 1994, s. 219):

- „ - jedinec je na úkol zvědavý, úkol ho povzbuzuje,
- ze zadané úlohy plyne pocit, že se dá zvládnout,
- jedinec vnímá úkol jako činnost, která není příliš závislá na zevní kontrole,
- jedinec se cítí jako v průběhu hry, nikoli jako v práci,“

dále doporučuje také snahu **zahrnout žáky přímo do procesu formulace cílů a do řešení problémů**. Dodává také, že je na místě s nimi **diskutovat o vhodných odměnách a trestech**.¹²²

Pavelková, Hrabal a Hrabal (2010) ve svém mezinárodním srovnání motivačních zdrojů učebních činností sledují konkrétní faktory bez uvedení členění na vnitřní a vnější faktory (podle našeho názoru však vnější faktory převažují): prestiž, pozitivní vztahy, zájem, výkon, budoucnost, povinnost a obavu ze selhání.¹²³ Tato studie ukázala, že studenti v České republice udávali všem kategoriím motivačních zdrojů vyšší důležitost než studenti v ostatních zemích, vyjma obavy ze selhání. Ta byla pro české žáky méně důležitá.¹²⁴ U **neslyšících žáků je však často pocit obav ze selhání důležitý**, protože jim **chybí pocit sebejistoty**, jak ukážeme dále.

¹²² Zde se shoduje s již zmíněným pojetím McCombsové (McCombsová v r. 1997, in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 368).

¹²³ V dotazníku distribuovaném v šesti zemích, Anglii, Japonsku, Německu, Novém Zélandu, Skotsku a ČR, byly středoškolákům předloženy tyto výroky: chci, aby mě měli učitelé rádi; chci být lepší než ostatní žáci; to, co se učím, mě zajímá; vím, že učení je má povinnost; mám dobrý pocit, když se něčemu dobře naučím; obávám se, že nic nebudu umět; chci mít později dobrou práci (povolání); moji rodiče chtějí, abych byl ve škole dobrý.

¹²⁴ Je však zajímavé, že podle autorů v tomto srovnání právě pořadí zemí dle důležitosti faktoru obavy ze selhání přesně kopíruje také pořadí těchto zemí ve studii PISA z r. 2006. Žáci s postižením sluchu dotazováni nebyli.

Tabulka č. 1 Hlavní faktory ovlivňující motivaci dle Skehana (1989, s. 50)

	Vzdělávací kontext	Výsledky učení
Externí faktory	Materiály a činnosti s motivačním potencionálem, inspirující a stimulující učitelé	Omezení a odměny – testy, zkoušky, poskytnutí odměny
Vnitřní faktory	Prožití úspěchu a jeho vliv na motivaci	Cíle důležité pro stálé vyvíjení úsilí, nezbytného pro učení

Jak Skehan (1989, s. 51 - 52) naznačuje, prožití úspěchu má vliv na motivaci. Motivovanost žáků může však být také limitována způsobem výkladu proměn vnějšího prostředí a jeho vlivu na prožití úspěchu nebo neúspěchu. Howard (1994, s. 192) cituje Seligmanův výzkum z r. 1991 a prezentuje výklad úspěchu a neúspěchu na osobnosti optimisty a osobnosti pesimisty s pomocí tří složek – osobního prožívání (personalizace), délky trvání (permanence) a průniku do nitra osobnosti (pervazivity) – takto:¹²⁵

a) optimista má sklon vykládat si prožitý úspěch jako něco, co sám vytvořil, vnímá ho pouze jako jediný úspěšný případ z řady mnoha dalších úspěchů, uvědomuje si, že prožití úspěchu je součástí jeho osobnosti, vnímá, že „proniká celým mým bytím“; neúspěch pak optimista přisuzuje někomu jinému (není to moje vina), posuzuje ho jako věc výjimečnou a přechodnou, myslí si, že to jeho život a osobnost příliš neovlivní;

b) pesimista na druhé straně přisuzuje svůj úspěch někomu jinému („způsobil to někdo jiný“), vnímá ho jako věc pouze přechodnou, myslí si, že to nijak výrazně nezasáhne do jeho života; neúspěch naopak vnímá velmi negativisticky – jako věc, za kterou je odpovědný jen on sám, jako

¹²⁵ Souvislý text vychází z heslovitého popisu v tabulce, Howard, 1994, s. 192. Seligman se zabýval především možností naučit se optimismu, v dalších komentářích Howard některé Seligmanovy postupy shrnuje a doporučuje – uvádí např. posilování optimistických myšlenek s pomocí vizualizačních technik, vytěsňování pesimistických myšlenek drobnou fyzickou aktivitou, povzbuzováním žáků, apod. (Howard, 1994, s. 193 - 195; knihu přeložil František Koukolík).

věc trvalého charakteru („bude to tak stále“) a jev, který je součástí jeho osobnosti a silně ho ovlivní.

Skehan podrobněji popisuje prožívání úspěchu a neúspěchu a vliv na motivaci a na základě výzkumů Browna z r. 1986 a Greena z r. 1985 (in Skehan, 1989, s. 51) upozorňuje na atribuční teorii, která se zabývá některými stereotypy v chování žáků vzhledem k přisuzování příčin vlastních úspěchů a neúspěchů. Úspěch lze dle Skehana přičítat čtyřem základním příčinám – schopnostem a dovednostem, složitosti úkolu, vyvinutému úsilí a štěstí. Tyto zdroje úspěchu kombinuje Skehan (1989, s. 51) s dalšími dvěma dimenzemi, totiž mírou stability a místem kontroly následně:

Tabulka č. 2 Výklad úspěchu dle Skehana

	Vnitřní kontrola	Vnější kontrola
Stabilní	Schopnosti a dovednosti	Obtížnost úkolu
Nestabilní	Vyvinuté úsilí	Štěstí

Skehan (1989, s. 52) upozorňuje na vybrané vzorce chování – někteří žáci se soustředí při výkladu svých úspěchů a neúspěchů vždy pouze na jediný faktor, např. jen na vyvinuté úsilí nebo jen na schopnosti a dovednosti, jiní žáci si vždy volí více dimenzí, naopak další přisuzují svým výsledkům různé příčiny, vždy podle konkrétní situace. Je důležité uvědomit si, že **někteří žáci mohou setrvale přičítat své chabé výsledky stabilním (tedy neměnným) atributům**. Mohou si tedy vykládat svůj neúspěch jako omluvitelný nedokonalými schopnostmi a dovednostmi nebo velkou obtížností úkolu, anebo si **myslí, že není nutné vyvíjet žádné zvláštní úsilí**. Na druhé straně, **dobré výsledky mohou přičítat příčinám nestabilním** – žáci si pak namlouvají, že jde jen o výjimku, že **to bylo štěstí**, že jim pro jednu jejich úsilí vyšlo, ale už se to nemusí opakovat, apod.

Pro učení se jazykům Skehan doplňuje další poznatek – pokud žák vnímá jako důležité stabilnější faktory, tedy své schopnosti, dovednosti, inteligenci a předpoklady či talent ke studiu jazyka, a k tomu si navíc **uvědomuje složitost studovaného jazyka, pak může být jeho vytrvalost a motivovanost nižší** (svou nižší motivovanost může žák

omlouvav nedostatečným talentem ke studiu angličtiny a přílišnou složitostí předmětu). V opačném případě, tedy bude-li žák silněji vnímat nestabilní **příčiny motivace v podobě vyvíjeného úsilí** nebo náhody a štěstí, jeho **motivace a vytrvalost mohou být vyšší**, protože si žák bude uvědomovat svůj potencionální vliv na výsledky a pokrok v učení.

Cook (1991, s. 75) upozorňuje na názory, výhrady a předsudky, se kterými žáci přistupují ke konkrétnímu předmětu, kurzu a učiteli. Říká, že je třeba brát je v úvahu a snažit se je ovlivnit více, než běžné typy motivace, kterými se žáci řídí. Kromě role materiálů (viz dále) Cook vyzdvihuje úlohu úspěchu a připouští jistou cykličnost – **vysoká motivace může přinést úspěch, úspěch může přinést vysokou motivaci**.¹²⁶

Vztahem žáků k předmětu se detailně zabývá Dvořáková (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 201 - 203).¹²⁷ Vychází z pohledu na zdroje učebních činností žáků – zkoumá zdroje vnitřní (žákovy potřeby, jeho osobnost, zájmy, vkus, sebepojetí, apod.) a zdroje vnější (sociální podmínky a prostředí, soustavu požadavků, očekávání, apod.). Připomíná, že tento složitý jev je podmíněn mnoha aspekty, např. osobností učitele, učitelovým pojetím žáka, charakterem předmětu, žákovými potřebami a schopnostmi, ale také konkrétní motivací, která se vzhledem k předmětu vytvořila (např. vlivem pocitů jako „učitel je přísný“, „učitel má jen malé požadavky“, „neznámkuje se“, apod.). Nověji má tato problematika přesah i do oblasti klimatu třídy – např. Průcha (2002, s. 333 - 353) uvádí jako možné sledované faktory zapojení žáků do aktivity, pomoc učitelů žákům, **pořádek a organizovanost ve vyučování a jasnost pravidel chování stanovených učiteli** – a to vše z pohledu jak žáků, tak také z pohledu učitelů.¹²⁸ Další faktory, které

¹²⁶ Přiznává, podobně jako např. Ellis (1985, s. 119), že vlastně není jasné, co se odehraje nejdřív, zda motivace nebo prožitek úspěchu. Úspěchu ve vzdělávání také přičítá silnou roli např. Obst (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 372): „Jádrem dobrého vzdělání je naučit děti a mladé lidi být úspěšnými.“

¹²⁷ Svými charakteristikami odpovídají termíny pro označování zdrojů učebních činností žáků – „zdroje vnitřní“ a „zdroje vnější“ termínům Skalkové, primární a sekundární motivace (Skalková, 2007).

¹²⁸ V komentovaném výzkumu ze státu Izrael z r. 1990 bylo u těchto faktorů vnímaných učiteli použito hodnocení „vysoko“ nebo dokonce „velmi vysoko“, kdežto žáci hodnotili všechny uvedené položky jako „nízko“ (Průcha, 2002, s. 342).

se nám jeví jako závažné, jsou podle Průchy (2002, s. 344) např. **postupy**, které učitel používá **při komunikaci a ve vyučování**, dále již zmíněné **způsoby zapojování žáků do výuky** a také očekávání a určité preference, které může učitel mít vzhledem k žákům.

Učitelova očekávání tak mohou spolupůsobit ve složitém procesu motivování jakožto procesu kombinovaného snažení žáka, všech učitelů, rodičů a spolužáků, jehož výsledkem je motivace žáků ve vyučování (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 128). Kromě mnoha způsobů, kterými může k motivaci žáka přispět učitel (např. „probouzení poznávacích potřeb žáků“ za pomoci problémových úloh, budování sociálního klimatu ve třídě, **zamezení pocitu nudy nebo pocitu strachu ze školy či předmětu**, apod.), je nezbytné v souvislosti se vzděláváním žáků se sluchovým postižením zmínit rovněž učitelovo očekávání vzhledem k žákům. Rozsáhleji se této problematice věnuje Průcha (2002, s. 349 - 353), když komentuje Pelikánovy výzkumy z let 1991 a 1995 o preferenčních postojích učitelů k žákům. Učitelé se více zaměřují na některé žáky ve třídě, a ti mohou být častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni. To má následně vliv na jejich práci, vztah k učiteli, škole, předmětu, spolužákům, k sebehodnocení, apod.¹²⁹ Je třeba mít také na paměti možné **ovlivnění kolegy a pracovníky speciálněpedagogického centra na speciální škole** (protože tato spolupráce je obvykle těsnější než na běžné střední škole), které by mohlo vyústit v konkrétní očekávání nebo předpojatost vůči některým žákům.

Otázka **analýzy osobnosti žáka** nebo jeho pedagogické diagnostiky jsou pro poznání možných zdrojů motivace rovněž důležité. U žáků se sluchovým postižením na speciálních školách je pro tyto procesy obvykle více prostoru díky nižšímu počtu žáků ve třídách, pozitivní úlohu hraje často i těsná spolupráce se speciálněpedagogickým

¹²⁹ Problematikou postojů učitelů k žákům se zabývá rovněž např. Howard (1998, s. 222 - 224), Dörnyei (2001, s. 35) nebo Petty (1996, s. 67 - 73). Průcha (2002, s. 439 - 353) zmiňuje negativní vliv takových postojů, avšak i možný pozitivní efekt na celou třídu. Rovněž uznává, že učitel nemá dostatek času ani dostatečnou kvalifikaci, aby správně určil všechny osobnostní rysy všech žáků, a tak se musí nutně uchýlovat k subjektivnímu hodnocení žáků. Průcha však nedává ani jednoznačnou odpověď, zda hypotézy o sebesplňující předpovědi nebo Pygmalionském efektu skutečně fungují, nicméně příklady z výzkumů na jistý vliv poukazují. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 69) je uveden také efekt negativního očekávání, tzv. Golem-efekt.

centrem. Např. Dvořáková (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 186 – 212) se kromě diagnostiky žákových představ o učivu, postojů k předmětu, diagnostiky učebních stylů žáků, apod., věnuje také diagnostice sebepojetí žáků. Na **důležitost budování zdravého sebepojetí u sluchově postižených žáků** poukazuje např. Mashie a kol. (2006). Tato problematika se nám jeví relevantní, protože mnozí žáci díky prožívaným handicapům a svému postižení, rodinnému prostředí a dalším zkušenostem ze života v těsnějším kolektivu (např. i života na internátě, často od útlého věku) si **postupně dobudovávají a doplňují obraz vlastního já**. Na střední škole vstupují do nových těsných kolektivů, potkávají nové učitele a spolužáky, zažívají nové výzvy – jak ve škole, tak ve větší odpovědnosti za sebe ve volném čase, přeformulovávají vize své budoucnosti a své plány. **Chybějící náhodné učení a narušené či zcela chybějící slyšení je trvale omezujícím faktorem pro porozumění široké škále kontextů a širšímu okolnímu světu.**

Tuto tematiku široce rozebírá Potměšil v knize Sluchové postižení a sebereflexe (2007). Připomíná další akcenty spojené s životem na internátě: „ ... převážná část adolescentního období se odehrává ve zcela specifickém prostředí internátní školy. Z hlediska vývoje psychiky, sociálních dovedností, výstavby hodnotového systému a podobně je třeba počítat s odchylkami od vývoje ...“ (tamtéž, s. 40). Upozorňuje dále na kvalitu systému komunikace v internátním životě: „ ... protože právě komunikace se zásadním způsobem podílí na rozvoji osobnosti a neschopnost komunikovat nebo **dlouhodobé frustrace způsobené nevyhovující komunikační kompetencí jsou často základem psychických problémů ...**“ (tamtéž). Podobně nepříznivě mohou působit silný **dopad: „ ... organizovanosti, ztráty soukromí i možnosti prosadit vlastní názor či přání**, což je dáno potřebami práce s většími skupinami ...“ (tamtéž). Potměšil dále jmenuje např. **problémy s intrapersonální a interpersonální inteligencí, zaostávání v morálním vývoji, potíže v chápání sociálních pojmů, vývoj pocitu závislosti, emocionální nevyzrálost** apod. Všechny tyto jevy a jejich dopady zásadně vstupují do vyučovacího procesu, ovlivňují postoje a motivaci žáků se sluchovým postižením. Potměšil dodává, že jednou z nejdůležitějších oblastí, která obecně ovlivňuje výsledky výchovy a vzdělávání sluchově postižených: ... je **celá oblast vztahů ve školní třídě, jejich zakládání, budování a udržování, vytváření vnitřních sociálních vazeb a jejich reflektování (...)** žáky. (...) Je

nesporné, že sociální klima ve školní třídě se podílí významnou měrou na školní úspěšnosti žáků jako jednotlivců. Je zřejmé, že obě roviny se vzájemně ovlivňují a podmiňují“ (2007, s. 92) – první rovinou má Potměšil na mysli rovinu komunikace a její úspěšnost, tedy komunikaci mezi učitelem a žáky a také mezi žáky navzájem.

Dvořáková při formulování typů žáků (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 197) vychází ze Smékalovy typologie sebepojetí z r. 1989. Ve třídách na speciálních školách vídáme pestrou směsici těchto typů – studenty se zdravým sebevědomím, žáky ještě hledající, ale i žáky závislé, kteří se lehce podvolují autoritě chytřejších nebo sebevědomějších spolužáků, někdy manipulovatelní a závislí. Občas v těchto vztazích krystalizuje závislost žáka s větší mírou postižení na žákovi s postižením lehčím.

V hodinách cizího jazyka do těchto procesů mohou kromě učebnic zasahovat i doplňkové materiály vycházející z odlišného kulturního prostředí a přinášející jiné zkušenosti a nový pohled na svět. Rovněž mnohá **témata v běžných učebnicích** skýtají dostatečný prostor pro diskuzi, např. o vztazích mezi generacemi, současné společnosti, životních plánech a hodnotách, životě lidí ve vzdálených místech, charitativní práci, apod., takže je někdy třeba „obětovat“ část hodiny a probíranou záležitost vyjasnit v českém jazyce, případně nechat žáky o dané věci podiskutovat. U **neslyšících žáků se trvale projevuje informační deficit**, který si s sebou nesou z dětství a základní školy, „**hlad po informacích**“, **potřeba vyjasňovat si pojmy, situace, ptát se**. Kladení dotazů plyne z pocíťované nejistoty a často také naučeného spoléhání se na druhé, viz dále. Neslyšící kvůli těmto deficitům např. někdy **nedokážou objektivně či reálně posoudit situaci nebo dojít k logickému závěru** (např. některé „uzly“ ve sledu dějů nechápou, nebo jim v myšlenkových schématech chybí).

V neposlední řadě je nezbytné zmínit úlohu motivace v plánování. Skalková (2007, s. 176) připomíná důležitost specifčnosti a skutečné funkčnosti **motivace pro každou konkrétní didaktickou situaci**.¹³⁰ Upozorňuje na pozitivní i negativní dopady, které mohou být vyvolány

¹³⁰ Zde lze připomenout jiné pojetí motivace, uvedené Ellisem. Ellis cituje Browna (Brown in Ellis, 1985, s. 117), který v r. 1981 navrhl tři typy motivace – globální (všeobecnou orientaci směrem k cíli vzdělávání), situační motivaci (závislou na prostředí, kde se odehrává učení) a motivaci spojenou s provedením konkrétního úkolu.

zdůrazňováním některých atraktivních, či dokonce zábavních prvků spojených s probíranou látkou, věnuje se ale také otázce věku. Pro mladší žáky Skalková doporučuje zaměřit se na „blízkou a bezprostřední motivaci (použitím zajímavé činnosti, hry, zajímavého obrázku, navozením emocionální situace...)“, u starších žáků pak propaguje „... vzdálenější a perspektivnější motivace. Ve struktuře motivů, které podněcují žáka k učební činnosti, se uplatňují zobecněné motivy (představy o povolání, studování na vysoké škole)“ (Skalková, 2007, s. 176).

Jak nereálné jsou však někdy tyto představy díky informačnímu deficitu dokládá příklad z diskuze studentů. V rámci mezinárodního semináře spolu diskutovali studenti z různých zemí a hovořili také o práci, povolání a možnostech neslyšících. Americký student tvrdil, že by chtěl být pilotem a že je to v USA možné. Na námitky přítomných, jak by toto povolání prováděl, odpověděl, že by s ním přece v kabině pracoval tlumočnick.

Shrňme tedy vnitřní a vnější zdroje či faktory motivace, které nám utvářejí určitý rámec či strukturu pro další zkoumání. Dörnyei (2001, s. 20) vychází z rámce Williamsové a Burdena z r. 1997, kterým se inspirujeme a doplňujeme zde probrané jevy. Výčet rozhodně není vyčerpávající.

Tabulka č. 3 Zdroje motivace

Vnitřní faktory motivace	Vnější faktory motivace
<ul style="list-style-type: none"> - zajímavost aktivity (např. podněty pro zvědavost žáka, podněty pro vlastní potřeby a zájmy žáka, podíl žáka na výběru tématu, úkolu, cíle aktivity); - vnímaná hodnota aktivity (např. zakomponované prvky hry, výzva v podobě nového poznání, prožívaná hodnota spolupráce s kolektivem spolužáků); 	<ul style="list-style-type: none"> - důležití lidé (rodiče, učitelé, spolužáci); - povaha vztahů s důležitými lidmi (zpětná vazba, odměny, pochvaly, tresty a sankce, např. odměna v podobě informace o schopnosti nebo dovednosti, „učení je povinnost“); - učitelovo pojetí žáka (osobnost učitele, analýza/diagnostika žáka, komunikace se žáky, rovnoměrnost zapojování žáků, rovnoměrnost pozornosti a

<ul style="list-style-type: none"> - vnímaná vnitřní příčinnost úspěchu (např. vlastní schopnosti a dovednosti, vyvinuté úsilí, nezbytnost prožití úspěchu); - zvládnutí úkolu (např. vědomí rozvoje vlastních dovedností a schopností, přiměřenost výzvy v úkolu, neexistence vnější kontroly, podíl žáka na hodnocení); - sebeuvědomění (např. míra a typ sebepojetí žáka); - postoje (např. vědomí vlastních cílů, názory a výhrady k předmětu, kurzu a učiteli); - emoce („dobrý pocit, že něco umím“, obava ze selhání); - věk; - pohlaví. 	<ul style="list-style-type: none"> pomoci žákům, organizovanost učitele, jasnost pravidel chování a důslednost jejich dodržování, stimulující učitel); - vliv učitele a předmětu na rozvoj konkrétní motivace k předmětu, plánování konkrétní motivace pro vyučovací hodinu nebo úkol; - sebeuvědomění (jako výsledek života v kolektivu na internátu); - charakter předmětu (např. složitost angličtiny pro těžce nedoslýchavé a neslyšící žáky – druhý cizí jazyk); - materiály, doplňkové materiály a témata o společnosti a kultuře cizích zemí; - školní prostředí, klima třídy a školy (škola a třída, ročník, roční období, zdroje, sociální klima třídy, apod.); - vnímaná vnější příčinnost úspěchu (obtížnost úkolu, štěstí); - maturita a nácvik jejích součástí; - sociální podmínky a prostředí (např. zkušenosti se životem na internátu); - širší společenský kontext (vzdělávací systém, kulturní normy, očekávání a postoje společnosti).
--	--

Pokud jde o úkol nebo aktivitu, je třeba připomenout, že **v heterogenních kolektivech nedoslýchavých a neslyšících žáků je někdy složité najít úkol nebo úkoly, které budou stejnou měrou povzbuzující pro všechny žáky**, především pro nestejnou úroveň jejich znalostí a dovedností.¹³¹ Tam, kde dochází k dělení heterogenních tříd na skupinu žáků nedoslýchavých a skupinu žáků neslyšících, může být situace jednodušší, není to však pravidlem – i v takových skupinách se mohou sejit žáci s velmi rozdílnými znalostmi a dovednostmi. Pokud jsou činnosti příliš často diferencované, dochází k situacím, kdy pracuje každý žák se svým individuálně nastavením zadáním, a kreativita, hravost nebo sounáležitost s kolektivem jako prvky vnitřní motivace se vytrácejí. Jindy se může naopak relativně **nezajímavý text** nebo úkol s celkem běžným obsahem stát neočekávaným a zajímavým zdrojem k diskusi, protože z pohledu žáků se sluchovým postižením, zvláště pak žáků neslyšících, je **zdrojem nových informací**. Herní prvky v aktivitách jsou oblíbené stejně jako u běžných žáků středních škol. Některá témata nebo učební obsahy však vylučují činnosti podobné hrám, např. počáteční opakování či procvičování slovní zásoby a gramatiky (např. drilovacího typu), testy nebo nácvik úloh a průběhu maturitní zkoušky, apod. Někdy je problémem pocíťovaný časový deficit ve vztahu k probírané látce, nebo učitelova zkušenost s nutným vícenásobným opakováním probírané látky ve srovnání s běžnou středoškolskou populací (více např. v kapitole o výuce gramatiky a slovní zásoby).¹³² Důsledkem může být potlačení některých aspektů vnitřní motivace. Na druhou stranu, **sdílení handicapu, postižení a soudržnost této komunity** (která již byla zmíněna v charakteristikách žáků v 3. kapitole) dovoluje či dává více prostoru pro vzájemnou pomoc a další prvky, které jsou důležité pro vnitřní motivaci – **prožitek v kolektivu** (máme na mysli i vzájemnou podporu mimo přímou výuku, sdílení volného času na internátě při domácí přípravě, apod.).

Pokud jde o vnější kontrolu, někteří (zejména slabší) žáci ji přímo vyžadují, podobně jako **někteří preferují neustálou pomoc učitele**. Samostatnost či nesamostatnost může někdy plynout i ze zaměření

¹³¹ Vlastní zkušenost autorky, viz dále náš výzkum.

¹³² Je třeba být připraven na reakce typu: „to jsem ještě nikdy neslyšel“, „to jsme se neučili“, apod. Zde se osvědčilo pracovat s jedním školním sešitem po celou dobu studia – žák lehce zjistí, že probíraná látka již byla probrána (i vícekrát) v předchozím roce/letech.

studia, žáci maturitních oborů středních škol mohou vykazovat vyšší míru samostatnosti než žáci učebních oborů, kde je anglický jazyk neprofilovým předmětem. Určitá míra (v individuálních případech u neslyšících i velká míra) **nejistoty a spoléhání na pomoc** nebo kontrolu učitele mohou u žáků se sluchovým postižením obecně pramenit z vědomé nejistoty, která vychází z prožívaného handicapu, nedostatečných znalostí o okolním světě nebo z neporozumění danému kontextu.

Zapojování žáků do hodnocení je velmi zajímavým prvkem, kdy se žáci vyjadřují sami ke své vlastní práci nebo navzájem k práci svých spolužáků. Byť se tento proces obvykle pouze týká probírané látky a odehrává se v češtině, vnímáme jeho přínosnost pro žáky samotné, klima třídy a budování zdravých vztahů v kolektivu, ale také pro budoucí život žáků.¹³³

Osvědčuje se také **jasně vysvětlovat, jaký je plán hodiny**, jak hodina navazuje na probranou látku, jak se téma bude dál rozvíjet, aby se žák se sluchovým postižením lépe a jasněji (a **nejlépe i vizuálně**) **orientoval v učivu**, což mu na druhou stranu napomáhá uvědomovat si rozvoj svých znalostí a dovedností.

Otázka úspěchu a hledání příčin úspěchu nebo neúspěchu, podobně jako vědomí vyvíjeného úsilí u žáků, postoje k předmětu, zdroje jejich motivace a mnoho dalších aspektů analýzy/diagnostiky žáka je z pohledu učitele mnohem lépe zjiřitelných v menších třídních kolektivech ve speciálních školách – počty žáků jsou nízké, běžně je ve třídě osm, ale také i jen šest žáků, ve třídách dělených na jazyky dle postižení mohou však být jen čtyři nebo tři žáci.¹³⁴ Na prožitek úspěchu v hodinách angličtiny by však nemělo být zapomínáno ani u žáků v učebních oborech, ani u velmi slabých žáků.

Jak již bylo zmíněno výše, **žáci někdy působí nevyzrále na svůj věk**, jejich osobnost se stále utváří, **mohou být ve vleku spolužáků** nebo i starších spolužáků bydlících na internátu, **nemusí rozumět i relativně**

¹³³ Podobně lze žáky zahrnout přímo do procesu známkování, prodiskutovat s nimi doporučenou stupnici známek, apod.

¹³⁴ Např. SŠ Hradec Králové – dělený český a anglický jazyk, SŠ Výmolova – dělený anglický jazyk (dělení u českého jazyka zde nebylo zjišťováno).

běžným záležitostí všedního života, protože o nich nikdy nečetli nebo si o nich s nikým nepovídali (a slyšet o nich nemohli), proto **mohou být jejich reakce neadekvátní jejich skutečnému věku**.¹³⁵ Z hlediska zájmů a preferencí podle pohlaví přicházejí v úvahu totožná témata jako u běžné populace, tedy např. sport nebo film pro chlapce, a móda, vztahy nebo zvířata pro dívky. Zvláštním oblíbeným tématem je problematika osob se sluchovým postižením, tedy různé zážitky, veselé příhody, osobnosti a vzory ve světě sluchového postižení, nejrůznější akce a soutěže, apod.

K vnějším faktorům, které nebyly dosud detailněji zmíněny, patří např. komunikace učitele se žáky (zde bude pojata z jiného úhlu než výše) a jejich zapojování do práce, dále charakter maturitní zkoušky a obecněji charakter předmětu v učebních nematuritních oborech.

Komunikace učitele a žáka se sluchovým postižením je vždy ovlivněna typem postižení, charakterem třídy (dělená/nedělená), preferencemi žáků, typem aktivity či obsahu, filozofií komunikace dané školy, apod. Učitel však kromě tohoto základního předpokladu (bohužel není vždy automatické, že učitel ovládá znakový jazyk výborně, je tedy také možné zapojit do výuky tlumočnicka – s tím souvisí uplatňování pravidel komunikace s tlumočnickem nebo ve znakovém jazyce jako je pozice řečníka, osvětlení místnosti, barevnost oblečení, apod.) musí sledovat i **charakter interakce se žáky** (např. Průcha, 2002, s. 344 - 345), tedy zda vytváří **podpůrné klima ve třídě** (komunikace probíhá otevřeně, s vzájemnou tolerancí), nebo spíše **klima obranné** (žáci si navzájem nenaslouchají, soupeří ve svých názorech, apod.). Ve spojených třídách nedoslýchavých a neslyšících žáků je třeba důsledně sledovat a případně eliminovat jakékoliv zárodky komunikace, které by mohly vyústit v obranné komunikační klima – obzvláště v nižších ročnících všichni žáci neovládají znakový jazyk, a naopak, neslyšící žáci nemusí zvládnout odezírání, tudíž nemusí nutně docházet k úplnému porozumění všech všemu. Někteří žáci si také mohou uvědomovat svou nevyzrálou nebo závislé postavení a mohou se tak obávat vyslovovat své názory, nebo snadno přejímají názory druhých.¹³⁶

¹³⁵ Ve Střední, Základní a Mateřské škole Hradec Králové žáci Základní školy absolvují 10 let docházky, poté studují na SŠ 5 let maturitní obory a 3 roky obory nematuritní.

¹³⁶ Jiným způsobem zkoumají komunikaci Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012). Zkoumají komunikaci ve vyučovací hodině, zdůrazňují její roli pro získávání nových

Zapojování žáků ve vyučování se nám nejeví jako problematické, obzvláště díky obvykle **nízkému počtu žáků ve třídách**. Na druhou stranu, právě díky nízkému počtu mohou jasně vyplynout na povrch určité rozdíly v přístupu k žákům – **je tedy třeba vyvarovat se preferencí k jednotlivým žákům**.

Dalším faktorem v oblasti motivace je maturitní zkouška. V současné době je u maturitních oborů středních škol pro sluchově postižené volba druhého předmětu státní maturity velmi ovlivněna podobou této zkoušky¹³⁷ – protože je zkouška z anglického jazyka propracovaná a uzpůsobená svou náročností podle míry postižení (především pro neslyšící), je „oblíbenější“ než maturita z matematiky (její úroveň se podle postižení nemění). Je tedy složité dělat závěry vzhledem k motivovanosti žáků nebo oblíbenosti angličtiny na základě jejich volby maturitního předmětu.

Charakter angličtiny u nematuritních oborů může být do určité míry ovlivněn chybějícím vnějším faktorem maturitní zkoušky. Z pozorování a práce v nematuritních učebních oborech v Hradci Králové vyplývá, že jen malá část těchto žáků je motivovaná např. představou práce v zahraničí,¹³⁸ někteří chtějí znalost angličtiny využít např. pro nákup v zahraničním e-shopu. Bohužel, většina žáků není motivovaná – pak je na učiteli, jakým způsobem se mu podaří žáky zaujmout, především prvky vnitřní motivace.

poznatků, pro rozvoj myšlení, ale také pro utváření vztahů mezi lidmi. Potvrzují tradiční strukturu IRE (učitelovu iniciaci, žakovu repliku, učitelovu evaluaci), nebo nověji také IRF (iniciaci, repliku, feedback – zpětnou vazbu). Dialogické výměny – tedy hodina otevřená: „myšlenkám a nápadům pocházejícím od žáků“ (tamtéž, s. 162) – jsou mnohem méně časté. V hodinách cizích jazyků je třeba trvat na neustálém nabourávání IRF vzorce (dialogy nedoslýchavých, diskuse o úkolu u nedoslýchavých i neslyšících, psaná komunikace žáků na počítačích, apod.) Autoři zkoumali také typické reakce žáků na komunikaci s učiteli. Jak již bylo zmíněno, úzká spolupráce se speciálněpedagogickým centrem dovoluje učitelům rozpoznat nevhodné vzorce chování a zahájit nápravu.

¹³⁷ Tato zjištění jsou podepřena rozhovory s učiteli na školách, které se zúčastnily našeho výzkumu. Např. ve SŠ Výmolova ještě nikdo z matematiky nematuroval, ve SŠ Brno maturující studenti po problematických zkušenostech s matematikou v předchozím roce přesunuli svůj zájem k angličtině.

¹³⁸ Některé obory (ve škole Hradec Králové učni v oboru kuchař) spolupracují se zahraničními školami a tak mají někteří žáci zkušenost s výjezdem do ciziny.

U neslyšících žáků je namístě připomenout, že angličtina je pro ně druhým cizím jazykem, který má společně s českým jazykem naprosto odlišný charakter od jazyka znakového, a v souvislosti se všemi znevýhodněními plynoucími z charakteru tohoto postižení je obvykle předmětem složitým. Na rozdíl od českého jazyka, se kterým se alespoň v textové psané podobě žáci setkávají v téměř všech ostatních předmětech (např. učební materiály, zápisky, testy), s angličtinou či dalšími jazyky se ve škole obvykle setkají jen v daných hodinách. Velkou roli zde hrají individuální zájmy a potřeby žáků, tedy zda např. pociťují potřebu si s někým dopisovat nebo chatovat, hledat si něco na internetu, číst cizojazyčné návody, případně mají nějaký konkrétní cíl ve spojitosti s cizími jazyky. Někdy však mohou neslyšící jazyky obejít – když použijí mezinárodní znakový jazyk, při osobních setkáních nebo na internetu.¹³⁹ V dnešní době lze základní cizojazyčnou komunikaci neslyšících vyřídit bez angličtiny – na Skypu a podobných programech se neslyšící, i z různých zemí, mohou domluvit. Znakový jazyk se tak do určité míry vlastně stává univerzálním světovým jazykem, jakousi „angličtinou“ neslyšících. V takové komunikaci jde však obvykle jen o obecnější problémy předané pomocí mezinárodní formy znakového jazyka (označované jako ISL, IS nebo také Gestuno), detaily jsou takovou formou nesdělitelné – účastníci komunikace by potřebovali hodně času a detaily či znaky ze svých národních znakových jazyků by si museli vysvětlit, popřípadě se navzájem své znaky naučit – nebo si informace vysvětlit např. psanou angličtinou.

Na závěr, vedle výše popsaných poznatků a doporučení ohledně vnitřní a vnější motivace, tedy shrňme klíčové faktory pro motivaci žáků se sluchovým postižením na střední škole, vážící se k sociálnímu klimatu ve třídě. Jak již bylo naznačeno výše, **sociální klima a komunikace se žáky se nám jeví jako zásadní pro nápravu sociálních deficitů žáků,**

¹³⁹ Tato problematika byla přímo předmětem studia v již zmíněné letní škole na Univerzitě Gallaudet v USA. „Mezinárodní znakový jazyk (anglická zkratka je IS) je mezinárodní pomocný jazyk používaný na mezinárodních setkáních, jako je kongres Mezinárodní federace neslyšících (WDF), při událostech jako je Deaflympiáda a neformálně při cestování a společenských příležitostech“ (ISL, [online]). *International Sign (IS) is an international auxiliary language sometimes used at international meetings such as the World Federation of the Deaf (WFD) congress, events such as the Deaflympics, and informally when travelling and socialising.*

jejich motivaci a sebereflexi; tím je samozřejmě ovlivněna také výuka anglického jazyka, jejich práce v hodině, úspěchy a neúspěchy.

V závěrečném shrnutí vycházíme z výzkumu popsaného Potměšilem (2007, s. 97 - 102) na vzorku 472 žáků běžných středních škol a 113 žáků škol pro sluchově postižené žáky.¹⁴⁰ Bylo zjištěno, že žáci se sluchovým postižením v porovnání se žáky slyšícími vnímají **menší soutěživost ve třídě, vyšší hladinu soudržnosti ve třídě**, dále pak práci ve škole považují za obtížnější než žáci slyšící a zároveň si uvědomují svou vyšší angažovanost v této práci. Kromě toho se **více orientují na úkoly, jejich učitelé jim více pomáhají a stanovují jasnější pravidla**. Proto si **žáci uvědomují vyšší úroveň pořádku a organizovanosti ve třídě**. Učitel se tedy zásadním způsobem spolupodílí na tvorbě klimatu třídy.¹⁴¹ Pro motivovanost žáků je tudíž důležité posilovat všechny prvky, které zároveň posilují sociální klima třídy, tedy např. **kooperaci žáků a soudržnost kolektivu** nebo kladný přístup žáků k práci (odměňovat je pochvalou a dalšími způsoby). Učitelé by měli být neustále připraveni **poskytovat žákům radu a pomoc, být trpěliví, vstřícní, dbát na jasná pravidla práce, pravidla soužití ve třídě a chování**, apod. Další nesporné motivační prvky budou ty, které obvykle fungují i u slyšících žáků, navíc je však třeba vyzdvihnout tematické zaměření na problematiku nedoslýchavých a neslyšících a jejich vzory (také znalost znakového jazyka), **ukázat porozumění jejich životu a problémům, empatii**, avšak zároveň trvat na pravidlech a standardech, **být spravedlivý**, dávat důraz na vizualizaci učebního obsahu a dalších struktur, implementaci prvků etiky do vyučovacích hodin s **důrazem na sebehodnocení žáků a hodnocení druhých, soustavnost a důslednost**¹⁴² (některé konkrétní

¹⁴⁰ Dotazník zkoumá těchto devět kategorií: „zaujetí školní prací, pozitivní emoční vazby ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace na zadané úkoly, soutěživost, pořádek a organizovanost ve třídě, jasnost pravidel školní práce, učitelova kontrolní činnost, inovace výuky“ (Potměšil, 2007, s. 99).

¹⁴¹ Samozřejmě také svojí osobou, tedy učitel neslyšící jako vzor pro neslyšící; učitel slyšící, spolupracující s tlumočnickem, znalý alespoň základů znakového jazyka, respektující své žáky; učitel slyšící vyučující bez tlumočnicka, zvládající nároky na složitou komunikaci a systém, který daná škola preferuje.

¹⁴² Dörnyei (2001) se ve svých doporučeních se závěry Potměšilova výzkumu v mnohém shoduje, navíc uvádí zde již zmíněné pravidelné prožití úspěchu a dále např. strategie učení a podporu autonomie žáka, které jsou předmětem další části této práce. Kromě toho také

motivační prvky budou zmíněny v následujících kapitolách, spolu s konkrétními postupy). V materiálu Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených udává Potměšil (1999, s. 29 - 34) pět hlavních specifických zásad, které jsou pro pedagogickou práci s těmito žáky nezbytné. Jsou to: 1) zásada stálého očního kontaktu (již zmíněn), 2) zásada komunikativnosti prostředí, 3) zásada poskytování zpětné vazby, 4) zásada jasné struktury a pravidel pro organizaci činnosti, a 5) zásada uvádění nových vědomostí a dovedností do vztahů (ta bude podrobněji zmíněna v kapitole 7.3).¹⁴³

Svoji kapitolu o motivaci Skalková (2007, s. 179) uzavírá slovy: „Úkolem učitele je pomoci žákům pochopit, že úspěch učení nepřichází náhodou, automaticky, ale že sám žák musí vložit do učení vlastní úsilí, uplatnit sebekontrolu a sebehodnocení, postihovat souvislost mezi svou snahou a školními výsledky, přejímat odpovědnost za své učení.“ Tato slova předjímají další část této publikace.

K motivaci se vyjádřily v rámci našeho výzkumu v rozhovoru dvě učitelky. Jejich pohledy ilustrují výše naznačené faktory a problémy.

J. S. říká:

„Motivace je u neslyšících studentů trochu problém, protože se často s angličtinou setkávají jen ve škole při hodině a ne jako slyšící všude kolem nás. Angličtina je pak může potkat ještě třeba na internetu nebo jinde, ale to záleží hodně na individuálních zájmech každého neslyšícího. Proto je nutné tyto studenty neustále motivovat a připomínat jim, že angličtinu budou v životě potřebovat a uvádět jim praktické příklady k čemu by jim mohla být

doporučuje, aby učitel se třídou prožíval jakýsi motivační kruh – připravil podmínky pro motivaci žáků, vědomě pracoval na nastartování motivace, podporoval její udržování a vybízel žáky následně k retrospekci ohledně vlastní motivace.

¹⁴³ K bodu 4) Potměšil říká (tamtéž, s. 34): „... je třeba postupovat (...) při uvádění nových postupů, organizačních forem práce velmi strukturovaně s expozicí jasných pravidel. Potom lze očekávat, že se nabytá dovednost stane při běžném používání cenným příspěvkem k organizační hodnotě výchovně-vzdělávacích aktivit. Zároveň zde považujeme za důležité připomenout i nesporný vliv jasnosti pravidel a organizace na sociální klima ve třídě či skupině.“ Toto pojetí je dále rozvinuto např. v Šáňdorové (2003) nebo se jím nadále zabývá Potměšil a kolektiv (2012), zde bude přehledněji součástí úvodu 7. kapitoly.

dobrá. Jinak mají pocit, že se učí něco naprosto abstraktního a to ještě jen kvůli nějaké školní zkoušce...

U nedoslýchavých pak hodně záleží na stupni postižení a taky na jejich zájmech. Obecně je ale moje zkušenost, že sluchově postižené je potřeba motivovat a povzbuzovat daleko více než běžné slyšící studenty.“

S. J. k motivaci uvedla toto:

„Sleduji, že neslyšící studenti jsou zaměřeni hodně na sebe, převažují u nich více emoční než racionální reakce. Je jistě dáno i tím, že se jako miminka, batolata nemohli s okolím domluvit. A pokud byli rodiče, rodina slyšící, tak je také komunikační proces přirozeně narušený a tyto děti prostě musí být trošku zaměřeni na sebe, možná i někdy reagují více impulzivně. V otázce plnění úkolů, nejen školních úloh, mám zkušenost, že si studenti moc neumí poručit. Neslyšící studenti se mi zdají více impulzivní a pozoruji u nich nižší míru kontrolního mechanismu, jakési sebekontroly – sebekoučování. Co se týká krocení emocí, tak moc se mi líbil příběh slona a jezdce, který zmiňuje Petr Ludwig v knize Konec prokrastinace a obrázky s textem jsem našla na webu Margit Slimákové. Přinesu ti....

Hm, hodnotit? Ideálně nehodnotit a přesunout tuto kompetenci na studenta – učit se sebehodnocení a učitel by byl v pozici pozorovatele, průvodce. Ne v pozici hodnotitele.

Vnitřní motivací ve studentech probouzet zážitky a prožitky, dokázat se orientovat i v jejich neslyšící komunitě a i když nemám založený Facebook a nesdílím x desítek událostí denně, stejně si myslím, že je možné najít témata, která jsou skupině středoškoláků blízká. Pro obor Grafik to může být webová stránka <https://www.pinterest.com>, pro obor Školní a předškolní pedagogika to můžou být novinky z britského nebo amerického webu pro neslyšící. Návštěva vysoké školy, kontakt se zahraničím, což naše škola umožňuje ve velké míře, výměnné stáže, praxe.

Při motivaci postupovat individuálně, racionálně, nezveličovat dobré výsledky a především učit průběžně studenty řešit problémy a zvládat konflikty. Používat kritické myšlení, nesetrvat ve stereotypech typu – jsem Neslyšící (myslím s velkým N), to nemůžu zvládnout, nebo jste Neslyšící, tak my musíme o vás pečovat.

Rozhodně zvýšit kompetence studentů a zodpovědnost za svůj přístup k učivu. Pomalu se náš vzdělávací systém odklání od frontálního modelu výuky – ten který přednáší, a ty, co zapisují, poslouchají – ti kteří se účastní vyučovacího procesu. Ale je to proces pomalý. Vnímám, že hodnocení je pro studenty opravdu velmi důležité. Je to velice důležité i pro jejich rodiče. Cílem vzdělávání nemá být číslice, ale zda je neslyšící nebo nedoslýchavý student schopen zařadit se do společnosti, uplatnit svoje získané znalosti a dovednosti. V ideálním případě bych nejraději hodnotila slovně, ale sleduji, že ani studenti ani hodnotící systém střední školy na to není připravený.“

6.2 Strategie učení

Již v r. 1963 Gardener prohlásil (Gardener in Petty, 1996, s. 46), že: „Konečným cílem vzdělávacího systému je přenést břemeno vzdělávání jednotlivců na ně samotné.“ Jak ukážeme dále, u žáků se sluchovým postižením často rozvoj samostatnosti vzhledem k úrovni jejich vrstevníků pokulhává, je tedy otázka, nakolik se můžeme o takový přesun pokoušet. V dnešní době se Gardenerova idea odráží v několika disciplínách – jsou to např. strategie učení.¹⁴⁴

Počítáme-li se sluchovým deficitem a chybějícím náhodným učením, bude velmi pravděpodobné, že **žáci nebudou mít přehled o nejrůznějších technikách**, které by jim pomáhaly v procesu učení, zapamatování si např. slovíček nebo gramatických pravidel. Proto i na úrovni středoškolského vzdělávání je důležité o těchto technikách hovořit a jejich repertoár rozšiřovat. Nicméně, jak připouští Ellis a Sinclair (Ellis, Sinclair in Dickinson, 1992, s. 13), ne vždy je nezbytně nutné, aby se žáci zcela „osamostatnili“ a tyto strategie naučili používat: „Cílem ‚výcviku žáků‘ je pomoci jim zvážit faktory, které ovlivňují jejich učení, a objevit ty strategie učení, které jim vyhovují nejlépe. Výcvik zaměřuje jejich pozornost na proces učení tak, že důraz se klade na to,

¹⁴⁴ Průcha, Walterová, Mareš (2001) razí pojem autoregulace učení, příp. dále hovoří o učebních strategiích. V angloamerické literatuře se objevují termíny jako learner autonomy, selfinstruction, study skills, learner training, learner strategies nebo language learning strategies. Píše o nich např. Dickinson (1992), Little (1991), Wenden, Rubin (1987), Oxford (1990), a další. Velmi podrobný přehled strategií, které se váží ke studiu jazyků, podává právě Oxfordová – strategie dělí na přímé (paměťové, kognitivní, kompenzační) a nepřímé (metakognitivní, afektivní, sociální). Tato oblast by si zasloužila ve vzdělávání sluchově postižených mnohem větší pozornost.

jak se učit, spíše než na to, co se učit. ‚Výcvik žáků‘ jim tudíž má poskytnout alternativy, na jejichž základě mohou po zralé úvaze volit co, jak, proč, kdy a kde se učí. (...) Také si však mohou vybrat závislost na učiteli.“¹⁴⁵

U žáků se sluchovým postižením tak je cílem **prezentace těchto strategií nebo zvýšené povědomí o takových strategiích** a jejich připomínání a „nabízení“. Učitel se také může pokusit některé strategie přímo včlenit do nějaké činnosti (např. práce se zvýrazňovačem při čtení textu, diskuse o tom, jak probíhala domácí příprava, apod.). Ve třídách se často potýkáme s tím, že žákům některé strategie představíme, avšak při první příležitosti se žáci vrátí k tradičnímu postupu – např. budou číst slovo za slovem, vše neznámé či nejasné se budou snažit najít ve slovnících. Proto je namístě **žáky se strategiemi seznamovat opakovaně, např. ukázkou použití přímo učitelem, následně začleněním do činnosti a posléze např. diskuzí o zkušenostech s konkrétními strategiemi.**¹⁴⁶

Strategiím spojeným se čtením s porozuměním se věnuje např. Wenden, Rubin (1987), ve spojitosti s neslyšícími a nedoslýchavými pak např. Schumaker (2000). Kromě obecnějších znalostí, které si do procesu žáci přinášejí (u žáků se sluchovým postižením musíme počítat s určitými redukcemi a omezeními), je podle Wendenové a Rubinové důležitá známost typu a struktury textu (např. popis, problém a jeho řešení, typická hierarchická struktura textu, apod. – i zde budou v angličtině žáci tápat, neslyšící velmi pravděpodobně i v češtině) a v neposlední řadě také znalost konkrétních čtenářských strategií. Schumakerová

¹⁴⁵ *Learner training aims to help learners consider the factors that affect their learning and discover the learning strategies that suit them best. It focuses their attention on the process of learning so that the emphasis is on how to learn rather than on what to learn. Learner training, therefore, aims to provide learners with the alternatives from which they can make informed choices about what, how, when and where they learn. (...) They may, indeed choose to be teacher dependent.*

¹⁴⁶ Viz příspěvek o zkušenostech se strategiemi na univerzitě ve Wolverhamptonu (Široký, 2001). Následující témata doporučujeme i pro české středoškoláky: time management, práce ve skupině, způsoby vyhledávání informací, efektivní čtení, efektivní prezentace, dynamika skupiny, práce se slovníkem, atd. Kromě nich by bylo vhodné zařadit i strategie zaměřené na kognici, podporu paměti či kompenzační strategie. Následně reflexi strategií.

podtrhuje vizuální aspekty texty a snahu o vytěžení maxima informací o textu před vlastním čtením (podrobněji viz kapitola 7.7).

6.3 Charakteristika osobnosti žáka s těžkou sluchovou vadou

Postoje, motivace, chování, apod. žáka se sluchovým postižením na střední škole jsou velmi silně závislé na jeho osobnosti, ale také na charakteristikách typických pro celou tuto skupinu. Proto je podle nás důležité zde tuto problematiku rozvinout a **ujasnit příčiny velkého vlivu žákových zkušeností, prožitků, pocitů a typických skupinových charakteristik na formování postojů a motivace.** Horáková cituje Leonhardta (Leonhardt in Horáková, 2012, s. 42): „Existují některé shodné a nebo podobné příznaky sluchově postižených lidí, přitom je třeba si uvědomit, že každý sluchově postižený člověk prožívá svůj handicap odlišným způsobem.“

Byly již zmíněny různé deficity, které vyplývají ze složitých následků spojených s nefunkčním sluchem. Ty zasahují do každodenní práce se žákem, do jeho motivace, chování, vztahů ve třídě, atd., je tedy nutné pokusit se zjistit jejich příčiny u neslyšících žáků. Deficity si s sebou mohou žáci nést z dětství a základní školy a mohou jejich postoje a motivaci ovlivňovat, někdy po zbytek života. Šándorová mnohé příčiny popisuje ve své práci (2003),¹⁴⁷ vlivem na osobnost se detailně zabývá Vágnerová (2002, s. 125 - 130). U neslyšícího dítěte, častěji v případech slyšících rodičů, může být jeho okolí, ve snaze dítěti co nejlépe pomoci a co nejvíce mu usnadnit život, natolik ochranné, že dítě se naučí spoléhat na druhé, na rodiče, sourozence, spolužáky, tlumočníka a učitele. Plní přidělené úkoly a postupně si zvyká, že jeho život stále někdo řídí, vychovatel, učitel, psycholog, logoped. Kopřiva a kol. (2008, s. 182)¹⁴⁸ upozorňují: „Důsledkem může být, že **dítě (později**

¹⁴⁷ Píše o komprehenzivní nebo i komprehenzivní (tedy komplexní) surdopedii, případně také komprehenzivní surdo(re)habilitaci: „Rehabilitace (lat. habilis = schopný, re = znovuopakování) v surdopedii představuje procesy znovuuschopňování při nerozvinutí, ztrátě nebo poškození sluchových schopností člověka“ (Šándorová, 2003, s. 52). Z typů, které dále Šándorová jmenuje – surdo(re)habilitace léčebná, pedagogická, pracovní, sociální, psychologická, technická, právní a ekonomická – může škola přispět především k (re)habilitaci pedagogické, pracovní, sociální, psychologické, v menší míře právní a ekonomické.

¹⁴⁸ Tito autoři jako podmínky vnitřní motivace uvádějí smysluplnost, spolupráci, svobodnou volbu a zpětnou vazbu.

dospívající a dospělý) se z vlastní iniciativy téměř do ničeho samo nepustí.“ Někdy takovému vývoji napomáhá učitel neustálou **příliš autoritářskou komunikací** (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 226 - 229). Dítě si tak může vštěpovat názor, že samo nic neumí nebo nezvládne. Pokud nedostává prostor, aby věci zvládalo samo, nemůže dosáhnout pocitu jistoty a sebejistoty. Bohužel se i na střední škole pro sluchově postižené setkáváme s **žáky, kteří nejsou schopní být zodpovědní sami za sebe, neumí se rozhodovat a nést důsledky svého jednání. Pokřivené sebehodnocení pak narušuje sociální vazby.**

Vágnerová také zdůrazňuje specifické rysy chování u osob s těžkou poruchou sluchu (2002, s. 129): „Zvláštnosti jejich chování jsou dané obtížemi ve sdělení a vysvětlení čehokoli, včetně určitých norem chování. **Obtížně chápou, jaké chování je žádoucí, co je dovoleno a co je zakázáno.** Mohou se sice učit nápodobou chování jiných lidí, ale za těchto okolností jim chybí porozumění podstatě takového projevu. **Hůře se sociálně orientují, těžko chápou význam různých situací,** nerozumí kontinuitě určitého dění. Často ani přesně nechápou, co po nich druzí chtějí. Mnohdy **nevědí, co si o jejich chování ostatní lidé myslí, a často je to ani nezajímá.** Stejně tak mají sluchově postižení problém s pochopením pocitů, názorů a postojů jiných lidí. **Hůře se orientují v mezilidských vztazích.** S postupem času se u nich **může rozvinout negativistický a podezíravý postoj.** Nevěří slyšícím lidem, protože jim nerozumí, a raději se od nich izolují.“¹⁴⁹ Vágnerová (2002, s. 130) dále vysvětluje, jak se neslyšící řídí především emocemi a jak je u nich **narušen proces zvnitřňování norem chování** – i toto bohužel vede k nedorozuměním, neschopnosti uvědomit si význam určitých omezení anebo k neodpovědnosti za vlastní chování. Vágnerová také dodává, že takovým lpěním na vlastních pocitech a potřebách nebo na očekávaném zásahu zvnějšku může neslyšící **působit až infantilně.** Okolí, které neslyšícímu a dopadům jeho postižení nerozumí, také může velmi negativně vnímat **zkratkovitost a impulzivnost v rozhodování a jednání.** K nim občas dochází, protože je pro neslyšícího takové rychlé řešení jednodušší než dlouhé zvažování, co je třeba udělat nebo jak se rozhodnout či zachovat, v dané situaci se totiž příliš nevyzná nebo si nedokáže představit všechna možná jednání a jejich dopady, aby

¹⁴⁹ Na druhou stranu však také můžeme často vidět, že se neslyšící snaží vizuálně splynout s většinou, u mladých můžeme pozorovat zvýšený zájem o módní trendy.

následně, byť s časovou prodlevou, zvolil to nejlepší řešení: „**Jejich rozhodování je typické sklonem k okamžité, mnohdy iracionální reakci na úkor zvažování účelnosti nějakého způsobu jednání, nedovedou se ovládat**“ (tamtéž).¹⁵⁰

Vznik emocionálních problémů popisuje Horáková citováním Vymlátílové (Vymlátílová in Horáková, 2012, s. 42 - 43) na základě zjištění shrnutých v r. 2007 takto – **neslyšící děti** jsou prakticky setrvale: „vystaveny **podnětové deprivaci**; častěji u nich dochází k **citové deprivaci**, vztah rodič – dítě je podroben větší zátěži; mají v anamnéze vyšší počet perinatálních traumat a mozkových dysfunkcí; prožívají příliš často a opakovaně zklamání, protože nejsou schopny splnit vysoké nároky učitelů a vychovatelů; jsou obvykle ve stresu, pokud musejí odezírat a komunikovat slovně.“ **Následky takových deprivací si dítě nese s sebou dál životem, samozřejmě se projevují také v průběhu docházky do střední školy.**

Pokud jde o formování identity neslyšících, Kosinová (2008, s. 44 - 45) popisuje dva odlišné názory, Ridgewayové z r. 2001 (Ridgewayová in Kosinová, 2008, s. 44) a Cartyové z r. 1994 (Cartyová in Kosinová, tamtéž). Ani jedna z citovaných autorek neuvádí přibližný věk pro popisované fáze, obě docházejí ke smíření osoby s daným stavem, přičemž názor Ridgewayové je optimističtější.¹⁵¹ Kosinová však upozorňuje především na neslyšící vzory v životě neslyšících dětí, tedy

¹⁵⁰ Höschl tento názor sdílí (2007, s. 12): „Nezapomeňme, že utváření osobnosti (povahy) je zdoluhavý a mnoha okolnostmi podmiňovaný proces, který nemůže zůstat nedotčen takovými odlišnostmi od ‚normálního‘ vrůstání do společnosti, jako je tělesné postižení nebo smyslová vada. (...) ... často se s tím nevypořádají po celý život. (...) ... Obecně, i když zdaleka ne vždy, bývá ztráta sluchu spojena se zvýšenou podezřívavostí, až paranoiou, což je docela logické: postižení jedinci jsou v různých konverzacích mnohdy postaveni mimo hru a mohou si myslet, že se cosi ‚kuje za jejich zády‘ nebo že se mluví o nich. Zaujímají proto k okolí ostražitý, někdy až číhavý postoj. Pokračující izolace a narušení mezilidské komunikace mohou být spojeny s **podrážděností, agresivitou, náladovostí a mnoha dalšími projevy psychické labilitity. Rozhodně se ale nedá a priori o nedoslýchavých dětech říci, že by byly línější.**“

¹⁵¹ Pro srovnání stručně: a) Ridgewayová rozlišuje těchto šest fází – 1) zmatení identity, 2) porovnávání, 3) tolerance (tedy přijímání hluchoty), 4) přijetí identity, 5) hrdost (sounáležitost se skupinou neslyšících) a 6) syntéza identity; b) Cartyová proces člení takto – 1) zmatení, 2) frustrace, vztek, obviňování, 3) zkoumání identity, 4) identifikace a odmítnutí, 5) rozpolcenost a 6) přijetí.

dospělé neslyšící, kteří se se svým handicapem úspěšně vyrovnali, vystudovali, našli si zaměstnání, žijí normálním životem (Kosinová, 2008, s. 45).

Horáková (2012, s. 43) také upozorňuje na nezdary či nefunkčnost komunikace v raném věku jako na další: „ ... hlavní příčinu emočních poruch a odlišností v chování neslyšících. Ty se objevují zejména tehdy, když je dítě opakovaně frustrováno, protože neprožívá komunikaci s osobami pro něj nejbližšími a důležitými jako uspokojivou.“ Zde jsou v nevýhodě především neslyšící děti slyšících rodičů, kde komunikace zpočátku nefunguje (občas však může selhávat dlouho).¹⁵²

Komunikaci určují jako hlavní zdroj problémů také Procházková, Vysuček (2007, s. 11). Kořeny nevhodného nebo dokonce agresivního chování vidí takto: „Jedinec, který nemá možnost plného jazykového rozvoje, prodělává komplikovaný a nerovnoměrný růst a vývoj. Jeho osobnost je tím poznamenána a to se promítá do způsobu jeho vnímání okolí i sebe sama a následně chování“ (sic). Dále Procházková, Vysuček (2007, s. 11 - 12) jmenují jako projevy nepříznivého rozvoje neslyšícího dítěte **nedotvořenou (nebo nestabilní) identitu**, omezené sociální schopnosti (např. chování nevhodné v dané situaci, neznalost společenských pravidel), již námi uvedené dětinské a **sebestředné chování (neschopnost empatie, netaktní chování)**, dále pak např. **pocity méněcennosti a přílišnou důvěřivost, nerozvinutí svého potenciálu, či potíže při navazování vztahů.**

Ve škole se celá tato problematika prožívaných citových deprivací a frustrací, nedostatečně rozvinuté osobnosti, projevy převahy emocí nad rozumem, jisté zkratkovitosti v jednání, nebo nevhodného chování mohou dotýkat různých organizačních záležitostí života ve třídě a škole nebo i přímo výuky, typicky ve chvíli, kdy se žáci podílejí na nějakém rozhodnutí či výběru a je třeba zvažovat více možností nebo danou situaci či záležitost řádně promyslet, apod. Takové okamžiky jsou pak určitou výzvou pro zvládnutí společné komunikace ve skupině nebo třídě, výzvou pro společné nalezení řešení úkolu, rozdělení úkolu jednotlivým žákům, dohodnutí fází práce, nalezení shody, apod. Znamená to, že učitel musí např. hledat možnosti k **poskytnutí prostoru pro argumentace, vysvětlovat zásady debaty nebo**

¹⁵² Horáková (tamtéž) také připomíná, že díky absenci sluchových funkcí neprobíhá náhodné učení, dítě je závislé na přijímání veškerých informací pouze zrakem.

zdůrazňovat umění naslouchat druhým; učitel tedy v podstatě během této činnosti spíše vychovává než vyučuje. Kromě toho je občas nutné zvládnout emotivní výlev nějakého žáka nebo „tiché“ překřikování žáků, apod. – takové okamžiky jsou jak pro učitele (a případně i tlumočníka), tak i pro žáky skutečnou zkouškou jejich emocí, schopností a dovedností. Bohužel, toto vše se obvykle děje na úkor angličtiny, na druhou stranu by si učitelé měli být vědomi velmi složitosti postavení svých žáků zapříčiněného sluchovým handicapem a také všech výše zmíněných projevů a důsledků – v takových chvílích by tak měla **převážít jejich snaha napomoci příznivému vývoji svých žáků.** Pokud by se ovšem takové situace měly opakovat a soustavněji nabourávat výuku, bylo by vhodné věc řešit např. s psychologem nebo pracovníky speciálněpedagogického centra.

Na rizikové chování žáků se sluchovým postižením a jeho prevenci se zaměřili Skákalová a kol. (2012, s. 175 - 187). Jak jsme nastínili výše, i tito autoři poukazují na limitované náhodné učení, informační a komunikační deficit, neporozumění sociálním situacím. Kromě již zmíněných problémů žáky sluchová vada znevýhodňuje v okamžiku, kdy nedokáže rozklíčovat prvky mimoslovního dorozumívání, jako jsou: ... „vokální projevy, které vyjadřují či provázejí emoce (smích, pláč, bolest, údiv aj.), ale také o jiné zvukové projevy, které význam sdělení podstatně doplňují či jsou samy nositeli významu (významné pokašláni, demonstrativní bouchnutí dveřmi, klakson atd.)“ (tamtéž, s. 176). Nefunkční komunikace, problematické utváření sociálních vztahů, negativně ovlivněný vývoj kognice, narušený vývoj emocionální a sociální, to vše může spolupůsobit tak, že **neslyšící mohou být ohroženi sociálně patologickými jevy.** Proto je **úkolem všech učitelů všech předmětů věnovat pozornost jakýmkoliv projevům, které by mohly poukazovat na zneužívání návykových látek, šikanu a kyberšikanu, apod.**¹⁵³

¹⁵³ Ve 108 dotaznících odpovídali žáci se sluchovým postižením ve věku 13 – 24 let. „Z výsledků výzkumu vyplývá, že žáci a studenti vykazují relativně nízkou úroveň znalosti a porozumění vybraným pojmům z oblasti rizikového chování. Jejich orientace v pojmech je často velmi povrchní, schematická a založená na stereotypních asociacích, které jsou mnohdy v protikladu k realitě“ (tamtéž, s. 181). Ve výzkumu bylo prokázáno, že znalost ochrany proti pohlavním nemocem (65% správně), znalost legální věkové hranice pro způsobilost k pohlavnímu styku (53% správně), povědomí o drogách (70%) či znalost legální věkové hranice pro nákup alkoholických nápojů (93%) jsou relativně vysoké,

Ve výuce cizího jazyka je proto vhodné nezříkat se textů s podobnou tematikou (např. v časopisech), dle našeho názoru i za cenu, že text bude složitější a bude znamenat obširnější vysvětlování v českém nebo znakovém jazyce, diskuzi se žáky, apod.

6.4 Charakter komunikace s neslyšícím žákem a její úskalí

Komunikace byla představena jako jeden z klíčových faktorů v procesu motivace žáka a jeho úspěšnosti v procesu vzdělávání, jako jedna z činností, která má zásadní vliv na jeho všestranný rozvoj od útlého dětství, proto se jí budeme podrobněji zabývat. Teoretická znalost jednotlivých komunikačních systémů nebo dokonce zvládnutí alespoň základů znakového jazyka či pochopení teoretické problematiky takové komunikace nemusí nutně znamenat, že učitel bude s žákem komunikovat efektivně. Zde se zaměříme na některé **aspekty praktické komunikace s neslyšícím žákem při vyučování a jejich lingvistický rozměr**, především na otázky proxemiky, neostrých výrazů a řečových aktů.

Jeden z problémů v komunikaci s žáky se sluchovým postižením je spojen s tzv. **soukromým a veřejným jazykem** (zmiňují ho např. Hale, Wright, 1997, s. 136), který popisuje Machová: „Otázka protikladu soukromý a veřejný v této oblasti znamená celý komplex úvah o komunikaci probíhající v homogenním či heterogenním kolektivu a konkrétním chování v souladu s komunikativními cíli. Jedná-li se o homogenní kolektiv neslyšících, musí být hovor, který má být soukromý, nejspíše veden nějak v ústraní, snahou o vyčlenění ze skupiny, protože ho vlastně mohou pozorovat všichni přítomní (např. šeptání slyšících tak nemohou neslyšící dokonale nahradit), hovor veřejný naproti tomu může být veden dokonce tak, že se více osob či dvojic ‚překřikuje‘ – jejich neslyšná komunikace nemusí působit rušivě. Slyšící by si v takové situaci museli předávat slovo. Pokud je však skupina smíšená, zdá se, že jisté komunikační situace mohou působit problémy. Je často velmi složité vyznat se v nuancích a zvolit správnou komunikační strategii. Jak bude působit na neslyšící členy společnosti pokus o soukromý hovor dvou slyšících? Nebudou očekávat, že slyšící doprovodí svůj hovor znaky, aby bylo všem zřejmé, o čem hovoří? A poznají vždy slyšící, kdy hovor dvou neslyšících přešel do soukromé

u jiných jevů je povědomí nedostatečné – AIDS byl správně chápán jen 45% žáků, kyberšikana 36% a znalost trestní odpovědnosti byla správně určena pouze 33% žáků.

roviny a nebude tedy vhodné snažit se pohledem zachytit, co si znakovým jazykem povídají? Navíc se v takové společnosti může vyskytnout i tlumočník, což sice zjednodušuje porozumění v rámci celé skupiny, může to ale zvyšovat nároky na chování v jednotlivých fázích komunikace“ (Machová, 2010, s. 9).

Jiným aspektem, který spadá do oblasti lingvistiky, je **přehled o pravidlech proxemiky** (Thompson, 2003, s. 98).¹⁵⁴ V komunikaci s neslyšícími překračujeme obvyklé hranice a vstupujeme do osobního prostoru neslyšícího člověka na znamení, že je osoba oslovena, můžeme se jí dokonce dotknout.¹⁵⁵ Více k zásadám komunikace viz Příloha 3.

Tzv. **neostré výrazy** představují další oblast lingvistiky, kterou zde zmíníme. Neostré výrazy vysvětluje Černý (1996, s. 449) takto: „neostré nejsou věci, ty jsou prostě věcmi, neostré je naše poznání těchto věcí.“ Nejde však jen o poznání, ale především o pojmenování, která způsobují omyly a nedorozumění.¹⁵⁶ Problém se může týkat sféry sociolingvistiky a etnolingvistiky: „Při komunikaci se žáky, studenty nebo rodiči může docházet k nedorozumění, protože je třeba zvolit jazykový kód, který není všem zúčastněným mluvčím společný – učitelé neovládají znakový jazyk dostatečně dobře a naopak, studenti nebo rodiče nemají dostatečně velkou slovní zásobu v češtině, nechtějí či dokonce nemluví česky, případně se sice snaží, ale jejich produkce zvuků je nedokonalá. Takovou situaci popisuje např. C. J. Ertingová¹⁵⁷ (zkušenost z jedné

¹⁵⁴ Není běžné, že je výklad proxemiky součástí výuky jazyka. Při práci s neslyšícími je však tento problém velmi specifický a musí být součástí výuky nejen znakového jazyka: „Je pravděpodobné, že tak, jak se mění pravidla proxemiky u různých národů, kdy např. osobní prostor má různou velikost, nejsou tato pravidla patrně stejná ani u neslyšících těchto národů. Je možné, že také existují rozdíly v místě, které je obvykleji za účelem oslovení neslyšícího dotýkáno. Bylo by však reálné považovat tyto způsoby navazování kontaktu za vlastní součást znakového jazyka? Do určité míry vlastně nahrazují vlastní jméno, oslovení, zvolání či výzvu v mluveném jazyce“ (Machová, 2010, s. 9 - 10).

¹⁵⁵ Takto přivoláme její pozornost, osoba si obvykle uvědomí, že je oslovena. V některých situacích je třeba překračovat zaběhaný úzus a vstoupit do osobního prostoru osoby, která je oslovována, nebo se jí dokonce dotknout, aby byla přivolána její pozornost, aby si tato osoba uvědomila, že je oslovena.

¹⁵⁶ Černý cituje Schaffa (Schaff in Černý, 1996, s. 449) a neostré výrazy vysvětluje na slově řeka a klade si otázku, kdy poznáme, že vodní tok je potokem, říčkou nebo řekou.

¹⁵⁷ Ertingová in Homoláč: Komunikace neslyšících, 1998, s. 124.

speciální školy v USA) v souvislosti s výrazy jako komunikace a jazyk. Slyšící učitelé obvykle v rozhovoru s neslyšícími žáky i rodiči oba pojmy volně zaměňovali, neslyšící žáci a rodiče chápali pojem ‚komunikace‘ jako slovo označující výměnu informací, instrukcí, rozvoj pojmového myšlení, dovednosti ve znakovém jazyce, pojem ‚jazyk‘ jako slovo označující činnosti spojené s drilováním angličtiny, memorováním, snahou o produkci mluvené angličtiny. V našich podmínkách je situace ve výuce dalšího cizího jazyka ještě komplikovanější (ve třídách jsou běžně děti neslyšící i nedoslýchavé, ohluchlé či s kochleárním implantátem voperovaným v pozdějším věku, hovořící různými mateřskými jazyky, českým a znakovým), protože dochází k převodům mezi psanou angličtinou, českým jazykem psaným a mluveným a českým znakovým jazykem. Potřeba přesnosti a možnost omylu zde vyvstává téměř každodenně. Vše se samozřejmě komplikuje limitovanou českou slovní zásobou neslyšících studentů, u angličtiny také chybějícím sluchovým paměťovým kanálem“ (Machová, 2010, s. 10 - 11).¹⁵⁸

Černý (1996, s. 382) doplňuje ke zdrojům nedorozumění vysvětlení o **limitovanosti našich výpovědí**: „neobsahuje doslovně všechno, co má mluvčí na mysli, často dokonce jen zlomek toho všeho. Příjemce je naopak schopen rekonstruovat na základě toho mála, co je verbálně vyjádřeno, mnohem více (...) díky faktorům kognitivním (...), jednak i díky faktorům pragmatickým (kontextu, situaci apod.)“. Jak jsme již vysvětlili, žáci s poruchami sluchu mohou mít problém s porozuměním díky nedokonalým schémátům. Howard (1998, s. 264) vysvětluje, že se naše schémata navzájem liší – což je logické, každý jedinec má jiné zážitky a jiné zkušenosti (např. zvyky v rodině, komunitě, apod.). Pokud však jde o schémata obecnější, myslíme si, že je nutné vzít v potaz společně obývaný prostor a kulturu – tam budou podle nás obvykle taková obecnější schémata všem společná. Avšak neslyšící mohou mít problémy právě i s takovými obecnějšími schématy. Dalšími problémy mohou být neporozumění kontextu, preferování konkrétního před

¹⁵⁸ Je nutné pravidelně dbát na jednoznačnost a přesnost u všech instrukcí a zadání k činnostem, testům, zkouškám, apod., vše s žáky projít, i opakovaně, česky a ve znakovém jazyce nebo s tlumočnickem. Proto např. instrukce „Odpovězte“ nestačí, musí být uvedena výslovně jako „Odpovězte anglicky“ nebo „Odpovězte anglicky celou větou“.

abstraktním, malá slovní zásobě. Tato problematika spolu s důrazem na jasnost a přesnost se projevila v našem výzkumu, viz dále kapitola 8.

Výše zmíněná nedorozumění lze také vnímat optikou teorie Gumperze (2006, s. 78 - 85), který je lingvistickým antropologem a stojí za tzv. **interakční sociolingvistikou**. Gumperz se ve svém výzkumu zaměřuje na to, jak se v průběhu hovoru postupně mění chápání vyřčeného, jakými různými způsoby může u účastníků komunikace probíhat proces kontextualizace.¹⁵⁹

Kontextualizaci vnímá jako důležitý faktor také Hymes (in Jaworski, Coupland, 2006, s. 20 - 22), který jazyk analyzuje podobně a shrnul své poznatky do **teorie tzv. etnografie komunikace**. Hymes říká, že k poznání jazyka a komunikace vede zapojování do procesu komunikace a jeho přímé pozorování „zevnitř“, v jejím průběhu.¹⁶⁰ I tato teorie se jeví z pohledu výuky cizích jazyků u žáků se sluchovým postižením důležitá.

Neméně důležitá je otázka **řečových aktů neboli mluvních aktů**.¹⁶¹ Při komunikování s neslyšícími žáky je zásadní snaha vycházet z vlastností znakového jazyka. Baicchiová v hesle *Speech Acts Theory* (Chapman, Routledge, 2009, s. 212 - 219) však také zdůrazňuje znalost, kdy a jak se

¹⁵⁹ Připomeneme-li opět výše zmíněnou situaci s nedorozuměním mezi učiteli, žáky a rodiči: „můžeme vidět, že užití jazyka je skutečně interakčně podmíněno, interakcí a kontextualizací může dojít ke zpřesnění či objasnění pojmů. Zároveň je taková komunikace podmíněna i kulturně, daný příklad snad skutečně dokazuje, že jde o interkulturní komunikaci slyšících a neslyšících, že jisté nároky neslyšících na svébytnou kulturu (danou především charakterem jejich postižení a zvláštní formou komunikace) jsou opodstatněné. Zkušenosti z podobných situací jsou důležité pro budoucí chování a vedení dialogů se studenty a rodiči, empatii a zároveň určitá očekávání a připravenost pojmy vyjasňovat a vysvětlovat“ (Machová, 2010, s. 11 - 12).

¹⁶⁰ Hymes tedy nezkoumá jazykové projevy z vnějšku jako např. diskurz, ale zevnitř, přímo, a také jako procesy, ne jako produkty. Učitelé by tedy do komunikačních situací měli vstupovat připraveni na takové vnitřní pozorování, s empatií, snahou o porozumění, s předjímáním možných složitostí a nedorozumění.

¹⁶¹ Mluvními akty se zabývali např. John W. Searle a John Austin (Fürst, 1994, s. 134). Základní typy mluvních aktů (např. Čermák, 2007, s. 171 - 172) zahrnují lokuci (smysluplný výrok, vnímaný z hlediska obsahu), ilokuci (akt, který je naplněn užitím jazyka, vnímaný z hlediska záměru, např. jako slib nebo žádost, apod.) a perlokuci (účinek na posluchače, způsobený promluvou, např. výsměch nebo urážka, apod.).

mohou či mají mluvní akty v dané kultuře používat a zda jsou vhodné.¹⁶² Řečovým aktem může být ironie, vtip, zakašlání spojené s pohledem, gesto, apod. Je třeba se vyvarovat příliš složitých vyjádření.

Uvádíme jeden konkrétní příklad (Machová, 2010, s. 12 - 13): „Pro ilustraci jsem zvolila běžnou školní situaci, kdy se učitel obrátí na žáka s nějakou žádostí či výzvou, v mém případě se žádostí o zavření dveří. V češtině by se na slyšící žáky mohl v tomto případě učitel obrátit mnoha různými způsoby, přičemž mluvní akt může obsahovat i ilokuci jiného typu,¹⁶³ nemusí jít o otázku, spíše půjde o žádost, přání či výzvu. Tedy např.¹⁶⁴ ‚Chci, abys zavřel dveře‘; ‚Byl bych vděčný, kdybys zavřel dveře‘; ‚Můžeš zavřít dveře (prosím)‘; ‚Zavřel bys dveře (prosím)‘; ‚Měl bys zavřít dveře‘; ‚Snad by bylo dobré zavřít dveře‘ (s patřičnou intonací o nedůvtipnosti žáka); ‚Nebylo by lepší zavřít dveře‘; ‚Dveře – nezapomněl jsi‘; ‚Táhne‘; ‚Co takhle trochu méně průvanu‘; ‚Ach, má bolavá záda‘ (a pohled směřující ke dveřím), ‚Dveře jsou otevřené‘ a mnohé další mluvní akty. U neslyšících žáků přichází v úvahu mnohem méně variant. Slyšící učitel musí vyjít z vlastností znakového jazyka, z konkrétní situace, z uvědomění interkulturality, z požadavků na přesnost apod. Pak by měl dát jasně najevo, který žák je osloven, pomocí očního kontaktu nebo vytvořením hluku či vibrace ve směru osloveného žáka, poklepáním na jeho rameno (již zmíněná otázka proxemiky) či zaklepáním na jeho lavici, a zřetelně formulovat svůj požadavek, bez ironie, nadsázky a vedlejších významů, zmínka o průvanu či zádech by žáka zmátla. Převedeno do češtiny, znakové vyjádření by vypadalo asi takto – kontakt, prosím, dveře zavřít, děkuji. Podobně matoucí by např. bylo konstatování „Na zemi je křída/propiska/papírek“ – musela by zaznít přímá žádost o zvednutí nebo příkaz. V obou případech – dveře a předmět na podlaze – bude perlokucí těchto ilokucí vyvolání činnosti ze strany žáka, tedy zavření dveří či zvednutí předmětu. Je tak zřejmé, že i mimo výklad je třeba dbát na přesnost a jasnost

¹⁶² Na kulturní svázanost řečových aktů upozorňuje např. Huang, 2007, s. 119 - 128, který připomíná možnost rozvést se v některých muslimských kulturách pouze na základě vyřknutí daného řečového aktu, nyní dokonce ve formě e-mailu či sms.

¹⁶³ Crystal, 2006, s. 275 - 281.

¹⁶⁴ Tanesini, 2007, s. 153.

vyjadřování, uvědomovat si případnou dvojznačnost či přílišnou zdobnost vyjádření, která by neslyšícího mátl.“

6.4.1 Neverbální komunikace

Některé ze shora uvedených řečových aktů spadají do oblasti neverbální komunikace. Souhrnně se prvky či projevy neverbální komunikace zabývá Strnadová (2008). Kromě námi již zmíněných např. dotyků nebo komunikační vzdálenosti popisuje především **oční kontakt, dále pak mimiku, gesta a pozice při komunikaci**. Stručně zde popíšeme jednotlivé typy projevů ve vztahu k výuce, především z pohledu učitele, který neprošel speciálněpedagogickou přípravou. Strnadová (2008, s. 19) říká, že: „mnoho slyšících lidí si odlišné neverbální chování neslyšících vykládá jako projev nevychovanosti nebo nižší sociální (i jiné) inteligence.“ Učitel bez speciálněpedagogické přípravy si na takové projevy musí zvykat.

Oční kontakt je pro neslyšící zásadní, pro učitele bez speciálněpedagogické přípravy může být však nepřerušovaný, nezvykle dlouhý upřený pohled ze strany žáka nepříjemný; na druhou stranu, někdy mohou krátké a časté pohledy či rozhlížení působit, jako by se žák nevěnoval výuce, žák se však jen snaží kontrolovat prostor a sledovat, zda není někým oslovován. Přitom nemusí nutně jen sledovat učitele, ale dívá se i na spolužáky, zda s ním nechtějí zahájit „hovor“ (někdy se jedná o skutečné „tiché“ vyrušování, kdy se žáci nedovoleně domlouvají nebo si povídají). Ve velké třídě je někdy vhodné rychle navázat oční kontakt se všemi žáky zhasnutím a rozsvícením světel (Strnadová, 2008, s. 21).¹⁶⁵

Mimika je: „nedílnou součástí nemanuálních složek znaků“ (Strnadová, 2008, s. 32). Spolu s např. pozicí a pohyby hlavy a celé horní části trupu se mimika obličeje podílí na gramatice znakového jazyka, může napomáhat rozlišení druhů vět, nebo se její pomocí odlišuje téma a réma věty (tamtéž). Je tedy nezbytné naučit se vnímat mimické projevy žáků

¹⁶⁵ Autorka dále upozorňuje na možné bariéry, bránící neslyšícímu v pohledu, např. při odezírání na ústa mluvčího. Také vysvětluje, jak je nevhodné mluvit a současně něco neslyšícímu ukazovat – neslyšící žák dokáže sledovat buď jedno, nebo druhé. Někdy žák ukončí pohled sám, např. z důvodu kontroly prostředí. Protože neslyší, musí své okolí kontrolovat vizuálně.

ne jako jakési pitvoření či přehrávání, ale jako přirozenou součást znakového jazyka.

Gesta fungují u neslyšících obdobně jako u slyšící populace, člověk, který neovládá znakový jazyk výborně, je však sotva schopen rozlišit gesto od znaku. Mezi tradiční gesta neslyšících se řadí i tleskání,¹⁶⁶ ve škole však častěji využijeme různá gesta rukou na přivolání pozornosti žáků, např. zamáváním ruky v zorném poli žáka.

Pokud jde o pozice v komunikaci, mnohé je jasné již z rozestavění nábytku ve třídách. Nejčastěji jsou lavice rozestavěné do U nebo do půlkruhu, nebo dokonce do kruhu tak, aby na sebe všichni žáci i učitelem co nejlépe viděli, eventuálně také aby byli vhodně posazeni nedoslýchaví žáci podle svých potřeb. Vždy je třeba dbát na dobrou viditelnost.¹⁶⁷

Strnadová (tamtéž) neuvádí zvukové projevy neslyšících žáků, které jsou pro nezasvěceného učitele často neočekávané. Nejedná se o prvky spojené s komunikací, ale o běžné zvukové projevy, které však neslyšící žák nekontroluje, např. proto, že je příliš pohlcen činností ve vyučovací hodině. Jde o různé vzdechy, hekání, odfrknutí, hlasité dýchání, či dokonce jakési hučení a mručení. Pokud to nijak nenarušuje chod hodiny či práci nedoslýchavých žáků a jedná-li se o ojedinělý případ, není třeba věc řešit.¹⁶⁸

6.5 Komunikace s žáky nedoslýchavými, ohluchlými, implantovanými a integrovanými

Obecně vychází komunikace s žáky nedoslýchavými, ohluchlými, implantovanými a integrovanými ze základních charakteristik, které byly představeny ve 3. kapitole. Tato skupina žáků však zahrnuje velmi široké spektrum schopností, dovedností a potřeb, že není možné generalizovat.

¹⁶⁶ Zvednuté pokrčené ruce s roztaženými prsty se nad hlavou rychle otáčejí tam a zpět.

¹⁶⁷ Jde např. o dostatečné vzdálenosti pro odezírání, hru světla a stínů, volný nezakrytý prostor, apod.

¹⁶⁸ Na možnou nevhodnost podobných projevů musí být žáci upozorňováni od útlého dětství.

Nedoslýchaví žáci obvykle spoléhají na kombinaci slyšené a odezřené češtiny, proto se v tomto případě učitel musí seznámit s pravidly důležitými pro odezírání. U ohluchlých žáků velmi záleží na době vzniku hluchoty ve vztahu ke stádiu vybudování si a osvojení jazyka – postlingválně ohluchlí se mohou naučit dobře odezírat a mohou také relativně dobře vyslovovat. Žáci s implantátem, v závislosti na době implantace, mohou navštěvovat běžné školy a je-li dítěti kochleární implantát voperován v raném dětství, mohou téměř splynout s kolektivem běžných žáků. Na druhou stranu, především u žáků, kteří byli implantováni později, mohou být problémy s porozuměním slyšenému a v prvních několika letech po implantaci se mohou objevit problémy s koncentrací během vyučování (např. z důvodu přemíry zvukových podnětů, unavitelnosti, apod.). Je zásadní využít jakékoliv metody či způsoby komunikace, které si taková situace bude vyžadovat a které bude žák preferovat.

Integrovaný žák by měl před vlastní integrací projít zevrubným vyšetřením nejrůznějších odborníků (podle případu – otorinolaryngolog, psycholog, speciální pedagog, apod.), aby bylo možné rodině integraci jednoznačně doporučit. Důležitou součástí úspěšného procesu začleňování žáka je prokázání jeho připravenosti na integraci. Je třeba také prokázat připravenost školy, učitele a třídy na přijetí takového žáka, aby proces integrace proběhl hladce. Silný akcent na přípravu spolužáků klade Cangelosi (1994, s. 60): „K metodám prosazování vzájemného společenského přijetí mezi integrovanými a ‚normálními‘ žáky patří vyučování žáků o postiženích, příležitosti pro ‚normální‘ žáky získat zkušenosti s postiženými lidmi, rozvíjení společenských dovedností integrovaných žáků, organizování vzájemných vztahů a spolupráce zdravých a postižených žáků a komunikace s rodiči žáků.“

Nejčastěji lze uvažovat o nedoslýchavém či implantovaném žáku. I v takovém případě musí škola zajistit ty nejlepší podmínky. Jak jsme již uvedli v části 3.5, může např. nastat problém s tím, že škola zajistí nevhodný typ tlumočnicka.

Dle našeho názoru je vhodné, aby se **učitel seznámil s nejrůznějšími podpůrnými způsoby komunikace a zásadami práce se sluchově postiženým žákem**. Potměšil (2003a, s. 139; dále citace – Potměšil, 2007, s. 46) však říká, že metoda totální komunikace jako hlavní metoda použitá pro žáka integrovaného nemusí fungovat: „Totální komunikace

není pro práci se sluchově postiženými žáky v podmínkách integrace přínosná tak, aby se stala nástrojem k dosažení vzdělávacího cíle školy.“ V úvahu tak dle Potměšila pro žáky se závažnějším postižením připadá pouze tlumočnick. To však zatím v běžných školách není obvyklé.¹⁶⁹ Máme za to, že je vhodné uplatnit všechny možnosti komunikace, které z daného repertoáru žák zvolí a pomocí kterých bude schopen komunikovat a vzdělávat se. **Učitel ale musí být připravený na testování těchto prostředků spolu s žákem a třídou, hledání nových cest, rostoucích nároků na trpělivost, náročnost, dynamiku ve třídě, apod.**

¹⁶⁹ Učitelka S. J. uvedla toto: “ Školám často chybějí finanční prostředky. V takovém případě si myslím, že by se osvědčilo, že by rodiče žáka se sluchovým postižením požádali o příspěvek kraj nebo obec a část si hradili sami. Otázkou zůstává, jestli má kraj vyčleněné peníze na tlumočnicka znakového jazyka, zda lze tlumočnicka vykazovat jako asistenta pedagoga.“ Později S. J. ještě doplnila následující: „ Kolega J. M. je tlumočnick, a ten mi řekl, když jsem se na to ptala, že pracovní pozice tlumočnick není tabulkově zařazená, nejčastěji je tlumočnick tabulkově zařazen jako asistent pedagoga. Záleží vždy na posouzení zřizovatele, ředitele školy, jak tlumočnicka ohodnotí, z čeho ho zaplatí. No, a taky se stává, že jinou představu o počtu tlumočnicků a počtu tlumočených hodina mají učitelé a žáci, a jinou zase zřizovatel, myslím hlavně z hlediska finančních nároků.“

7 SPECIFIKA VÝUKY CIZÍHO JAZYKA ŽÁKŮ S PORUCHOU SLUCHU (S AKCENTEM NA JAZYK ANGLICKÝ)

Tato kapitola se zaměří na **jádro systematické speciální didaktiky (především) anglického jazyka jako cizího jazyka u sluchově postižených studentů na střední škole**, nejprve z pohledu výuky jazykového systému a posléze se budeme zabývat řečovými dovednostmi. Uvažujeme především o heterogenní třídě žáků nedoslýchavých a neslyšících a metodách komunikace běžných (tedy např. o komunikaci v angličtině, češtině, i za pomoci odezírání, nebo ve znakovém jazyce, eventuálně s využitím služeb tlumočnicka). Tato kapitola nemůže podat vyčerpávající informace nebo sloužit jako ucelená systematická didaktika speciální pro danou oblast, chce však poukázat na zásadní odlišnosti nebo doplňky didaktiky angličtiny a případně další aspekty práce ve třídě, které byly doposud představeny v předcházejících kapitolách a které, dle našeho názoru, podstatným způsobem tuto didaktiku speciální ovlivňují a formují.¹⁷⁰ Kapitola rovněž reflektuje postupy a techniky platné i pro žáky integrované na běžných školách. Mnohé zásady jsou platné, či snadno přizpůsobitelné pro další cizí jazyky.

Zároveň se snažíme shrnout informace získané metodou kvalitativního zobecňování didaktických zkušeností učitelů (Skalková, 2007, s. 20) – zkušeností z vlastní praxe autorky, kolegů ze speciálních středních škol, ze dvou řízených rozhovorů s učitelkami školy Hradec Králové, dále ze zkušeností z neformálních rozhovorů s učiteli při školeních a podobných setkáních, z hodnocení žáků, testů, příprav, poznámek, rozborů, apod. I když metody jako sebereflexe mají jisté limity, především ve vztahu k zevšeobecnění, např. Miovský (2006, s. 143) o introspekci říká: „Vyloučením této oblasti z vědeckých metod a výzkumu přicházíme o jednu z velmi důležitých částí lidské vnitřní a vnější reality.“

Cíl postihnout některé vybrané specifické faktory spojené s výukou jednotlivých dovedností a jazykového systému vychází z názvu práce, **je také veden snahou zpřístupnit tuto problematiku širší odborné veřejnosti**. V této podobě má předložená publikace sloužit jako základní vodítko pro učitele, který potřebuje základní informace

¹⁷⁰ Komplexní systematická didaktika speciální pro oblast žáků se sluchovým postižením zcela jistě zasluhuje zpracování v rozsáhlé monografii celého autorského kolektivu.

o způsobech práce se žáky se sluchovým postižením. Omezujeme se však zejména na jevy speciálně platné pro kategorii sluchově postižených, zároveň připomínáme Choděrovu definici (2006, s. 24): „Speciální didaktiky cizích jazyků systematické zkoumají současné cizojazyčné vyučování-učení určitého typu, a to nejen jaké je, nýbrž i jaké být má.“

Kromě tohoto obecnějšího shrnutí, kterým reflektujeme a završujeme otázku o nezbytné vědomostní bázi pro systematickou didaktiku angličtiny pro žáky se sluchovým postižením (která se prolíná celou prací), se konkrétněji **zaměřujeme i na otázku, zda existují metody a techniky, pomocí kterých by učitelé mohli přispět k efektivitě v oblasti čtení s porozuměním** (v kapitole 7.7).

Obecné cíle pro angličtinu a další cizí jazyky jsou dány dokumenty (jako např. ŠVP a rozpracované učivo pro jednotlivé ročníky nebo tematické plány). Běžně je tato dokumentace zpracována buď ve dvojí formě – pro studenty nedoslýchavé a neslyšící, případně v jediné verzi, s poznámkami či omezeními pro studenty neslyšící (např. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Hradec Králové). Některé cíle tedy pro skupinu neslyšících studentů chybí, jedná se např. o nácvik výslovnosti, poslech nebo mluvenou komunikaci. Tyto aspekty tedy budou pojednány z pohledu nedoslýchavých, případně ohluchlých nebo implantovaných studentů, zbývající oblasti, společné pro všechny skupiny sluchově postižených, budou probrány detailněji.¹⁷¹ Pokud to bude účelné, budou představeny i konkrétní techniky práce a případné problémy, které vyplývají z potencionálního heterogenního složení třídy a absence výše zmíněných cílů, případně také zmíníme rovněž pomůcky, apod.¹⁷²

¹⁷¹ Poslech nefiguruje v maturitní zkoušce pro žádnou ze skupin sluchově postižených, hraje ale velmi důležitou úlohu při ústní zkoušce – zkoušející klade nedoslýchavému či implantovanému studentovi mnoho různých otázek a reakce studenta je prioritně dána jeho porozuměním. Viz dále kapitola 7.5.

¹⁷² Učivo bylo ve stručné formě představeno v kapitole 3.3, některé další aspekty spjaté s tímto tématem a cíli budou uvedeny v jednotlivých částech 7. kapitoly. Zde je namístě připomenout využívání moderní techniky (např. nejen dataprojektory, počítače, internet, mobilní telefony, chatovací programy – využité v modifikované ústní zkoušce neslyšících žáků, interaktivní tabule). Jsou vyvíjeny programy pro převod (např. slova do znaků, nebo

Formy práce závisí na konkrétním případě – jiné budou využity u žáka integrovaného do běžné školy (a i v tomto případě budou velmi individuální), jiné techniky převládají ve školách speciálních. I běžná velikost třídy ve speciální škole často představuje jedinou skupinu žáků, proto někdy formy práce splývají. Využití skutečné skupinové práce má velký vliv na interpersonální dynamiku skupiny, klima třídy a motivaci. Jak jsme vysvětlili dříve, přebírání rolí a funkcí ve skupinové práci dává žákům prostor pro seberealizaci (je-li aktivita vhodně řízena učitelem) tak, aby se uplatnily dovednosti a talent každého žáka a rozvinuly jeho sociální dovednosti, komunikace se spolužáky, apod. (např. spolupráce na projektu a dělba činností a odpovědnosti za dílčí aktivity).¹⁷³

V minulé kapitole jsme okrajově zmínili specifické **zásady nezbytné pro pedagogickou práci** se žáky se sluchovým postižením. Základní soubor zásad byl později rozšířen. Protože si myslíme, že tyto zásady mají v systematické didaktice speciální své nezastupitelné místo, uvádíme je zde ve stručném přehledu. Vycházíme z názoru Šándorové (2003) a rozpracovaného pojetí Potměšilova z r. 2012 (Potměšil a kol., 2012). Kromě obecných pedagogických zásad (názornost, přiměřenost, aktivita, systematickosti a individuální přístup) je třeba dbát na to, aby byly uplatňovány následující zásady: včasnost, komunikativnost, udržování zrakového kontaktu, diference podle preferovaného komunikačního stylu, zásada přiměřené náročnosti a důslednosti, zásada názornosti, zásada systematickosti, zásada výstavby hodnotového systému, zásada rozšiřování pojmové banky. Z původní Potměšilovy verze (1999) vybíráme ještě zásadu poskytování zpětné vazby, zásadu jasné struktury a pravidel, a zásadu uvádění nových vědomostí a dovedností do vztahů. Kromě těchto Šándorová (2003, s. 12 - 14) jmenuje také zásadu respektování vývojových zvláštností, zásadu respektování komunikačních obtíží, zásadu respektování vývojových zvláštností v oblasti citové, zásadu respektování zvláštností v oblasti volní, zásadu respektování zvláštností v oblasti mezilidských vztahů,

kdy je mluvený projev přepsán a zobrazen, atd.). Např. program Polygraf vyvíjí středisko Teiresiás Masarykovy univerzity (<http://www.muni.cz/events/calendar/38814501>).

¹⁷³ Takové činnosti někdy na střední škole přerůstají rámeč výuky, a jsou jakýmsi „trenažérem“ pro budoucí život žáků ve většinové společnosti – může to být např. spolupráce skupiny na přípravě podkladů k exkurzi, vystoupení na školní vánoční besídce, organizace stužkovacího večírku nebo maturitního plesu.

zásadu respektování zvláštností v rozvoji slovní řeči a slovního myšlení, dále také zásadu častého procvičování a opakování poznatků. Šándorová také uvádí zásadu včasného rozvíjení návyků čtení a písemného projevu (jako součásti bilingválního vzdělávání).

Všechny tyto zásady vycházejí z poznatků a charakteristik, které byly vysvětleny v předchozích kapitolách. Přístup učitele nemá jen konkrétní dopad v daný okamžik, ale formuje žáka a skupinu v mnoha ohledech - v konkrétní práci žáků v hodině, v jejich motivovanosti, vztahu k předmětu, soužití ve skupině, apod. Mnohé tyto zásady budou zmíněny dále.

7.1 Výuka výslovnosti

Výuka výslovnosti¹⁷⁴ je logicky cílena pouze směrem ke skupině nedoslýchavých, případně ohluchlých či implantovaných studentů. Žáci přicházejí na střední školu s již vybudovaným systémem (alespoň české) výslovnosti, který je u každého jednotlivce dán jeho možnostmi, schopnostmi a mírou postižení, předcházejícími zkušenostmi apod. U neslyšících doporučuje Belanská (2012) vyslovovat, jak se anglická slova píší (např. i s podporou prstové abecedy).

Před cestou na letní školu do USA se do nácvičku výslovnosti zapojila i skupina neslyšících vysokoškolských studentů. Zajímali se o správnou výslovnost některých běžných společenských obrátů. Jedna neslyšící studentka dokonce vyburcovala i svou spolužačku během letu, když si všimla, že se zepředu blíží letuška s občerstvením, a obě se co nejrychleji snažily zjistit, co se nabízí a jak přesně se to vysloví anglicky, aby letušce mohly odpovědět anglicky. Podobnou situaci popisují Harding, Tanner (1996, [online]) – při návštěvě zahraničních studentů v německé speciální škole se jeden žák velmi snažil rychle natrénovat otázku, na kterou se chtěl zeptat – aby mluvil se správnou výslovností.

Kennworthyová (1987) hovoří o obecných cílech v oblasti výuky výslovnosti a klade si otázku, zda má učitel běžně usilovat o výslovnost co nejbližší výslovnosti rodilého mluvčího, nebo spíše výslovnost tzv. pohodlně srozumitelnou. U sluchově postižených žáků nelze někdy o pohodlně srozumitelné výslovnosti hovořit ani v případě českého

¹⁷⁴ Obecněji např. Beneš (1970), Hendrich (1988), Mothejzíkova (2006/2007), Choděra (2006), Harmer (2001), Ur (1996), Hedge (2000) a Kenworthy (1987).

jazyka. Na druhou stranu, mluvení a konverzace jsou pevnou součástí výuky anglického jazyka u nedoslýchavých žáků. Součástí státní maturitní zkoušky je i ústní část – žák musí komunikovat se zkoušejícím, případně i přísedícím, zkoušce přihlíží celá komise. Výslovnost má v rámci ústní zkoušky vlastní ohodnocení, byť je v celkovém výsledku maturitní zkoušky zanedbatelné.

Mezi hlavní faktory ovlivňující kvalitu výslovnosti jednotlivého žáka patří vedle jeho schopností a možností, daných postižením, také nepříbuznost češtiny a angličtiny. Čeština nepředstavuje pro studium anglického jazyka ten nejsnadnější základ, nicméně většina zvuků je pro nedoslýchavé studenty dosažitelná – podobně jako pro slyšící studenty. Nejproblematictějšími fonémy jsou th, rozlišení w/v, r, dále některé diftongy, u kterých dochází ke zjednodušení a přiblížení k české realizaci.

Na základě vlastních zkušeností lze říci, že míra vystavení anglickému jazyku (především u žáků se silnější nedoslýchavostí) většinou odpovídá časové dotaci pro cizí jazyk na základní a posléze střední škole, individuálně pak v souvislosti s postižením a zájmy jedince je i větší – žáci s lehčí nedoslýchavostí se zajímají o zahraniční hudbu nebo filmy a současně s dopadem na rozvoj poslechu mají tyto aktivity vliv i na zlepšení výslovnosti.

Z hlediska výuky jednotlivých zvuků je tedy obvykle nutné uvažovat především o možných korekcích jednotlivých fonémů nebo diftongů, vizuální názornosti, četném procvičování. Pro komparaci samohlásek lze použít nejrůznější párové dvojice (např. *bed* a *bad*, *bid* a *bead*), pro vysvětlení znělých a neznělých souhlásek funguje znázornění učitelem při současném umístění dlaně na krk a naznačení vibrace této ruky, jak zvuk v hrdle rezonuje, např. u k/g nebo p/b. Takový signál lze pak použít vždy (i jako nápovědu), když je třeba žákovi naznačit, že je třeba vytvořit znělou souhlásku.¹⁷⁵

V běžném hovoru v hodině je však žák obvykle soustředěn na procvičovanou látku či jazykový obsah a výslovnost je často

¹⁷⁵ Osvědčily se i další známé techniky jako je prst přiložený k ústům a jeho dotknutí se jazykem při vyslovení th, nácvik příděchu s jemným papírkem, který se má nadzdvihnout při správném vyslovení, apod.

podružná. Někteří žáci jen těžko odbourávají zažité prohřešky, např. bývá složité odnaučit je vyslovovat slovo *was* tak, jak se píše.

Dalšími jevy jsou hláskování a transkripce. Transkripce dle Mezinárodní fonetické abecedy se často i na běžných základních školách nevyučuje.¹⁷⁶ Většina používaných materiálů a učebnic dnes tyto mezinárodní standardy zápisu výslovnosti dodržuje, transkripce se tedy rozhodně vyučovat má – u sluchově postižených alespoň individuálně, dle možností a potřeb. U hláskování, pokud se často neprocvičuje, je tendence zapomínat – je to látka vhodná jen u lehčích poruch sluchu.

Spojování slov, tzv. *linking*, a jevy s tím spojené jsou pro sluchově postižené jevy složitější, sami se v produkci (vypozorováno podle míry postižení) nedopracují k velké rychlosti a plynulosti a tak řeč není ani příliš vázaná, a k těmto jevům u nich nedochází. Kvůli svému postižení navíc tyto jevy v komunikaci s druhými vnímají jako velmi rušivé, silně ovlivňující jejich vlastní porozumění. **Učitel musí často zvolnit, vyslovovat výrazněji, názorněji artikulovat.**¹⁷⁷ Vždy je třeba dbát na to, aby všichni žáci mluvili hlasitě a co nejvíce na sebe vzájemně viděli – měli mít jakákoliv aktivita spojená s nácvikem výslovnosti univerzálnější význam pro celou třídu.

Přízvuk se žáci s mírnější formou postižení mohou naučit, rytmus a intonace jsou pro ně jevy pro vlastní produkci nepodstatné. Je vhodné, umožňuje-li to složení třídy, žáky ve dvojicích střídat co nejčastěji, aby se poslouchali navzájem a trénovali porozumění své výslovnosti navzájem. Poslech je pro většinu nedoslýchavých žáků nesmírně obtížný (viz kapitola 7.4), u nácviku výslovnosti proto pomáhá **vytrvalé a pečlivé opravování a trpělivost**. J. S. dodává:

„Bylo pro mě ze začátku občas trochu těžké si uvědomit, že neslyšící vlastně hodně používají odezírání, a proto, pokud chcete nějaké

¹⁷⁶ Tento postřeh vychází z autorčiny zkušenosti z více než 20 let praxe na vysoké škole. Studenti v předmětu fonetika v prvním ročníku oboru anglistika na vysoké škole občas říkají, že si doposud vystačili s velmi zjednodušeným zápisem výslovnosti, ani na střední škole se zápis podle mezinárodních standardů neučili. Podobně se později vyjadřují o vlastních pedagogických praxích na základních školách – mnohde se mezinárodní fonetická abeceda nevyučuje.

¹⁷⁷ Pro některé nedoslýchavé je tak použití poslechu např. z CD, bez vizualizace, naprosto bezvýznamné.

slovo vyslovit, musíte ho říct tak, jak se píše, aby ho byli schopní rozeznat. U nedoslýchavých je trochu jiný problém. Pro ty, kteří mají těžší stupeň nedoslýchavosti, je velice obtížné slovo správně vyslovit třeba i na popáté. Pak je na zvážení, jestli má smysl takového studenta s přesnou výslovností vůbec trápit nebo jestli nedat přednost trénování jiných řečových dovedností...“

Učitelka S. J. situaci hodnotí následovně:

„Ve třídách, kde jsou pouze neslyšící studenti, výslovnost neřeším. Pokud je ve třídě student, který je zvyklý odezírat, tak s ním výslovnost řeším – stojím u něj blízko, aby mohl vidět dobře na moje rty a postavení jazyka a aby měl šanci pochytit, jaké slovíčko říkám [aj mejd, jů pripér]. S nedoslýchavými studenty a u studentů, kteří jsou zvyklí odezírat, na začátku roku proberu, jak číst fonetické symboly, které používáme u přepisu výslovnosti. U neslyšících to neřeším.“

7.2 Výuka slovní zásoby

Zcela zásadním problémem pro výuku slovní zásoby¹⁷⁸ je chybějící sluchový kanál u neslyšících. Nové **slovíčko je tedy vnášeno do paměti pouze na základě viděné formy**, s podporou psaní – v činnostech zaměřených na procvičování slovní zásoby, v textech čtených a textech vytvářených (s použitím slovníku). Je třeba mít na paměti, že pro neslyšícího je jakékoliv slovo psaného jazyka, ať už je to angličtina nebo čeština, jen shlukem písmen, která pro něho neznamenaají žádný konkrétní sled zvuků. Neslyšící nikdy nebude znát zvukovou podobu tohoto slova, je proto složité si přesný sled písmen zapamatovat. Učí-li se neslyšící češtinu, je tato činnost usnadněná tím, že pro všechny předměty existují česky psané podklady (učebnice, pracovní sešity, zápisky, pracovní listy, apod.), slova se v nich opakují a tak má žák příležitost slova často vidět, číst a tím opakovat. To, že si u takového slova může vybavit jeho protipól ve znakovém jazyce, znak (a to ne vždy), mu rozhodně nepomůže zapamatovat si, která písmena ve slově následují, a jak přesně jdou za sebou.

U nedoslýchavých je pro zapamatování další široký prostor – slovíčko se bude objevovat v konverzaci, bude tedy slyšeno, rozpoznáváno

¹⁷⁸ Obecně Beneš (1970), Hendrich (1988), Mothejzíkova (2006/2007), Choděra (2006), Harmer (2001), Ur (1996), Hedge (2000) nebo Thornbury (2002).

v rozhovorech se spolužáky a učitelem, a také žákem v těchto konverzích používáno a procvičováno. Chybějící či nedostatečný zvukový signál však připravuje žáky o bezděčné zaslechnutí slovíčka, navíc také působí kontraproduktivně i ve vlastním procesu zapamatování – slyšící žák si, ať uvědoměle nebo neuvědoměle, psanou podobu slovíčka uvědomí pomocí subvokalizace či vnitřní řeči – takovou možnost neslyšící žák nemá, musí spoléhat jen na vizuální paměť.

Při procvičování slovní zásoby v hodině angličtiny na vysoké škole si žák u tabule na doporučení učitele nejprve jednoduše načrtl obrázky spojené s tématem počasí, poté doplnil několik výrazů a vystřídal se s dalšími studenty. Postupně byly doplněny všechny výrazy, zbýval obrázek mráčku. Student, který byl na řadě, se nemohl rozvzpomenout, postupně na tabuli psal jednotlivá písmenka, různě je přeskupoval, dokud nebyl spokojen s výsledkem – u obrázku mráčku přibýlo slovo *could*.

Pro ilustraci pro slyšící osoby, jak je pro neslyšící složité naučit se a zapamatovat slovíčka v cizím jazyce, **navrhujeme následující pokus:** vybrat několik slovíček, kde se opakuje jen omezený počet písmem a pro tato písmena zavést nějaké jednoduché neexistující symboly vytvořené ad hoc, tak aby si slyšící osoby nemohly tyto symboly spojit s žádným existujícím znakem, připomínajícím nějaké písmeno – to vše, aby se vyloučila jakákoliv zvuková či sluchová podpora při pokusu. Následně jsou slovíčka na tabuli (zapsaná podivnými znaky) vysvětlena běžnými způsoby a procvičena. Po chvíli, kdy je studentům předložena jiná činnost, by si měli nová slovíčka zopakovat. Jako „neslyšící“ je nebudou vyslovovat, postačí je jen správně zapsat. Tento úkol je obtížný – simuluje situaci, kdy neslyšící student, přes to, že se naučí mluvit, si u každého českého písmena sice vybaví, jak se vyslovuje, protože to však neslyší, nepomůže mu to zapamatovat si, jaká písmenka dané slovíčko obsahuje a jak přesně jdou za sebou. Vše záleží pouze na písemném a čteném procvičování a opakování.

K problematice chyb se vyjadřují Perfetti a Sandaková (Perfetti, Sandak, 2000), zabývají se čtením a slovní zásobou v angličtině. Tito autoři zjistili, že ve výzkumu dělaly neslyšící děti zhruba stejně chyb jako děti slyšící, nebo byly dokonce mírně lepší ve výskytu chyb. Byly-li však chyby analyzovány, bylo jasně prokázáno, že chyby slyšících dětí v angličtině byly „fonologicky přijatelnější“. Chybějící zvukový kanál

nemůže zakládat podporu pro sled hlásek ve slově (nabízí se zde srovnání chyb např. u dětí s „dyslexií“ při psaní – slovo *because* napíše „dyslektické“ dítě např. jako „bikoz“, neslyšící dítě pak kupříkladu jako *becuase, bucaes*, apod. Slyšící dítě je vedeno sluchem, neslyšící zrakem.

Zvýšené nároky na pozornost (a chybějící zvukový kanál u neslyšících) ovlivňují průměrný počet slovíček, která se studenti v rámci jedné hodiny naučí. Běžně udávaný počet okolo 6 až 8 slovíček (Thornsbury, 2002; či Harmer, 2001) je sice realizovatelný, v další hodině je však třeba slovíčka dále procvičit a i v následujících hodinách se k nim stále a stále vracet. Běžně se stává, že jak neslyšící, tak nedoslýchaví si nedokáží vybavit i slovíčko ze základní slovní zásoby, případně se jim některé výrazy pletou, např. *invite* a *visit* (viz dále komentář S. J.).

Aktivní **slovní zásoba bývá relativně malá** i u nedoslýchavých, na střední škole je nutné často pracovat na procvičování slov příbuzných a blízkých (např. *lovely, pretty, nice, kind*, apod.), procvičovat antonyma, opakovat základní podstatná jména a slovesa. Témata či okruhy slovní zásoby jsou zapracované v ŠVP a pro maturitní úroveň zahrnují tyto okruhy (Katalog požadavků, s. 7, oddíl čtení s porozuměním [online]): „Výchozí texty se vztahují ke konkrétním a běžným tématům a situacím, se kterými se žák může setkat v každodenním životě a při cestování do zemí dané jazykové oblasti. Témata a situace se týkají oblasti osobní (...), veřejné (...), vzdělávací (...), společenské (...) a pracovní (...).“¹⁷⁹

V popisu jazykových kompetencí vyžadovaných u státní maturitní zkoušky z anglického jazyka se o slovní zásobě stanoví (Katalog požadavků, s. 14 [online]): „Žák flexibilně, efektivně a s dostatečnou přesností využívá běžné a frekventované lexikální prostředky (...).“ U žáků s poruchou sluchu je mnohdy flexibilní a efektivní využívání nedosažitelné.¹⁸⁰

¹⁷⁹ O tématech podrobněji viz kapitola 3.3 Učivo a dovednosti. Pro písemný projev (Katalog požadavků, s. 8[online]) a pro ústní projev (tamtéž, s. 10 [online]) Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky Anglický jazyk Základní úroveň obtížnosti uvádí obdobné situace.

¹⁸⁰ V RVP 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika (2009, s. 16 [online]) se udává: „ ... akvizici slovní zásoby čítající minimálně 2300 lexikálních jednotek za vzdělávání, z čehož obecně odborná a odborná terminologie tvoří u úrovně B1 minimálně 20 %, u úrovně A2 15 % lexikálních jednotek.“

Anderson (2000) pro podporu výuky doporučuje nechat žáky **vidět vztahy mezi slovy**. Dává důraz na mnohočetné opakování slova v kontextu a vizualizaci, případně i rozbor slova – doporučuje zvýrazňovat předpony, přípony, grafické organizace slovní zásoby (např. myšlenkové mapy, stromy, „schody“, sítě, apod.).

J. S. shrnuje své zkušenosti s výukou slovní zásoby u neslyšících takto:

„Pro neslyšící je velmi důležité slovní zásobu nějak vizualizovat. Například pomocí různých *flash cards*, dobré je i pexeso na různá témata. Někdy místo znakování kreslím na tabuli obrázky. Ale to jen u hodně jednoduchých věcí.“

S. J. k tématu slovní zásoby dodává:

„S nedoslýchavými studenty většinou velmi krátce, řádově 2 až 3 minuty probereme výslovnost slovíček, kterou podporuju prstovou abecedou, zatímco zbytek třídy má jinou práci. Učení se slovíčkům, teda pamatování si obrázků – shluků písmen, je fakt těžké. Zatím jsem nepřišla na dobrou metodu, jak studenty naučit učit se slovíčka. (...) Často k procvičování používám hru, třeba házení balonem pro volbu studenta, který má odpovídat. Taky si studenti házejí mezi sebou. Nebo vypisování slov od jednoho písmene, kartičky s napsanými slovíčkama, třeba slovesa nebo přídavná jména, jestli třeba znají opak. (...) využívám často k pomůckám inspiraci z Montessori filozofie, co se týká názornosti a přístupu ke studentům, hlavně s respektem a úctou, jako partnerům.“

Pro výuku slovní zásoby u žáků se sluchovým postižením **připomínáme zásadu systematickosti, důslednosti** (především v opakovaném procvičování a důrazu na systematickou domácí přípravu). Zcela nezbytná je také **zásada budování pojmové banky**.

7.3 Výuka gramatiky

Výuka gramatiky¹⁸¹ obvykle vychází z deduktivních technik, učitel systematicky, po malých celcích v českém, případně znakovém jazyce vysvětluje gramatické jevy. Vysvětlování v angličtině by bylo časově neúměrné a naprosto neefektivní, v případě tlumočení pak klade velké

¹⁸¹ Obecně Beneš (1970), Hendrich (1988), Mothejzíkova (2006/2007), Choděra (2006), Harmer (2001), Ur (1996), Hedge (2000) nebo Thornbury (1999).

nároky na přípravu, znalosti a schopnosti tlumočnicka. Základem je **vizualizace, konkretizace, hojnost příkladů a nesčetné procvičování a opakování**. Doporučuje se využití velké tabule nebo interaktivní tabule, různých kartiček pro počáteční procvičování – s vizualizací a manipulací, apod.

Přestože mají jak čeština, tak angličtina i znakový jazyk odlišné slovosledy, myslíme si, že angličtina svou strukturou jako jazyk analytický s poměrně stabilním slovosledem je znakovému jazyku bližší než flektivní čeština, a proto je pro neslyšící jednodušší. Obvykle se však neslyšící setkávají a angličtinou jen během výuky, a tak díky nepoměru mezi prostorem, kdy se učí anglicky a kdy se učí nebo setkávají s češtinou, nelze výsledky učení srovnávat.

V České republice se ve školním roce 2013/2014 testovala poměrně nová technika výuky gramatiky, tzv. *Manipulative Visual Language*, MVL. Jsme toho názoru, že se jedná o techniku velmi podobnou technice tzv. *Cuisenaire rods*, kterou zmiňuje Scrivener (2011, s. 300 - 304). Barevné dřevěné tyčky byly poprvé použity pro znázornění jazykových struktur v rámci metody *Silent Way* Caleba Gattegna v 70. letech 20. století.¹⁸² MVL využívá drobné předměty různých geometrických tvarů a barev, které představují konkrétní součásti či gramatické prvky jazyka – např. podstatné jméno v jednotném čísle, sloveso v základním tvaru, zájmeno, koncovka *ing*, koncovka pro vyjádření minulého času, sloveso *be*, sloveso *have*, člen, apod.

Techniku MVL viděla autorka poprvé při pobytu na Gallaudetově univerzitě v r. 2003. Při diskusi s autorem o její podstatě a využití se hovořilo především o výuce druhého, národního jazyka, a tudíž se hovořilo zejména o možném použití této metody pro češtinu. Autorka však nabyla dojmu, že čeština má příliš volný slovosled a velké množství předpon a přípon, proto by počet různých typů tvarů a barev pomůcek neúměrně narostl a byl by spíše nepřehledný. Pro angličtinu se ale metoda jevila jako vhodná. To se nyní potvrzuje – viz komentář J. S.

U výuky gramatických časů, které jsou patrně největším problémem pro žáky s poruchou sluchu, je vhodné kromě jakékoliv vizualizace či

¹⁸² Tyto barevné dřevěné tyčky však byly původně vytvořeny pro ilustraci základních matematických operací belgickým učitelem G. Cuisenaiem (http://en.wikipedia.org/wiki/Cuisenaire_rods).

znázornění použít i různá pomocná gesta (příp. i znaky) pro konkrétní časy. Taková gesta nebo znaky slouží jako další zviditelnění, zástupce nebo nápověda, jak pro vysvětlování, tak pro opakování a procvičování. Máme na mysli např. používání a odkazování na prostor před tělem, u těla a za tělem pro základní časové roviny, pantomimu, apod. Pro vysvětlování rozdílu mezi časem minulým prostým a průběhovým je vhodná právě pantomima a zapojení žáků do ní. Jde např. o znázornění vět s následujícími významy: Maminka se oknem dívala, jak tatínek přichází domů a přitom rozbila talíř; Maminka se oknem dívala, jak tatínek přišel domů, a přitom rozbíjela talíř. Žáci rychle pochopí tyto rozdíly a označí správná a chybná řešení. Při prvotních procvičováním jsou sami vedeni k tomu si situaci takto barvitě představit, postupně se takto aktivita redukuje na gesto či naznačení pantomimy, i ta jsou postupně odbourávána.

J. S. hovoří o metodě *Manipulative Language Teaching*, nejprve však zmiňuje gramatické chyby v ústním projevu nedoslýchavých:

„ ... častější opravování chybné gramatiky dokáže rychle odradit od mluvení. Neříkám, že je v pořádku nechávat nedoslýchavé mluvit s chybami, ale učitel si musí dát pozor a najít pro každého individuální hranici, za kterou by ho už neustálé opravování chyb mohlo spíš demotivovat.

Pro výuku gramatiky neslyšících má naprosto výborné výsledky metoda MVL, ale tu asi znáš? Jimmy Gore v letošním roce přijel tuto metodu vyučovat na čtyři měsíce i na naši školu. Metoda spočívá ve vizualizaci gramatických struktur a slovních kategorií pomocí různých symbolů. Ty si student až překvapivě snadno zapamatuje a upevní si tak například slovosled nebo používání časů. Byli jsme u nás z výsledků této metody dost překvapení.“

S. J. se vyjádřila k tématu výuky gramatiky obšírněji:

„Hodně kreslím, používám obrázkové příklady, ale i tak - pohybovat se v abstraktních pojmech, není nic lehkého pro slyšícího člověka. Natož pro neslyšícího, který primárně používá český znakový jazyk. Nejprve se musí naučit gramatiku druhého jazyka, českého jazyka. A potom přijde ještě gramatika třetího jazyka, angličtiny. Každý z těchto jazyků má úplně jiný slovosled. Kdo není jazykově nadán, má dost velké problémy.

Další věc je, že jsem zatím nepostřehla, že by neslyšící nebo nedoslýchaví byli zvyklí v průběhu roku docházet na doučování nebo se vzdělávat přes videokonferenční software, třeba Skype nebo ooVoo, anebo hledat informace přes e-learning nebo webinář zaměřený na výuku jazyka.

U nedoslýchavých studentů pozoruji, že jsou poměrně zvyklí osobně docházet na doučování, pokud jsou ve vyučovacím předmětu slabí anebo využívají internet pro výuku pro komunikaci s rodilými mluvčími, Skype nebo e-learning.

Cílem výuky gramatiky by mělo být její uplatnění v běžném reálném životě, tedy domluvit se, dokázat napsat co chci, co potřebuji. Přečíst si a pochopit nápisy na autobuse, oznámení na informacích na letišti atp.“

7.4 Výuka poslechových dovedností

Poslech¹⁸³ je často činnost, která se procvičuje pouze okrajově. Obvykle se zařazuje u nedoslýchavých žáků, podle konkrétních potřeb. V maturitní zkoušce pro žáky s postižením sluchu tato dovednost nefiguruje v samostatné podobě, ani u lehce nedoslýchavých. Poslech je nicméně nedílnou součástí ústní části maturitní zkoušky pro nedoslýchavé žáky (neslyšící absolvují náhradou tzv. chat na počítači) – aby žák úspěšně složil ústní zkoušku, musí rozumět informacím, instrukcím a otázkám zkoušejícího, který hovoří anglicky. S tímto cílem se tak poslech objevuje jako nedílná součást nácviku ústního projevu. J. S. k poslechu říká:

„Poslech bych volila jen opravdu pro lehce nedoslýchavé. Těžce nedoslýchaví slyší zvuky různě deformovaně, a proto pro ně nemá význam zvuk jenom zesílit. Hlasité zvuky mohou být pro nedoslýchavé, kteří používají sluchadla, i bolestivé. Navíc hodně nedoslýchavých používá k porozumění odezírání, což u poslechu není vůbec možné.“

S. J. se zamýšlí nad výukou poslechu u nematuritních oborů:

„Myslím si, že trénování poslechu ve třídě vidím u nedoslýchavých jako málo přínosné pro běžný život. Nevidí ani na mluvidla komunikující osoby. Skupinou, kde má smysl trénovat poslech, je

¹⁸³ Obecně Beneš (1970), Hendrich (1988), Mothejzíkova (2006/2007), Choděra (2006), Harmer (2001), Ur (1996), Hedge (2000).

homogenní skupina lehce nedoslýchavých nebo studentů s KI, kteří při komunikaci preferovali odezírání.“

Je třeba vždy zvažovat schopnosti a možnosti konkrétních žáků, jejich skutečné potřeby pro úspěšnou komunikaci, a v neposlední řadě i efektivitu nácviku poslechu.

7.5 Výuka ústního projevu

Pro nácvik ústního projevu běžně uvažujeme pouze o žácích nedoslýchavých, implantovaných a integrovaných, vždy podle individuálních možností a schopností. Žáci neslyšící však mohou (v případě maturitního studia musí) nacvičovat zvláštní formu písemné komunikace, která byla skupinou odborníků schválena a uznána jako funkční náhrada ústní zkoušky pro tzv. 3. skupinu žáků se sluchovým postižením (komunikující ve znakovém jazyce). Ta bude stručně zmíněna v závěru této kapitoly a v kapitole následující.¹⁸⁴

Pro ústní interakci¹⁸⁵ mezi žákem a zkoušejícím, pokud budeme uvažovat o maturitní zkoušce, nebo mezi žáky navzájem v běžné hodině, Katalog požadavků (s. 12 – 13, [online]) uvádí toto: „Interakce žáka a partnera v komunikaci se vztahuje ke konkrétním a běžným tématům a ke každodenním a snadno předvídatelným situacím, které mohou nastat např. při interakci s cizincem/rodilým mluvčím v České republice, při cestování do zahraničí nebo během pobytu v zahraničí (ubytování, nakupování, jednání s úřady apod.). Žák si dovede poradit i v méně běžných situacích (např. svědecká výpověď na policii).“ Někdy ale i nedoslýchavý žák mívá **problémy s porozuměním nebo vyznáním se v situaci**, jak jsme již zmínili. Nemusí přesně chápat mechanismus problému, svou roli v situaci, cíl či způsoby řešení (na vině je sluchový deficit, život na internátě či v relativně uzavřeném kolektivu osob s podobným postižením, malý všeobecný rozhled, chybějící bezděčné učení – „špatně slyším a jen odezírám“, apod.).

¹⁸⁴ Její zařazení jako tzv. ústní maturity je diskutabilní, mluvená řeč a mnoho hodnotících kritérií, která jsou důležitá pro posouzení mluveného projevu, zde nejsou uplatnitelná. Máme za to, že jde spíše o speciální formu moderní písemné komunikace.

¹⁸⁵ Obecně Beneš (1970), Hendrich (1988), Mothejzíková (2006/2007), Choděra (2006), Harmer (2001), Ur (1996), Hedge (2000) nebo Bygate (1987).

Přínos aktivit spojených s nácviem ústního projevu spočívá, kromě aktivity samotné, také v možnosti ovlivňovat dynamiku kolektivu, motivaci jednotlivých žáků, jejich interpersonální vztahy a sociální dovednosti, kontrolu emocí, apod. párovou a skupinovou prací.

Žáci i ve vyšších ročnících občas „nemají co říct.“ Potřebují více podnětů nebo **propracovanější přípravnou fázi před vlastní produkcí** – např. ve formě obrázků, rychlého shrnutí v češtině, co vše k tématu či problému patří, brainstormingu, myšlenkové mapy, apod. Tato potřeba dle našeho názoru často souvisí s omezenými životními zkušenostmi.¹⁸⁶

Praktická doporučení k práci ve třídě dává J. S.:

„U nedoslýchavých preferuji co nejčastější konverzaci, aby si vyzkoušeli používat jazyk naživo, ne jen v nějakém cvičení. Proto se snažím do hodin hodně dostat práci ve dvojicích. Problém je ale, že někteří nedoslýchaví si neuvědomují, jak moc mluví nahlas, protože se neslyší. Potom svým projevem ruší ostatní. Nedoslýchaví potřebují ve třídě klid, aby mohli jazyku porozumět. Tak se snažím alespoň každou dvojici posadit do jednoho rohu třídy, aby se navzájem moc nerušili.“

J. S. se zamýšlí obecněji nad komunikací ve třídě:

„Ještě bych vlastně chtěla říct tohle – je dost podstatný rozdíl ve výuce slyšících nedoslýchavých. To je alespoň moje zkušenost, že u těžce nedoslýchavých nepomáhá moc odezírání, protože nejsou zvyklí odezírat v cizím jazyce. Tudíž skoro všechno, co řeknu, nejdřív okouknu, jestli rozuměli, a pokud ne, což je dost často, i když mluvím hodně nahlas, tak to vše píšu na tabuli. V psané podobě už tomu pak rozumějí. Pokud bych to ale nenapsala, myslala bych si, že jen prostě neznají slovíčka a proto mi nerozumí. Příčinou je ale často prostě jejich nedoslýchavost. Další specifikum je to, že u nedoslýchavých musím hodně dobře artikulovat a mluvit pořád hodně nahlas, což namáhá dost hlasivky, takže se učitel hodně rychle unaví. Po dvou, třech hodinách s nedoslýchavými za sebou cítím, že mě hodně bolí hlasivky. Učitel, který pracuje s takovou skupinou žáků, by se, podle mě, měl starat o svoje hlasivky a dávat jim třeba speciální péči a měl by vědět, co jim škodí a co

¹⁸⁶ Při nácviu ústní maturitní zkoušky je třeba stále žákům připomínat, že nemusí říkat pravdu a že obvykle nestačí odpovědět jednou větou, že se musí snažit před komisí „předvést.“

pomáhá. Což teda já stejně nedělám... No, další věc je, že pokud mám hodinu s nedoslýchavými, vždycky po nich vyžaduju, aby seděli tak max dva metry od tabule, abychom se slyšeli dobře a nemusela jsem pořád mluvit hodně nahlas. Takže žáci už jsou na to nachystaní a už před začátkem hodiny si všichni automaticky posunují lavice dopředu. Je to dobré i proto, že se můžou i líp slyšet navzájem.“

S. J. se u nematuritních oborů soustředí především na procvičování chatu na počítačích:

„Pro neslyšící i nedoslýchavé studenty využívám chat, kde po nich chci, aby se zeptali nebo mi odpověděli na základní osobní informace, popsali událost ze svého života, ze svého volného času, o své rodině nebo přátelích. Zaměřuju se na praktické využití, tzn. napsat neformální pozdrav, vyřídít rezervaci pokoje, vědět, jak napsat formální žádost.“

7.6 Výuka psaného projevu a psané komunikace

Výuka psaného projevu je společná jak pro neslyšící, tak pro nedoslýchavé a další skupiny sluchově postižených žáků. Obvykle se však liší požadovanou úrovní jazyka, typy procvičovaných textů a rozsahem.¹⁸⁷ Belanská (2012, s. 16) říká o situaci na Slovensku (pro sluchově postižené používá zkratku SP): „Dnes majú možnosť chatovať prostredníctvom webkamier, vymieniať si smsky, písať emaily, diskutovať na rôznych internetových fórach či byť členmi rôznych sociálnych sietí. Celkový trend je v písaní u SP pozitívny, vďaka technickým vymoženostiam sa písomná komunikácia zlepšuje“. Takový trend pozorujeme i u českých žáků se sluchovým postižením, avšak pozitivní přístup k používání angličtiny v písemné komunikaci je dán zájmy a potřebami jednotlivých žáků. Určitý tlak v maturitních oborech vytváří písemná část maturitní zkoušky.

Mnohé faktory, které byly vysvětleny v předchozích kapitolách jako určující osobnost především neslyšícího žáka, je třeba rozvíjet a posilovat napříč celým spektrem předmětů. V angličtině připadá v úvahu oblast ústního projevu – máme na mysli již zmíněný charakter párové a skupinové práce a jejich vliv na osobnost žáka (viz výše). To se

¹⁸⁷Obecně Beneš (1970), Hendrich (1988), Mothejzíkova (2006/2007), Choděra (2006), Harmer (2001), Ur (1996), Hedge (2000) nebo White, Arndt (1991).

však týká žáků nedoslýchavých, implantovaných a integrovaných. Pro žáky **neslyšící** (což samozřejmě nevylučuje ostatní kategorie žáků) doporučuje Anderson (2000) **klást důraz na spolupráci žáků v oblasti výuky psaní i čtení**. Je třeba si uvědomit, že většina neslyšících se v podstatě zabývá zejména těmito dovednostmi, a jsou tedy pro ně obvykle jedinými činnostmi (spolu s aktivitami rozvíjejícími slovní zásobu nebo gramatiku), kde mohou žáci spolu komunikovat a vyměňovat si názory, podílet se na řešení úkolu nebo problému, rozvíjet nejrůznější kompetence (např. pracovní, společenské, apod.), potýkat se s deficitem způsobenými svými postiženími, vzájemně napomáhat rozvoji svých osobností, apod. Anderson (2000, s. 80) zdůrazňuje nejen čtení a psaní, jak ho chápeme ve školním prostředí, hovoří však dokonce o vzdělávání celoživotním. Říká, že má-li se jazykové vzdělávání stát celoživotním vzděláváním, je potřeba uplatnit **princip spolupráce ve skupině**. Ten má pozitivní vliv na interakci žáků a odpovědnost jednotlivce. Ze sociálních dovedností Anderson (tamtéž) jmenuje např. vedení skupiny, rozhodování, budování důvěry a řešení konfliktu. Je však třeba sledovat také vyváženost práce všech členů skupiny a např. nechat tzv. rotovat jednotlivé role tak, aby si je žáci vystřídali (vedoucí skupiny, prezentér, zapisovatel, apod.). To vše má současně také vliv na klima třídy, emoce a sebevědomí žáků. O důležitosti celoživotního vzdělávání jako pojmu, se kterým by se měl žák na střední škole seznámit, jsme hovořili v závěru kapitoly 2.1.

Pro vlastní nácvik psaní jsou **důležité přípravné fáze a přemýšlení o tématu**, tedy např. i procesy, které jsme zmínili v kapitole 5.2 – představy učitelů o myšlení neslyšících, sledování jejich kognitivního rozvoje a jeho ovlivňování. Jedná se např. o brainstormování nápadů spjatých se zadaným tématem či situací, o diskuse o těchto nápadech, myšlenkách a návrzích, o zvažování a výběr alternativ tak, aby nejlépe reflektovaly téma či zadání, dále o návrh osnovy, příklady vhodných či obvyklých frází při první psaní, atd. Důležitá je ale také **ukázka myšlenkového řešení takové úlohy přímo učitelem**. Vizualizace těchto procesů pak napomáhá v porozumění všem stádiím psaní orientovaného na proces, jak je představují White, Arndt (1991). Je samozřejmé, že mnohdy diskuse neprobíhá v angličtině – u neslyšících ve znakovém jazyce, u ostatních pak v češtině. Efekt rozvoje kognitivních dovedností, poznání a osobnosti žáka někdy převažuje nad jazykovým přínosem takové přípravné aktivity.

Výuka psaní orientovaného na proces přináší sluchově postiženým žákům situace a úkoly, které s sebou nesou důraz na spolupráci, vzájemnou komunikaci, a kognitivní a znalostní rozvoj. Podobně jako u nedoslýchavých při konverzaci v hodině angličtiny nebo u cvičení zaměřeného na nácvik ústního projevu, neslyšící často nevědí, o čem psát. Setkáváme se s tím v hodinách, ale tyto reakce jsme zaznamenali i v námi zadaném didaktickém testu (více viz kapitola 8.3) – někteří žáci dávali gesty najevo, že nevědí, o čem psát, přesto že úkol byl zadán podrobně. Někdy mají žáci problém s pochopením situace, častěji však právě s imaginací a kreativitou. To se projeví např. při nácviku tzv. krátkého textu¹⁸⁸ v zadání, kdy se má žák omluvit, že něco zapomněl, apod. Především neslyšící občas neoplývají nápady. Spolupráce je tedy odpovědí na tyto žákovy nejistoty. Máme dobré zkušenosti s propracováním přípravných fází a podporou učitele a spolužáka/spolužáků v těchto fázích (např. „rozmyslete si to spolu, ve dvojici se zkuste domluvit na bodech osnovy, odhadněte, kolik odstavců bude třeba, na tabuli napište důležité výrazy nebo fráze pro omlouvání,“ atd.).

Je důležité s žáky pracovat tak, aby si zautomatizovali některé výrazy jako pozdravy, úvodní formulace typické pro konkrétní typy textů, základní pravidla pro typické texty, poděkování, rozloučení, apod. Někdy je to však kontraproduktivní, viz níže komentář S. J.

Zkušenosti z USA ukazují, že je důležité při nácviku psaní dát prostor co největšímu počtu žáků. Je tedy vhodné např. speciální učebnu pro výuku jazyků vybavit **větším počtem menších tabulí**, aby u nich mohlo pracovat více žáků. Žáci pracují i ve dvojicích, pomáhají si a navzájem se opravují, apod.

Pro tzv. chat doporučujeme nácvik pomocí komunikačních programů jako je Skype, Vypress Chat, ICQ, apod., dále také komunikaci pomocí e-mailů, krátkých vzkazů učiteli i sobě navzájem, atd.

J. S. říká:

¹⁸⁸ Písemná část maturitní zkoušky se skládá ze dvou textů, tzv. dlouhého a krátkého. Dlouhý text je pro nedoslýchavé žáky, stejně jako pro slyšící, v současnosti nastaven v rozsahu mezi 120 a 150 slovy, krátký mezi 60 a 70 slovy. V úpravě pro neslyšící na úrovni A2 je rozsah pro dlouhý text mezi 90 a 110 slovy, pro krátkou část mezi 40 a 50 slovy. Mezní hranice úspěšnosti je vždy stanovena na 44%.

„Písemný projev trénujeme v hodinách s neslyšícími hodně často. Není to totiž jen psaní slohů a podobně, ale písemná forma je vlastně nahrazením jejich ústního projevu. Takže ať už formou chatu nebo jen odpovídáním na moje otázky písemně do sešitu, psaní trénují poměrně hodně. Dost studentů používá k vyhledávání slovíček různé mobilní překladače nebo tablet. U maturitních ročníků teď ale trénujeme hledání slov ve slovníku, aby jim to pak u písemné maturity nedělalo takový problém, protože čeština je pro ně dalším cizím jazykem.“

S. J. pracuje zejména s nematuritními obory:

„Mám zkušenost, že většina studentů, neslyšící a nedoslýchaví, se to snaží naučit jako básničku a neví si rady, pokud některé ze slov nebo slovních obrátů zapomenou. Minimální počet studentů si dokáže poradit a najít jiný slovní obrat stejného významu. V písemném projevu velmi často narážím na neznalost základní slovní zásoby.“

7.7 Výuka čtení

Čtení se věnujeme nejšířejí, protože se na ně zaměřuje náš výzkum a je vnímáno, spolu s psaním, jako dovednost společná všem typům žáků s postižením sluchu. Ve třídách speciálních škol, kde jsou pouze neslyšící, se stává jednou z hlavních řečových dovedností, vedle nácviku psaného projevu a chatování na počítači. Pro žáka neslyšícího, jako uživatele angličtiny, se jeví jako nejpřínosnější ty činnosti, kdy si je schopen vyhledat nějaké pro něho osobně zajímavé informace v knize, časopise či častěji na internetu – tedy prostřednictvím čtení.¹⁸⁹ Konkrétní popisy dovedností spojených se čtením v angličtině na středoškolské úrovni jsou uvedeny např. v Katalogu požadavků (2008, [online]).

Zastavme se u teoretických východisek. Výuka čtenářských dovedností v našem pojetí vychází z dělení Šebesty (1999, s. 91 - 93), které dle našeho názoru nejlépe reflektuje vzdělávací potřeby žáků s poruchou sluchu a zároveň odráží dělení čtenářských dovedností v anglicky psaných příručkách (o metodách výuky angličtiny jako cizího jazyka)

¹⁸⁹ Pokud budeme uvažovat např. o nákupu na internetu, pak kromě čtení často stačí pouze něco zakliknout, případně vyplnit adresu a podobné údaje, potřeba psaní je mnohdy nahrazena komunikací přes Skype, apod. pomocí znakového jazyka. Ambicióznější neslyšící a Neslyšící jsou však schopni komunikovat anglicky i písemně.

běžně používaných při přípravě učitelů angličtiny.¹⁹⁰ Toto dělení představuje rovněž typické strategie (a s nimi související typy cvičení), které jsou nejčastěji zastoupeny v učebnicích angličtiny pro základní a střední školy. Čtení samo však musí být nutně spjato s porozuměním a myšlením.

Myšlenkové pochody zdůrazňuje i Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002, s. 74 [online]) pro recepci psaného (i mluveného textu). Tento popis však obsahuje mnoho složitých prvků pro žáka se sluchovým postižením – schémata, mimojazykový kontext, obeznámenost s problematikou, neporozumění signálům, apod.: „Mezi strategie spojené s recepcí patří rozpoznávání kontextu a znalosti okolního světa, které jsou pro něj důležité, a souběžná aktivizace příslušných schémat. Tato schémata zase vyvolávají očekávání, že to, co bude následovat, bude mít určitou skladbu a obsah (zasazení do rámce). Jak se postupně recepční činnosti odvíjí, využívá se klíčových signálů z tohoto kontextu (jazykového a mimojazykového) i očekávání spojených s tímto kontextem. Tak se vytváří představa o významu, jenž je právě vyjadřován, a vytváří se hypotéza o komunikativním záměru promluvy. Během procesu postupného přibližování se zaplňují zjevné a možné mezery ve sdělení, aby se zpřesnila představa o významu a smyslu sdělení a o složkách, které jej tvoří (dedukce). Mezery vyplňované pomocí deduktivních technik mohou být způsobeny jazykovými nedostatky, špatnou kvalitou příjmu, nedostatečnou aktivací asociovaných vědomostí nebo mohou být způsobeny skutečností, že mluvčí/pisatel mylně předpokládá u posluchače obeznámenost s danou problematikou, že se vyjadřuje víceznačně nebo příliš zdrženlivě, nebo mohou být způsobeny fonetickou redukcí na straně mluvčího či výpustkami na straně pisatele. Prostřednictvím klíčových signálů přicházejících z vlastního textu i z kontextu se prověřuje životaschopnost takto vznikajícího modelu, aby se zjistilo, zda zapadá do aktivovaného schématu, tj. způsobu, jak si člověk danou situaci vykládá (testování hypotézy). Zjištěný nesoulad vede k návratu k

¹⁹⁰ Obecně Beneš (1970), Hendrich (1988), Šebesta (1999), Mothejzíkova (2006/2007), Choděra (2006), Harmer (2001), Ur (1996), Hedge (2000), Hudáková (2004a); zevrubněji Grabe (2009), Koda (2004), Hudson (2007), Bamford, Day (2004), Nuttall (1982) nebo Grellet (1981). Na četné výzkumy v oblasti čtení poukazují např. Grabe a Stollerová (2002), detailně se věnují výuce čtení v cizím jazyce a dále porovnávají čtení v mateřském a cizím jazyce, bohužel se však nezmiňují o sluchově postižených.

prvnímu kroku (zasazení do rámce) a hledá se alternativní schéma, které by lépe vysvětlilo nově přicházející klíčové signály (přepracování hypotézy).“

Pro čtení praktické, které odpovídá školním situacím, Šebesta definuje tři typy čtení: 1) **čtení instrukcí a pravidel** (v anglicky psané literatuře nejčastěji zvané *reading for detail*), 2) **čtení vyhledávací** (*scanning, reading for specific information*), a 3) **čtení orientační** (*skimming, reading for gist*).

Vedle čtení praktického Šebesta určuje také čtení věcné (případně studijní), kritické a zážitkové. U žáků s postižením sluchu uvažujeme o využití textů v angličtině pro další studium či poznání, a tudíž pro studijní účely, jen u skutečně mírných poruch; kritické čtení lze nacvičovat jen okrajově, např. jako schopnost rozlišit fakta a názory. Čtení zážitkové je obvykle záležitostí jednotlivců, úkolem učitele je však nabízet vhodné zdroje (časopisy, zjednodušenou četbu, apod.) všem i pro tento typ čtení.¹⁹¹

Zásadní výzkum čtenářských dovedností u žáků se sluchovým postižením provedl Conrad v letech 1977 - 1979. Na tyto jeho výzkumy Conrada odkazuje Hrubý (1999). Conrad se zaměřil na testování čtenářských dovedností ve Velké Británii. Hrubý tomuto výzkumu přikládá velkou důležitost a uvádí větší množství detailů. Patrně nejzávažnějším zjištěním je, že: „Čtenářské dovednosti sluchově postižených absolventů základních škol v Anglii a Walesu odpovídají v celkovém průměru čtenářským dovednostem slyšících dětí ve věku 9 let“ (Hrubý, 1999, s. 81). Hrubý (tamtéž) dále komentuje zjištění z americké studie z r. 1972 (výzkum 17 000 sluchově postižených dětí, publikováno Gallauadetovou univerzitou) a český výzkum u absolventů pražských škol pro žáky se sluchovým postižením v letech 1988 – 1989: oba tyto výzkumy došly k podobným závěrům.¹⁹² Conrad srovnával i

¹⁹¹ Jak je čtení pro neslyšící nesmírně složité, upozorňuje Potměšil (Potměšil a kol., 2012, s. 22). Říká, že se jen výjimečně za svou dlouholetou praxi setkával s postiženými, jejichž slovní zásoba byla skutečně široká a kteří velmi efektivně komunikovali v psané formě a zvládali výborně čtení s porozuměním.

¹⁹² Konkrétnější údaje k výzkumu čtení u českých neslyšících podává Suralová (2002). Byly srovnávány čtenářské výkony žáků druhého ročníku základní školy a žáků devátého ročníku školy pro sluchově postižené. Menší děti byly úspěšnější – byly rychlejší a měly větší

děti neslyšící s dětmi nedoslýchavými a Hrubý (1999, s. 81 - 83) vyjadřuje překvapení nad tím, že rozdíl u lehce nedoslýchavých a zcela neslyšících není příliš velký, pouhé dva roky tzv. čtenářského věku (průměrný věk slyšících s konkrétní úrovní čtenářských dovedností). Přestože Conrad zkoumal angličtinu, tedy mateřštinu nebo první cizí jazyk britských žáků se sluchovým postižením, a v našem výzkumu **zkoumáme angličtinu jako první nebo druhý cizí jazyk** českých žáků se sluchovým postižením, **došli jsme**, pokud jde o rozdíly mezi nedoslýchavými a neslyšícími, **k podobným výsledkům** (viz 8. kapitola).

Je nezbytné také zmínit Conradův závěr, že (in Hrubý, 1999, s. 83) sluchově postižené děti nečtou, protože zcela selhávají v porozumění syntaxi. A v syntaxi selhávají proto, že se jim v kritickém období nedostalo žádného jazyka a došlo k vymizení neuronových struktur v mozku, které jsou pro porozumění syntaxi nezbytné.¹⁹³ Náš postoj však nemůže být vzhledem k výsledkům našeho výzkumu tak kategorický, pokud jde o příčiny neuspokojivých výsledků – jazykový rozvoj v mateřštině u účastníků našeho výzkumu nebyl předmětem šetření.

Pro vlastní nácvik (tichého) čtení s porozuměním je nezbytné **klást důraz na přípravnou fázi**. Některé strategie učení spojené s nácvikem čtení s porozuměním již byly zmíněny v kapitole 6.2 – jsou to např. obeznámenost s typy a typickými strukturami textů, předjímání obsahu na základě znalostí a grafické podoby textu, apod. Schumakerová (2001, s. 146 - 147) doporučuje seznámit žáky s tím, jak si při četbě dělat

slovní zásobu. Další výzkumy provedly Mühlová v r. 1996 a Poláková v r. 2000 pro své diplomové práce (Souralová, 2002, s. 15).

¹⁹³ Těmito argumenty jsme se zabývali v 5. kapitole – dítě musí pro svůj úspěšný intelektuální a jazykový rozvoj dostat plnohodnotný jazyk, jakýkoliv. I když je syntax češtiny nebo angličtiny jiná než syntax znakového jazyka, jde o syntax, a rozvíjí se v konkrétních mozkových strukturách. Je-li zvládnuta syntax ve znakovém jazyce, existuje dobrý předpoklad pro zvládnání dalších jazyků. Hrubý uvádí příklady neslyšících, u kterých došlo k porušení syntaktického centra následkem nemoci či úrazu – tyto osoby přestaly mluvit i ukazovat (Hrubý, 1999, s. 83). K fungování mozkových center ve vztahu ke čtení se v r. 2000 vyjádřil Koukolík (Koukolík in Krahulcová, 2003, s. 38). Koukolík říká, že u neslyšících i slyšících se v mozku vyvíjí stejná řečová centra, tedy stejná v případě českého i českého znakového jazyka. Avšak při čtení se toto centrum u neslyšících neaktivuje.

poznámky a výpisky, případně podtrhávat důležitá místa (tato doporučení budou platit zejména pro čtení delších textů v češtině). Všimla si, že její žáci se sluchovým postižením se ve chvíli, když přebírají a uvědomují si odpovědnost za své učení, začínají více zajímat o svůj vlastní rozvoj. Dbá na seznamování a představování řady strategií a doporučuje žákům s nimi experimentovat.

Kromě strategií je vhodné zaměřit se na **opakování či procvičení slovní zásoby**, doporučujeme nabídnout **obrazový doprovod** k textu, prodiskutovat a vztáhnout téma ke **vlastním zážitkům a zkušenostem žáků**, použít tabuli, nástěnku či **interaktivní tabuli** jako **sběr nápadů** před čtením nebo po přečtení textu, použití barev nebo **zvýrazňovače pro různé kvality textu** (např. hlavní informace, vedlejší, ilustrativní, faktické, subjektivní, atd.). Nabízejí se také metody známé z oblasti tzv. kritického myšlení, např. metoda **INSERT** („oznamínkování“ informací v textu na známé, neznámé, spolehlivé, apod.) nebo metoda **SQ4R** (*survey, question, read, respond, review, reflect*) či jiné podobné metody kritického myšlení a čtení. Lze doporučit i **demonstraci učitelova myšlenkového postupu**. Lewisová (1998) doporučuje **demonstraci analytických** (top-down) a **syntetických** (bottom-up) **procesů a společné čtení a převyšprávení textů** či příběhů. Paul (2003) doporučuje doplňovat čtení o **znakování**, příp. **prstovou abecedu**, především při analyzování neznámých slov. Banner, Wang (2010) podobnou techniku nazývají **Přemýšlet nahlas** (*Think Aloud*). Ducharme, Arcand (2011) prezentují svůj výzkum v Kanadě a shrnují širokou škálu strategií. Kromě výše zmíněných doporučují např. i **hraní rolí dle textu** či **malování obrázků**.

Některé techniky využíváme (dotazované učitelky je také zmiňují, viz níže), s dalšími technikami však nemáme tolik zkušeností, abychom se mohli vyjádřit k jejich funkčnosti u sluchově postižených žáků. Připomínáme, že mnohé tyto techniky se ve světě používají u sluchově postižených pro nácvik čtení v národním, ne cizím jazyce. Je tedy nezbytné s nimi experimentovat a provést další výzkumy.

Jednou z odpovědí na problémy čtení u sluchově postižených jsou pokusy, alespoň v českém jazyce, upravovat a zjednodušovat texty. S takovými úpravami nemáme příliš zkušeností (drobné úpravy byly provedeny v textech v našem výzkumu v rámci pilotáže, podrobněji 8. kapitola). Je však třeba mít na paměti, že i ve speciálních školách učitelé používají běžné učebnice angličtiny. Vhodnější je vizuální podpora,

např. zobrazení hlavní postav či dějových uzlů a další výše zmíněné techniky.

K **funkčnímu čtení** se vyjadřuje Komorná (Komorná, 2008, s. 11) takto: „Z hlediska funkčního čtení (funkční recepce textu) jedinec musí být schopen přijímat textové informace, ale především je účelně využívat, tzn. analyzovat a hodnotit informace získané samostatným čtením písemných materiálů, vztahovat získané poznatky ke komplexu svých znalostí a zkušeností, integrovat do něj nové myšlenky nebo je odmítat, vysuzovat logické vztahy a souvislosti mezi jednotlivými informacemi atp.“¹⁹⁴ U angličtiny lze o skutečně funkčním čtení žáků se sluchovým postižením hovořit zcela výjimečně. V úkolech se jako nejsložitější ukazují otázky, které jsou spojeny s vyvozováním – to se projevilo v našem výzkumu (viz dále), totéž uvádí Suralová (2002, s. 15) o výzkumu Polákové, a také Paul, který cituje výzkumy Wilsona z r. 1979 a Oakhilla a Caina z r. 2000 (Wilson in Paul, 2003, s. 101; Oakhill, Cain in Paul, 2003, s. 101). Paul říká, že zhruba od 3. třídy základní školy musí dítě čtené propojovat s vlastními znalostmi a vyvozovat významy čteného, proto je čtení složité. Paul dále konstatuje, že výzkumy o vztahu předchozích znalostí a čtení u sluchově postižených neexistují (2003, s. 102).

Složitost čtení se projevila i v našem výzkumu. V rámci pilotáže např. jeden žák učebního oboru nedokázal odpovědět na žádnou otázku, zadavatel ho tedy vyzval, aby v textu puntíkem označil slova, která nezná. Ve výsledku pak na jedné stránce textu žák takto označil většinu slov.

K námi položené výzkumné otázce: **„Existují metody a techniky, pomocí kterých by učitelé mohli přispět k efektivitě v oblasti čtení s porozuměním?“** tedy musíme konstatovat – **ano, takové techniky existují** a v zahraničí jsou využívány u sluchově postižených žáků pro nácvik čtení v národních jazycích, **v České republice však s nimi nemáme dostatek zkušeností a nelze tedy říct, jak efektivní jsou. Zde se otevírá prostor pro další výzkum.**

¹⁹⁴ Pro doplnění uvádíme také popis funkčního psaní dle Komorné (tamtéž): „Funkčním psáním rozumíme schopnost jedince využívat své znalosti a zkušenosti i informace získané z vnějších zdrojů a schopnost vyjádřit a obhájit své myšlenky a názory prostřednictvím psané formy jazyka srozumitelně, výstižně a adekvátně vzhledem k účelu vytvářeného textu.“

J. S. popisuje své zkušenosti s nácvikem čtení takto:

„U nedoslýchavých nepoužívám asi žádné speciální metody. Jen pokud čteme nahlas, musím zajistit, aby byl ve třídě úplný klid. S neslyšícími často čteme také nahlas – tzn. text znakuje. Někdy se stává, že i když si neslyšící čtou sami pro sebe, znakuji si u toho. Hodně se mi osvědčilo čtení knížek (*simplified reading*). Dnes se dá už vybrat z velkého množství (...). Naučí se tak hodně nových slovíček a některé to baví tak, že si knížky chodí půjčovat na doma a když je dočtou, přijdou si pro další. Někdy je nechám přečíst celou kapitolu a pak společně ve znakovém jazyce sumarizují, o čem kapitola byla. Jindy čteme a znakuje přímo společně. Jinak mi trochu vadí, že v učebnicích je málo souvislého textu. Používáme Face to Face, ale přijde mi, že je to u všech podobné. Hodně využíváme poslechy, které jsou vzadu v učebnici přepsané, ke společnému čtení nebo každý student představuje jednu postavu z poslechu a děláme takový znakový rozhovor.“

S. J. říká toto:

„Pustím přes dataprojektor text, který budeme číst a který mají studenti u sebe. Vyberu nová nebo neznámá slovíčka z textu a ta přeložím a napíšu na tabuli. Potom si vyžádám jejich pozornost a ukážu ta slova ve znakovém jazyce. Zeptám se, jestli jim rozumí, zbytek slovíček si studenti překládají sami. Zajímá mě především porozumění textu. U neslyšících studentů požaduji, aby překládali text do znakového jazyka. (...) Díky postavení lavic na sebe studenti vidí a mohou překládat text z lavice. Spolužáci na sebe vidí a vzájemně se kontrolují. Já jako kontrolní mechanismus používám své kontrolní otázky ve znakovém jazyce. Nebo použiju předtištěné kontrolní a doplňující otázky pod textem. Ty si ještě před zodpovězením převádíme do znakového jazyka.“

Nedoslýchaví studenti si do učebnice píšou výslovnost nových slov, nejčastěji tak, jak slovo slyší, např. imoušn, blů, bez fonetických znamének. Jestli rozumí textu, ověřuju stejným způsobem, kontrolními a doplňujícími otázkami. Odpovídají mi buď ve znakovce nebo česky, podle jejich preferencí.

Pozoruji, že je velmi důležitá obrazová podpora textu. Ideálně, pokud je text zobrazen v obrázcích, jako komiks nebo fotokomiks, třeba. (...) Vidím, že pokud je text přehledný, členěný na odstavce, je to mnohem lepší pro orientaci v textu. Používám globálního čtení a překlad do znakového jazyka. V případě, že text není

chronologický, upozorním na to, aby se v textu lépe zorientovali. Přijde mi nejefektivnější mít obrazovou oporu centrálně před očima studentů, dataprojektor a stejný text mít na lavici u studentů. Často při čtení a překladu narážíme na dezorientaci u pomocných sloves, třeba *have, do, did* – která studenti překládají, mít, dělat.

Pozoruji, že přítomnost tlumočnicka v hodinách anglického jazyka je velkým přínosem. Neslyšící studenti jsou více aktivní, pozornější. Pokud je ta možnost, volit také text, který by studenty oslovil svým námětem. Vynechat texty o stylu hudby, které často bývají v učebnicích SŠ. Text promítnout ve velkoformátovém znázornění, použít dataprojektor. Rozdělit třídu na dvě skupiny a dát kompetenci jednomu studentovi ze skupiny. Občas si ho zvolí sami anebo ho zvolím já. Ten je zodpovědný za práci ve skupině a sám pak spolužákům rozděluje úkoly.

Takovou hodinu nedělám třikrát za týden, samozřejmě, ale mě i studenty baví zařazovat do výuky projektové hodiny. Nechat většinu práce na studentech a jen koordinovat. Potom sledovat vzájemnou výměnu získaných informací. A taky je to motivuje.“

Těmito popisy a reflexí používaných postupů zároveň odpovídáme na otázku ohledně současné situace v oblasti výuky čtení v angličtině u žáků se sluchovým postižením na speciálních středních školách. Dospěli jsme k závěru, že je třeba zkoušet další techniky a strategie a následně analyzovat a reflektovat výsledky takových postupů, nejlépe v dalším výzkumném záměru.

Konkrétní zjištění ohledně úrovně čtenářských dovedností podle studovaných oborů, ročníků a míry postižení u středoškolských žáků uvádíme v následující kapitole.

8 VÝZKUM

Druhým cílem je stručné shrnutí **výzkumné sondy v oblasti čtení s porozuměním v angličtině u středoškolských žáků a studentů s poruchou sluchu ve středních školách pro sluchově postižené**. Čtení s porozuměním je dovednost procvičovaná všemi skupinami postižených žáků.

V tomto výzkumu se zabýváme úrovní čtení s porozuměním na středoškolské úrovni a zjišťujeme, zda jsou výstupy v souladu s očekáváními danými nastavenou úrovní současné maturity. U nematuritních oborů sledujeme, jaká je efektivita výuky angličtiny (opět na základě didaktického testu čtení s porozuměním), zda je na místě zvažovat její zařazení do programu studia.

Pracujeme s těmito výzkumnými předpoklady a hypotézou:

1) Žáci přicházejí do speciálních středních škol v oblasti anglického jazyka nedostatečně připraveni ze základní školy.

2) U neslyšících žáků (jedná se o žáky neslyšící a silně nedoslýchavé, kteří se ve výzkumu sami označili jako komunikující ve znakovém jazyce) v maturitních oborech středních speciálních škol se jejich výstupní úroveň v angličtině neblíží B1; výstupní úroveň žáků nematuritních oborů těchto škol nedosahuje úrovně A2 (v oblasti čtení s porozuměním).

3) Ve výzkumném didaktickém testu (čtení s porozuměním) budou žáci úspěšnější v odpovědích, které vycházejí z obrazového doprovodu a úkolu; v úkolu, který je v textové podobě, budou žáci dosahovat horších výsledků.

Okrajově, ve formě výňatků z testů, také ilustrujeme výkony žáků v písemném projevu.

8.1 Metoda výzkumu

Pro sběr dat byl vytvořen kvazistandardizovaný didaktický test (Chráska, 2007, s. 187), jeho pilotáž proběhla ve speciální střední škole v Hradci Králové ve školním roce 2012/13 (celý test viz Příloha 5). Před vlastní pilotáží testové úlohy posuzovali tři učitelé angličtiny.

Pro tento didaktický test zaměřený na čtení s porozuměním byly vybrány dva zdrojové texty na internetu a následně drobně upraveny pro potřeby testu. Úpravy vzaly v úvahu zkoumané úrovně A2 a B1, přičemž v textech pro úroveň A2 se jednalo především o úpravy slovní zásoby, gramatiky, dělení vět, apod. Mnohé změny vyplynuly z diskusí s učiteli před pilotáží a drobné úpravy následně z pilotáže – text č.1 Edinburgh ZOO byl výrazně rozčleněn, aby připomínal letáček (takové texty se vyskytují v maturitním testu i v úpravě pro neslyšící),¹⁹⁵ a upraven tak, aby počtem slov odpovídal podobným textům v maturitním testu a rozsahem pokrýval pouze jednu stránku. V otázkách v doprovodném úkolu byly také prováděny změny a úpravy – např. u otázky č. 7) byl výraz *Christmas Day* nahrazen obecně známým údajem *December*.

Další otázky v textu č. 1 našeho testu podle našeho mínění nezkoumají znalosti žáka, ale pouze porozumění textu, i když např. v případě otázky č. 6 se žák musí zamyslet a odpověď vyvodit. To ale souvisí se čtením, porozuměním a myšlením, ne jinými žákovými znalostmi. Tato úloha je zaměřena na vyhledání detailních informací v textu podle otázek a doplnění těchto informací k otázkám. Pravopisné nebo gramatické chyby nebyly brány v úvahu pro získání bodu za správnou odpověď, obdobně byla jako správná započítána jak celá věta, tak i heslovitá odpověď. Otázky byly řazeny tak, jak se postupně informace objevovaly v textu, ne na přeskáčku. Celkový charakter textu, úlohy a zmíněné úpravy nemají v žádném případě odrážet přizpůsobování testu žákům se sluchovým postižením, test byl sestaven tak, aby mohl být použit k otestování běžného žáka na úrovni A2, nebo k ní směřujícího.

Text č. 2 vychází ze stejného zdroje pro úroveň A2 i úroveň B1 (*A Deaf Boy in a Loud World*), text pro nižší úroveň byl však zjednodušen, věty rozděleny a text rozčleněn na kratší úseky. Úloha k tomuto textu se skládá z 10 tvrzení, žáci mají označit, zda jsou tvrzení správná nebo

¹⁹⁵ Neslyšící žáci obvykle převádějí při čtení text z angličtiny do znakového jazyka, a pokud pojem ve znakovém jazyce neexistuje, může vzniknout nedorozumění. Naším cílem ale nebylo upravovat text do takové míry, aby např. byla tučně zvýrazněna ta část textu, kde mají žáci hledat odpovědi. Pro ilustraci uvádíme jeden příklad – v následující větě byly čárky zaměněny za pomlčky, protože se během diskuse v rámci pilotáže ukázalo, že neslyšící žák by si text mohl vyložit tak, že se nejedná o jednoho chlapce, ale o dva: *“In his blog Jamie explains how he, a deaf boy, feels in various situations. In his blog Jamie explains how he – a deaf boy – feels in various life situations.”*

nesprávná. Tvrzení byla v rámci diskusí s učiteli a pilotáže také upravována. K textu č. 2 byl zároveň jako druhý úkol použit obrázkový doprovod, v němž mají žáci podle textu obrázky srovnat do správného pořadí (pro obě verze testu je obrázkový doprovod i druhý úkol shodný). Naším cílem však bylo především usnadnit žákům rozhodování o tvrzeních v prvním úkolu k tomuto textu, protože všechny části testu byly vloženy volně v průhledných deskách (žáci byli vždy stručně seznámeni s celým složením testu), takže obrázky měli žáci používat zároveň s textem č.2 a případně svou volbu (pravdivá odpověď nebo nepravdivá odpověď) podle nich korigovat. Vlastnímu úkolu řazení obrázků nepřikládáme velkou důležitost a tento úkol od počátku nebyl předmětem našeho zkoumání. Složitost spočívající v hodnocení takového úkolu byla předjímana před pilotáží a během ní se potvrdila. Obrázky ilustrující příběh v textu č. 2, byť v nesprávném pořadí, tak měly pouze napomoci porozumění textu.

Pro názornost úprav a porovnání úrovně testu A a B zařazujeme krátkou ukázkou, první odstavec je z testu A, druhý z testu B.

Ukázka č. 2 Text č.2 ve verzi A (úroveň A2) a verzi B (úroveň B1)

Jamie knows that English is a very difficult subject for him. He thinks that his blog will help him to be better in English. Now he is surprised that so many people are interested in his blog: "I am happy to write about my life. I think that it is important that people can read about someone who is deaf and happy."

The 16-year-old Jamie said that English was not his popular subject. His classmates told him that he should take up creative writing at school. However, he decided to improve his English by keeping up his blog. Now Jamie says that he is surprised that so many people are interested in his blog: "I am happy to write about being deaf. It is important that people read about someone who is deaf and happy."

Celý didaktický test se tedy skládá z krátkého dotazníku, úkolu pro písemnou úlohu a 2 textů. Text č. 1 má v úkolu 10 otázek, text č. 2 obsahuje úlohu s 10 tvrzeními (a navíc nehodnocenou úlohu) s obrázky.

Před pilotáží bylo rozhodnuto, že test bude sestaven takto:

- test A pro úroveň A2 bude obsahovat oba texty a doprovodné úkoly na úrovni A2;

- test B bude záměrně obsahovat text č.1 na úrovni A2, text č. 2 bude odpovídat úrovni B1.

Toto rozhodnutí bylo vedeno snahou dát všem respondentům šanci splnit alespoň část testu a tak případně také naznačit, zda jejich dovednosti odpovídají spíše úrovni A2 nebo B1.

Test byl distribuován takto: v učebních oborech bez maturity byl ve všech ročnících rozdán test A, v maturitních oborech byl ve 4. ročnících (a případně 5. ročnících v těch školách, kde zřizovatel umožnil rozšíření studia o 1 rok) rozdán test B, v ročnících nižších byl rozdán test A. V nástavbovém studiu (pouze Hradec Králové) byl v 1. a 2. ročníku distribuován test A, ve 3. ročníku (maturitním) pak test B. Základní instrukce k testu obsahovaly kratičké představení účelu testu a seznámení s jeho strukturou. Na provedení měli žáci celkem 50 minut v případě, že škola umožnila využít zároveň čas přestávky. Pokud to škola neumožnila, byla písemná část vynechána a test trval 45 minut (ve všech případech bylo žákům doporučeno, aby písemnou část nechali až na závěr).

Tabulka č. 4 Distribuce testu podle typu studia a ročníku

Studium /ročn.	Maturitní, 1.-3. ročn.	Maturitní, 4.,5.ročn.	Nástavba, 1.-2.ročn.	Nástavba, 3. ročn.	Učiliště, vše
Označení testu	A	B	A	B	A
Složení testu	Text č.1 A2 Text č.2 A2	Text č.1 A2 Text č.2 B1	Text č.1 A2 Text č.2 A2	Text č.1 A2 Text č.2 B1	Text č.1 A2 Text č.2 A2

8.2 Data a analýza výsledků

Sběr dat proběhl na začátku školního roku 2013/2014. Bylo osloveno celkem 6 středních škol pro sluchově postižené, dvě školy účast ve výzkumu odmítly.¹⁹⁶ Celkově bylo rozdáno a zpracováno 98 testů

¹⁹⁶ Byly osloveny především školy, které vznikly záhy po r. 1990 jako střední odborné školy, nabízející vzdělání i pro žáky se zbytky sluchu a neslyšící (Hudáková, 2004, s. 180) – tedy školy v Brně, Valašském Meziříčí, v Berouně – dnes Výmolova Praha, a Hradci Králové; zároveň s nimi byla oslovena SŠ Ječná v Praze a SŠ Holečkova, také v Praze.

(1 respondent se v něm výslovně označil za slyšící osobu a zároveň u otázky na preferenci komunikace záměrně v možnosti „český jazyk, odezírání“ zakroužkoval pouze první polovinu, tedy „český jazyk“ a připsal, že je slyšící; podobně tuto možnost upravili další 3 respondenti – testy nicméně necháváme zařazené do dalších analýz, protože se může jednat o velmi mírné postižení, např. pouze na jednom uchu, apod.).¹⁹⁷ Testování byli žáci ve Střední škole Brno – Jundrov, Střední škole Výmolova Praha, Střední škole Ječná Praha a Střední škole Hradec Králové (pro zestručnění na ně bude odkazováno takto – Brno, Praha Výmolova, Praha Ječná a Hradec Králové). Zřizovatelé povolili prodloužení studia maturitního oboru na 5 let v Praze Výmolově a v Hradci Králové, maturitní obory v Brně a Praze Ječné jsou čtyřleté. Prodloužené jsou rovněž učební obory a nástavba v Hradci Králové.

Testování žáci měli v testu označit komunikační preference – obecně, a následně také pro komunikaci v rodině (jak jsme vysvětlili v úvodu, může se student někdy označit za neslyšícího, i když je ve skutečnosti nedoslýchavý – proto jsme zvolili dělení na základě komunikační preference). Tam, kde studenti v obou případech vybrali shodnou volbu, např. tedy v obou případech „znakový jazyk“ nebo v dvakrát možnost „český jazyk, odezírání“, byli tímto způsobem rozděleni do skupiny „neslyšících“ a skupiny „nedoslýchavých“. Zvolil-li student v prvním sledu možnost „český jazyk, odezírání“, byl zařazen do skupiny nedoslýchavých, zvolil-li v prvním případě „znakový jazyk“, byl zařazen mezi neslyšící.

¹⁹⁷ Jedná se o žáky školy Praha Ječná – tato škola je mezi učiteli speciálních škol známá jako škola, která preferuje oralismus (takto školu charakterizuje např. Hudáková, 2004, s. 194). Böhmová (2000, s. 154), učitelka na této škole, během své prezentace na mezinárodním semináři v Praze v r. 2000 uvedla, že škola uplatňuje auditivně-orální metodu a v průběhu vyučovacího procesu žádný učitel nepoužívá znakový jazyk. Zároveň zmínila, že v tomto trendu hodlá škola pokračovat i nadále. Většina zahraničních účastníků semináře takový postoj odmítla.

Tabulka č. 5 Počty neslyšících a nedoslýchavých podle škol

Postižení	Brno	Praha Výmolova	Praha Ječná	Hradec Králové
Neslyšící	12	6	0	27
Nedoslýchaví	8	7	22	16

Žádný z žáků školy Praha Ječná se v dotazníku neoznačil jako preferující komunikaci ve znakovém jazyce.

Tabulka č. 6 Počty neslyšících a nedoslýchavých žáků, kteří se na základní škole učili angličtinu

	Brno		Praha Výmolova		Praha Ječná		Hradec Králové	
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
AJ na ZŠ								
Neslyšící	6	6	4	2	0	0	20	7
Nedoslých.	8	0	4	3	21	1	10	6

Počty žáků, kteří se na ZŠ neučili anglicky, jsou poměrně vysoké. Důvody nejsou předmětem našeho zkoumání, žáci na ně nebyli během testování dotázáni. Domníváme se však, že ZŠ mohla např. nabízet němčinu, znakový jazyk, apod. Nedoslýchaví žáci, kteří se na ZŠ neučili AJ a na střední škole z ní hodlají maturovat, se tedy musí za 4 (nebo 5 let) propracovat na úroveň B1; neslyšící žáci v podobné situaci pak, chtějí-li uspět u státní maturity v úpravě pro neslyšící, musí dosáhnout úrovně A2¹⁹⁸ (v údajích 7 neslyšících studentů v Hradci Králové bez AJ na ZŠ jsou zahrnuti i 3 studenti nástavby, kteří mají k maturitě na úrovni A2 celkem 7 let studia na středoškolské úrovni – 4 roky na učilišti a 3 roky na nástavbě; v 6 nedoslýchavých bez AJ na ZŠ jsou zahrnuti dva studenti

¹⁹⁸ Pokud neslyšící žáci nechtějí absolvovat maturitní zkoušku z matematiky, mohou si v současnosti v úpravě pro neslyšící zvolit pouze angličtinu, jiné jazyky v této úpravě nejsou zpracované.

nástavby, kteří budou mít na dosažení úrovně B1 také celkem 7 let studia, 4 roky na učilišti a 3 roky během nástavby).

Tabulka č. 7 Počty žáků podle škol a oborů

	Brno		Praha Výmol.		Praha Ječná		Hradec Král.	
	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.
Matur. 1.-3.r.	7	6	4	4	0	16	5	4
Matur. 4.,5.r.	4	1	2	3	0	6	2	6
Nástav. 1.a 2.r.	0	0	0	0	0	0	1	3
Nástav. 3.roč.	0	0	0	0	0	0	6	1
Učiliště	1	1	0	0	0	0	13	2

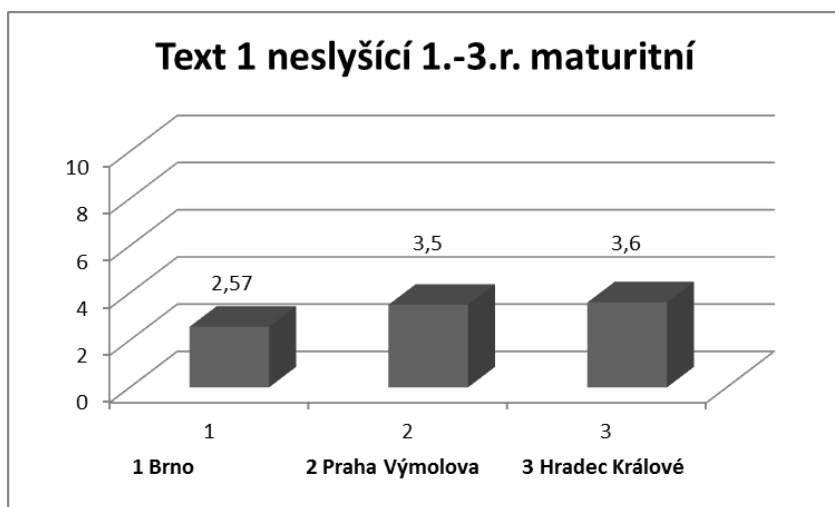
Žáci jsou v tabulce rozdělení na maturitní a nematuritní obory, na neslyšící a nedoslýchavé, a dále na nižší a vyšší ročníky, abychom mohli sledovat námi stanovená výzkumná očekávání a hypotézu.

Hodnocení testu č. 1 – test č. 1 obsahuje 10 otázek, proto je bodové hodnocení v rozmezí 0 až 10 bodů. Byly spočteny aritmetické průměry pro každou sledovanou skupinu žáků. V některých skupinách jsou mezi jednotlivými žáky velké rozdíly, např. mezi neslyšícími žáky učiliště školy Hradec Králové byly výsledky mezi 0 a 5 body. Podobně velké rozdíly byly ve skupině nedoslýchavých studentů 1. až 3. ročníku školy Praha Ječná, mezi 2 a 8 body. Ve škole Praha Výmolova byly velké rozdíly ve skupině neslyšících studentů 1. až 3. ročníku, 1 student získal 8 bodů, ostatní 3 studenti od 1 do 3 bodů. Ve škole Brno byly takové rozdíly zjištěny ve skupině nedoslýchavých žáků 1. až 3. ročníků, mezi 0 a 9 body.

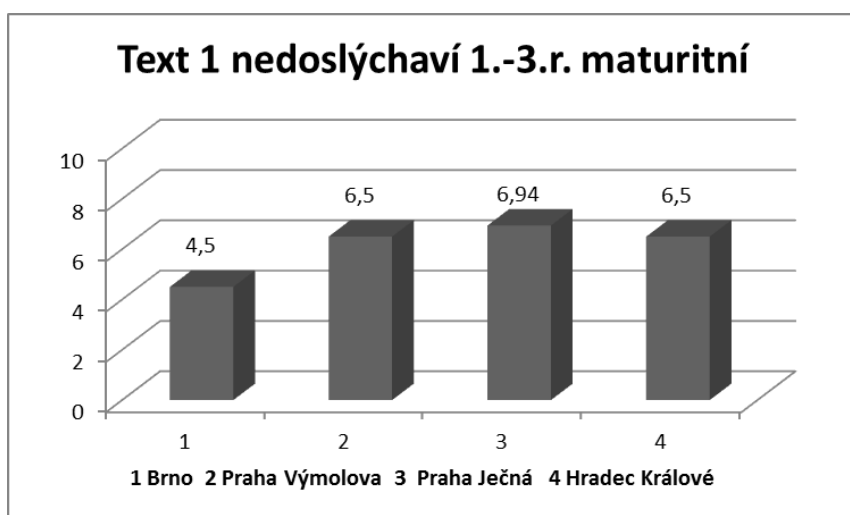
Tyto rozdíly ilustrují složitost práce v heterogenních skupinách žáků na speciálních školách, nejen vzhledem k možnému mísení žáků s rozdílnými postiženími a potřebami v rámci ročníku, ale i uvnitř skupiny, která je vyučována odděleně.

Z grafu č. 1, který následuje, vyplývá, že neslyšících studenti nižších ročníků maturitních oborů dosahují srovnatelných výsledků na všech školách, i když tyto průměrné bodové zisky jsou poměrně nízké.

Graf č.1 Text č. 1 – neslyšící 1. – 3. ročník maturitních oborů dle škol



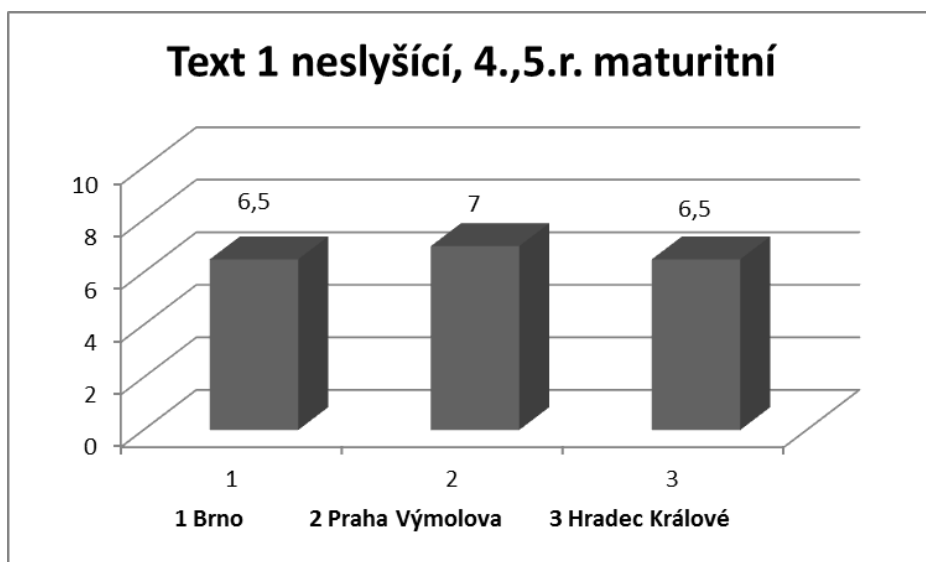
Graf č. 2 Text č. 1 – nedoslýchaví 1. – 3. ročník maturitních oborů dle škol



Graf č.2 ukazuje výsledky žáků nedoslýchavých v nižších ročnících maturitních oborů, rovněž poměrně vyrovnané. Ve srovnání s předchozím grafem č. 1 lze vidět téměř dvojnásobnou míru úspěšnosti

oproti žákům neslyšícím, nicméně v průměru žáci nedosahují maxima úrovně A2.

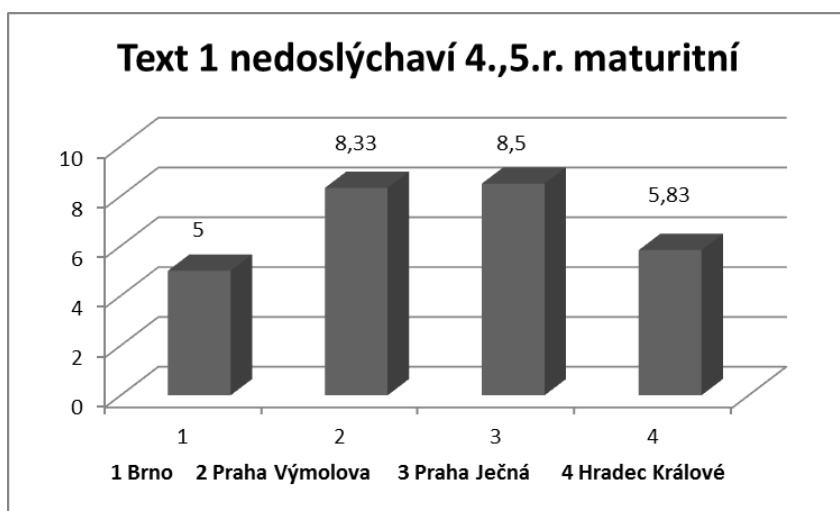
Graf č. 3 Text č. 1 – neslyšící 4. a 5. ročníky maturitních oborů dle škol



I v grafu č. 3 je míra úspěšnosti neslyšících žáků vyšších ročníků ve všech školách téměř stejná. Zároveň tyto údaje odpovídají úspěšnosti žáků nedoslýchavých v nižších ročnících, které jsou znázorněny v grafu č. 2. Na základě těchto údajů lze tedy říci, že neslyšící žáci se zatím nevyrovnávají žákům nedoslýchavým a zároveň stále plně nedosahují úrovně A2.

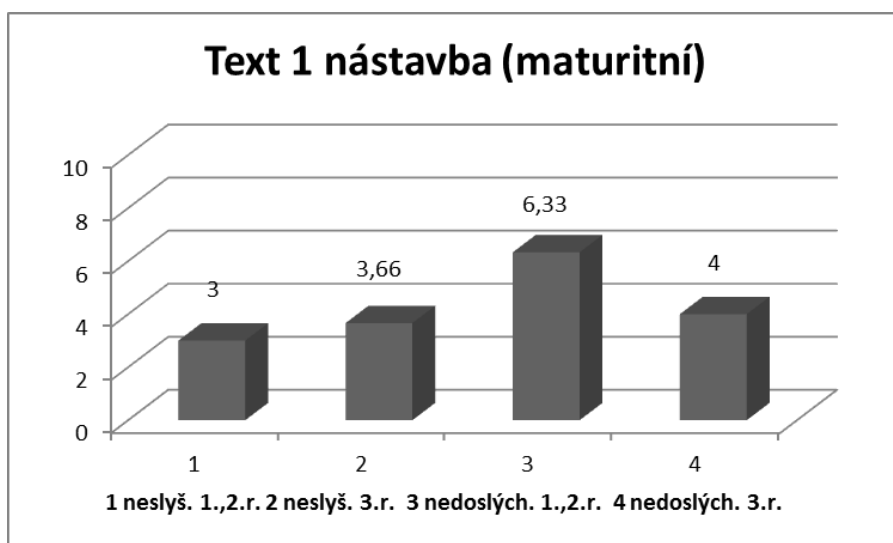
V následujícím grafu č. 4 srovnání skupiny nedoslýchavých žáků vyšších ročníků všech škol ukazuje jistou nevyrovnanost. Můžeme se domnívat, že žáci ve škole Brno a škole Hradec Králové budou volit ve větší míře maturitu z matematiky a nepřipravují se všichni zcela intenzivně na maturitu z angličtiny (žáci na volbu maturitního předmětu nebyli v našem výzkumu dotazováni).

Graf č. 4 Text č. 1 – nedoslýchaví 4. a 5. ročníky maturitních oborů dle škol



Je však zároveň nezbytné připomenout, že text č. 1 je na úrovni A2, avšak nedoslýchaví žáci skládají maturitu z angličtiny na úrovni B1 (viz dále analýza text č. 2).

Graf č. 5 Text č. 1 – nastavba s maturitou Hradec Králové

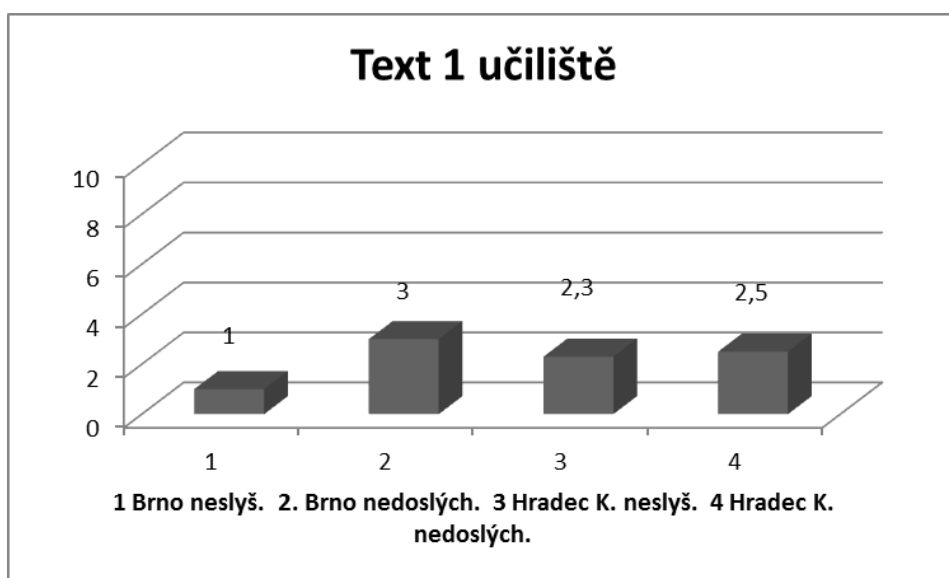


V grafu č. 5 je znázorněno nastavbové studium, které nabízí pouze škola Hradec Králové. Žáci se po vyučení (studium je prodloužené a trvá 4 roky) mohou přihlásit na nastavbu, která je prodloužená a trvá 3 roky. První údaj odráží neslyšící studenty nižších ročníků nastavby; u druhého údaje pro studenty v posledním (maturitním) ročníku nedošlo k výraznému pokroku. Třetí sloupeček představuje výsledky nižších

ročníků nastavby nedoslýchavých žáků (opět přibližně dvojnásobné ve srovnání s neslyšícími), nicméně ve 3. ročníku nastavby byl testován pouze jeden nedoslýchavý student, proto nejsou výsledky průkazné. U nedoslýchavých opět připomínáme, že hodnocený text č. 1 je na nižší úrovni než státní maturita.

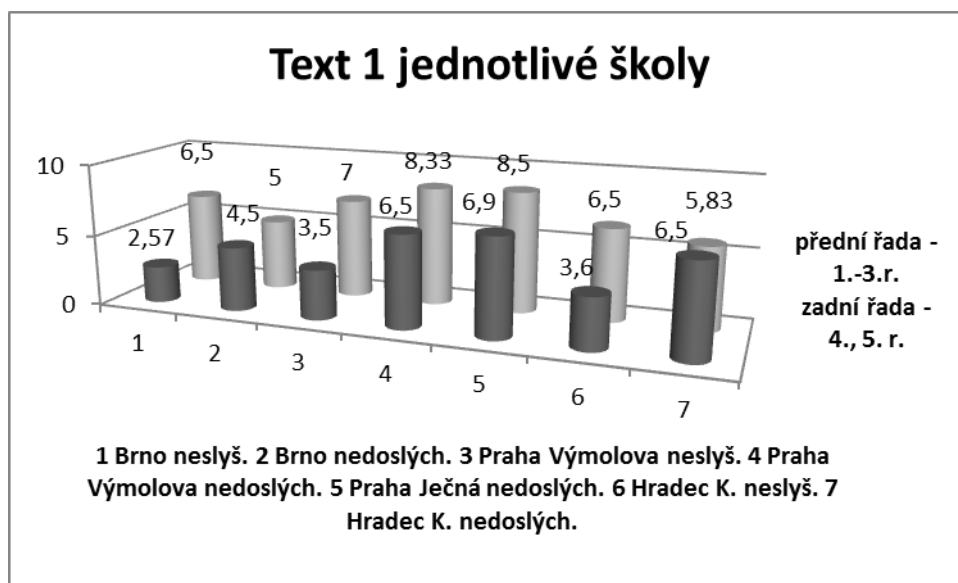
V grafu č. 6 prezentujeme údaje pro učební obory, zastoupeny tedy budou pouze školy Brno a Hradec Králové. Ve škole Brno byli testováni pouze 2 žáci (první a druhý sloupeček grafu), údaje jsou tedy pouze ilustrativní. Skupina v Hradci Králové je větší, tvoří ji dohromady 15 neslyšících a nedoslýchavých žáků (sloupečky 3 a 4), proto lze říci, že tyto údaje jsou relevantní.

Graf č. 6 Text č. 1 – učiliště Brno a Hradec Králové



Žáci na učilišti dosahují velmi slabých výsledků, vyrovnaných pokud jde o skupinu nedoslýchavých a neslyšících. Jedním z cílů této práce je zvážit efektivitu výuky angličtiny v učebních oborech, proto se na tento problém zaměříme v další části naší analýzy.

Graf č. 7 Souhrnné údaje pro text č. 1 dle jednotlivých škol – maturitní obory



V tomto zobrazení je znázorněno ilustrativní srovnání bodových výsledků za text č. 1 u nižších a vyšších ročníků, které naznačuje očekávanou míru zlepšení pro danou skupinu žáků na každé škole. V popředí jsou uvedeny vždy výsledky pro danou kategorii žáků v nižších ročnících, v pozadí pak výsledky totožné kategorie ve vyšším ročníku (příp. dvou posledních ročnících v případě pětiletého studia). Z tohoto grafu vyplývá, že největší zlepšení lze předpokládat u žáků neslyšících – na všech školách (Praha Ječná má pouze žáky nedoslýchavé, sloupečky 5) jsou výraznější rozdíly právě u žáků neslyšících: v Brně jsou to téměř čtyři body rozdílu (sloupečky 1), v Praze Výmolově rozdíl činí 3,5 bodu (sloupečky 3), v Hradci Králové téměř 3 body (sloupečky 6).

U žáků nedoslýchavých lze předjímat největší zlepšení ve škole Praha Výmolova (sloupečky 4, téměř 2 body rozdílu), následuje Praha Ječná (přibližně 1,5 bodu rozdílu, sloupečky 5), mírné zlepšení lze očekávat ve škole Brno (sloupečky 2, rozdíl 0,5 bodu). V Hradci Králové v porovnání s nižšími ročníky došlo dokonce k propadu. Tyto úvahy jsou však ovlivňované mnoha proměnnými jako jsou budoucí politická a vzdělávací strategie státu, podoba maturity, ovlivnitelnost jednotlivých žáků a skupin žáků informacemi nebo naopak nedostatkem informací,

emotivnost při výběru předmětů, působení konkrétního učitele, výuka jazyků na základní škole, apod.

Hodnocení testu č. 2 – skupiny s šedivým podbarvením v tabulce níže dostaly test A, t. zn. že text č. 2 byl na úrovni A2. Ostatní skupiny studentů a žáků dostaly test B, text č. 2 byl na úrovni B1 (jak bylo vysvětleno výše).

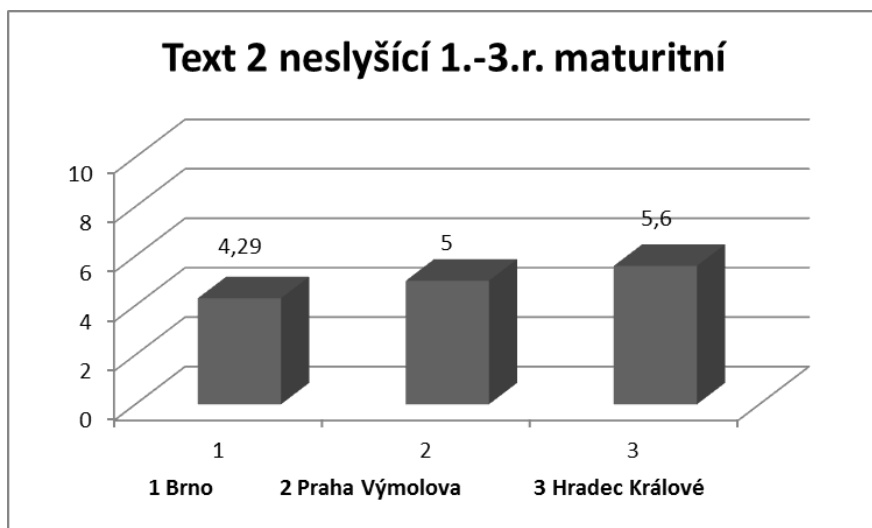
V případě nastavbového studia školy Hradec Králové většina žáků 3. ročníků z organizačních důvodů splnila pouze úkol u textu č. 1, proto se nejedná o aritmetický průměr, stejně jako u údaje pro neslyšící maturanty školy Hradec Králové – v obou případech body získal jen jeden student.

Tabulka č. 8 Bodové hodnocení textu č. 2 (obě úrovně)

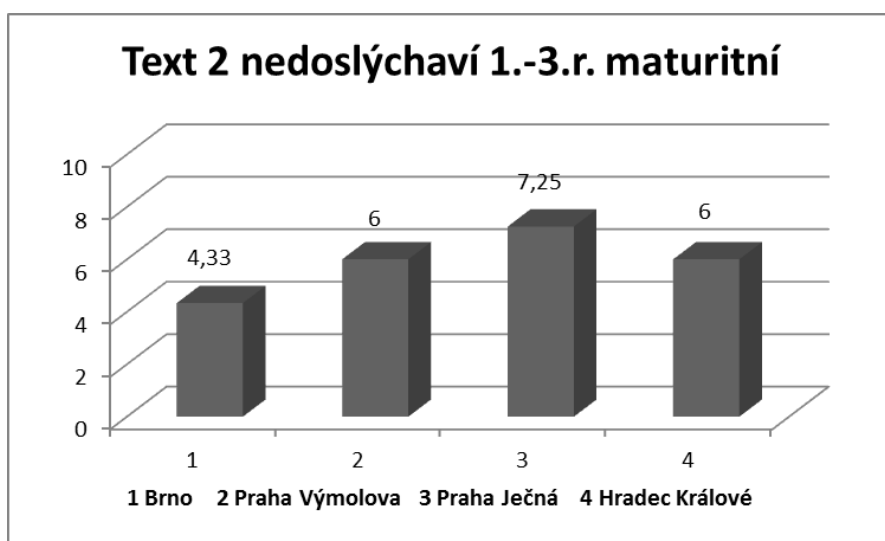
	Brno		Praha Výmol.		Praha Ječná		Hradec Kr.	
	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.
Matur. 1.-3.r.	7st.- 4,29b.	6st.- 4,33b.	4st.- 5b.	4st.- 6b.	0	16st.- 7,25b.	5st.- 5,6b.	4st.- 6b.
Matur. 4.,5.r.	4st.- 5,75b.	1st.- 5b.	2st.- 6b.	3st.- 6,67b.	0	6st.- 7,83b.	(2st.-) 7b.- !!1st	6st.- 6,5b.
Nástav. 1.a 2.r.	0	0	0	0	0	0	1st.- 4b.	3st.- 7,33b.
Nástav. 3.r.	0	0	0	0	0	0	(6st.-) 6b.- !!1st	1st.- 4b.
Učiliště	1st.- 6b.	1st.- 5b.	0	0	0	0	13st.- 3,54b.	2st.- 3,5b.

Průměrný bodový zisk v úloze k textu č. 2 (na úrovni A2), kdy měli studenti k dispozici obrazový doprovod, je u neslyšících v 1. až 3. ročnících maturitních oborů v jednotlivých školách téměř vyrovnaný.

Graf č. 8 Text č. 2 – neslyšící 1. – 3. ročník maturitních oborů dle škol

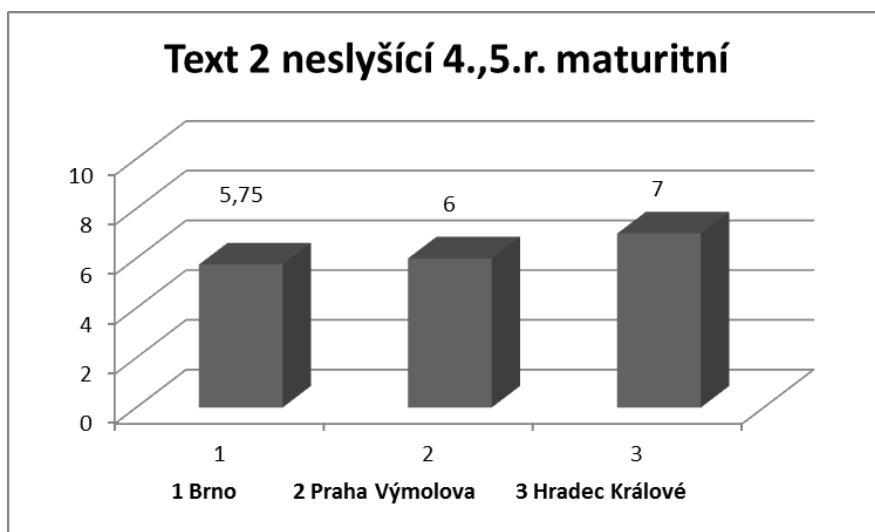


Graf č. 9 Text č. 2 – nedoslýchaví 1. – 3. r. maturitních oborů dle škol



V případě nedoslýchavých žáků 1. až 3. ročníků maturitních oborů (text je na úrovni A2) je rozptyl výsledků větší, daný především menším průměrným ziskem bodů u školy Brno. Ve srovnání s předchozím grafem č. 8 nejsou u nedoslýchavých žáků průměrné hodnoty výrazně vyšší oproti žákům neslyšícím, jako se to stalo v případě textu č. 1 (viz graf č. 1 a graf č. 2).

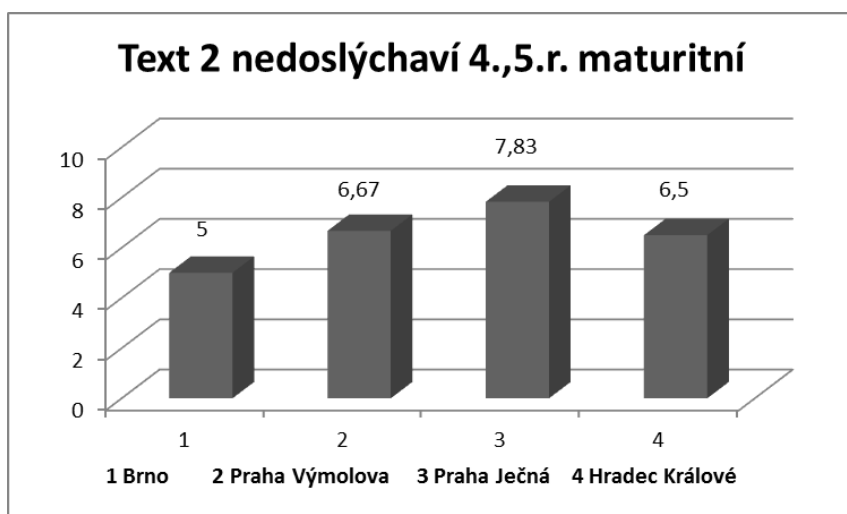
Graf č. 10 Text č. 2 – neslyšící 4. a 5. r. maturitních oborů dle škol



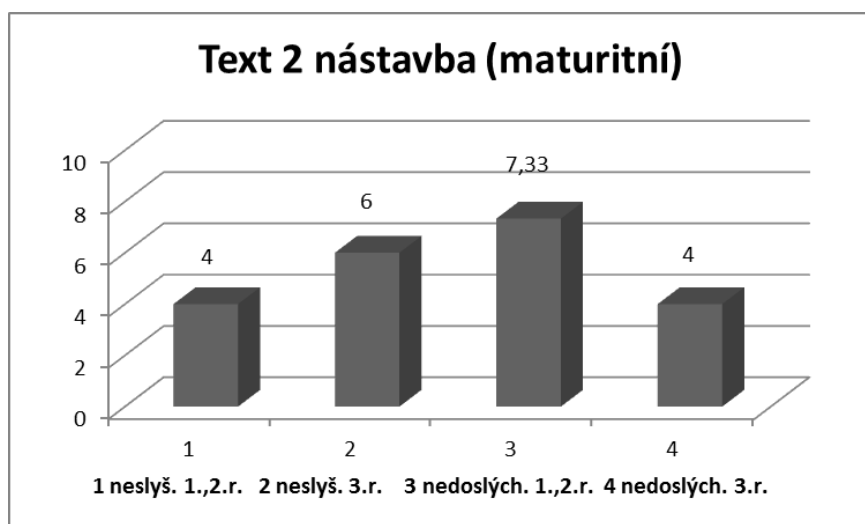
Neslyšící studenti vyšších ročníků maturitních oborů dosáhli poměrně vyrovnaného výsledku ve všech školách, připomínáme, že text č. 2 byl této skupině distribuován na úrovni B1. Ti, kteří hodlají maturovat z angličtiny, budou skládat zkoušku v úpravě pro neslyšící na úrovni A2. Domníváme se, že výše bodových zisků byla ovlivněna doprovodným obrazovým materiálem.

Nedoslýchaví studenti vyšších ročníků v maturitních oborech také pracovali s textem na úrovni B1, což odpovídá státní maturitě u těchto žáků. Průměrné bodové zisky jsou s výjimkou školy Praha Ječná srovnatelné s výsledky žáků neslyšících. Viz dále graf č. 11.

Graf č. 11 Text č. 2 – nedoslýchaví 4. a 5. r. maturitních oborů dle škol

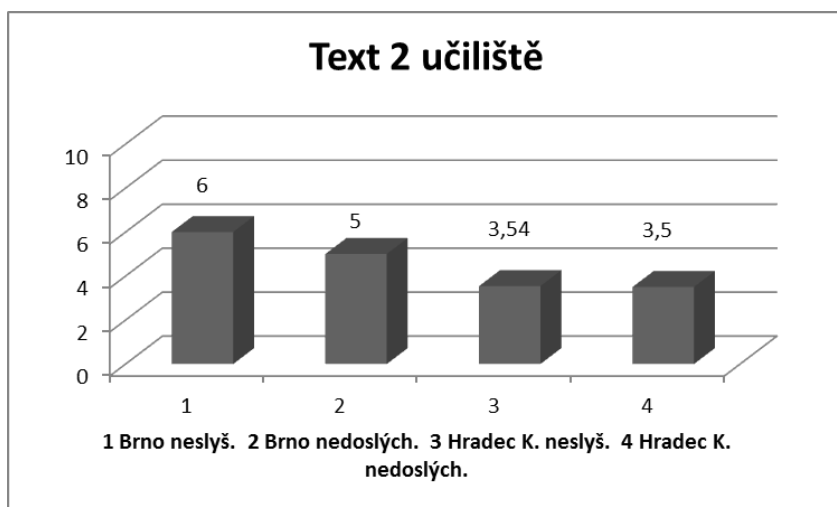


Graf č. 12 Text č. 2 – nástavba s maturitou Hradec Králové



Neslyšící i nedoslýchaví žáci v 1. a 2. ročníku nástavby (první a třetí sloupeček) pracovali s textem na úrovni A2; neslyšící i nedoslýchaví žáci třetího ročníku s textem na úrovni B1. Údaje v prvním a posledním sloupečku jsou bodové zisky pouze jediného žáka, proto jsou výsledky v tomto grafu č. pouze ilustrativní. Zisk 4 bodů v testu na úrovni B1 u nedoslýchavého žáka nezakládá pozitivní očekávání vzhledem k úspěšnosti maturitní zkoušky.

Graf č. 13 Text č. 2 – učiliště



Žáci učilišť jsou zastoupeni dvěma školami – Brno má v obou skupinách po jednom žákovi, v Hradci Králové je však ve skupině neslyšících celkem 13 žáků. V textu č. 2 s obrazovým doprovodem na úrovni A2 jsou jejich výsledky a také výsledky žáků nedoslýchavých neuspokojivé (viz dále Tabulka č. 11).

V následující Tabulce č. 9 jsou porovnány bodové zisky z obou textů. Tam, kde došlo k zisku většího počtu bodů u textu č. 2 (kde mohl žák využít obrázkový doprovod pro podporu pochopení textu i doprovodného textového úkolu) je hodnota zapsána tučným písmem. Z celkem 22 políček, které představují jednotlivé skupiny žáků, k této změně ve prospěch textu s obrazovým doprovodem a podporou došlo ve 13 případech (u 61 studentů z 92, kteří text č. 2 řešili).

Tabulka č. 9 Bodové hodnocení textu č. 1 a textu č. 2

	Brno		Praha Výmol.		Praha Ječná		Hradec Kr.	
	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.	Nesl.	Nedos.
Matur. 1.-3.r.	7st.- 2,57b. 4,29b.	6st.- 4,5b. 4,33b.	4st.- 3,5b. 5b.	4st.- 6,5b. 6b.	0	16st.- 6,94b. 7,25b.	5st.- 3,6b. 5,6b.	4st.- 6,5b. 6b.
Matur. 4.,5.r.	4st.- 6,5b. 5,75b.	1st.- 5b. 5b.	2st.- 7b. 6b.	3st.- 8,33b. 6,67b.	0	6st.- 8,5b. 7,83b.	2st.- 6,5b. 7b. !!1st	6st.- 5,83b. 6,5b.
Nást. 1.a 2.r.	0	0	0	0	0	0	1st.- 3b. 4b.	3st.- 6,33b. 7,33b
Nást. 3.r.	0	0	0	0	0	0	6st.- 3,66b. 6b. !!1st	1st.- 4b. 4b.
Učiliš.	1st.- 1b. 6b.	1st.- 3b. 5b.	0	0	0	0	13st.- 2,38b. 3,54b.	2st.- 2,5b. 3,5b.

Upozorňujeme však především na řádky s šedivým podkladem, které představují test A (se shodnou úrovní A2 obou textů). Znamená to, že složitost obou částí testu zůstala zachována a z těchto celkem 13 skupin se žáci ve druhé části testu zlepšili v 10 případech. Zlepšily se však všechny skupiny neslyšících. Domníváme se tedy, že obrazový materiál je velmi důležitý zejména pro neslyšící žáky a má přímý vliv na proces převodu anglického textu do znakového jazyka a tím na pochopení textu a jeho obsahu.¹⁹⁹ Zároveň se **tímto zjištěním potvrdila naše hypotéza, že neslyšící žáci dosáhnou lepších výsledků v úloze spojené s obrazovaným materiálem.** Lze tudíž předpokládat, že pokud bude

¹⁹⁹ Obrázky v našem testu přímo nevedou ke správnému řešení, byť naznačují uzlové situace v příběhu.

obrazová podpora textu ve výuce a nácviku čtení využívána ve větší míře, mohla by vést k lepším výsledkům. Na druhou stranu je však nutné připustit, že bude-li žák neslyšící v budoucnosti porovnáván s žákem bez postižení, bude častěji použit text bez obrazové podpory, jako je tomu např. v didaktickém textu státní maturity na úrovni B1. Nynější úprava didaktického testu pro neslyšící na úrovni A2 obvykle obrazový doprovod má, alespoň v některé své části.

Řádky bez šedivého podkladu představují test B, kde bylo třeba očekávat rozdíl v bodovém zisku u neslyšících žáků, u kterých je maturita nastavená na úrovni A2 – v zadaném testu B (jak již bylo zmíněno) je text č.1 na úrovni A2 a text č.2 na úrovni B1. Očekávali jsme, že u textu č.2 na vyšší úrovni dojde (oproti textu č. 1) u neslyšících k propadu bodů, přestože má text obrazový doprovod. Překvapivě však propad nebyl nijak výrazný. Výsledky tedy jen mírně zaostávají za textem č. 1.

U nedoslýchavých byly oba texty na stejné úrovni B1, ve dvou případech – Praha Výmolova a Praha Ječná – došlo k propadu bodů u textu č. 2. Lze předpokládat, že obrazový doprovod není pro nedoslýchavé žáky tak důležitý.

Neslyšící žáci ve vyšších ročnících maturitních oborů dosáhli poměrně vysokého bodového hodnocení u textu č. 2 (od 5,75 do 7), který byl nastaven na vyšší úroveň, než je v současnosti maturitní zkouška pro tuto skupinu. Na druhou stranu nelze udělat závěr, zda při těchto počtech respondentů je možné uvažovat o brzkém zvýšení úrovně na B1 pro neslyšící žáky. Je diskutabilní, jakou by takový maturitní test na úrovni B1 měl skladbu, a zda by případně žáci byli schopni zvládnout také písemnou a chatovací část na tak vysoké úrovni. Bodové hodnocení se pohybuje sice okolo 6 – je ale otázka, jak by test (na úrovni B1) dopadl bez obrazového doprovodu. U textu č.1 na úrovni A2 nebylo u neslyšících dosaženo bodového maxima. **Z těchto důvodů se domníváme, že není vhodné v blízké budoucnosti uvažovat o zvýšení úrovně maturitního testu na B1 u neslyšících žáků.**

Jsme si vědomi určité nesouměřitelnosti dvou textů v naší výzkumné sondě a jejich různého charakteru (přehled informací versus vyprávění s více časovými rovinami) a rovněž nestejného typu úloh, nicméně byli jsme vedeni snahou zahrnout do testu prvek různorodosti, aby žáci byli motivováni celý test vyplnit. Pro pochopení obou textů jsou důležitá

různá schémata: pro první text je návštěva zoologické zahrady (obvyklé součásti zahrady, činnosti návštěvníka, jeho potřeby, možnosti místa, apod.), pro druhý text příhoda z dětství (návštěva příbuzných, dětská hra, prvek překvapení, pointa, apod.). I tak jednoduchá schémata mohou sluchově postiženým působit problémy s porozuměním.

Tabulka č. 10 Délka studia angličtiny a průměrný bodový zisk na jednu úlohu a žáka

Roky	Test neslyšící B	Test nedosl. B	Test neslyšící A	Test nedosl. A
1			3st. 2,5b.	2st. 6,25b.
2			2st. 4b.	3st. 6,17b.
3			5st. 2,9b.	
4	1st. 5b.	2st. 7b.	4st. 3,25b.	2st. 5,25b.
5	4st. 6,57b.	3st. 7,17b.	2st. 2,5b.	2st. 3,5b.
6	1st. 3b.	1st. 4b.	2st. 4,25b.	5st. 6,6b.
7	5st. 4,57b.	1st. 4b.	6st. 4,5b.	5st. 6,1b.
8	2st. 6,5b.		5st. 4,2b.	8st. 5,44b.
9		3st. 8,5b.	1st. 0,5b.	4st. 6,25b.
10	1st. 6b.	4st. 6,75b.		2st. 9,25b.
11		2st. 7,25b.	1st. 4,5b.	1st. 9b.
12				1st. 6,5b.
13+		1st. 6,5b.		1st. 7b.

V každé skupině žáků je vypočten aritmetický průměr bodových zisků, vždy ze všech testů všech žáků dané skupiny. Musíme zdůraznit, že u

testu B (žáci budou maturovat) je bodový zisk i u neslyšících žáků složen z textu č. 1 na úrovni A2 a textu č.2 na úrovni B1 – tedy úrovni vyšší, než je současná maturitní zkouška v úpravě pro neslyšící. Průměrný bodový zisk neslyšících žáků jen mírně pokulhává za ziskem žáků nedoslýchavých.

Pro test A jsou sečteny všichni žáci dle postižení, bez ohledu na studovaný obor, tedy žáci maturitních i nematuritních oborů. Rozdíly samozřejmě mohou být např. v přístupu žáků k předmětu, jejich motivaci (dané i maturitou), apod. V tomto přehledu se nicméně snažíme zjistit, jak se délka studia angličtiny může projevit na výsledcích – bohužel se zdá, že se víceméně potvrzují zkušenosti z praxe: ustrnutí na dosažené úrovni a malý či pomalý postup vpřed. Jak již bylo naznačeno výše, tento pomalý postup bývá zapříčiněn nutností nesčetného opakování, procvičování, chybějícím či narušeným sluchovým kanálem a malou či nulovou podporou slyšeného, apod.

U neslyšících, kteří pracovali s testem A, se v délce studia mezi 6 a 11 lety neprojevuje téměř žádný pokrok. U rozmezí studia mezi 4 a 10 roky ve skupině neslyšících, kteří pracovali s testem B (maturitní ročník, příp. předposlední ročník studia u studií pětiletých) je pokrok jen velmi mírný.

Výsledky u nedoslýchavých žáků jsou pro test A víceméně stagnující, výrazný odskok je až u kategorie okolo 10 let studia; u testu B jsou výsledky, s drobnými výkyvy, neustále okolo 7 bodů z 10. Uznáváme, že se jedná o relativně malé počty hodnocených studentů a pouze zprůměrované hodnoty, nicméně jistý trend v pomalém či ustrnulém rozvoji cizího jazyka je zde patrný. Tato zjištění jsou i v jistém rozporu k našemu předjímání zlepšení v Grafu č.7.

Pro stanovení některých kvalit zadaného testu bylo zvoleno kritérium obtížnosti dle Chráska (2007, s. 195 - 196), konkrétně **hodnota obtížnosti**.²⁰⁰

²⁰⁰ Pro sledování jiných kritérií není náš test vhodný, protože např. otázky či jednotlivé úlohy nejsou řazeny se vzestupnou složitostí, rovněž dle našeho názoru není vhodné pro sledování dalších kritérií jako např. citlivosti testu dělit žáky na lepší a horší polovinu nebo třetiny (viz Chráska, 2007, s. 196 - 197).

Hodnota obtížnosti Q se vypočte dle následujícího vzorce:

$$Q = 100 \frac{n_n}{n}$$

Ve vzorci představuje proměnná n_n počet žáků, kteří z celé skupiny testovaných odpověděli chybně nebo neodpověděli vůbec, proměnná n pak označuje počet všech testovaných v celé skupině. Všechny části testu byly analyzovány a byly spočteny hodnoty obtížnosti (v našich předběžných úvahách před vlastním výzkumem jsme se zaměřili především na výsledky maturitních oborů a zároveň jsme očekávali výrazně nižší úroveň dovedností a zvládnutí testu u oborů učebních, proto do výpočtu obtížnosti výsledky učebních oborů nejsou zahrnuty. Tyto výsledky budou prezentovány zvlášť v tabulce č. 11, souhrnně za celý test, po jednotlivých studentech).

Pro Text č. 1 jsou hodnoty obtížnosti pro jednotlivé otázky (pořadí 1 – 10) tyto: 31%, 15%, 60%, 36%, 40%, 79%, 68%, 43%, 40% a 88%. Chráska (2007) doporučuje na úvod testu zařadit otázky s nízkým koeficientem obtížnosti. Otázky s hodnotou obtížnosti přes 80% se mají v testu vyskytovat pouze výjimečně. Nejtěžšími otázkami byla otázka č. 10 a č. 6 (v obou případech bylo třeba odpověď z textu vyvodit, nestačilo najít konkrétní místo v textu). **Celková obtížnost textu č. 1 je přesně 50%** – jak to pro rozlišující testy, kterým tento didaktický test je, Chráska doporučuje (2007, s. 196).

Text č. 2 (úroveň A2) má v jednotlivých otázkách (v pořadí 1 – 10) následující hodnoty obtížnosti Q – 16%, 18%, 36%, 54%, 64%, 58%, 60%, 64%, 86% a 52%. **Celková obtížnost textu č. 2 na úrovni A2 je 50,8%**, přičemž odpověď na nejtěžší otázku, podobně v případě textu č.1, bylo nutné vyvodit.

Text č. 2 (úroveň B1) byl v jednotlivých otázkách (v pořadí 1 – 10) vyhodnocen takto – hodnota obtížnosti Q jsou: 8%, 28%, 76%, 52%, 76%, 48%, 56%, 48%, 76% a 56%. **Celková průměrná hodnota obtížnosti textu č. 2 pro úroveň B1 je 52,4%**, je tedy mírně vyšší než u předchozích textů. Tři nejtěžší otázky i v tomto případě byly spojené s vyvozením odpovědi z přečteného textu, ne jediné konkrétní věty.

Dále uvádíme výsledky testu u jednotlivých žáků učiliště.

Tabulka č. 11 Výsledky didaktického testu – učiliště

Č.testu	Ročník	Jazyk	Text1	Text2	Délka st.AJ
Brno, č. 6	1	ZJ	1 b.	6 b.	4
Brno, č. 7	1	ČJ	3 b.	5 b.	4
Hr.K.,č.82	1	ZJ	5 b.	4 b.	4
Hr.K.,č.83	1	ZJ	1 b.	4 b.	8
Hr.K.,č.85	1	ZJ	5 b.	4 b.	8
Hr.K.,č.97	1	ČJ	0 b.	2 b.	8
Hr.K.,č.79	2	ZJ	2 b.	4 b.	3
Hr.K.,č.80	2	ZJ	3 b.	3 b.	6
Hr.K.,č.81	2	ZJ	0 b.	1 b.	9
Hr.K.,č.84	2	ZJ	1 b.	4 b.	4
Hr.K.,č.90	3	ZJ	3 b.	6 b.	3
Hr.K.,č.91	3	ZJ	2 b.	4 b.	3
Hr.K.,č.92	3	ZJ	2 b.	3 b.	4
Hr.K.,č.93	3	ZJ	4 b.	6 b.	8
Hr.K.,č.94	3	ZJ	3 b.	1 b.	3
Hr.K.,č.95	3	ČJ	5 b.	5 b.	6
Hr.K.,č.96	3	ZJ	0 b.	2 b.	8

V této tabulce jsou uvedeny všechny konkrétní výsledky všech učňů (veškeré testy byly před analýzou okódovány čísly a zkratkami podle škol), postupně dle ročníků. U každého studenta je uveden jazyk, který žák označil jako svůj preferenční komunikační prostředek; následně jsou v tabulce uvedeny bodové zisky za oba testy. Posledním údajem je délka studia angličtiny. V některých případech je i při delší době studia angličtiny bodový zisk mizivý. **Žáci s bodovými zisky mezi 0 a 4 body nedosahují uspokojivých výsledků pro úroveň A2.**

Bodové zisky u učebních oborů jsou obecně nízké, nicméně **nelze dělat závěry vzhledem k efektivitě a zařazování angličtiny (nebo jiného cizího jazyka) do učebního oboru**. V dnešní době, jak jsme naznačili ve 2. kapitole, klade společnost důraz na plurilingvismus a bylo by nevhodné ubírat žákům možnost poznat další cizí jazyk. Na druhou stranu je třeba připustit, že prostor, který v kurikulu takových programů zabírá angličtina, by mohl být věnován českému jazyku (u neslyšících) nebo znakovému jazyku (u nedoslýchavých).

8.3 Písemná část testu

Na písemný projev se soustředíme pouze okrajově, zaslouží rozpracování v samostatném výzkumu. Pro názornost zde uvádíme jen několik ukázek, které ilustrují dovednosti žáků v písemném projevu napříč střední školou. Text zadání je v Příloze 5.

Projevila se zde nezbytnost vždy precizovat instrukce – někteří respondenti si odskočení v zadání vysvětlili tak, že mají psát dva různé texty. Vybrané testy jsou označeny číslem, následuje preferovaný jazyk, ročník a obor studia, poslední údaj je délka studia angličtiny.

Test č. 86, ČJ, 5. ročník, maturitní obor, 11 let (záměrně uvádíme, že jedná se o E. V. s kombinovaným postižením a dyslexií)

Hello,

How are you? I am a fine. I like reading book and love sport – fotball, tenis, bascatball and hockey. My brother love computer and his girl firend. My paretis like cooking a going to park. The dog his name Max is a very small. His color is dark brown and his leg is white. I study hight scholl. I wont teacher – nursuly scholl for small glass. And you?

Love E.

Test č. 63, ZJ, 3. ročník, nástavba, 10 let

Hi,

My name is and I am 22 old year. I am from Czech, but I like place in Prague. My parents are the deafs. But only my grandmother and grandfather, aunt are the hearing. I go to school in the Hradec Králově. I studie last year in a business programme. My hobbies sports

are football, swimming , but in the winter sport is the freeskiing. I like sometimes walking touristies in a mountains.

Test č. 62, ČJ, 1. ročník, návstava, 15 let

Hi,

My name is V. V. I am 24 years old. I am from Czech Republic, I study buisnes class, first years. It is (nečitelné) difficult, but Czech subjekt is hard, English is easier. In my freetime I play vollyball and going to the cinema. I like reading. I read book in English. I like on my holliday go to England, answer me please if I can stay with you.

Goodbye.

Test č. 66, ČJ, 2. ročník, maturitní obor, 10 let

I´m very interested in English (up to the C1/C2 level). My live was hard (I was bullied at my secondary school) but now I have a great life.

Test č. 84, ZJ, 2. ročník, učební obor, 4 roky

Hello Iva.

How are you? I´m gooding. Where is school? I´m Liberec (Czech).

What are you ?

I´m home and runing home work. You have animals? I´l have dog and cat. You have

You like sports ? I´ am like flortal, tennis, sking, swing, biker,

Test č. 78, ZJ, 1. ročník, maturitní obor, 6 let

Hello Thomas !

I´m name is Dora. I am deaf. Have family ? I yes have family. Have brother and sister a old are you? Who goes in school? I go high school deaf. Good school? What student in school.

Test č. 92, ZJ, 3. ročník, učební obor, 4 roky

Hello, how are you? Good very. What you are name? My name is J.

Where are you live ?

I´m Tábor.

Test č. 97, ČJ, 1. ročník, učební obor, 8 let

Hello,

I is name is Lucy. I am 17 old. I am is schol ar HK – KUCHAR.

Thank you. Hello

Test č. 76, ČJ, 1. ročník, maturitní obor, 7 let

Dear Edward,

my name' s M. I am from Czech republic and I live in J. My hobby is photography animals and mountains. I like to plaing voleyball. I have one sister. My father is electrician and my mother is (trenérka). I stady Pedagogy.

8.4 Závěry výzkumu

V naší výzkumné sondě do oblasti čtení u žáků se sluchovým postižením na speciálních školách jsme se kromě úrovně čtení zaměřili i na řadu dalších otázek a výzkumných předpokladů.

Odpověď na **otázku připravenosti žáků na další studium angličtiny na střední škole** a možnosti navázání na znalosti a dovednosti ze základní školy byla zjišťována dotazem. Ve skupině žáků nedoslýchavých žáci v 10 případech odpověděli, že se na základní škole angličtinu neučili; ve skupině žáků neslyšících odpovědělo záporně 15 žáků. Z celkového počtu 98 dotázaných je to tedy čtvrtina žáků. Obecně lze konstatovat, že v maturitních oborech tito neslyšící žáci musí posléze v průběhu střední školy dosáhnout na úroveň A2, žáci nedoslýchaví dokonce na úroveň B1. Tvrdíme, že tato situace je složitější pro žáky nedoslýchavé. Těmito zjištěními se **potvrdil náš výzkumný předpoklad, že – 1) Žáci přicházejí do středních škol pro sluchově postižené v oblasti anglického jazyka nedostatečně připraveni ze základní školy.**

Situace ve sféře čtenářských dovedností byla zkoumána a zevrubně analyzována, byly porovnány výsledky jednotlivých škol a skupin žáků. Pro text č. 1, společný všem testovaným, se projevil u některých skupin žáků velké rozdíly, např. u neslyšících žáků v učebních oborech ve škole Hradec Králové, nebo u nedoslýchavých žáků 1. až 3. ročníku školy Ječná a školy Brno. To svědčí o složitosti práce v heterogenních třídách. Nejlépe si vedli žáci nedoslýchaví ve vyšších ročnících ve škole Praha Výmolova a škole Praha Ječná (průměrný zisk byl více než 8 bodů z 10), text je však jen na úrovni A2 (nedoslýchaví maturují na úrovni B1). Žáci neslyšící ve vyšších ročnících na všech sledovaných školách se nedoslýchavým velmi přiblížili (6,5 až 7 bodů z 10), text je pro tuto skupinu na odpovídající maturitní úrovni.

U textu č. 1 neslyšící žáci v nižších ročnících dosáhli v průměru pouze přibližně polovičních hodnot než žáci nedoslýchaví ze stejných ročníků, žáci v učebních oborech dosáhli bodového hodnocení v průměru jen mezi 1 a 3 body z 10.

Jak naznačuje Graf č. 7, nejlepší prognózu zlepšení ve čtení v průběhu středoškolského studia mají skupiny neslyšících na všech školách.

Text č. 2 byl distribuován ve dvou verzích, ve verzi A (úroveň A2) pro nižší ročníky maturitních oborů, nástaveb a pro obory učební, a ve verzi B (úroveň B1) pro vyšší ročníky maturitních oborů a poslední ročník nástaveb.

U verze A textu č. 2 (úroveň A2) dosáhli žáci nižších ročníků maturitních oborů relativně podobných výsledků bez ohledu na míru postižení. Neslyšící žáci získali v průměru mezi 4,29 a 5,6 body z 10; žáci nedoslýchaví maturitních oborů stejných ročníků pak mezi 4,33 a 6 body. Výjimku představují žáci školy Praha Ječná, kteří získali v průměru 7,25 bodu z 10. Nedoslýchaví žáci se ale musí připravit na výstupní úroveň maturity B1, z tohoto důvodu jsme u skupiny nedoslýchavých očekávali dosažení vyšších průměrných hodnot.

Verze B (na úrovni B1) textu č. 2 přinesla poněkud překvapivé výsledky – žáci vyšších ročníků maturitních oborů získali v průměru velmi podobné počty bodů bez ohledu na míru postižení. Neslyšící utržili v průměru body v rozmezí mezi 5,75 a 7 body z 10; skupiny nedoslýchavých žáků v průměru mezi 5 a 6,67 body z 10. Žáci školy Praha Ječná dosáhli průměrného počtu bodů 7,83 z 10. Neslyšící žáci se tedy u textu na vyšší úrovni (jejich maturitní úroveň je pouze A2) téměř vyrovnali žákům nedoslýchavým – předpokládáme, že byli ovlivněni přiloženým obrazovým materiálem. **Vliv obrazového materiálu** je také jasně patrný ve srovnání bodových zisků za oba texty u neslyšících – ve všech skupinách neslyšících, které pracovaly s oběma texty na shodné úrovni A2, došlo ke zvýšení průměrného počtu bodů u druhého textu, s obrazovou podporou. U nedoslýchavých zvýšení bodového zisku s obrazovým materiálem nastalo jen ve 4 případech ze 7. Potvrdila se tak naše hypotéza, že – **3) Ve výzkumném didaktickém testu (čtení s porozuměním) budou žáci úspěšnější v odpovědích, které vycházejí z obrazového doprovodu a úkolu; v úkolu, který je**

v textové podobě, budou žáci dosahovat horších výsledků. Tato hypotéza se potvrdila pouze pro žáky neslyšící.

Zastavme se u posledního výzkumného předpokladu – **2) U neslyšících žáků (tedy žáků tzv. 3. skupiny žáků s postižením sluchu dle dělení pro Společnou část státní maturity – jedná se o žáky neslyšící a silně nedoslýchavé, komunikující ve znakovém jazyce) v maturitních oborech středních speciálních škol se jejich výstupní úroveň v angličtině neblíží B1; výstupní úroveň žáků nematuritních oborů těchto škol nedosahuje úrovně A2 (v oblasti čtení s porozuměním).** Dle našeho názoru je toto výzkumné očekávání rovněž potvrzeno – důvody uvádíme níže.

Přestože neslyšící žáci ve vyšších ročnících maturitních oborů získali v průměru mezi 5,75 a 7 body u textu úrovně B1 s obrazovou podporou, u textu na úrovni A2 byly jejich bodové zisky obdobné, mezi 6,5 a 7 body. Nelze tedy s jistotou tvrdit, že se jejich úroveň blíží B1 a že je vhodné uvažovat o změně maturitní úrovně těchto žáků na B1 (test je jednotný, znamenalo by to tudíž, že by žáci museli absolvovat i písemnou část a chat na téže úrovni – viz např. pro ilustraci test č. 78 v kapitole 8.3).

Konkrétní bodové zisky žáků učebních oborů se pro text č. 1 pohybují mezi 0 a 5 body, pro text č. 2 mezi 1 a 6 body. V průměru celkově za skupinu žáků v učebních oborech je zisk za text č. 1 jen 2,35 bodů z 10 a za text č. 2 je to 3,76 bodů z 10. Žáci učebních oborů jako skupina tedy nedosahují průměrných výsledků odpovídajících úrovni A2.

Zároveň se vracíme k otázce, zda má být angličtina povinným předmětem i u učebních oborů v těchto školách. Jak jsme již uvedli v kapitole 8.2, je diskutabilní připravit žáky o studium dalšího jazyka v době prosazování plurilingvismu, je však třeba zvážit efektivitu této výuky. Na tuto otázku nemáme jednoznačnou odpověď.

K poslední námi analyzované situaci, odborné připravenosti učitelů angličtiny ve speciálních středních školách, bylo zjištěno následující: ve 3 školách, které poskytly požadované informace, na začátku školního roku 2013/2014 vyučovalo 8 učitelů, žádný plně kvalifikovaný pro výuku angličtiny a zároveň s kvalifikací ve speciální pedagogice.²⁰¹

²⁰¹ Pro srovnání uvádíme popis situace na Slovensku z r. 2010. Vladovičová (2010, s. 238) se zamýšlí nad úrovní středoškolské angličtiny u sluchově postižených a příčiny neutěšené situace charakterizuje takto: „- nízká kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov, resp. ich nekvalifikovanosť; - nedostatočná univerzitná príprava budúcich učiteľov škôl pre sluchovo postihnutých v oblasti posunkového jazyka (len Univerzita Komenského v Bratislave ponúka základy posunkového jazyka v rámci vzdelávania a prípravy učiteľov); - nemožnosť štúdia cudzieho jazyka v kombinácii s pedagogikou sluchovo postihnutých; - absencia učebnice anglického jazyka pre žiakov so sluchovým postihnutím; - absencia špeciálnej metodiky vyučovania cudzieho jazyka pre učiteľov cudzích jazykov vyučujúcich žiakov so sluchovým postihnutím; - nediferencovanosť škôl pre sluchovo postihnutých žiakov na základe uplatňovanej metódy výchovy a vzdelávania; - nízka (nulová) týždenná dotácia cudzieho jazyka na základných a stredných školách pre žiakov so sluchovým postihnutím pred zavedením reformy; - nezabezpečenie kontinuity vo vzdelávaní cudzích jazykov pri prechode zo základnej školy na strednú školu; - nedostatočné zabezpečenie vyučovania cudzích jazykov po materiálnej stránke apod.“

9 ZÁVĚR

Práce SPECIFIKA CIZOJAZYČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM NA STŘEDNÍ ŠKOLE vychází z potřeb dynamicky se rozvíjející oblasti vzdělávání žáků s postižením sluchu. Navazuje na pozornost, které se neslyšícím, nedoslýchavým a dalším skupinám sluchově postižených osob začalo dostávat na začátku 90. let 20. století, a na výzkum, kterým se ve stejné době začala zabývat profesorka Macurová na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Rozvoj společnosti a otevřenost ke znevýhodněným osobám nastartoval boom, který stále trvá. Neslyšící a nedoslýchaví dostali příležitost vzdělávat se, vznikaly nové obory a obory maturitní. Následně svou nabídku rozšířily i některé vysoké školy. Sluchově postižení, a především mladí studenti těchto nových oborů, si postupně začali uvědomovat, že přesto, že je většinová společnost vnímá jako postižené, oni jsou vlastně zdraví, jen jsou jiní a mají jiné potřeby. Nově nabyté sebevědomí vedlo až k prosazování označení Neslyšící, které podtrhuje kulturně-jazykovou identitu a uvědomění odlišnosti. Neslyšící se zapojovali do nejrůznějších společenských aktivit, dalšího vzdělávání, kurzů pro učitele a pro tlumočnický znakového jazyka, atp. Objevily se příležitosti spolupráce se zahraničním prostřednictvím škol, do země se dostala zahraniční odborná literatura, rozšířily se mezinárodní kontakty a výměny. Zde se projevila potřeba studia cizích jazyků, především angličtiny – pod záštitou Mediátéky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy bylo uskutečněno mnoho takových výměn a konaly semináře se zahraniční účastí. Veškeré tyto trendy ukazovaly,

že moderní vzdělaný neslyšící či Neslyšící, případně nedoslýchavý, ohluchlý nebo implantovaný člověk je osoba, která se zajímá o svůj osud a postavení ve společnosti, mění ho a je aktivní. Tím vším je vzorem pro svou komunitu. Mnozí z těchto studujících a absolventů středních a vysokých škol kromě češtiny zvládali také komunikaci v angličtině.

Na změněnou situaci zareagovala většina speciálních škol zvýšeným úsilím o transformaci a hledáním nových cest a způsobů práce s žáky se sluchovým postižením. Školy začaly experimentovat s metodami komunikace a výuky, jako je totální komunikace, později i s komunikací bilingvální. Učitelé se zapojovali do nejrůznějších forem dalšího vzdělávání, aby byli schopni zvládat alespoň prstovou abecedu, základy znakového jazyka, aby poznali nové metody komunikace a vzdělávání a lépe porozuměli problematice sluchového postižení. Zdokonalila se

spolupráce se speciálněpedagogickými centry a dalšími odbornými pracovišti. Ve speciálních školách základních a středních začali vyučovat mladí N/neslyšící a nedoslýchaví absolventi vysokých škol. Nová situace si také vyžádala změny v legislativě – bylo upraveno právo na vzdělávání a komunikaci znevýhodněných osob (nejprve v r. 1998 v podobě zákona o tzv. znakové řeči, v r. 2008 pak zákonem o komunikačních systémech). Bylo také upraveno používání tlumočnických služeb (v r. 2006) a podmínky pro integraci žáků do běžných škol. Technický pokrok přinesl postiženým osobám i do škol moderní techniku a pomůcky (digitální sluchadla, systémy šíření zvuku v učebně, počítače, internet, interaktivní tabuli, apod.). Na poli zdravotní péče přinesla moderní technika nové možnosti při určování kvality sluchu narozených dětí a rozšířily se možnosti v oblasti kochleárních implantací; sociálních služby zareagovaly rozšířenou nabídkou tzv. rané péče.

Předložená práce je odrazem těchto změn a dění a reflektuje současnou situaci ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na středoškolské úrovni ve vztahu k cizím jazykům. Vymezili jsme si dva základní cíle:

1) shrnout poznatky, zkušenosti a specifické charakteristiky a aspekty z oblasti metodiky cizích jazyků (zejména angličtiny) a dalších disciplín relevantní pro výuku na středoškolské úrovni u žáků a studentů s nejrůznějšími poruchami sluchu tak, aby byly přínosné pro širší odbornou veřejnost. Hledáme prvky bazových a příbuzných disciplín pro didaktiku cizích jazyků a stanovujeme základy systematické didaktiky speciální pro žáky se sluchovým postižením. Jmenujeme faktory, součásti a znalosti z pomocných disciplín, které jsou pro tuto tvořenou didaktiku zásadní. Cílovou skupinou jsou především učitelé anglického jazyka (případně jiných cizích jazyků), kteří přicházejí do kontaktu s nedoslýchavými žáky, s žáky s kochleárním implantátem a dalšími postiženími sluchu v běžných středních školách a učilištích, dále učitelé škol speciálních, kteří pracují s žáky s celým spektrem postižení, ale i učitelé běžných základních škol s takovými žáky, kteří byli integrováni;

2) zkoumat úroveň čtenářských dovedností (čtení s porozuměním) v angličtině u všech typů a všech věkových kategorií žáků speciálních středních škol pro sluchově postižené. Sledujeme, zda výkony žáků v maturitních oborech ve čtení odpovídají očekávaným výstupům daným úrovní současné maturity, nebo zda lze, u žáků

neslyšících, zvažovat o změně této (dočasně nastavené) výstupní úrovně na úroveň vyšší. U učebních oborů je naším cílem zkoumat efektivitu výuky angličtiny prostřednictvím didaktického testu čtení s porozuměním a zvážit zařazování angličtiny do programu studia. Zároveň jsme toho názoru, že žáci, kteří přicházejí na střední speciální školy, nejsou základními školami dostatečně dobře připraveni na prohloubení studia angličtiny. Tato nepřipravenost klade velké nároky nejen na žáky samotné, ale také na práci učitelů a sladění potřeb jednotlivých žáků ve třídách.

Pro splnění cíle určení specifik a přispění k formulování základů této systematické didaktiky speciální ve 3. kapitole stručně vysvětlujeme terminologii spojenou s názvy různých skupin žáků se sluchovým postižením a tyto skupiny charakterizujeme, především s ohledem na shody či odlišnosti v charakteristikách (např. žák s kochleárním implantátem nebo žák s kombinovaným postižením. Zamýšlíme se rovněž nad úlohou slyšícího a neslyšícího učitele v procesu vzdělávání sluchově postiženého žáka.

V přehledu také **3. kapitola prezentuje důležité kompenzační pomůcky**, se kterými se učitelé žáků se sluchovým postižením běžně setkávají – jsou představena sluchadla, kochleární implantát a v neposlední řadě také tlumočnické služby. Učitel musí mít přehled o způsobu fungování těchto pomůcek a o pravidlech a bezpečnosti jejich používání ve třídě a školním prostředí.

Podstatnou součástí systematické didaktiky speciální tvoří **znalosti o komplexních komunikačních systémech – ve 4. kapitole** jsou proto tyto systémy neboli metody komunikace či vzdělávání, jak jsou rovněž nazývány, popsány. Jedná se např. o tradiční metodu orální nebo novější metodu totální komunikace či metodu bilingvální komunikace. Jako **nejprogresivnější metodě je bilingvistu** věnován největší prostor. Zabýváme se také problematikou tvorby mluvené řeči sluchově postižených a odezíráním. Vysvětlujeme, proč je odezírání složité a pro žáky namáhavé.

Poslední část 4. kapitoly kromě rychlé a zvládnutelné komunikační metody, totiž prstové abecedy, podrobněji rozebírá **rozdíl mezi tzv. znakovým českým jazykem a českým znakovým jazykem**. Myslíme si, že pro většinu slyšících učitelů je po prvotním proškolení zvládnutelná vlastní produkce ve formě alespoň základů znakované

češtiny. Běžně se ve výuce u slyšících učitelů nejedná o produkci v českém znakovém jazyce, je však nezbytné chápat rozdíly mezi těmito dvěma systémy a možné dopady na porozumění žáků.

Kapitola 5. se věnuje **zamyšlení nad jazykem a myšlením neslyšících**, jako skupiny nejvíce ovlivněné postižením sluchu. Analyzujeme, co je ve vztahu k neslyšícím jazyk mateřský, rodný, národní, první, cizí, apod. Zabýváme se dále vztahem jazyka a myšlení a také tím, jak tyto představy a znalosti o jazyce a myšlení **ovlivňují učitele při práci s neslyšícími a jejich vzdělávání**. Kapitola 5.3 zkoumá možné dopady nedostatečného či nerovnoměrného jazykového vývoje neslyšícího v dětském věku a vliv takových deficitů na pozdější etapy jeho života a vzdělávání. V neposlední řadě se zastavujeme u **pozornosti a paměti**, které jsou u neslyšícího **ovlivněny neustálým očním kontaktem a chybějícím zvukovým kanálem**.

V 6. kapitole doplňujeme přehled specifik **o aspekty z oblasti psychologie, pedagogiky a lingvistiky**, tedy základních disciplín pro didaktiku angličtiny jako cizího jazyka dle Choděry (2006) a Mothejzíkovej (2006/2007) a samozřejmě obecně pro didaktiku cizích jazyků.

Velmi detailně sledujeme různé **aspekty v oblasti motivace** a stanovujeme ty, které u žáků s poruchou sluchu hrají zásadní roli (tato část je poprvé doplněna o názory, které vyjádřily v rámci kvalitativního výzkumu v rozhovorech dvě učitelky školy Hradec Králové). Jde např. o **prožívání úspěchu a neúspěchu, klima školy a třídy, sebepojetí žáka**, učitelovo očekávání, **přitažlivost aktivit v předmětu, vztah aktivit ke zkušenostem a prožitkům žáků**, prvky hry a výzvy, **způsob komunikace s učitelem a kolektivem spolužáků, způsoby zapojování do kolektivní práce**, apod. Stručně se zastavujeme u strategií učení – u žáků se sluchovým postižením na středoškolské úrovni je nezbytné **budovat samostatnost a odpovědnost za vzdělávání**. V další části 6. kapitoly se podrobně zabýváme **charakteristikou neslyšícího žáka** – komentujeme složitý vývoj a nejrůznější deficity, které často provázejí neslyšícího po celé dětství. Typické jsou deficity zejména v rovině komunikační a emoční, způsobené např. životem v internátě. Tyto problémy mají zásadní vliv na všestranný rozvoj neslyšícího a projevují se i na středoškolské úrovni.

Velmi detailně je **analyzována komunikace s neslyšícím žákem**. Představujeme různé typické situace ve třídě a škole a nabízíme postupy k jejich řešení. Uvádíme i některé postřehy z oblasti lingvistiky, jako je např. proxemika nebo řečové akty, které úspěšnou komunikaci s neslyšícím žákem ovlivňují. Kapitola shrnuje doporučení pro komunikaci s neslyšícím žákem ve třídě a také upozorňuje na problematiku neverbální komunikaci a její možný vliv na práci ve třídě. V závěru 6. kapitoly je stručně představen charakter komunikace s ostatními skupinami sluchově postižených.

Završením této práce jakožto určitého shrnutí specifických rysů a aspektů cizojazyčné výuky a zároveň naším příspěvkem k budované systematické didaktice speciální je 7. kapitola, která rozebírá jevy podstatné pro výuku jazykového systému a jednotlivých řečových dovedností. Zároveň se podrobněji věnujeme oblasti výuky čtenářských dovedností – protože je tato oblast všem skupinám sluchově postižených společná a protože jsme naši výzkumnou sondu zaměřili na reflexi současné situace ve čtenářských dovednostech ve středních školách speciálních.

Sedmá kapitola, především pak kapitola 7.7, tak odpovídá i na konkrétní otázky, kterými doplňujeme dva výše zmíněné základní cíle. Vycházíme (spolu s reflexí všech součástí výuky jazykového systému a všech ostatních řečových dovedností ve zbývajících částech 7. kapitoly) z kvalitativního výzkumu pomocí rozhovoru se dvěma učitelkami ze školy Hradec Králové, dále ze shrnutí vlastních poznatků autorky z více než deseti let práce se sluchově postiženými žáky a studenty, z rozhovorů s kolegy ze škol, z introspekcí nad plány, přípravami, výstupy, apod. **V kapitole 7.7 popisujeme současnou situaci v oblasti čtení – jak se žáky pracujeme** a dále prezentujeme konkrétní výsledky zjištěné výzkumnou sondou (jsou uvedeny v 8. kapitole).

Musíme konstatovat, že nejsme spokojeni s efektivitou metod a technik v oblasti nácviku čtení s porozuměním. Některé techniky používáme, nejsou však příliš efektivní, s jinými (např. technikami z oblasti kritického myšlení a čtení) nemáme zkušenosti. Je třeba se s takovými technikami lépe seznámit, experimentovat s nimi a posléze zkoumat jejich efektivitu. Zde se nabízí prostor pro akční výzkum ve třídách.

Osmá kapitola představuje **výsledky naší výzkumné sondy v oblasti čtení s porozuměním v angličtině u žáků s postižením sluchu na**

středních školách (výzkumu se zúčastnily 4 speciální střední školy: Brno, Praha Výmolova, Praha Ječná a Hradec Králové, celkem s naším didaktickým testem pracovalo 98 žáků a studentů těchto škol; byly zastoupeny obory maturitní, obory učební a v případě školy Hradec Králové také nástavba).

Získali jsme konkrétní výsledky a porovnání žáků neslyšících a slyšících, žáků nižších a vyšších ročníků, žáků oborů maturitních a učebních. Zjistili jsme, že **u textu č. 1 (pro všechny na úrovni A2) neslyšící žáci v nižších ročnících dosáhli v průměru pouze přibližně polovičních hodnot než žáci nedoslýchaví ze stejných ročníků**, žáci v učebních oborech dosáhli bodového hodnocení v průměru jen mezi 1 a 3 body z 10.

Neslyšící žáci vyšších ročníků u textu č. 1 zhruba dosáhli podobných hodnot jako žáci nedoslýchaví v nižších ročnících, také však téměř dvojnásobných hodnot oproti žákům neslyšícím z nižších ročníků. Předpokládáme, že u nich funguje faktor volby maturitního předmětu a takto se projevila intenzívnější příprava na maturitu z angličtiny. Jimi dosažené bodové hodnocení tedy znamená, že u maturity by tito žáci v průměru uspěli.

Nedoslýchaví žáci vyšších ročníků u textu č. 1 v průměru v různých školách dosáhli rozdílných výsledků, domníváme se, že je to ve vyšších ročnících **dáno volbou maturitního předmětu** a intenzívnější přípravou na maturitní zkoušku z daného předmětu (tedy anglický jazyk nebo matematika). Text č. 1 je nicméně pro nedoslýchavé na úrovni nižší než maturitní.

U verze A textu č. 2 (úroveň A2) dosáhli žáci nižších ročníků maturitních oborů relativně podobných výsledků bez ohledu na míru postižení. Nedoslýchaví žáci se ale musí připravit na výstupní úroveň maturity B1, z tohoto důvodu jsme **u skupiny nedoslýchavých očekávali dosažení vyšších průměrných hodnot.** Jsme toho názoru, že neslyšícím žákům napomohl obrazový doprovod.

Verze B (na úrovni B1) textu č. 2 přinesla poněkud překvapivé výsledky - žáci vyšších ročníků maturitních oborů získali v průměru velmi podobné počty bodů bez ohledu na míru postižení. Neslyšící žáci se tedy u textu na vyšší úrovni (jejich maturitní úroveň je pouze A2) téměř vyrovnali žákům nedoslýchavým -

předpokládáme, že byli ovlivněni přiloženým obrazovým materiálem.

Těmito výsledky jsme zároveň ověřili, že **u neslyšících žáků (tedy žáků tzv. 3. skupiny žáků s postižením sluchu dle dělení pro Společnou část státní maturity – jedná se o žáky neslyšící a silně nedoslýchavé, komunikující ve znakovém jazyce) v maturitních oborech středních speciálních škol se jejich výstupní úroveň v angličtině neblíží B1; výstupní úroveň žáků nematuritních oborů těchto škol nedosahuje úrovně A2 (v oblasti čtení s porozuměním).**

Máme za to, že zjištění, že neslyšící žáci vyšších ročníků maturitních oborů dosáhli v průměru přibližně stejného bodového hodnocení u textu č. 1 na úrovni A2 bez obrázku a u textu č. 2 na úrovni B1 s obrazovou podporou, nezakládá dostatečnou oporu pro případné zvýšení výstupní středoškolské úrovně neslyšících žáků na úroveň B1. Takové zvýšení by se promítlo i do ostatních částí zkoušky.

Výzkumný předpoklad ohledně úrovní se také potvrdil, žáci učebních oborů dosáhli v průměru jen 2,35 bodů z 10 u textu č. 1 (bodové zisky se pohybovaly mezi 0 a 5 body), u textu č. 2 jen 3,76 bodů z 10 (získali mezi 1 a 6 body). Lze říct, že jako skupina tito žáci nedosahují průměrných výsledků odpovídajících úrovni A2. Přestože výkony žáků neodpovídají úrovni A2, zdráháme se doporučit vyjmutí angličtiny z kurikula učebních oborů v době, kdy se prosazuje princip plurilingvismu. Je však třeba zvážit efektivitu této výuky.

Naším výzkumem jsme také ověřili platnost hypotézy, že ve výzkumném didaktickém testu (čtení s porozuměním) budou žáci úspěšnější v odpovědích, které vycházejí z obrazového doprovodu a úkolu; v úkolu, který je v textové podobě, budou žáci dosahovat horších výsledků.

Tato hypotéza se pro skupinu neslyšících potvrdila beze zbytku, v průměru všechny skupiny neslyšících, které pracovaly v celém testu s texty na stejné úrovni A2, získaly více bodů u textu č. 2 doplněného obrázkem. U nedoslýchavých se nepodařilo tuto hypotézu potvrdit, u textu s obrázkem byly úspěšnější pouze 4 skupiny ze 7.

Poslední výzkumný předpoklad byl také potvrzen – žáci měli v dotazníku vyplnit, zda se učili anglicky na základní škole a jak dlouho se anglicky učí. Z celkového počtu 98 žáků se jich 25 na základní škole

neučilo anglicky. Žáci přicházejí do speciálních středních škol v oblasti anglického jazyka nedostatečně připraveni ze základní školy.

V části 8.3 přinášíme také ukázky z písemné části naší výzkumné sondy, které dokreslují současnou úroveň angličtiny u žáků se sluchovým postižením na středoškolské úrovni. Z nich je možné vyjít pro další naše zkoumání písemného projevu a jeho výuky u sluchově postižených žáků. Prokázali jsme, že ve čtení neslyšící nedosahují výsledků žáků nedoslýchavých, jejich průměrná úroveň je stále okolo úrovně A2, a že nepřicházejí dostatečně kvalitně připraveni ze základních škol. Učitelé ve speciálních školách musí více experimentovat s různými učebními strategiemi a dbát na vizuální stránku materiálů. Vytvořený znalostní rámec by měl sloužit všem učitelům, kteří budou pracovat se žáky s poruchou sluchu.

RÉSUMÉ

This publication reacts to the latest development in the field of education that caters for the needs of learners with impaired hearing. In the final decade of the 20th century the „deaf“ community finally gained the attention of the society, together with the other groups of disadvantaged people that had been struggling in a variety of institutions, removed and deprived of a number of rights. The rapid development of the society, new opportunities and challenges accompanied by the arrival of new and fresh approaches, information, and technologies significantly influenced the lives of young deaf and hard-of-hearing people.

Many of these young deaf intellectuals became very active, had access to recent information on deaf communities in the western part of the world, and brought new ideas and vision to their local communities. They did not see themselves as handicapped people any more, but rather as a minority that had a different culture – and they started calling themselves the Deaf. Many of them soon became aware of their social rights, and became quite self-confident. In many of these activities English and other foreign languages proved to be an indispensable tool of communication.

Last but not least, the legislation changed and in 1998 a law was passed, guaranteeing various groups of hearing impaired learners the right to communicate and be educated in their preferred language or method of communication. Also, the field of social services started paying attention to deaf and hard-of-hearing youngsters by means of Early Intervention Centres, and slowly cochlear implants were implanted to smaller children in growing numbers.

This work reflects the current situation in special secondary schools with respect to English Language Teaching (ELT) methodology, although it strives to describe ways of work, techniques and processes relevant for and applicable at other types of schools, irrespectively of the foreign language taught. Also, it deals with all the groups of disabilities connected to hearing, including the learners integrated in mainstream schools.

We are following two main aims:

1) we are summarizing the findings in methodology (mainly ELT) for learners with impaired hearing at secondary level. By means of combining the traditional methodology knowledge in an intersection with the knowledge taken from other source disciplines, e.g. special pedagogy, psychology, pedagogy, and linguistics, we are trying to formulate a basis for a special systemic methodology aimed at learners with impaired hearing, so that this basis can serve as a knowledge framework for anyone (including those who are not professional in the field), who may need to learn about how to work with learners with impaired hearing;

2) by means of a research project we are evaluating reading abilities of learners with impaired hearing at special secondary schools. We focus on all age groups, all types of disabilities, and all types of programmes (vocational education and secondary education). The findings should reveal if the deaf learners' results correspond to the current level of the secondary school leaving exam (A2 level of the Common European Framework for Languages), or exceed this level. For the vocational programmes, we monitor the efficiency of ELT – again, by means of a reading comprehension test.

Chapter 7 describes the theory and practices as well as two teachers' opinions, putting the information into a specialised methodology overview or frame, while informing about how to teach pronunciation, vocabulary, grammar, and the skills to students with impaired hearing at special secondary schools. This information, we believe, is useful for anyone who teaches learners with impaired hearing any foreign language at any level of education.

The results of our research project are presented in Chapter 8. Within the project, 6 special secondary schools were asked to take part in the survey. Finally, 4 schools were willing to co-operate in the project. We compiled a reading test which was distributed in these schools to 98 learners. Two schools are in Prague, one school is in Brno and one school is in Hradec Králové.

In the research project we have found out that deaf learners do not achieve the same level as hard-of-hearing learners in reading if there is no pictorial support. In the secondary school leaving exam, the A2 level is appropriate for deaf learners. Moreover, some of these students (one in four) enter secondary schools without appropriate English

knowledge, thus they have too little time to learn everything to be able to pass the secondary school leaving exam successfully. Teachers have to experiment with various learning and reading strategies more often.

BIBLIOGRAFIE

AITCHISON, Jean. *Language and Mind*. London: Penguin Books, 1992. ISBN 0-14-081020-X.

ALLEN, T. E. Gallaudet University and Higher Education Opportunities for Deaf Students in the United States. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 30-38. ISBN 80-86861-36-8.

ANDERSON, T. J. Teaching/Writing by Visual Means and Thinking: Successful ESL Approaches Applied across Content Areas. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 74-87. ISBN 80-86861-36-8.

ANDRÁŠOVÁ, H. *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině* [online]. Brno, 2012 [cit. 2013-07-09]. Dostupné z: http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Andrasova/habilitace/Cela_prace_28.1.12.txt. Habilitační práce. Masarykova univerzita.

BAMFORD, J., DAY, R. D. *Extensive Reading Activities for Teaching English*. Cambridge: CUP, 2004. ISBN 978-0-521-01651-3.

BANDURSKI, M., GAŁKOWSKI, T. The Development of Analogical Reasoning in Deaf Children and Their Parents' Communication Mode. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2004, vol. 9, No. 2 [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/9/2/153.full.pdf+html?sid=89d45e0a-7cc1-4fa6-a10e-07d29cd4c8d4>.

BANNER, A., WANG, Y. An Analysis of the Reading Strategies Used by Adult and Student Deaf Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 2010, Special Issue on Literacy: Empirical Articles [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/16/1/2.full.pdf+html?sid=d7e7431a-8eb6-47e2-bdbc-0919aa97d522>.

BAREFOOT, S. English Classroom Communication and Management. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 123-132. ISBN 80-86861-25-2.

BAREFOOT, S. Practical Strategies for English Classroom Communication and Management. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 135-140. ISBN 80-86861-25-2.

BAREŠOVÁ, J., HRUBÝ, J. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-105-9.

BARNETT, M. A. *More Than Meets the Eye*. Englewood Cliffs: Center for Applied Linguistics, 1989. ISBN 0136013457.

- BELANSKÁ, M. *Angličtina ako povinný predmet u ťažko sluchovo postihnutých žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012.
- BENDOVÁ, P., JEŘÁBKOVÁ, K., RŮŽIČKOVÁ, V. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1436-8.
- BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1970.
- BERENT, G. P. English for Deaf Students: Assessing and Addressing Learners' Grammar Development. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 129-139. ISBN 80-86861-36-8.
- BERENT, G. P. Input-Enhancement in Teaching English to Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 75-87. ISBN 80-86861-25-2.
- BERENT, G. P. Optimizing the Teaching-learning Experience for Deaf and Hard-of-Hearing Learners of English. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 42-48. ISBN 80-86861-25-2.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BETÁKOVÁ, L., DVOŘÁKOVÁ, K. *Way to Win. Angličtina 8. ročník*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-399-3.
- Bílá kniha. *Národní program vzdělávání v České republice Bílá kniha* [online]. 2001 [cit. 2013-07-11]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf.
- BÖHMOVÁ, J. The Specific Methods of Teaching English to Hearing Impaired Students at a Grammar School in Prague. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 153-157. ISBN 80-86861-36-8.
- Bruselská deklarace. *European Union of the Deaf* [online]. 2010 [cit. 2013-05-10]. Dostupné z: <http://www.eud.eu/%C4%8De%C5%A1tina-i-409.html>
- BRYCHOVÁ, A. et al. Evropské jazykové portfolio v praxi. *Using the European Language Portfolio* [online]. 2012 [cit. 2013-07-19]. Dostupné z: <http://elp.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aKwqQUzIr8s%3D&tabid=2844&language=en-GB>.

- BULOVÁ, A. Komunikace sluchově postižených. In: *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998a, s. 63-67. ISBN 80-85931-51-6.
- BULOVÁ, A. Uvedení do surdopedie. In: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998b, s. 81-97. ISBN 80-85931-65-6.
- BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: OUP, 1987. ISBN 0 19 437134 4.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- Cizí jazyky ve škole. *Příloha časopisu Vzdělávání* [online]. 2013, č. 3 [cit. 2013-09-25]. Dostupné z: http://nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/P_3_13.pdf
- CKID. Výsledky – aktuální stav. *Centrum kochleárních implantací dětí* [online]. 2013, [cit. 2013-08-22]. Dostupné z: <http://www.ckid.cz/aktual.asp>.
- COLLIE, J., SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 1987. ISBN 0521312248.
- COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1991. ISBN 0-340-52626-2.
- COTTRELL, S. *Critical Thinking Skills*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. ISBN 978-1-4039-9685-5.
- COURTIN, C., MELOT, A.-M., CORROYER, D. Achieving Efficient Learning. In: *Deaf Cognition*. Oxford: OUP, 2008. ISBN 978-0-19-53867-3.
- CRYSTAL, D. *How Language Works*. London: Penguin Books, 2006. ISBN 978-0-141-01522-1.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 3rd ed. Cambridge: CUP, 2010. ISBN 978-0-521-73650-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0154-0.
- ČERNÍKOVSKÝ, P. Shrnutí závěrů veřejné debaty ke Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. *Česká škola* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2013/06/petr-cernikovsky-shrnuti-zaveru-verejne.html>
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.
- ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: PROSPEKTRUM spol. s r.o., 1999. ISBN 80-238-4826-7.
- Česko začne 17. ledna mluvit o vzdělávání. *MŠMT ČR* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/cesko-zacne-17->

ledna-mluvit-o-
vzdelavani?highlightWords=hlavn%C3%AD+sm%C4%9Bry+strategie+vzd%C4%9
Bl%C3%A1vac%C3%AD+politiky+roku+2020.

DAY, R. et al. *Bringing extensive reading into the classroom*. Oxford: OUP, 2011. ISBN 987 0 19 442406 6.

DECARO, J. J. A Brief Description of the National Technical Institute for the Deaf at Rochester Institute of Technology and a Challenge for Those Educationg Deaf Students. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 39-43. ISBN 80-86861-36-8.

DIANE CLARK, M., MARSCHARK, M., KARCHMER, M. *Context, Cognition and Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 2001. ISBN 1-56368-105-6.

DICKINSON, L. *Learner training for language learning*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1992. ISBN 1 871730 06 6.

DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1987. ISBN 0-521-31967-6.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací politiky 2011 – 2015. *MŠMT ČR* [online]. 2011 [cit. 2013-07-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr?lang=1>.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020. *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35188_1_1/.

DOMAGAŁA-ZYŚK, E. Deaf university students as foreign language learners in mainstream settings. *Mezinárodní konference Universal Learning Design* [online]. 2012 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.uld-conference.org/conference/linz-2012/paper-details?paper=188>.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001. ISBN 0-521-79377-7.

DOSKOČILOVÁ, K. Kolik řečí umíš? *Čeština doma a ve světě*. 2002, č. 2/3, s. 228-234. ISSN 1210-9339.

DUCHARME, D. A., ARCAND, I. How Do Deaf Signers of LSQ and Their Teachers Construct the Meaning of a Written Text? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 16:1 Winter 2011 [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/16/1/47.full.pdf+html?sid=d73b025f-2954-431c-82fe-44e7a72e7a09>.

EASTERBROOKS, S. R., BAKER, S. *Language Learning in Children who are Deaf and Hard of Hearing*. Boston: Allyn & Bacon, 2002. ISBN 0-205-33100-9.

EILERS-CRANDALL, K. Reading and Writing English as a Foreign Language: Factors Leading to Success for Deaf Adolescents and Young Adults. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 88-96. ISBN 80-86861-25-2.

EILERS-CRANDALL, K. Reading and Writing English as a Foreign Language: Variables to Consider for Deaf College Students. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 65-73. ISBN 80-86861-36-8.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1994. ISBN 0-19-438189-1.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1985. ISBN 0-19-437081-X.

EMMOREY, K. *Language, Cognition, and the Brain*. Hahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. ISBN 0-8058-3398-6.

European Language Portfolio for Deaf and Hard of Hearing People. *Deaf Port* [online]. 2010 [cit. 2013-05-20]. Dostupné z: <http://www.deafport.eu/EN/freedl.html>.

FLEMING, J. Returning to English – A Teacher's Perspective of the Requirements of Deaf Students. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 95-103. ISBN 80-86861-36-8.

FREEMAN, D. *Doing Teacher-Research: From Inquiry to Understanding*. London: Heinle & Heinle Publishers, 1998. ISBN 0-8384-7900-6.

FREEMAN, R. D. a kol. *Tvé dítě neslyší?* Praha: FRPSP, 1991.

FŮRST, M. *Filozofie*. Praha: Fortuna, 1994. ISBN 80-7168-161-X.

GABRIELOVÁ, D. PAUER, J. ZEMAN, J. *Slovník znakového jazyka*. Praha: Horizont, 1988.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

GRABE, W. *Reading in a Second Language*. Cambridge: CUP, 2009. ISBN 978-0-521-72974-1.

GRABE, W., STOLLER, F. L. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002. ISBN 978-0-582-36995-5.

- GRADES OF HEARING IMPAIRMENT. World Health Organization [online]. 2015 [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/print.html.
- GREGORY, S. et al. *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton Publishers, 1998. ISBN 1-85346-512-7.
- GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Cambridge: CUP, 1981. ISBN 978-0-521-28364-9.
- GUMPERZ, J. J. Sociocultural knowledge in conversational inference. In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. Abingdon: Routledge, 2006, s. 78-85. ISBN 978-0-415-34632-0.
- GŮNTER, K. B. *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy*. Praha, MŠMT, 2000.
- HÁDKOVÁ, K. *Analýza využití kochleárních implantátů ve vzdělávání žáků s těžkým sluchovým postižením* [online]. Brno, 2012 [cit 2013-07-18]. Dostupné z: http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Hadkova/habilitace/_hab_hadkova_final_tisk.pdf Habilitační práce. Masarykova univerzita.
- HÁDKOVÁ, K. Studium sluchově postižených studentů na vysoké škole. *Speciální pedagogika*. 2006, roč. 16, č. 1, s. 29-35. ISSN 1211-2720.
- HALE, B., WRIGHT, C. *A Companion to the Philosophy of Language*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1997. ISBN 0-631-16757-9.
- HARDING, B., TANNER, M. W. Researching English Language Instruction to the Deaf in Germany. *Journal of Undergraduate Research* [online]. 1996, [cit 2013-07-02] Dostupné z: <http://jur.byu.edu/?p=3200>.
- HARMER, J. *The practise of English language teaching*. London: Pearson Education Limited, 2001. ISBN 0-582-40385-5.
- HAY, J. Learning Strategies of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Higher Education. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 152-162. ISBN 80-86861-25-2.
- HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP, 2000. ISBN 0-19-442172-4.
- HEDGE, T. *Writing*. Oxford: OUP, 1988. ISBN 0-19-437098-4.
- Helbling Languages 2013 ELT Catalogue*. London: Helbling Languages, 2013. ISBN 978-3-85272-621-2.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- HERMANS, D., KNOORS, H., ORMEL, E., VERHOEVEN, L. Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Journal of*

Deaf Studies and Deaf Education [online]. 2008, vol. 13, No. 2 Spring [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/13/2/155.full>

HILL, J. *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers Ltd, 1986. ISBN 0-3334-2389-5.

HILZENS AUER, M., DOTTER, F. The „SignOn“-Model for Teaching Written Language to Deaf People. *Systemics, Cybernetics and Informatics* [online]. 2012, vol. 10, No. 4, ISSN 1690-4524 [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/HEA813HP.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/sci/pdfs/HEA813HP.pdf).

Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do r. 2020. *Strategie vzdělávání 2020* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/hlavni-smery-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-2020.pdf

HOMOLÁČ, J. *Komunikace neslyšících*. Praha: DeskTop Publishing FF UK, 1998. ISBN 80-85899-40-X.

HORÁKOVÁ, R. Možnosti integrace a socializace jedinců s postižením sluchu s ohledem na úroveň jejich komunikačních dovedností a na kulturu neslyšících. In: *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-168-3.

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HORÁKOVÁ, R. Uvedení do surdopedie. In: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

HÖSCHL, C. Očima C. H. *Reflex*. 18. 1. 2007, č. 3, s. 12. ISSN 0862-6634.

HOWARD, P. J. *Příručka pro uživatele mozku*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-661-6.

HRUBÝ, J. Člověk může buď číst, nebo psát aneb o slovním znečišťování životního prostředí. *Speciální pedagogika*. 2010, roč. 20, č. 1, s. 77-78. ISSN 1211-2720.

HRUBÝ, J. Tak kolik těch sluchově postižených u nás vlastně je? *Speciální pedagogika*. 2009, roč. 19, č. 4, s. 269-290. ISSN 1211-2720.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 2. díl*. Praha: FRPSP, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

HUANG, Y. *Pragmatics*. Oxford: OUP, 2007. ISBN 0-19-924368-9.

HUDÁKOVÁ, A. Moderní trendy ve vzdělávání studentů s vadami sluchu – čtení (praktické náměty). In: *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání*

sluchově postižených. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004a, s. 16-22. ISBN 80-7041-462-6.

HUDÁKOVÁ, A. Žáci s vadami sluchu u státních maturit? *Speciální pedagogika*. 2004b, roč. 14, č. 3, s. 177-198. ISSN 1211-2720.

HUDSON, T. *Teaching Second Language Reading*. Oxford: OUP, 2007. ISBN 978-0-19-442283-3.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1989. ISBN 0-521-27260-2.

HUMPHRIES, T. et al. Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal* [online]. 2012, 9:16 [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1477-7517-9-16.pdf>.

HURWITZ, T. A. Creating a Language-Rich Environment for Deaf Children: The Experiences of Deaf Parents Raising one Hard-of-Hearing and One Deaf Child. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 28-41. ISBN 80-86861-25-2.

CHAPMAN, S. O, ROUTLEDGE, C. *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. ISBN 978-0-7486-2619-9.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHOMSKY, N. *Language and Mind*. 3rd ed. Cambridge: CUP, 2006. ISBN 978-0-7486-2619-9.

CHOMSKY, N. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: CUP, 2000. ISBN 0-521-65822-5.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978 -80-247-1369-4.

CHVÁTALOVÁ, P. Několik poznámek k uplatnění neslyšících pedagogů v procesu bilingvní výchovy a vzdělávání neslyšících žáků. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č. 2/3, s. 234-236. ISSN 1210-9339.

Infografika: Co jsme zjistili v kampani Česko mluví o vzdělávání? *Česko mluví* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/infografika-co-jsme-zjistili-v-kampani-cesko-mluvi-o-vzdelavani/>.

International Sign Language. *Wikipedia, the free encyclopedia* [online]. 2013 [cit. 2013-05-29]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/International_Sign_Language.

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

JACQUES, D. *Learning in Groups*. 3rd ed. London: Kogan Page Limited, 2000. ISBN 0-7494-3091-5.

JANÁKOVÁ, D. *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 26-29. ISBN 80-86861-36-8.

JANÁKOVÁ, D. *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 28-41. ISBN 80-86861-25-2.

JANÁKOVÁ, D. Teaching English to Deaf and Hard-of-Hearing Students at the Faculty of Arts, Charles University in Prague. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 26-29. ISBN 80-86861-36-8.

JANÁKOVÁ, D. Time to Share: Practical Strategies for Teaching English to Czech deaf Students. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 28-41. ISBN 80-86861-25-2.

JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. a kol. *Metodologické otázky výzkumu výuky cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5718-0.

JAWORSKI, A., COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. Abingdon: Routledge, 2006, s. 78-85. ISBN 978-0-415-34632-0.

KAKUTA, M. Sign Language Variations and Implications for Deaf Education in Japan. *Educational Studies* [online]. 2010, vol. 52 [cit. 2013-03-13]. Dostupné z <http://subsite.icu.ac.jp/iers/es/52/kakuta.pdf>

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

Katalog požadavků. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Anglický jazyk Základní úroveň. *Nová maturita* [online]. 2008 [cit. 2012-09-15]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>.

KENWORTHY, J. *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Lingman Group Limited, 1987. ISBN 0-582-74621-3.

KIMMEL, K. Interactive Journal Writing with Deaf and Hard-of-Hearing College Students. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 104-120. ISBN 80-86861-36-8.

KIRSANOVA, G. Practical Strategies Used for Teaching English to Deaf Students at Bauman Moscow State Technical University. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 142-150. ISBN 80-86861-25-2.

- KLENKOVÁ, J. a kol. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-168-3.
- KODA, K. *Insights into Second Language Reading*. Cambridge: CUP, 2004. ISBN 978-0-521-54513-6.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87153-94-9
- KŐVECSES, Z. *Language, Mind, and Culture*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 0-19-518720-2.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-7184-239-7.
- Kvalitní výuka pro každé dítě. *Česko mluví* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/literarni-noviny-kvalitni-vyuka-pro-kazde-dite-v-kazde-skole-opravdu/>
- LACHOUT, M. *Kde bydlí řeč*. Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012. ISBN 978-80-86855-89-9.
- LAWTON, M. J. Developing Materials and Motivating Deaf Learners to Read and Write in English via the Internet. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 55-59. ISBN 80-86861-36-8.
- LEWIS, S. Reading and Writing within an Oral/Aural Approach. In: *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton Publishers, 1998. ISBN 1-85346-512-7.
- LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. *How Languages are Learned*. 4th ed. Oxford: OUP, 2013. ISBN 978-0-19-454126-8.
- LINDSAY, C., KNIGHT, P. *Learning and Teaching English*. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-1-19-442275-8.
- LITTLE, D. *Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1991. ISBN 1-871730-02-3.
- LUETKE-STAHLMAN, B. *Language Issues in Deaf Education*. Hillsboro: Butte Publications, Inc., 1998. ISBN 1-884362-26-5.

- MACUROVÁ, A. An Introduction to Principles of Language Learning. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005a, s. 28-41. ISBN 80-86861-25-2.
- MACUROVÁ, A. *Dějiny Výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008a. ISBN 978-80-87218-00-6.
- MACUROVÁ, A. Lingvistika znakových jazyků na počátku třetího tisíciletí. *Speciální pedagogika*. 2005b, roč. 15, č. 2, s. 77-85. ISSN 1211-2720.
- MACUROVÁ, A. Slovní zásoba a terminologie českého znakového jazyka. *Speciální pedagogika*. 2008b, roč. 18, č. 2, s. 138-148. ISSN 1211-2720.
- MACUROVÁ, A. Směřování k typologii znakových jazyků. *Speciální pedagogika*. 2011, roč. 21, č. 1, s. 1-7. ISSN 1211-2720.
- MACUROVÁ, A., NOVÁKOVÁ, R. Poznáváme český znakový jazyk. Český znakový jazyk v kontaktu. *Speciální pedagogika*. 2008, roč. 18, č. 4, s. 278-298. ISSN 1211-2720.
- MACHOVÁ, P. Problematika neslyšících z pohledu filozofie jazyka. Praha, 2010. 15 s. Práce k atestu z filozofie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na Ústavu filosofie a religionistiky.
- MACHOVÁ, P. Various Methods Used in EFL Teaching of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Heterogeneous Classes. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 65-70. ISBN 80-86861-25-2.
- MACHOVÁ, P., PIŠTORA, M., VRAŠTILOVÁ, O. *Towards Excellency: Facing the Challenges of Modern ELT*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-344-4.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- MARSCHARK, M., HAUSER, P. *Deaf Cognition*. Oxford: OUP, 2008. ISBN 978-0-19-53867-3.
- MARSCHARK, M., HAUSER, P. *How Deaf Children Learn*. Oxford: OUP, 2011. ISBN 978-0-19-538975-3.
- MARSCHARK, M., SPENCER, P. E. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: OUP, 2003. ISBN 13 978-0-19-514997-5.
- MASHIE, J. et. al. *Enhancing Communication Skills of Deaf and Hard of Hearing Children in Mainstream*. Clifton Park: Thomson Delmar Learning, 2006. ISBN 978-0-7693-0099-3.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví : MKF. MZ ČR [online]. 2001 [cit. 2013-04-18]. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/Odbornik/obsah/mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnostidisability-a-zdravimkf-_1982_3.html.

MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1045-1.

Ministerstvo školství nenaplnilo zákon. Našemu školství chybí ústava. *EDUin* [online]. 2011 [cit. 2013-07-15]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/ministerstvo-skolstvi-nenaplnilo-zakon-nasemu-skolstvi-chybi-ustava/>.

MIOVSKÝ M. *Kvalitativní přístup a metody psychologického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Cyklus přednášek – doktorský program Didaktika cizího jazyka*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2006/2007.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Methodology for TEFL Teachers*. Praha: SPN, 1988.

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

Národní plán výuky cizích jazyků. *MŠMT ČR* [online]. 2006 [cit. 2013-07-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>.

Národní program vzdělávání v České republice Bílá kniha. *Strategie vzdělávání 2020* [online]. 2001 [cit. 2013-07-11]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991. ISBN 0-13-521469-6.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1992. ISBN 0-521-42968-4.

NUTTALL, C. *Teaching reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1982. ISBN 0-435-28973-X.

Odůvodnění. Odůvodněné případy pro upevňování a rozvíjení výuky v cizím jazyce. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/oduvodnene-pripady-pro-upevnovani-a-rozvijeni-vyuky-v-cizim>.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. ISBN 0-8384-2862-2.

PANARA, J. Addressing the Writing Needs of the Deaf Students at Different English Proficiency Levels. In: *Second Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2005*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2005, s. 117-122. ISBN 80-86861-25-2.

PARASNIS, I. *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-45477-8.

PAUL, P. V. Processes and Components of Reading. In: *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: OUP, 2003. ISBN 13 978-0-19-514997-5.

PAVELKOVÁ, K., HRABAL, K., HRABAL, V. Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 3-4, s. 97-107. ISSN 0031-3815.

PEŇÁZ, P. Standard a rutina ve vzdělávání sluchově postižených. In: *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání sluchově postižených*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 49-54. ISBN 80-7041-462-6.

PERFETTI, C. A., SANDAK, R. Reading Optimally Builds on Spoken Language: Implications for Deaf Readers. *Journal of Deaf Education* [online]. Winter 2000, 5:1. [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/5/1/32.full.pdf+html>.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

Podívejte se, jak končí kampaň. *Česko mluví* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/podivejte-se-jak-konci-kampan-cesko-mluvi-o-vzdelavani>.

POTMĚŠIL, M. a kol. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003a. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠIL, M. Kvalita života dětí s vícečetným postižením a kochleární implantát. *Speciální pedagogika*. 2003b, roč. 13, č. 2, s. 125 - 131. ISSN 1211-2720.

POTMĚŠIL, M. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2010. ISBN 978-80-210-5184-3.

POTMĚŠIL, M. *Reader to Hearing Impairment and Deaf Studies*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0904-6.

POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1300-0.

POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.

- POUL, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1479-2.
- POWER, D., LEIGH, G. *Educating Deaf Students*. Washington: Gallaudet University, 2004. ISBN 1-56368-308-3.
- Proč Česká republika potřebuje novou strategii pro vzdělávání? *Strategie vzdělávání 2020* [online]. 2013 [cit. 2013-07-16]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/zahajovaci-konference/proc-potrebujeme-strategii-vzdelavaci-politiky.pdf.
- PROCHÁZKOVÁ, V., VYSUČEK, P. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?* Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-18-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- REDSTON, CH., CUNNINGHAM, G. *Face 2 Face. Pre-intermediate Student's Book*. Cambridge: CUP, 2005. ISBN 978-0-521-60335-5.
- REMMEL, E., BETTGER, J. G., WEINBERG, A. M. Theory of Mind Development in Deaf Children. In: *Context, Cognition, and Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 2001. ISBN 1-56368-105-6.
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Učíme se českou znakovou řeč*. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-029-X.
- RVP 75-31-M/01. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2009 [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/Obory_LM_3_vlna.htm.
- RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2007 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: http://nuv.cz/file/133_1_1/.
- RVP ZV. *Úplné znění upraveného RVP ZV. Národní ústav pro vzdělávání* [online] 2013 [cit. 2013-09-25]. Dostupné z: <http://nuv.cz/file/433>
- SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, 2011. ISBN 978-0-230-72982-7.
- SEARLE, J. R. Austin on Locutionary and Illocutionary Acts. *The Philosophical Review* [online]. Oct. 1968, Vol. 77, No. 4, s. 405-424. [cit. 2010-04-16]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/action/doBasicSearch?Query=austin+on+locutionary+and+illocutionary+acts&prq=searle&hp=25&acc=off&wc=on&fc=off&so=rel&racc=off>.

SEKERÁKOVÁ, M., SKYBOVÁ, J. Screening sluchu u novorozence. *Pediatric pro praxi* [online]. 2011, roč. 12, č. 1, s. 45-47. ISSN 1213-0494. [cit. 2013-06-12]. Dostupné z: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2011/01/11.pdf>.

SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87218-30-3.

Shrnutí závěrů veřejné debaty ke Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. *Česká škola* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2013/06/petr-cernikovskyy-shrnuti-zaveru-verejne.html>.

SCHUCHMAN, J. S. Deaf Culture and History for Deaf University Students. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 90-94. ISBN 80-86861-36-8.

SCHUMAKER, P. F. Fishing for English: Teaching Strategic Approaches to Learning English. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 144-147. ISBN 80-86861-36-8.

SKÁKALOVÁ, T. a kol. Primární prevence rizikového chování u žáků se sluchovým postižením. *Speciální pedagogika*. 2012, roč. 22, č. 3, s. 175-187. ISSN 1211-2720.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKEHAN, P. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold, 1989. ISBN 0-7131-6602-9.

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

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0433-8.

SOURALOVÁ, E. Dítě se sluchovým postižením. In: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

SOURALOVÁ, E. Integrace sluchově postižených žáků. In: *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. *MŠMT ČR* [online]. 2002 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1983. ISBN 0-19-437065-8.

- STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb odezírání je nejisté umění*. Praha: ASNEP, 2001a. ISBN 80-903035-0-1.
- STRNADOVÁ, V. *Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: DeskTop Publishing FF UK, 1998. ISBN 80-85899-45-0.
- STRNADOVÁ, V. *Jaké je to neslyšet*. Praha: Česká unie neslyšících, 1995.
- STRNADOVÁ, V. *Jak se úspěšně vyrovnávat se ztrátou sluchu*. Praha: ASNEP, 2001b. ISBN 80-903035-2-8.
- STRNADOVÁ, V. *Specifické neverbální projevy neslyšících lidí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87218-28-0.
- STRONG, M. *Language Learning and Deafness*. Cambridge: CUP, 1988. ISBN 978-0-521-33579-9.
- SUTTON-SPENCE, R., WOLL, B. *The Linguistics of the British Sign Language*. Cambridge: CUP, 1999. ISBN 0-521-63142-4.
- ŠÁDEK, J., KARÁSKOVÁ, M. *Start with Click. New 2*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-574-4.
- ŠÁNDOROVÁ, Z. Elity sluchově postižených z hlediska speciální pedagogiky. In: *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání sluchově postižených*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 66-71. ISBN 80-7041-462-6.
- ŠÁNDOROVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z komprehenzivní surdopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-605-X.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠEĎOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠIROKÝ, P. Study Skills for Deaf Learners at the University of Wolverhampton. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 120-127. ISBN 80-86861-36-8.
- ŠKOLSKÝ ZÁKON 2015. Zákon č.82/2015 Sb. *Sbírka předpisů České republiky* [online]. 2015 [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/15-082.htm>.
- ŠREJBROVÁ, E. English in the Class with Varied Levels of English. In: *First Prague International Teacher-Training Seminar. Proceedings 2000*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2001, s. 51-54. ISBN 80-86861-36-8.
- TALHA, K. S. et al. Speech Analysis Based On Image Information from Lip Movement. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* [online]. 2013, No. 53 [cit. 2013-12-04]. Dostupné z:

http://iopscience.iop.org/1757-899X/53/1/012016/pdf/1757-899X_53_1_012016.pdf

TANESINI, A. *Philosophy of Language A-Z*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007. ISBN 978-0-7486-2229-0.

TANNEN, D., WALLAT, C. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview. In: *The Discourse Reader*. 2nd ed. Abingdon: Routledge, 2006, s. 332-348. ISBN 978-0-415-34632-0.

TARCSIOVÁ, D. Čítanie a nepočujúce deti. *Speciální pedagogika*. 2003, roč. 13, č. 2, s. 99-112. ISSN 1211-2720.

TARCSIOVÁ, D. Predictory dosiahnutia vyššieho vzdelania u sluchovo postihnutých. In: *Nové trendy v oblasti sekundárneho a terciárneho vzdelávania sluchově postižených*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 72-75. ISBN 80-7041-462-6.

Tematická zpráva ČŠI. Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008. *Česká školní inspekce ČR* [online]. 2009 [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Vyuka-cizich-jazyku-ve-skolach-v-letech-2005-2008>.

THOMPSON, N. *Communication and Language*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2003. ISBN 0-333-99346-2.

THORNBURY, S. *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Limited, 1999. ISBN 0-582-3393-24.

THORNBURY, S. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002. ISBN 0-582-4296-68.

TOND. Specifika tlumočení pro děti – obecně. *Tlumočník očima neslyšícího dítěte* [online]. 2009 [cit. 2013-09-25]. Dostupné z <http://www.tond.cz/cdn/data/content/34/Kompetence-jednotlivych-rolí.pdf>.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996. ISBN 0-521-44994-4.

USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Úřad vlády ČR* [online]. 2015 [cit. 2015-05-30]. Dostupné z <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/PJUA9VSFVFEU>.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VALLI, C., LUCAS, C. *Linguistics of American Sign Language*. 3rd ed., Washington: Gallaudet University, 2002. ISBN 1-563-68097-1.

VESELÝ, A. Co jsou „vzdělávací cíle“? Implikace pro Národní program vzdělávání a Strategii 2020 [online]. 2013 [cit. 2013-07-15]. Dostupné z: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/8400486/EDUin/inspirace%20cile/cile%20EDUin%20Vesely.pdf>

VLADOVIČOVÁ, M. Trendy vo výučbe cudzieho jazyka u žiakov so sluchovým postihnutím. In: *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike*, Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 978-80-89238-36-1.

VOJTECHOVSKÝ, R. Postavenia pedagógov s poruchami sluchu na Slovensku. In: *Nové trendy v oblasti sekundárneho a terciárneho vzdelávania sluchově postižených*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 78-80. ISBN 80-7041-462-6.

Vyhodnocení veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. *Strategie vzdělávání 2020* [online]. 2013 [cit. 2013-07-18]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/vyhodnoceni-verejne-konzultace-ke-strategii-2020_final_out.pdf.

VYSUČEK, P. Poznáváme český znakový jazyk IV. *Speciální pedagogika*. 2004, roč. 14, č. 1, s. 16-27. ISSN 1211-2720.

VYSUČEK, P. *Specifické znaky v českém znakovém jazyce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87218-24-2.

WALLACE, M. J. *Study Skills in English*. Cambridge: CUP, 1980. ISBN 0 521 22110 2.

WENDEN, A., RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall International Ltd, 1987. ISBN 0-13-527110-X.

WHITE, R., ARNDT, V. *Process Writing*. Harlow: Longman Group Limited, 1991. ISBN 0-582- 02444-7.

WOOLFE, T., WANT, S. C., SIEGAL, M. Signposts to Development: Theory of Mind in Deaf Children. *Child Development* [online]. May/June 2002, vol. 73, No. 3, s. 768 – 778 [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.staff.city.ac.uk/g.morgan/SIGNPOSTS.pdf>.

ZÁHUMENSKÁ, J., DINGOVÁ, N., HORÁKOVÁ, R. *Specifika tlumočení ve vzdělávání*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o. s., 2008. ISBN 978-80-87153-92-5.

ZAITSEVA, G., PURSGLOVE, M., GREGORY, S. Vygotsky, Sign Language, and the Education of Deaf Pupils. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. Winter 1999, vol. 4, No. 1 [cit. 2013-03-15]. Dostupné z: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/4/1/9.long>.

REJSTŘÍK

B

bilingvální, 59, 63, 176, 178, 194

Č

čtení, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 28, 30, 36, 37, 46, 64, 72, 75, 106, 122, 124, 129, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 165, 172, 173, 174, 177, 180, 182, 183, 193

D

dovednost, 14, 31, 87, 103, 133, 139, 147

G

gramatika, 31, 80, 132

I

implantát, 42, 43, 46, 52, 53, 59, 119, 178, 199
integrovaný, 48

J

jazyk, 6, 8, 15, 19, 20, 26, 27, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 44, 46, 47, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 83, 96, 98, 99, 101, 113, 115, 118, 125, 129, 131, 132, 135, 142, 151, 152, 169, 170, 179, 181, 195, 196, 197, 201, 204, 207, 210, 213

K

komunikace, 7, 8, 10, 11, 12, 17, 30, 32, 38, 40, 41, 43, 45, 47, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 72, 73, 85, 87, 93, 95, 99, 101, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 123, 134, 136, 151, 176, 178, 179, 180, 202, 207, 208, 209

M

maturita, 30, 96, 100, 157, 165, 195
motivace, 29, 59, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 107, 112, 179
myšlení, 17, 44, 53, 63, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 100, 104, 114, 124, 137, 143, 179, 180, 210

N

nedoslýchavý, 9, 11, 37, 38, 47, 59, 105, 134, 151, 157, 176
neslyšící, 7, 9, 10, 11, 16, 25, 26, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 50, 52, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 172, 173, 174, 176, 177, 181, 182, 183, 209, 210, 216, 218

O

ohluchl, 59
ohluchlý, 9, 11, 33, 176

P

paměť, 46, 83, 84, 128
poslech, 30, 31, 122, 133
Poslech, 122, 126, 133
psaní, 16, 31, 64, 67, 68, 78, 127, 129, 137, 138, 139, 144

T

tlumočnick, 57, 58, 95, 113, 120, 208

U

učení, 12, 13, 14, 17, 23, 27, 29, 36, 38, 52, 72, 78, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 102, 103, 105, 110, 111, 122, 131, 134, 142, 179

V

výslovnost, 8, 31, 45, 49, 65, 124, 125, 127, 130, 145
výuka, 8, 25, 64, 102, 159, 196, 207

Z

zákon, 9, 11, 20, 40, 63, 70, 198
znakový, 16, 26, 38, 40, 41, 44, 46, 47, 50, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 83, 99, 101, 113, 118, 131, 132, 151, 152, 197, 201, 204, 213

PŘÍLOHY

Příloha 1 - Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Anglický jazyk Základní úroveň	207
Příloha 2 - Etický kodex tlumočnicka	208
Příloha 3 - Zásady správné komunikace se sluchově postiženými	209
Příloha 4 - Nedostatečný rozvoj mateřského jazyka u neslyšících	210
Příloha 5 - Didaktický test	212

Příloha 1 Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Anglický jazyk Základní úroveň (2008, s. 15[online]).

„Osobní a společenský život – já a moje rodina (např. osobní charakteristiky, členové rodiny a rodinné vztahy); osobní vztahy a komunikace (např. přátelé, můj vztah k jiným skupinám); domov, ubytování a bydlení (např. můj pokoj, náš dům/byt); volný čas a společenské aktivity (např. kulturní a sportovní aktivity, koníčky); prázdniny a významné události; plány do budoucna (např. profesní, studijní, v otázkách bydlení) apod.

Každodenní život – život doma (např. stravování, nakupování, každodenní povinnosti); školní život (např. výuka, cestování do školy); zdraví a životní styl (např. péče o zdraví, hygienické návyky, vzhled) apod.

Svět kolem nás – město a region, ve kterém žijí (např. dopravní infrastruktura, služby, bydlení, sportovní a kulturní vyžití a události, zajímavá místa); lidé a společnost (např. vztahy mezi lidmi, společenské problémy); příroda a životní prostředí (např. ochrana životního prostředí, počasí); tradice a zvyky (např. svátky a s nimi spojené tradice); doprava a cestování (např. cestování do/ze zahraničí, turistika); život v jiných zemích (např. mateřský jazyk/cizí jazyk, místa, zvyky, lidé); světové události a témata (např. sportovní a kulturní události) apod.“

Příloha 2 Etický kodex tlumočnicka (Procházková, Vysuček, 2007)

1) Profesionální tlumočnick je osoba, která za úplatu převádí jednoznačně smysl sdělení z výchozího jazyka do jazyka cílového. Je mostem mezi slyšícím a neslyšícím účastníkem komunikace a jejich dvěma odlišnými jazyky a kulturami. Sám nic nevysvětluje, nepřidává ani neubírá. Tlumočí věrně způsob vyjádření, nemění význam ani obsah sdělení. Tlumočnick se nesnaží být aktivním účastníkem komunikace.

2) Tlumočnick následuje způsob komunikace preferovaný neslyšícím klientem.

3) Tlumočnick přijímá zásadně jen takové závazky, které odpovídají jeho schopnostem, kvalifikaci a přípravě. Nese plnou zodpovědnost za kvalitu své práce. Pokud tlumočnick zjistí, že komunikace s daným neslyšícím klientem je nad jeho možnosti a schopnosti, tlumočení odmítne.

4) Tlumočnick přizpůsobuje své chování a oděv přiměřeně situaci, v jejímž rámci tlumočí.

5) Tlumočnick je vázán mlčenlivostí, která se týká všeho, co se dozví během tlumočení neveřejných jednání.

6) Tlumočnick neodmítne klienta pro jeho národnost, rasu, náboženské vyznání, politickou příslušnost, sociální postavení, sexuální orientaci, věk, rozumovou úroveň a pověst.

7) Tlumočnick má právo odmítnout výkon své profese z důvodu pro něj špatných pracovních podmínek, nebo v případě, že by nedokázal být neutrální vůči tlumočenému sdělení, a poškodil tak klienta, svou osobu nebo profesi.

8) Tlumočnick sleduje vývoj své profese a její náplně u nás i ve světě, učí se znát kulturu Neslyšících, doplňuje své vědomosti týkající se problematiky sluchově postižených a cíleně zvyšuje svou profesionální úroveň.

9) Tlumočnick ctí svou profesi, usiluje o spolupráci s ostatními tlumočnickými při prosazování a obhajobě společných profesionálních zájmů. Tlumočnick zná etický kodex a dodržuje ho.

Příloha 3 Zásady správné komunikace se sluchově postiženými

(Slowík, 2007, s. 80 -81; Janáková, 2005, s. 26 – 33, Bulová, 1998b, s. 96; Kosinová, 2008, s. 34 – 35)

- neoslovujeme neslyšícího zezadu, obličej musí být dobře viditelný, v šeru třeba použít umělé osvětlení, neslyšící nesmí být oslněn, udržujeme oční kontakt
- pro navázání komunikace je možné použít dotyk, nejlépe ze strany, horní část paže nebo rameno, zvážit dle situace a typu/délky známosti
- pro navázání komunikace se skupinou lze použít světelný signál, ve třídě se uplatní i dupnutí do podlahy, které rozvibruje podlahu
- při vstupu do hovoru 2 osob je třeba kontaktovat osobu první, očním kontaktem se spojit s druhou osobou a jí se omluvit, po skončení komunikace této osobě poděkovat
- je třeba vyrušit ostatní zdroje zvuku
- je třeba si ujasnit, jaký systém komunikace použijeme, může to být i písmo, obrázek, nějaká konkretizace – abstrakce je pro neslyšící obtížně srozumitelná
- při komunikaci je obličej stále viditelný, neodvracíme se zády, křičet nemá smysl
- dbáme na správnou vzdálenost, viditelnost úst
- hovoříme v klidu, podle potřeby opakujeme
- hovoříme přirozeně, volnějším tempem, zřetelně, ne však s přehnanou artikulací
- vyvarujeme se cizích nebo neobvyklých slov, volíme kratší významové úseky, děláme přestávky
- vynecháme ironii a vtipy, pozor na metafory, přirovnání a další podobné literární ozdoby
- je-li využito služeb tlumočnicka, řídíme se speciálními pravidly – obracíme se na neslyšícího, nikoliv na tlumočnicka

Příloha 4 Nedostatečný rozvoj mateřského jazyka u neslyšících

Čermák (2007) a Kraulcová (2003) velmi podrobně popisují jednotlivá stádia vývoje osvojování rodného jazyka dítětem. Neslyšící dítě prochází totožnými prvotními stádii jako dítě slyšící (křik, broukání, žvatlání), nedostává-li však odezvu od okolí, protože ji nemůže slyšet, produkce řeči odeznívá. Mnozí autoři (např. Lightbown, Spada, 2013; Kraulcová, 2003, s. 42 - 43; Strnadová, 1998, s. 180 - 184, Remmel, Bettger, Weinberg, 2001, s. 123 - 124; Emmorey, 2002, s. 205 - 226) zmiňují existenci určitého rozhodného období, ve kterém musí být dítě vystaveno působení jazyka. Nedojde-li ke kontaktu s jazykem, není správně nastartován proces rozvoje jazyka a myšlení. Tento proces je ovlivněn především poznáváním syntaktických struktur (hovoří o nich např. Conrad in Hrubý, 1999, s. 81 - 83). Kraulcová-Žatková (1996, s. 34) to vysvětluje podrobněji - říká, že pokud nedojde k tomu, že neslyšící dítě má k dispozici pestrou nabídku mateřského jazyka v rozhodném období, může „ztratit jazykový potenciál.“ Jazykový potenciál pro neslyšící dítě znamená, že se v důležité fázi svého raného dětského věku setká se znakovým jazykem, což mu umožní objevovat jazyk a komunikaci stejně jako slyšícím dětem v dané fázi jazyk mluvený. Může se tak přirozeně učit svůj mateřský jazyk, jeho používáním si zpřesňuje pojmy, poznává svět, učí se je vyjadřovat a později tak získá základy i pro zvládnutí jazyka mluveného. Easterbrooksová a Bakerová (2002, s. 55 - 62) uvádějí několik příkladů neslyšících dětí, které žily v rodinné izolaci a se skutečným jazykem se setkaly až v pubertě. Deficity z dětství již nebyly nikdy napraveny. Autorky rovněž podrobně srovnávají situaci neslyšícího dítěte s neslyšící a naopak se slyšící matkou.

Další autoři (např. Courtin, Melot, Corroyer, 2008, s. 104 - 106; Remmel, Bettger, Weinberg, 2001, s. 117 - 118; Emmorey, 2002, s. 221 - 222) pak komentují výzkumy spojené s Teorií mysli (*Theory of Mind*). Tyto výzkumy srovnávají děti neslyšící a slyšící, např. v tzv. testu s panenkami, *false-belief* testu nebo rovněž zvaném *Sally-Anne* testu (zkoumaná osoba má určit, kde bude panenka po svém návratu na scénu hledat předmět, který byl nejprve za přítomnosti panenky vložen do jedné ze dvou nebo tří krabiček, avšak později, po odchodu panenky ze scény, byl tento předmět přemístěn do jiné krabičky). Tyto zdroje citují např. výzkum Petersonové a Siegala z r. 1995, kdy bylo testováno 26 neslyšících dětí mezi 8 a 13 lety. Pouze 9 neslyšících dětí (35%) tímto

testem prošlo, zatímco slyšící děti běžně určí, že panenka bude hledat předmět v té krabičce, kam byl vložen za její přítomnosti, okolo 4 let. V pubertě a v dospělosti neslyšící test zvládají.

Příloha 5 Didaktický test

Složení testu

1) dotazník a zadání k psané části s rozlišením A a B; dotazník totožný pro obě zadání, písemný úkol k testu A (úroveň A2) má v zadání 30 slov, písemný úkol k testu B (úroveň B1) má v zadání 40 slov;

2) společný text č.1 Edinburgh ZOO a úkol k textu – na úrovni A2 pro test A i B (v této práci byly z technických důvodů odstraněny některé rámečky);

3) text č. 2 A Deaf Boy in a Loud World a úkol k textu – na úrovni A2 pro test A;

4) text č. 2 A Deaf Boy in a Loud World a úkol k textu – na úrovni B1 pro test B;

5) obrázek k textu č. 2 pro test A i B

(originální zadání testu – každá úloha vždy na jedné stránce, bez nutnosti otáčet).

A) Dotazník – prosím vyplňte nebo zakroužkujte

Uved'te, kolik je vám let: Muž / Žena

Typ školy nebo obor, který studujete (např. gymnázium, střední odborná škola, učiliště – obor s maturitou, učiliště – obor bez maturity, nástavba, apod.):
.....

Ročník, který studujete: Anglicky se učím:(počet let)

Začal/a jsem se angličtinu učit na Základní škole: ANO / NE v
třídě

V komunikaci preferuji: a) znakový jazyk b) český jazyk,
odezírání

Pro komunikaci v rodině používáme : a) znakový jazyk

b) český jazyk, odezírání c) kombinujeme znakový jazyk a
český jazyk

A) Napište anglicky novému kamarádovi ze zahraničí, se kterým jste se seznámili pomocí internetu, krátký e-mail (použijte asi 30 slov).

Napište něco o sobě (např. co vás zajímá, co děláte ve volném čase), o své rodině (např. co dělají rodiče, zda máte sourozence) a škole, kam chodíte (např. jaká je to škola, co studujete, apod.).

Edinburgh ZOO

Welcome to Edinburgh Zoo, the largest and most exciting Zoo in Scotland. In just one day, you can meet over 1 000 wonderful animals in our beautiful parkland. You can watch various species – from elephants, gorillas, or pandas to penguins or snakes, all the year round. Edinburgh Zoo is located on a small hill so we think it is good to wear comfortable shoes.

Tickets & Prices

Adult	£14.00
Child 3 - 15 years	£9.50
Child (under 3)	FREE



PLEASE NOTE CHILDREN 15 AND UNDER MUST BE ACCOMPANIED BY AN ADULT. Tickets are now available to book online! Find out how to book at our website.

Opening Times:

We are open every day of the year including Christmas Day from 9am, and close at the following times:

April – September	9.00am to 6.00pm
October & March	9.00am to 5.00pm
November – February	9.00am to 4.30pm

Last entry to the Zoo is 1 hour before closing time, so please arrive early. Please note that our animal houses close 30 minutes before the Zoo closing times.

Cafés

The Zoo has three cafés offering a wide range of hot and cold food (e.g. burgers, soup, fish and chips, and pizza), snacks and drinks: Jungle Café, Tiger Coffee Shop, and Grassland Restaurant.

Autumn/Winter Opening Notices: Tiger Coffee Shop is open 9am - 4pm daily, Jungle Café is open from 10am to 3pm daily, Grassland Restaurant is currently closed until May.

Travel and transport

You can park your car in front of the Zoo. However, you can also travel by public transport. All buses are now low-floor. For more information, including times and prices, please visit www.Lothianbuses.com. Also, you can come to the Zoo by train or by bicycle.

Shop in the Zoo

We have some great new products in our Gift Shop – glasses made from recycled bottles, jewellery, nice toys and games for kids. You can also visit the shop without visiting the Zoo.

TEXT1 – přečtěte si leták o Zoo v Edinburghu a podle textu stručně odpovězte na otázky 1 – 10.

1) Which animals can you see in the Zoo?

2) How much is a ticket for a child who is 10 years old?

3) Three friends are 10 years old. Can they go to the Zoo?

4) Can you order the ticket to the Zoo on the Internet?

5) What time does the Zoo close in December?

6) What time do the animal houses close in January?

7) Where can you eat at 3:30pm in December?

8) Where can you find information on bus tickets?

9) Can you ride a bike to the Zoo?

10) Do you have to pay to go to the Zoo Shop?

(species = druh)

(podle <http://www.edinburghzoo.org.uk>)

A) TEXT2 – přečtěte si text na následující stránce a rozhodněte, zda tvrzení v úlohách 1 – 10 jsou pravdivá (P), nebo nepravdivá (N). Správné řešení zakroužkujte.

- | | | |
|---|---|---|
| 1 Only 1 800 readers visited Jamie's blog. | P | N |
| 2 Jamie does not like reading. | P | N |
| 3 Jamie can write very well. | P | N |
| 4 Jamie's blog can help teenagers who have problems with parents. | P | N |
| 5 Jamie was 6 years old when the "treasure" story happened. | P | N |
| 6 The boys looked for treasure in front of the house. | P | N |
| 7 The boys looked for treasure for more than one hour. | P | N |
| 8 Jamie looked for treasure in the house. | P | N |
| 9 Four boys went to the house to eat something. | P | N |
| 10 Jamie only got to know (what happened on that day) about a year ago. | P | N |

(blog = internetový deník, deaf = neslyšící, treasure = poklad, thick = hustý)

A Deaf Boy in a Loud World

Jamie Williams, a teenager from the UK, has become famous overnight. He is 16 years old and he was born and lives in Cambridge. Jamie created a blog about his life and problems and posted it on Facebook. More than two thousand people visited his blog in 72 hours. Jamie Williams wanted to write a blog about growing up as a deaf teenager with a hearing family and hearing friends.

Jamie is deaf in one ear and only has 60 per cent of his hearing in the other ear. He said: „About three weeks ago it was holiday and I didn't know what to do. Suddenly I had an idea – to start writing a blog. I love reading, but I am not good at writing. I didn't know what to write about, so I asked my friend – I wrote him an e-mail. When he came back from the holiday, he visited me. We spoke about my life and my friend said that I am a very happy person. I liked his idea – I am deaf, but I am very happy.“

Jamie knows that English is a very difficult subject for him. He thinks that his blog will help him to be better in English. Now he is surprised that so many people are interested in his blog: “I am happy to write about my life. I think that it is important that people can read about someone who is deaf and happy.”

In his blog Jamie writes about various life situations. Some situations are bad, some are funny. Here is one story: “Every year in the summer, my family, uncles, aunts and cousins meet for a big party. During these parties we – all five cousins – have fun in the garden – we always laugh, tell jokes and chat.

About 10 years ago, we wanted to find some treasure in our grandparents back garden. We looked for treasure for hours, but we found nothing. Suddenly I saw a tree – we didn't look there. I fell down on my knees and started looking there. It was a very, very small thick tree. After a few minutes I found nothing again. I got up and looked around. There was nobody in the garden. I saw just trees and the grass. I was alone in the garden. What happened? Where are my cousins? I didn't know.

Only last week my grandmother told me: ‘On that day I called: Dinner is ready!, and all your hungry cousins ran into the house for dinner.’

Nobody told me to go home and have some food. They forgot about me.”

(podle <http://adeafboyinaloudworld.wordpress.com>)

B) TEXT2 – přečtěte si text na následující stránce a rozhodněte, zda tvrzení v úlohách 1 – 10 jsou pravdivá (P), nebo nepravdivá (N). Správné řešení zakroužkujte.

- | | | | |
|----|--|---|---|
| 1 | Jamie's blog has been read only by 1 800 readers. | P | N |
| 2 | Jamie does not like reading. | P | N |
| 3 | Jamie is not very good at English. | P | N |
| 4 | Jamie's blog can help teenagers who have problems with parents. | P | N |
| 5 | Jamie was 6 years old when the "treasure" story happened. | P | N |
| 6 | The boys were looking for treasure in front of the house. | P | N |
| 7 | The boys were looking for treasure for more than one hour. | P | N |
| 8 | Jamie was looking for treasure in the house. | P | N |
| 9 | Four boys went to the house to eat something. | P | N |
| 10 | Jamie only got to know (what happened on that day) about a year ago. | P | N |

(blog = internetový deník, deaf = neslyšící, treasure = poklad)

A Deaf Boy in a Loud World

A teenage boy from Cambridge (UK) who has lost most of his hearing has become famous overnight after his online blog was visited by hundreds of readers in 72 hours. Jamie Williams decided to write a blog about growing up as a deaf teenager in a „hearing“ world. He posted it on Facebook and soon there were no fewer than two thousand readers.

Jamie is deaf in one ear and only has 60 per cent of his hearing in the other. He said: „About three weeks ago I was thinking about what I could do because it was holiday period. I was thinking about writing a blog because I enjoy reading. However, I did not know what to write about. Later I chatted to a friend about it and he said that one of the best things about me was that I am very happy, even though I am deaf.“

The 16-year-old Jamie said that English was not his popular subject. His classmates told him that he should take up creative writing at school. However, he decided to improve his English by keeping up his blog. Now Jamie says that he is surprised that so many people are interested in his blog: “I am happy to write about being deaf. It is important that people read about someone who is deaf and happy.”

Jamie’s friend says: “He wants to be successful. I think that he is quite brave and he is happy to talk about his problems. It can help other people with similar difficulties or experience.”

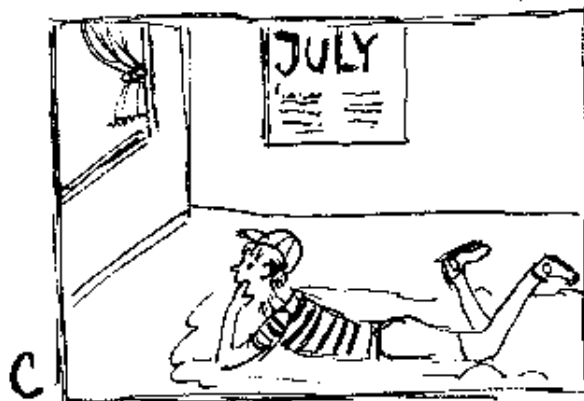
In his blog Jamie explains how he – a deaf boy – feels in various life situations. There have been moments in his life where others have been influenced by his hearing condition. Jamie tells us a story about this: “Every year, my family and relatives get together for an informal gathering during the summer. During these parties we – all five cousins – enjoy each other’s company: laughing, joking and chatting.

During one party, 10 years ago, we were quite adventurous and entertained ourselves by trying to find some treasure in our grandparents back garden. After endless hours of searching, no treasure was found. There was only one place, a tree, that we hadn’t searched yet. I fell on my knees and started investigating under a very, very small thick tree. After a few minutes... nothing was found. I crawled out from under the tree, looking for my cousins. There wasn’t a cousin in sight. Just trees and bushes, the grass. Nobody. And just a deaf boy in a garden – me. What happened? Where had they gone?

I never knew where they had gone that day until a week ago. Last week I was told the story. My Grandmother told me that she had called for “Teatime!” and the hungry cousins ran into the house for dinner. No one had thought that I wouldn’t hear the call. So she asked my cousins to take care of me and help me in similar situations, to be more responsible.”

(podle <http://adeafboyinaloudworld.wordpress.com>)

SEŘADTE OBRAZKY DO SPRÁVNÉHO PORÁDKU PODLE TEXTU



1 2 3 4 5 6 7 8

Specifika cizojazyčného vzdelávání žáků se sluchovým postižením na střední škole Mgr.
Pavla Machová, M.A., Ph.D.
Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1719. publikaci.
Vydání: první
Do elektronické podoby převedeno v roce 2021.
ISBN 978-80-7435-785-5 (online, pdf)
ISBN 978-80-7435-795-4 (online, mobi)
ISBN 978-80-7435-796-1 (online, epub)
ISBN 978-80-7435-613-1 (brožováno, vydáno v roce 2015)



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0
CC-BY-SA 4.0 – Uveďte původ – Zachovejte licenci
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>