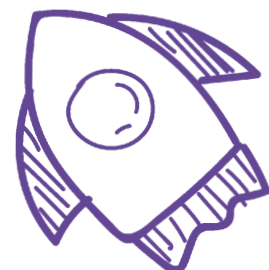


VÝUKA  
ČESKÉHO JAZYKA  
PRO ŽÁKY  
SE SLUCHOVÝM  
POSTIŽENÍM

—  
ČEŠTINA  
JAKO  
DRUHÝ JAZYK

1. část



METODICKÁ PODPORA PRO UČITELE



**VÝUKA  
ČESKÉHO JAZYKA  
PRO ŽÁKY  
SE SLUCHOVÝM  
POSTIŽENÍM**

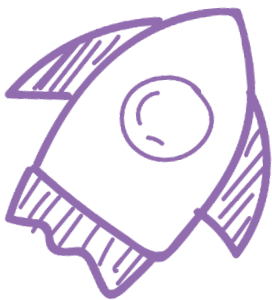
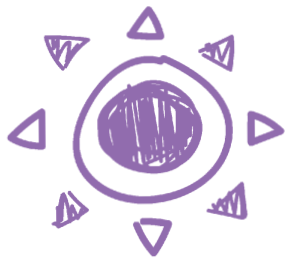
—  
**ČEŠTINA  
JAKO  
DRUHÝ JAZYK**



**1. část**



**METODICKÁ PODPORA PRO UČITELE**



# Obsah

Úvod.....	5
<b>1 Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením:</b> <b>Koncepce</b> Andrea Hudáková .....	7
<b>2 Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka</b> Anna Cíchová Hronová – Pavlína Marešová .....	21
<b>3 Jazykové vzdělávání neslyšících dětí v předškolním věku</b> Veronika Zemánková .....	27
<b>4 Jazykové vzdělávání neslyšících žáků v mladším školním věku</b> Veronika Zemánková – Anna Cíchová Hronová .....	34
<b>5 Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho vztah k problematice jazykového vzdělávání neslyšících žáků</b> Jan Andrejsek .....	41
<b>6 Jazykové kompetence v češtině v naukových předmětech ve vzdělávání neslyšících žáků</b> Marie Komorná .....	52
<b>7 Spolupráce slyšících a neslyšících pedagogů ve výuce češtiny neslyšících žáků</b> Lucie Štefková – Radka Zbořilová .....	60
<b>8 Učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením</b> Žofie Nedbalová .....	66
<b>Literatura</b> .....	77



Publikace vznikla na základě odborné spolupráce Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) a Asociace neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP).



Publikace je vydána v tištěné i elektronické podobě. V elektronické podobě jsou všechny její části opatřeny překladem do českého znakového jazyka zde: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=63OPTgySoukxAKQCvMpt>



Elektronickou podobu publikace lze načíst prostřednictvím tohoto QR kódu.

Jan Andrejsek, Anna Cíhová Hronová, Andrea Hudáková,  
Marie Komorná, Pavlína Marešová, Žofie Nedbalová,  
Lucie Štefková, Radka Zbořilová, Veronika Zemánková

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení  
a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018.

ISBN 978-80-7481-206-4

# Úvod

*Vážení kolegové,*

Národní ústav pro vzdělávání zahájil v roce 2016 práce na vytvoření **systemu metodické podpory** pro učitele předmětu **Český jazyk**, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením. Ve svých rukou držíte první výstup tohoto úkolu – publikaci nazvanou **Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk (1. část)**. Systém podpory je realizován postupně, následovat bude tvorba *2. části publikace*, tvorba *pracovních listů* a realizace *lektorského kurzu pro učitele*, který podpoří učitele v užívání vhodných lingvodidaktických postupů při výuce češtiny jako druhého jazyka u žáků se sluchovým postižením.

Ambicí této publikace (zejména její první kapitoly) je představit úvodní koncepční vhled do problematiky vzdělávání žáků se sluchovým postižením, především – ne však výlučně – do problematiky vzdělávání jazykového. Zpřístupnit čtenářům dostatečné množství do kontextu zasazených informací a podnětů, jež jim poskytnou oporu a orientaci v jejich vlastní – striktně unikátní – vzdělávací situaci. Následující kapitoly (kap. 2–8) jsou zaměřené konkrétněji a tematizují vybrané základní okruhy vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

V publikaci se primárně věnujeme vzdělávání žáků, kteří v komunikaci *tváří v tvář preferují český znakový jazyk (a jejich druhým jazykem je čeština)*, sekundárně – a spíše výběrově – pak žákům, *kteří v komunikaci tváří v tvář preferují mluvenou češtinu (čeština je jejich prvním jazykem)*, *ale jejich kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí daného věku*. Jsme si také dobře vědomi faktu, že mnozí žáci mají vedle sluchového postižení ještě další druhy znevýhodnění (např. zraková, tělesná, mentální, dysfázii, poruchy autistického spektra) či další závažná onemocnění ovlivňující způsob a průběh jejich vzdělávání. V zájmu udržení kompaktnosti textu a ve snaze o co nejmenší míru rozmělněnosti sdělení se v této publikaci omezujeme na vzdělávání žáků, kteří mají jako dominantní postižení sluchové.

Metodická podpora směřuje za žákem do všech typů škol (škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením i škol hlavního vzdělávacího proudu). Cílová skupina pedagogů představuje značně rozrůzněnou čtenářskou obec. U některých předpokládáme jistý vhled do problematiky vzdělávání žáků se sluchovým postižením, jiní se v této situaci ocitají zcela nově. Každý pedagog, jak jsme zmínili výše, prochází navíc svojí „vlastní vzdělávací situací“, neboť ve školské praxi se pedagogové potýkají se zcela rozličnými podmínkami pro práci s žákem/žáky.

Z důvodu stanoveného rozsahu publikace bylo možné pokrýt všechna prezentovaná témata jen v určité míře podrobnosti. V každé kapitole proto čtenářům nabízíme zásobník zdrojové základní (příp. rozšiřující) literatury vztahující se k dané problematice a dále stručně upozorňujeme na inspirativní didaktické materiály. Ponecháváme již na čtenáři samotném, do jaké hloubky problematiku dále probádá sám.

V publikaci se záměrně nevyjadřujeme k otázce rozvoje řečových dovedností žáků v mluveném českém jazyce. Existuje mnoho názorů na to, jak, kdy a proč by se děti s vadou sluchu měly učit mluvit. Trénink mluvené řeči (logopedie) jsou součástí snad všech programů výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu. Role vlastního mluvení se v jednotlivých programech pohybuje na obou pólech osy „zcela okrajová záležitost – ústřední bod“ a nejčastěji někde mezi nimi. Jsme si vědomi toho, že jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením je třeba koordinovat s komunikací v mluvené češtině (u různých žáků v různé míře). V této publikaci se však tomuto tématu nevěnujeme, protože problematika mluvené češtiny u žáků se sluchovým postižením je ještě mnohem variabilnější než problematika češtiny psané.

Navazující *2. část publikace* se bude úžeji věnovat vybraným lingvodidaktickým postupům užívaným při výuce češtiny jako jazyka cizího/druhého v kontextu jazykového vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Předkládaný metodický materiál je prvním počinem svého druhu v oblasti jazykového vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice. Čtenářům zprostředkovává vhléd mj. do oblastí, které dosud nebyly prozkoumány ani blíže popsány (jedná se např. o otázky počáteční výuky čtení a psaní z hlediska tzv. bilingválního a bikulturního přístupu, jazykového vzdělávání žáků dle jejich preferovaného jazyka, jazykového vzdělávání žáků v naukových předmětech aj.). Autoři vycházeli zejména z poznatků ověřených v zahraniční praxi, z poznatků o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a poznatků, které sami nasbírali během svého působení v oblasti vzdělávání cílové skupiny žáků. Věříme, že do současné praxe jazykového vzdělávání žáků se sluchovým postižením (zejména pak žáků neslyšících) tato publikace přinese nové podněty, inspirativní náměty a učitele v jejich činnosti s žáky podpoří.

*Autorský tým*

# 1

## Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce

Andrea Hudáková

Centrálním tématem této publikace je jazykové vzdělávání dětí<sup>1</sup> se sluchovým postižením. Dříve než přistoupíme k úzce specifickým otázkám, považujeme za zásadní zdůraznit, že **klíčové je mít stále na paměti, že vzděláváme dítě**. Každé dítě je individualita utvářena synergii mnoha rozličných okolností. Skutečnost, že dítě má sluchové postižení, je pouze jednou z nich. **Každé dítě se sluchovým postižením má s ostatními dětmi (bez sluchového postižení) mnohem víc společného než odlišného.**

**Všechny děti mají stejné základní potřeby** (srov. Matějček, 1994; Maslow, 1943 aj.). Jediné, co se u jednotlivých dětí může lišit, je způsob, jakým dochází k jejich naplňování. **Při uspokojování psychických potřeb sehrává jednu ze zásadních rolí bohatá a funkční komunikace**, jíž se dítě může už od svého narození plnohodnotně zúčastňovat, jíž je obklopeno a jíž může bezděčně sledovat. Takto vysokým nárokům dostojí pouze komunikace v přirozeném jazyce, přičemž zároveň musí jít o jazyk, který dítě může přirozeně vnímat a produkovat. Jen tak může být jazyk (a komunikace v něm) nástrojem k pochopení a ovlivňování světa a „sociálním lepidlem“, díky němuž může dítě navazovat a udržovat vztahy s okolím. Tato kritéria splňují buď mluvené jazyky (u většiny dětí v České republice čeština), nebo jazyky znakové (v České republice většinou český znakový jazyk).

Komunikace a jazyk/y sehrávají ve výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením kruciální roli. Nikoliv však v tom smyslu, že by snad nabytí jistých komunikačních a jazykových kompetencí mělo být cílem edukačního procesu. **Nabytí jistých komunikačních a jazykových kompetencí je nezbytnou podmínkou (a prostředkem) toho, aby dítě mohlo být plnohodnotně a smysluplně vychováváno a vzděláváno a aby tak mohl být naplno rozvinut jeho potenciál.**

---

1 Pokud se pohybujeme v obecné rovině, používáme obecný termín *dítě*, pokud pojednáváme o vzdělávání dítěte v rámci školního/vzdělávacího systému, přecházíme k termínu *žák*.



## 1.1 Terminologické vymezení

### 1.1.1 Medicína

Hluchotou / nestandardním slyšením se zabývá celá řada vědních disciplín. Nejdéle a s největším společenským impaktem tuto oblast studuje medicína. Ta koneckonců definovala i termíny jako sluchová vada (*defect*), sluchové postižení (*disability* či *impairment*) nebo sluchový hendikep. Podle typu, stupně, příčin atd. sluchové vady dělí lékaři osoby se sluchovým postižením do různých skupin (více např. Škodová – Jedlička, 2003; Dlouhá – Černý, 2012; Dršata – Havlík, 2015). Předpokládáme, že s touto problematikou je většina čtenářů dobře obeznámena, a proto se zde omezíme na konstatování, že z pedagogického hlediska ani jedna z medicínských klasifikací není sama o sobě využitelná, a to především proto, že neexistuje žádná obecně platná korelace mezi kteroukoliv kategorizací dětí se sluchovým postižením podle kritérií používaných v medicíně a volbou pedagogických přístupů a postupů.

V této souvislosti je třeba zmínit ještě to, že mnohé děti se sluchovým postižením využívají kompenzační pomůcky, které zásadním způsobem mění jejich biologické předpoklady k využívání sluchu. Nejčastěji se hovoří o *kochleárních implantátech*, ale takových pomůcek je celá řada. „Záludnost“ těchto technologií spočívá v tom, že – laicky řečeno – u každého fungují jinak. Proto skutečnost, že dítě používá tu či onu kompenzační pomůcku, nemá sama o sobě žádnou pedagogicky relevantní hodnotu.

Jestliže jsme výše upozorňovali na to, že každé dítě je individualita formovaná součinností mnoha rozmanitých okolností, a skutečnost, že dítě má sluchové postižení, je pouze jednou z nich, nyní považujeme za nezbytné zdůraznit, že i každé sluchové postižení je výsledkem synergie různých vlivů, a proto neexistují dvě děti se stejným sluchovým postižením, a tudíž ani dvě děti, kterým by vyhovovaly identické pedagogické postupy.

### 1.1.2 Lingvistika

Dalším z řady vědeckých oborů, jejichž objektem zkoumání je hluchota / sluchové postižení, resp. v tomto případě především komunikace lidí se sluchovým postižením, je lingvistika (a její subdisciplíny či disciplíny hraniční). Jakkoliv se lingvistika touto problematikou zabývá mnohem kratší dobu než medicína, její poznatky, přístupy a postupy považujeme pro naši pedagogickou koncepci za mnohem důležitější a využitelnější. Za hlavní pedagogické kritérium považujeme *první jazyk dítěte*. V tu chvíli pro nás přestává být důležitá skutečnost, že dítě má sluchové postižení (resp. že má jakékoliv medicínsky definované postižení). Dále v této kapitole užíváme generické označení *neslyšící dítě*.

Termíny *první jazyk* a *preferovaný jazyk* chápeme a užíváme ve shodě s lingvodidaktikou cizích jazyků: První jazyk se „velmi často (...) překrývá s jazykem, jež si dítě osvojí na samém počátku, tj. jeho **mateřtinou (rodným jazykem)**, ale nejde o synonymum. Ve vícejazyčných společenstvích (...) může dojít k tomu, že jedinec postupem času

například vlivem školního vyučování začne využívat jazyk jiný, v němž dosáhne větší jistoty a plynulosti projevu (...). Termín první jazyk se pak vztahuje k tomuto nejlépe známému jazyku, popřípadě jazyku etnika, s nímž se mluvčí identifikuje. Právě s tím souvisí i pojem **preferovaný jazyk**, jež se někdy užívá pro jazyk, kterým vícejazyčný jedinec hovoří nejplynněji, nejčastěji, popřípadě nejraději, byť se třeba ani nejedná o jeho mateřštinu“ (Šebesta, 2017, s. 114; grafická úprava autorka).

## 1.2 Přístupy ke vzdělávání neslyšících dětí

U nás i ve světě existuje a v minulosti existovalo nepřeberné množství metod užívaných při vzdělávání neslyšících dětí. Není v možnostech tohoto textu podat jejich podrobný přehled a osvětlit všechny souvislosti. K rychlému zorientování v problematice jsme vytvořili schéma zachycené v tabulce 1 (více Hudáková, 2009 aj.).

Za principiální považujeme skutečnost, že každou z metod – jakkoliv jsou na první pohled neomezeně rozmanité – lze podle cílů, které sleduje, přiřadit k jednomu z přístupů ke vzdělávání neslyšících dětí. Přístupy pak filozoficky a postojově vycházejí z pohledů na hluchotu. Pro jednoduchost uvažujeme o dvou pohledech na hluchotu, stojících na dvou pomyslných pólech: pohledu kulturně lingvistickém a pohledu medicínském (srov. Lane, 2014 aj.). **Náš koncept vzdělávání neslyšících dětí je ukotven v pohledu kulturně lingvistickém**, tj. pohledu vývojově mladším, postaveném jednak na lingvistických výzkumech znakových jazyků, jejichž základ položil v polovině 20. století W. Stokoe (1960) a jež představují znakové jazyky coby jazyky strukturně a funkčně naprosto srovnatelné s jazyky mluvenými, jednak na kulturních studiích C. Paddenové, T. Humphriese, P. Ladda, H. Lanea, D. Baumana aj., publikovaných v posledních zhruba 40 letech.<sup>2</sup>

---

2 Viz *Deaf culture*. Wikipedia, the free encyclopedia.

**Tabulka 1:** Schematické znázornění vztahu pohledů na hluchotu – přístupů ke vzdělávání neslyšících dětí – cílů vzdělávání – prostředků vzdělávání – metod vzdělávání a jejich vědních východisek.

<b>Vědní disciplíny, ze kterých pohled, přístup a metody vycházejí</b>	Lingvistika, psycholingvistika, sociolingvistika, lingvodidaktika, lexikografie, kognitivní lingvistika, korpusová lingvistika...  Filozofie, antropologie, kulturologie, etnologie, sociologie, psychologie, translologie, pedagogika...  Deaf Studies	Medicína, psychologie hendikepu, Disability Studies, speciální pedagogika, surdopedie, logopedie...
<b>Pohled na hluchotu</b>	<b>Kulturně lingvistický</b>	<b>Medicínský</b>
<b>Přístup ke vzdělávání neslyšících dětí</b>	Bilingvální a bikulturní	Monolingvální a monokulturní
<b>Cíl</b>	Maximální rozvoj osobnosti dítěte	Maximální komunikace ve většinovém jazyce (nejlépe v mluvené formě) a maximální zapojení do většinové společnosti
<b>Prostředky</b>	Snaha vytvořit dětem prostředí, v němž se budou moci rozvíjet a komunikovat co nejvíce přirozeně a plnohodnotně, proto děti musejí vyrůstat v jazyce, který jsou schopny relativně přirozeně a plnohodnotně vnímat a komunikovat jím, tzn. pro velkou část neslyšících dětí je prvním jazykem národní znakový jazyk a jako druhý jazyk se učí jazyk okolní (slyšící) společnosti (často pouze v psané formě); obdobně se seznamují s kulturními normami komunity Neslyšících i normami většinové (slyšící) společnosti	Snaha vychovávat a vzdělávat děti a komunikovat s nimi, jako kdyby neměly sluchové postižení; pokud to není možné „přirozenou cestou“, tak využívat různé reedukační, kompenzační a rehabilitační postupy
<b>Metody</b>	Mnoho různých metod	Mnoho různých metod

**Předkládaná metodická podpora je vystavena na bilingválním a bikulturním přístupu ke vzdělávání neslyšících dětí.** Jak předestřeme dále (viz též tabulky 2 a 3), konkrétní realizace může nabývat mnoha různých podob. Vždy by však měly být dodrženy min. tři podmínky: 1. U dětí, které spontánně plnohodnotně nevnímají a neprodukují mluvenou řeč, je **prvním jazykem, tj. jazykem, v němž je dítě vychováváno a vzděláváno a skrze nějž poznává svět a komunikuje s okolím, český znakový jazyk.** Plnohodnotnému znakovému jazyku by mělo být dítě vystaveno co nejdříve a je důležité, aby ho používalo co nejvíce osob v prostředí, kde se dítě

pohybuje. Jen tak je možné bezděčné učení.<sup>3</sup> 2. Obdobně jako neslyšící dítě postupně vrůstá do „slyšící české společnosti“, je žádoucí, aby se dítě a jeho rodina mohly co nejdříve **setkávat se členy komunity Neslyšících**,<sup>4</sup> a dostaly tak možnost seznámit se s jejími pravidly a normami a příp. se s nimi identifikovat. 3. **Ve výchově a vzdělávání neslyšícího dítěte by měly mít své stálé místo jak český znakový jazyk, tak čeština**, a to i tehdy, když kompetence dítěte v druhém jazyce budou vzrůstat. První jazyk (tzn. většinou český znakový jazyk) není pouhým instrumentem k dosažení kompetencí v druhém jazyce (tzn. nejčastěji v češtině).<sup>5</sup>

Výše jsme definovali první jazyk. *Druhý jazyk* je pro nás „v širším pojetí jakýkoliv jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk. V protikladu k cizímu jazyku ovšem tento pojem odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny jejích obyvatel. Jako rozlišení se uvádí i to, že cizí jazyk se žák učí ve své vlasti (např. ve škole), zatímco druhý jazyk si osvojuje v zemi, kde se tímto jazykem běžně hovoří. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť jde o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti“ (Šebesta, 2017, s. 34; grafická úprava autorka). V žádném případě se nelze domnívat, že v druhém či cizím jazyce nelze dosáhnout vysokých jazykových kompetencí, popř. kompetencí odpovídajících kompetencím rodilých mluvčích.

**Není náhodou, že v celé publikaci pojednáváme o českém znakovém jazyce jako o jazyce „stejně hodnoty, stejných funkcí a stejných vlastností“, jako je angličtina, španělština, čeština a další mluvené jazyky.** Všechny znakové jazyky – český znakový jazyk nevyjímaje – na rozdíl od jazyků mluvených, které produkujeme akusticky a vnímáme sluchem, produkujeme „motoricky tělem“ (zejm. rukama, ale nejen jimi) a vnímáme očima. To je ovšem jediná zásadní odlišnost jazyků mluvených a znakových. „Tvary, pozice a pohyby jsou ve znakových jazycích uspořádány do specifické, zvrstvené a komplikované lingvistické struktury, obdobně organizované a funkčně vytížené jako struktura jazyků mluvených (rovina fonologická, morfologická a syntaktická, lexikální; rovina textu). Rysy shodné s jazyky mluvenými vykazují znakové jazyky, i pokud jde o jejich vztah k sociokulturním podmínkám, v nichž jsou užívány (...), nebo pokud jde o jejich vztah k mysli a mozku: srovnatelné s mluvenými jazyky je např. zpracovávání znakových jazyků v operační i dlouhodobé paměti, procesy jejich osvojování (povaha osvojování, fáze načasování osvojování) ...“ (Macurová, 2017; grafická úprava autorka). **Nejde tedy o žádný „doplněk k mluvení“ či „podporu mluvení“ ani o náhradu**

---

3 V ideálním případě by co nejdříve po rané diagnostice vady sluchu měla být rodičům, sourozencům a širší rodině neslyšícího dítěte nabídnuta výuka českého znakového jazyka, nejlépe vedená patřičně vzdělaným neslyšícím rodilým mluvčím znakového jazyka s kladným postojem ke svému jazyku a ke komunitě Neslyšících. Tento segment u nás však zatím nefunguje.

4 Velké N zde zdůrazňuje pojetí skupiny neslyšících osob jako jazykové a kulturní menšiny. Její členové se identifikují se svou komunitou, a to zvl. prostřednictvím jazyka, sociálních a kulturních zvyklostí (srov. Lane, 2014 aj.).

5 Bilingválně a bikulturně mohou být vzdělávány i ty neslyšící děti, které si relativně přirozeně mohou osvojit mluvenou řeč odposlechem, a to tak, že jsou buď od raného dětství vystaveny komunikaci jak v českém znakovém jazyce, tak v mluvené češtině (obdobně jako se bilingválně rozvíjí dítě, jehož jeden rodič / část rodiny hovoří rumunsky a druhý rodič / část rodiny chorvatsky), nebo komunikují nejdříve v českém znakovém jazyce a pak v češtině, nebo nejdříve v mluvené češtině a pak v českém znakovém jazyce (srov. tabulka 2).

mluveného jazyka, tzn. český znakový jazyk není prostředkem augmentativní či alternativní komunikace.

## 1.3 Legislativní rámec

Fundamentální normou českého vzdělávacího systému je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále **školský zákon**).<sup>6</sup> Pro nás jsou v tuto chvíli podstatné především dvě oblasti, jež upravuje. Jednak soustava rámcových a školních vzdělávacích programů, jednak systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### 1.3.1 Rámcové a školní vzdělávací programy

Cíle, forma, délka a povinný obsah vzdělávání (vždy pro konkrétní stupeň vzdělávání) jsou na celostátní úrovni vymezeny rámcovými vzdělávacími programy, které vydává a pravidelně aktualizuje MŠMT (školský zákon, § 4, odst. 1). V ohnisku našeho zájmu je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. Ten platí pro všechny žáky v České republice.<sup>7</sup> Vzdělávání v každé konkrétní škole pak probíhá podle *školního vzdělávacího programu (ŠVP)*.

Prostřednictvím komplementární soustavy RVP a ŠVP přenáší stát na jednotlivé školy mnoho zodpovědnosti, ale zároveň jim dává enormní svobodu. Školy sice musejí dodržet základní pravidla formulovaná v RVP, zůstává jim však nebyvalý prostor pro realizaci vlastních představ o vzdělávání.

V České republice bylo vzdělávání tradičně definováno „obsahy jednotlivých předmětů“. Současný koncept pracuje s mnohem větším přesahem a více se přibližuje moderním zahraničním pedagogickým pojetím. Proto kromě tzv. vzdělávacích oblastí (viz níže) operuje také se šesti tzv. *klíčovými kompetencemi*:<sup>8</sup> kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní (RVP ZV).

---

6 Čtenářům doporučujeme seznámit se dále s relevantními pasážemi dalších legislativních norem a prováděcích předpisů, zejm. *Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením, zákona č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob a vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

7 Výjimkou jsou žáci se středně těžkým či těžkým mentálním postižením a žáci se souběžným postižením více vadami, kteří se vzdělávají podle *Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání Základní škola speciální*.

8 Klíčové kompetence „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; (...) nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZV, s. 10).

Klasické „školní předměty“ byly v RVP ZV nahrazeny devíti tzv. *vzdělávacími oblastmi*, do nichž je rozčleněn obsah základního vzdělávání.<sup>9</sup> Každá z nich je pak tvořena jedním nebo několika *vzdělávacími obory* (viz níže).<sup>10</sup>

RVP a ŠVP pracují ještě s tzv. *průřezovými tématy*, která je škola povinna zařadit do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni ZŠ, ale není nutné, aby byla všechna zastoupena v každém z ročníků. Průřezová témata je možné v ŠVP „vložit“ do jednotlivých předmětů nebo mohou mít podobu samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. V RVP ZV je definováno šest průřezových témat: osobnostní a sociální výchova; výchova demokratického občana; výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; multikulturní výchova; environmentální výchova; mediální výchova (RVP ZV).

Vzdělávací oblasti a obory jsou rozvrženy do *rámcového učebního plánu*, podle nějž si pak každá škola ve svém ŠVP vytváří vlastní *školní učební plán*. U každé vzdělávací oblasti/oboru je udána minimální časová dotace (ve vyučovacích hodinách) pro 1. a pro 2. stupeň základního vzdělávání, přičemž obsahy vzdělávání v každém z oborů rozčlení škola do *vyučovacích předmětů* tak, „aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí. (...). Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (...)“ (RVP ZV, s. 15). Mimo to mohou školy téměř libovolně využívat tzv. *disponibilní časovou dotaci*, a to buď k posílení výuky některých vzdělávacích oborů, nebo k vytvoření dalších vzdělávacích předmětů. Jednotlivé školní učební plány mohou proto vypadat velmi různě a vůbec nemusí být uspořádány jako rámcový učební plán. Tato informace o značné obsahové a organizační flexibilitě ve vztahu ke vzdělávacím oblastem, oborům a předmětům je velmi významná: umožňuje navrhovat jednotlivé konkrétní ŠVP tak, aby co nejvíce odpovídaly různým pedagogickým přístupům, např. koncepci bilingvního a bikulturního vzdělávání neslyšících žáků, již představujeme v této metodické podpoře.

Rámcový učební plán pro základní vzdělávání je strukturován následovně (srov. RVP ZV, s. 141): Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* se skládá ze vzdělávacích oborů *Český jazyk a literatura* (33 + 15),<sup>11</sup> *Cizí jazyk* (9 + 12) a *Další cizí jazyk* (0 + 6). Vzdělávací oblast *Matematika a její aplikace* se nedělí do vzdělávacích oborů (20 + 15).

9 RVP ZV dále obsahuje čtyři tzv. *doplňující vzdělávací obory*: Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/ audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova, které si školy mohou v případě zájmu vybrat do svého ŠVP (RVP ZV).

10 Vzdělávací obsahy jednotlivých vzdělávacích oborů jsou tvořeny očekávanými výstupy a „učivem“. „V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). (...) Očekávané výstupy RVP ZV na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku stanovují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP, která musí být na konci 1. stupně a 2. stupně základní školy dodržena. Očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) stanovují jen orientační (nezávaznou) úroveň a při formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP mají pomoci (na 1. stupni) stanovit vzdělávací cestu vedoucí k naplnění očekávaných výstupů na konci 5. ročníku“ (RVP ZV, s. 14). Ve školách, které mají v souladu se školským zákonem obsah devíti ročníků ZŠ rozložen do deseti ročníků, což se často stává ve školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením, je 1. stupeň tvořen 1.–6. ročníkem a jeho 1. období pak 1.–4. ročníkem.

11 První číslo v závorce vždy udává min. časovou dotaci za celý 1. stupeň a druhé číslo min. časovou dotaci za celý 2. stupeň ZŠ.

Dále pokračujeme výčtem, na prvním místě je vždy uvedena vzdělávací oblast, za dvojtečkou vzdělávací obory. *Informační a komunikační technologie* (1 + 1); *Člověk a jeho svět* (12 + 0); *Člověk a společnost* (0 + 11): *Dějepis a Výchova k občanství*; *Člověk a příroda* (0 + 21): *Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis*; *Umění a kultura* (10 + 12): *Hudební výchova a Výtvarná výchova*; *Člověk a zdraví* (10 + 10): *Výchova ke zdraví* (jen na 2. stupni) a *Tělesná výchova*; *Člověk a svět práce* (5 + 3). Vedle toho je povinné do ŠVP začlenit průřezová témata (viz výše).<sup>12</sup> Disponibilní časová dotace je 16 + 18 a celková povinná časová dotace 118 + 122.

Z pravidel, která je při sestavování školního učebního plánu nutné dodržet, vybíráme dvě týkající se vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace: 1. Vzdělávací obor *Cizí jazyk* musí mít min. časovou dotaci 3 hod./týden a musí být povinně zařazen v 3.–9. roč.; přednostně by žákům měla být nabídnuta angličtina. 2. Vzdělávací obor *Další cizí jazyk* je škola povinna zařadit nejpozději od 8. roč. s min. časovou dotací 6 hod./týden a může v rámci něj vyučovat jazyk „německý, francouzský, španělský, italský, ruský, slovenský, polský, případně jiný jazyk“ (RVP ZV, s. 143); žákům, kteří si jako Cizí jazyk nezvolili anglický jazyk, je škola povinna jim ho nabídnout jako Další cizí jazyk. Na tomto místě považujeme za důležité podtrhnout, že **cizí jazyk v obecném významu se diametrálně odlišuje od vzdělávacího oboru Cizí jazyk, popř. Další cizí jazyk**. Například dítě, jehož prvním/mateřským jazykem je polština, ale žije a vzdělává se v České republice, má češtinu jako druhý jazyk / první cizí jazyk, od prvního stupně základní školy se učí angličtinu (v rámci vzdělávacího oboru Cizí jazyk) a od 2. stupně základní školy pak například španělštinu (v rámci vzdělávacího oboru Další cizí jazyk); srov. tabulka 2.<sup>13</sup>

### 1.3.2 Podpůrná opatření

Neslyšící žáky řadí náš vzdělávací systém k **žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)**. Jejich vzdělávání se uskutečňuje principiálně stejně jako vzdělávání všech ostatních žáků, přičemž jejich speciální vzdělávací potřeby jsou navíc uspokojovány poskytováním tzv. **podpůrných opatření** (školský zákon, § 12, odst. 2). Ta spočívají v: „a) **poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení**,<sup>14</sup> b) **úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání** a školských služeb, včetně zabezpečení výuky

12 Pokud jsou průřezová témata realizována formou samostatných předmětů, využije se k tomu disponibilní časová dotace.

13 Přestože v jistých případech, za jasně vymezených podmínek a pokud to je „v nejlepším zájmu žáka s příznými podpůrnými opatřeními“, je v rámci individuálního učebního plánu u oborů *Cizí jazyk a/nebo Další cizí jazyk* možné upravit časovou dotaci nebo dokonce nahradit tyto předměty jinými obsahy vzdělávání, domníváme se, že u neslyšících žáků k tomuto postupu není důvod, ba co víc, že při přestupu na střední školu žáky tato opatření sekundárně hendikepují, či jim dokonce brání v dalším vzdělávání a následně ve společenském uplatnění.

14 V případě neslyšících dětí se jedná o *speciálně pedagogická centra (SPC)*.

předmětů speciálně pedagogické péče<sup>15</sup> a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, **využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob**,<sup>16</sup> Braillova písmo a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, e) **úpravě očekávaných výstupů vzdělávání** v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, f) **vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu**,<sup>17</sup> g) **využití asistenta pedagoga**, h) využití dalšího pedagogického pracovníka, **tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící** nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“ (školský zákon, § 12, odst. 2; grafická úprava autorka).

Kromě těchto „obecných podpůrných opatření“ platí, že „při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se [podpůrná opatření] volí tak, aby bylo zajištěno **vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka...**“ (školský zákon, § 12, odst. 7; grafická úprava autorka).

Podle „organizační, pedagogické a finanční náročnosti“ se podpůrná opatření vydělují do pěti stupňů, přičemž podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů je možné vzájemně kombinovat. Podrobněji o podpůrných opatřeních pojednává vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále vyhláška č. 27/2016 Sb.). Ta speciálně u neslyšících žáků ještě doplňuje školský zákon upřesněním pravidel využívání tlumočnicka a přepisovatele a zejména ustanovením o tom, že „výstupy z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzdělávání v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 6, odst. 3). Tento požadavek plně koresponduje s bilingválním a bikulturním pojetím vzdělávání, jak jsme jej popsali výše. Vyžaduje však po pedagozích, aby si **v tzv. naukových a výchovných předmětech stanovovali vedle cílů obsahových** (vytyčených v základu v RVP) **také cíle jazykové, a to jak v českém znakovém jazyce, tak v psané češtině**.<sup>18</sup> Obsahové cíle však nesmějí být jazykovými cíli nikdy zastíněny.

15 *Speciálně pedagogickou péčí* se rozumí „zajištění předmětů speciálně pedagogické péče (...), které jsou zaměřeny na oblast logopedických obtíží, řečové výchovy, nácviku sociální komunikace, zrakové stimulace apod.“ (RVP ZV, s. 147). Lze na ně využít disponibilní časovou dotaci ŠVP (RVP ZV, s. 142). Vedle toho vyhláška hovoří ještě o *pedagogické intervenci*, jíž „se rozumí vzdělávání žáka (...) ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku“ (RVP ZV, s. 147).

16 Vyjmenovaných v *zákoně č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*.

17 Prostřednictvím *individuálního vzdělávacího plánu* lze podle doporučení SPC „upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima“ (RVP ZV, s. 146).

18 Také z tohoto důvodu považujeme předkládanou metodickou podporu za zaznamenaníhodnou nejen pro vyučující předmětů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ale pro vyučující všech předmětů a pro všechny, kteří budou v budoucnu vytvářet ŠVP, podle kterých se budou vzdělávat neslyšící žáci.



Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se přednostně vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu, přičemž „pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo **sluchovým postižením**, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze **zřizovat školy** nebo ve školách **třídy, oddělení a studijní skupiny**. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že **vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření (...) nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání...**“ (školský zákon, § 16, odst. 9; grafická úprava autorka).

## 1.4 Bilingvální a bikulturní vzdělávání neslyšících dětí v českém vzdělávacím systému

Výše jsme nastínili základní charakteristiky bilingválního a bikulturního vzdělávání neslyšících dětí a následně vymezili možnosti a limity, které nám určuje náš vzdělávací systém. V tabulce 2 představujeme vybrané posloupnosti nabývání jazykových kompetencí neslyšících žáků. V každém ze sloupců je zachycena jedna z možných posloupností nabývání kompetencí v jednotlivých jazycích. Považujeme přitom za samozřejmé, že po celou dobu předškolního i školního vzdělávání se počet jazyků, které se dítě učí (které ovládá), zvyšuje; žádný jazyk není používán pouze „dočasně“. Jazyky zachycené v tabulce 2 jsou *jazyky vyučované*. S postupnými pokroky a se zvyšováním kompetencí se pak tyto jazyky, zejm. první (L1) a druhý (L2) jazyk (viz výše), stávají i *jazyky vyučovacími*, tj. jazyky, jejichž prostřednictvím se žáci učí např. matematiku, dějepis či výtvarnou výchovu (srov. stanovování obsahových a jazykových cílů v nejazykových předmětech, zmíněné výše).

**Tabulka 2:** Vybrané posloupnosti nabývání jazykových kompetencí neslyšícími dětmi (vysvětlivky: ČZJ = český znakový jazyk, L1 = první jazyk, L2 = druhý jazyk, L3 = třetí jazyk, L4 = čtvrtý jazyk, MŠ = mateřská škola, ZŠ = základní škola).

Přístup ke vzdělávání	Bilingvální a bikulturní					Monolingvální a monokulturní
Vzdělávání v rodině (od narození), popř. v MŠ	L1: ČZJ	L1: ČZJ L2: mluvená čeština	L1 + L2: ČZJ a mluvená čeština / mluvená čeština a ČZJ (oba jazyky osvojujány souběžně, ale odděleně)	L1: mluvená čeština L2: ČZJ	L1: mluvená čeština	L1: mluvená čeština
Vzdělávání v ZŠ	L2: psaná čeština	L2: psaná čeština	L1/2: psaná čeština	L1: psaná čeština	L1: psaná čeština L2: ČZJ	L1: psaná čeština
	L3: vzdělávací obor Cizí jazyk	L3: vzdělávací obor Cizí jazyk	L3: vzdělávací obor Cizí jazyk	L3: vzdělávací obor Cizí jazyk	L3: vzdělávací obor Cizí jazyk	L2: vzdělávací obor Cizí jazyk
	L4: vzdělávací obor Další cizí jazyk	L4: vzdělávací obor Další cizí jazyk	L4: vzdělávací obor Další cizí jazyk	L4: vzdělávací obor Další cizí jazyk	L4: vzdělávací obor Další cizí jazyk	L3: vzdělávací obor Další cizí jazyk
Počet jazyků, které dítě ovládá na konci ZŠ	4	4	4	4	4	3
	Mluvené jazyky pouze v psané podobě	Mluvené jazyky v mluvené podobě většinou „v omezené míře“	Tyto postupy, v nichž zásadní roli sehrává mluvená čeština, mohou být přínosné pouze pro děti, jimž jejich sluch umožňuje osvojit si mluvenou češtinu víceméně přirozenou cestou – odposlechem.			
Specifika	Jazykem, ve kterém se dítě stává textově gramotným,* je pro něj druhý jazyk, se kterým se začíná seznamovat až po nástupu do ZŠ.	Jazyk, ve kterém se dítě stává textově gramotným, ovládá při vstupu do ZŠ často pouze ve velmi omezené míře. Jeho situace se může výrazně podobat situaci dětí, které před vstupem do ZŠ mluvenou češtinu neovládají.	Textovou gramotnost dítě nabývá více méně stejnými postupy jako slyšící děti – rodilí mluvčí češtiny.			
	L1: ČZJ	Zpočátku není jasné, zda bude „silnější“ (tedy L1) ČZJ, nebo čeština	L1: čeština			

\* Textovou gramotností rozumíme dovednost funkčně nakládat s psanými texty, tj. „vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“ a „odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě zpracovat, napsat, ev. množit a šířit sdělení podstatné pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“ (obé Šebesta, 1999, s. 81; graficky upravila autorka textu). Vedle toho dnes rozlišujeme mnoho dalších „gramotností“ podstatných pro efektivní participaci jedince na společenském životě, zhusta nejsou založeny na práci s texty psanými v jednom konkrétním jazyce (srov. např. Mkandawire, 2015).

Vzdělávání neslyšících dětí může v průběhu základního vzdělávání probíhat za různých organizačních podmínek. V tabulce 3 jsou načrtnuty základní možnosti podle typu školy, kterou žák navštěvuje. Kombinace možností ztvárněných ve schématech v tabulkách 2 a 3 jsou pak východisky při designování vzdělávání (celkově i parciálně vzdělávání jazykového) konkrétního neslyšícího dítěte.

**Tabulka 3:** Základní organizační možnosti vzdělávání neslyšícího dítěte v České republice (vysvětlivky: ŠVP = školní vzdělávací program, PO = podpůrné opatření, IVP = individuální vzdělávací plán, SVP = speciální vzdělávací potřeby).

	Neslyšící dítě ve škole zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání dětí se sluchovým postižením	Neslyšící dítě ve škole/třídě zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání dětí se SVP, ale ne ke vzdělávání dětí se sluchovým postižením	Neslyšící dítě ve škole/třídě hlavního vzdělávacího proudu
ŠVP zcela vyhovuje potřebám dítěte	Neuplatňují se žádná PO		Tato varianta je téměř nereálná
ŠVP vyhovuje potřebám dítěte částečně	Dále jsou využívána PO, včetně možnosti využívat IVP a/nebo předměty speciálně pedagogické péče	Dále jsou využívána PO, včetně možnosti využívat IVP a/nebo předměty speciálně pedagogické péče a/nebo pedagogickou intervenci	

Ve školním roce 2016/2017 se u nás podle oficiální školní statistiky vzdělávalo v základních školách 1 226 neslyšících dětí, z toho 496 v ZŠ zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením nebo v ZŠ či třídách zřízených ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale ne přímo ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. 730 neslyšících dětí navštěvovalo ZŠ hlavního vzdělávacího proudu (*Statistické ročenky školství. Výkonové ukazatele*).<sup>19</sup>

Mohli bychom se domnívat, že nejlepší podmínky pro vzdělávání neslyšících dětí by měly poskytovat **školy zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením**. Mohou si ŠVP vytvořit přímo s ohledem na vzdělávací potřeby neslyšících dětí (*Tvorba ŠVP na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením*), využít obsahovou a organizační flexibilitu

19 Vyjdeme-li z incidence sluchové vady v dětské populaci (viz Komínek, 2012), dojdeme ke zjištění, že základní školy by mělo navštěvovat ne 1 226, ale nejméně 6 300 – 11 700 neslyšících dětí (více Filippová – Hudáková, 2016). Jak se tedy zdá, u 80–90 % neslyšících dětí vůbec netušíme, kde a jak se vzdělávají.

RVP a načrtnout v ŠVP vlastní rozvržení vzdělávacích oblastí/oborů a předmětů a promyšleně je obsahově naplnit, vytvořit a realizovat smysluplný systém jazykového vzdělávání a následného využívání nabytých jazykových kompetencí ve všech ostatních předmětech, příp. mohou do ŠVP účelně zařadit tzv. speciálně pedagogickou péči. Málopočetné třídy neslyšících žáků by měli vzdělávat náležitě kvalifikovaní pedagogové a v neposlední řadě by školy měly být vhodně prostorově uspořádány a měly by disponovat příhodnými pomůckami. Ovšem i způsob vzdělávání v těchto školách může být v některých případech problematický (srov. např. *Zpráva o šetření ve věci překážek znesnadňujících žákům se sluchovým postižením přístup ke vzdělání a jeho poskytování* z roku 2015, *Tematická zpráva – vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením* z roku 2016/2017). Situaci komplikují vnější okolnosti, jako je neexistence národní strategie vzdělávání neslyšících žáků, absence popisu referenčních úrovní českého znakového jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Hudáková – Nováková, 2016), povětšinou absentující kulturní a jazykový pohled na hluchotu ve vzdělávání pedagogů (Nováková, 2013), nedostatek vhodných učebních materiálů, roztržitý způsob realizace tzv. rané péče aj., ale ve značné míře i vnitřní faktory, jako je používání ne vždy funkčních pedagogických metod a postupů, nedostatečná znalost českého znakového jazyka a povědomí o komunitě českých Neslyšících mezi pedagogy (*Tematická zpráva – vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením* z roku 2016/2017), nesystematické zapojování neslyšících pedagogů do procesu vzdělávání (Hudáková, 2012; Kastnerová, 2015) aj.

Dílčí výzkumy, které byly provedeny se žáky a absolventy těchto škol (ale i zkušenosti z praxe samotné), naznačují, že velká část neslyšících dětí stále „tone v bezjazyčí“ (srov. Macurová, 1994b, 1994c, 1995, 1998b, 2015 aj.) – nemají plně osvojen žádný jazyk, ani český jazyk, ani český znakový jazyk. Je logické, že jejich celkové vzdělávání je pak značně komplikované. Bylo by jistě žádoucí sledovat výsledky i u neslyšících dětí vzdělávaných v jiných školách než ve školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Tato data však bohužel v tuto chvíli nemáme k dispozici.

**Ačkoliv naše současná školská legislativa podporuje bilingvální a bikulturní vzdělávání neslyšících dětí, v praxi se patrně uplatňuje jen velmi málo nebo nevhodnými způsoby.** Příčiny jsou různé. Od absence potřebných nástrojů (např. metodik), po setrvávání na obvyklých postupech, nejednou vycházející z nedostatečné informovanosti osob zodpovědných za realizaci vzdělávání jednotlivých neslyšících dětí/žáků. Pokud by předložená metodická podpora alespoň částečně přispěla ke změně současného stavu, splnila by svůj účel.



Jak již bylo předesláno v úvodu této publikace, pro větší přehlednost v dalších kapitolách **rozlišujeme dvě skupiny žáků:**

1 žáci, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk, čeština je jejich druhým jazykem a učí se ji lingvodidaktickými postupy obecně využívanými při výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka; tyto žáky dále označujeme jako *neslyšící*;

2 žáci, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují mluvenou češtinu, ale jejich kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí daného věku; čeština je pro ně sice první jazyk, ale v její výuce implementujeme postupy blízké postupům obvykle užívaným při výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka.

Mluvíme-li potom o obou skupinách těchto žáků nebo obecně o skupině žáků jakékoliv etiologie sluchového postižení, používáme zastřešující označení *žáci se sluchovým postižením*.

V souvislosti s jazykovou výukou neslyšících užíváme pojmy *čeština jako druhý jazyk* a *čeština jako cizí jazyk* částečně synonymicky. Chceme-li zdůraznit specifickou situaci neslyšících v posloupnosti nabývání jazyků, volíme termín *čeština jako druhý jazyk*. Při popisu lingvodidaktiky obecně, výukových postupů, učebních materiálů atp. se přidržujeme termínu *čeština jako cizí jazyk* (příp. též *čeština pro cizince*).

## 2

## Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka

Anna Cíchová Hronová  
Pavlína Marešová

V první kapitole této publikace byly formulovány principy, z nichž vycházíme a na jejichž základě přistupujeme ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Jedná se o kulturně lingvistický pohled na hluchotu. V popředí námi předkládané koncepce vzdělávání dítěte se sluchovým postižením stojí jazyk, tedy jazyk, který si dítě osvojuje jako první (český jazyk nebo český znakový jazyk) a který v komunikaci tváří v tvář preferuje. Tento přístup podporuje také současná česká školská legislativa.<sup>20</sup> Stručně znovu shrneme, že prováděcí předpis čili *vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, (§ 6, odst. 1; dále jen *vyhláška č. 27/2016 Sb.*) ukládá školám, které vzdělávají žáka/žáky se sluchovým postižením, povinnost zajistit žákovi vzdělávání „v takovém komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje“.<sup>21</sup>

Nový školský zákon<sup>22</sup> klade nové požadavky na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Nově musíme promyslet také to, jak zorganizovat jazykové vzdělávání žáků, abychom dostali povinnosti uložené zákonem, nastavili vzdělávací proces každého jednotlivého žáka funkčně, efektivně a vytvořili takový systém vzdělávání, ve kterém bude žák moci dosáhnout maximálních studijních výsledků.

---

20 K tomu blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

21 V návaznosti na *vyhlášku č. 27/2016 Sb.* jsou pro skupinu žáků, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk, připravovány celoplošné národní zkoušky z českého jazyka – jednotná přijímací zkouška a maturitní zkouška (tzv. *maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící*). K tomu blíže kapitola 5 *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho vztah k problematice jazykového vzdělávání neslyšících žáků*.

22 Tj. *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů* (viz také kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*).

## 2.1 Výchozí situace

Jak již bylo uvedeno výše, neslyšící žáci se v současné době mohou vzdělávat na různých školách za různých organizačních podmínek. V předcházející kapitole jsme podrobně shrnuli problémové oblasti vzdělávání těchto žáků. Školy zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona vytvořené za účelem vzdělávání žáků se sluchovým postižením zatěžuje skutečnost, že vzdělávají žáky různé preference jazyka s různou etiologií sluchového postižení a odlišnou kompetencí jak v českém, tak českém znakovém jazyce,<sup>23</sup> žáky se sluchovým postižením v kombinaci s dalšími druhy znevýhodnění, žáky s velmi odlišným sociálním a kulturním zázemím – cizince, děti romského původu, děti z dětských domovů, ale také děti s narušenou komunikační schopností (bez sluchového postižení).

Dalším neméně významným problémem je otázka včasné diagnostiky a optimálního nastavení vzdělávacích potřeb každého jednotlivého žáka. Ne vždy je totiž možné rychle a jednoznačně rozhodnout, který komunikační prostředek žák preferuje (český jazyk nebo český znakový jazyk), resp. jak v danou chvíli nejlépe nastavit podmínky jeho jazykového vzdělávání. U nezanedbatelného množství žáků se sluchovým postižením není v počátečních fázích jejich vzdělávání ještě zcela vyhraněna komunikační preference, tento fakt s sebou nese skutečnost, že ne vždy (a včas) jsou potom žákovi poskytnuta vhodná *podpůrná opatření* (vhodně nastaveny organizace, obsah, forma a metoda jeho vzdělávání).<sup>24</sup> Takový stav ale není optimální. Spoléhat musíme na vysokou profesní zkušenost a erudovanost pracovníků ve střediscích rané péče, ve speciálně pedagogických centrech a školských zařízeních, kteří dítěti (a jeho rodičům) včas doporučí vzdělávání v takovém komunikačním systému, prostřednictvím kterého bude moci plně rozvinout své kognitivní předpoklady.

Situace se postupně zpřehledňuje nástupem žáka do prvního ročníku základní školy. Profesionálně zkušený pedagog dokáže na základě kontinuální práce se žákem diagnostikovat úroveň jeho jazykových kompetencí (a to jak v českém, tak českém znakovém jazyce).<sup>25</sup> Učitel českého jazyka dokáže vyhodnotit, na jaké úrovni žák ovládá český jazyk, jak českým jazykem dokáže funkčně komunikovat, případně v jaké míře se jeho kompetence v českém jazyce liší od kompetencí obvyklých u jeho slyšících vrstevníků, jaké postupy výuky jazyka v rámci jeho vzdělávání uplatňovat a k jakým vzdělávacím cílům žáka směřovat.

Navzdory problémům, které jsme shrnuli výše, je podle současné školské legislativy povinností každé školy, která vzdělává žáka se sluchovým postižením, zajistit výuku tak, aby měl možnost vzdělávat se v tom kterém jazyce (v českém znakovém jazyce nebo českém jazyce). V jazykových předmětech (český jazyk, český znakový jazyk a cizí jazyk – nejspíše anglický jazyk) se pak podle jazykové preference žáka obvykle nastavuje metoda, již bude žák vzděláván, obsah učiva a vzdělávací cíle, kterých má žák v daném předmětu dosáhnout.

---

23 K tomu viz také kapitola 6 *Jazykové kompetence v češtině v naukových předmětech ve vzdělávání neslyšících žáků se sluchovým postižením*.

24 Ke způsobu poskytování tzv. podpůrných opatření viz kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

25 Viz nástroje na ověřování jazykové úrovně – kapitola 8 *Učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením*.

## 2.2 Skupiny žáků se sluchovým postižením

Škola ve spolupráci s rodiči a speciálně pedagogickým centrem sleduje jazykový vývoj žáka (v českém jazyce, v českém znakovém jazyce nebo v obou těchto jazycích). Podle preferovaného komunikačního prostředku žáka, příp. dalších kritérií (které u žáka sledujeme), můžeme žáky za účelem organizace vzdělávání v jazykových předmětech rozdělit do následujících skupin a na základě bližšího dělení žáků pak specifikovat obsah a cíl jejich jazykového vzdělávání.<sup>26</sup>

Žáci **skupiny A** v komunikaci tváří v tvář **dávají přednost českému znakovému jazyku** (s učiteli, kamarády se sluchovým postižením nebo rodiči). Jejich kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí jejich věku a nejeví se jako účelné vzdělávat je v mluveném českém jazyce. Ideální model pro nabývání jejich jazykových kompetencí je naznačen v kapitole 1 (tabulka 2). Takovým žákům je potřeba poskytnout vzdělávání v českém znakovém jazyce, a to v co nejčasnějším věku.<sup>27</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 6, odst. 1, dále ukládá škole **povinnost postupovat ve výuce předmětu Český jazyk metodami používanými při výuce češtiny jako jazyka cizího**. (Pokud se žák rozhodne po absolvování základní školy pokračovat ve studiu na střední škole ukončené maturitní zkouškou, bude plnit požadavky kladené na jednotnou přijímací zkoušku v modifikované úpravě pro neslyšící.)<sup>28</sup>

Žáci **skupiny B** v komunikaci tváří v tvář **preferují mluvený český jazyk** a jejich kompetence v českém jazyce (mluveném i psaném) odpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí jejich věku. Žáci budou vzdělávání v českém jazyce **postupy vycházejícími z postupů, které se využívají při výuce intaktní populace**. Výstupy jejich vzdělávání v předmětu Český jazyk se budou řídit výstupy stanovenými *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*.<sup>29</sup> Takový žák bude nejspíše vzděláván monolingválním přístupem a nabývání jeho jazykových kompetencí bude nejspíše probíhat podle navrženého schématu uvedeného v kapitole 1 (tabulka 2). (Pokud se takový žák rozhodne po absolvování základní školy pokračovat ve studiu na střední škole ukončené maturitní zkouškou, bude plnit požadavky kladené na jednotnou přijímací zkoušku přímo odvozenou od maturitní zkoušky koncipované pro intaktní populaci.)<sup>30</sup>

Žáci **skupiny C** komunikují tváří v tvář **mluveným českým jazykem, ale jejich kompetence v českém jazyce neodpovídají obvyklým kompetencím pro rodilého mluvčího jejich věku**. V předmětu Český jazyk je u této skupiny žáků potřeba **implementovat postupy**

---

26 Navržené dělení žáků do skupin je potřeba chápat jako přibližné, neboť jak jsme zmínili výše, každého žáka vnímáme jako individualitu formovanou součinností mnoha rozmanitých okolností. Mezi jednotlivými skupinami žáků neexistují ostré hranice. (Autorky této kapitoly zpracovaly navržené schéma dělení žáků na základě svých zkušeností a dlouhodobého působení na školách vzdělávajících žáky se sluchovým postižením.) Charakteristiky jednotlivých skupin nebylo možné pro účely této publikace rozpracovat podrobněji z důvodu jejího rozsahu.

27 K tomu podrobněji viz kapitola 3 *Jazykové vzdělávání neslyšících dětí v předškolním věku*.

28 V pedagogice zjednodušeně označujeme tuto skupinu žáků jako žáci *neslyšící*.

29 K tomu blíže viz kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

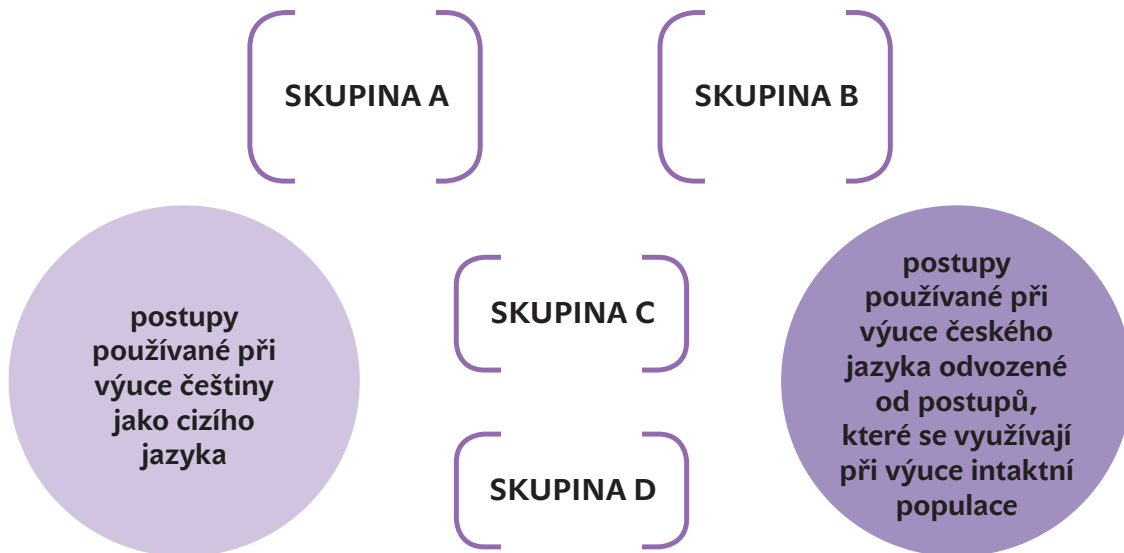
30 V pedagogice zjednodušeně označujeme tuto skupinu žáků jako *lehce nedoslýchavé*.



**blízké výuce češtiny jako cizího jazyka.** Takovému žáku je potřeba poskytnout také vzdělávání v předmětu Český znakový jazyk. Je totiž možné, že komunikací prostřednictvím českého znakového jazyka bude v určitých životních situacích kompenzovat omezené možnosti komunikace v českém jazyce. Pokud škola takovému žáku neumožní ovládnout český znakový jazyk na úrovni, aby jím byl schopný funkčně komunikovat, poškodí jej, a to v širokém spektru oblastí jeho budoucího soukromého i profesního života (v oblasti jeho dalšího vzdělávání, v oblasti společenské, v oblasti jeho pracovního uplatnění aj.).<sup>31</sup>

Žáci **skupiny D** v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk. **Pocházejí z neslyšících rodin a jejich mateřským jazykem je český znakový jazyk. Míra ovládnutí českého jazyka je souhrou mnoha okolností** (kognitivní předpoklady, etiologie sluchového postižení, sociální zázemí rodiny a další), stejně jako volba vzdělávacího přístupu na prvním, druhém, případně třetím a dalším stupni vzdělávání – bilingvální nebo monolingvální model vzdělávání. (V nižším školním věku rozhodují o způsobu jejich vzdělávání neslyšící rodiče spolu s pracovníky speciálních pedagogických center. V pozdějším věku se mohou jejich jazykové preference změnit. Některé z těchto dětí budou preferovat vzdělávání v českém jazyce, jiné upřednostní právo na vzdělávání v českém znakovém jazyce.)<sup>32</sup>

**Obrázek 1:** Zjednodušené schéma jednotlivých skupin žáků se sluchovým postižením vzhledem k obsahu a cíli jejich jazykového vzdělávání v předmětu Český jazyk.



31 V pedagogice zjednodušeně označujeme tuto skupinu žáků jako žáky *se středně těžkou, příp. těžkou nedoslýchavostí*. Jedná se také o žáky, u kterých je sluchová vada navzdory kompenzačním pomůckám, které užívají, kompenzována v nedostatečné míře (viz kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*), příp. se jedná o žáky, u kterých byla sluchová vada diagnostikována a kompenzována pozdě.

32 Jedná se o žáky s různou etiologií sluchového postižení. Do této skupiny žáků patří mj. neslyšící děti neslyšících rodičů. Pro upřesnění však uvádíme známou skutečnost, že se jedná o méně početnou skupinu dětí, neboť 90–95 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům (Asher, 1994; Strnadová, 1998).

## 2.3 Dělení žáků podle preferovaného jazyka

Dělení žáků do skupin podle preferovaného jazyka se na školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona vytvořených za účelem vzdělávání žáků se sluchovým postižením jeví jako ideální řešení organizace jazykového vzdělávání (v předmětech Český jazyk, Anglický jazyk i Český znakový jazyk). Je v souladu s českou školskou legislativou, navíc výsledky praxe naznačují efektivitu tohoto vzdělávání.<sup>33</sup>

Pedagog se se všemi žáky dorozumívá týmž komunikačním systémem (českým jazykem nebo českým znakovým jazykem). Komunikace je přehledná jak pro žáky, tak pro učitele. V rámci homogenní skupiny žáků<sup>34</sup> je možné žáky vnitřně diferencovat na základě jejich dosažené jazykové úrovně (na žáky méně pokročilé, středně pokročilé, pokročilé apod.), vytvořit menší pracovní skupiny nebo práci ve skupině více či méně individualizovat podle aktuálních potřeb žáků. Ke vzdělávání všech žáků ve skupině přistupujeme na základě téhož vzdělávacího přístupu (bilingvální × monolingvální) a týchž vzdělávacích postupů (postupy používané při výuce češtiny jako cizího jazyka × postupy používané při výuce českého jazyka odvozené od metod, které se využívají při výuce intaktní populace). Vzdělávací obsahy (učivo) lze propojovat, žáci mohou spolupracovat, učit se jeden od druhého nebo být zapojeni do téhož projektu, v rámci kterého zastávají různé role apod. Řadu aktivit/činností (jako např. úvodní, motivační, projektové aj. aktivity) je možné navzdory různým jazykovým úrovním žáků vést společně.

Jak jsme zmínili výše, je nanejvýš pravděpodobné, že při práci se žáky bude nutné zohlednit fakt, že vyučujeme skupinu žáků s různou úrovní jazykové kompetence (a to jak v jazyce vyučovaném – českém jazyce, tak v jazyce vyučujícím – českém znakovém jazyce). Pedagog musí důkladně promyslet obsah a cíl každé vyučovací jednotky, rozvrhnout obsah vyučované látky pro jednotlivé žáky / skupiny žáků, vybrat vhodné pomůcky a připravit dostatečné množství materiálu (pracovních listů). Kromě pedagogické dovednosti a odbornosti musí prokázat také řídicí, organizační a koordinační schopnosti. Organizačně náročnou situaci je možné částečně kompenzovat přítomností druhého pedagoga,<sup>35</sup> i tak je ale nutné počítat s tím, že příprava a plánování výuky pedagoga více časově zatíží.<sup>36</sup>

Z výše uvedeného je zřejmé, že **vzdělávání žáků se sluchovým postižením, zejména pak těch, kteří preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, je velice specifické** a jeho organizační i personální zajištění velmi náročné. Na pedagoga klade nároky

---

33 Model jazykové výuky ve skupinách podle preference komunikačního systému žáka se v České republice na některých školách pro sluchově postižené realizuje již několik let. Jako optimální se jeví spojovat skupiny žáků zvláště nižších ročníků a zvláště vyšších ročníků. Žáky na střední škole lze spojovat napříč všemi ročníky.

34 Homogenní co do společného jazyka komunikace.

35 K tomu blíže viz kapitola 7 *Spolupráce slyšících a neslyšících pedagogů ve výuce češtiny neslyšících žáků*.

36 Např. Kubíčková (2009) popisuje zkušenosti s výukou v heterogenní třídě/skupině pro jazykovou přípravu žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se po jazykové stránce připravují na výuku v běžných třídách české školy. Metodická příručka seznamuje čtenáře s prací v prostředí heterogenní třídy (věkově smíšené skupiny žáků a smíšené skupiny žáků z hlediska dosažené úrovně vyučovaného jazyka). Je pomocným materiálem pro učitele a pokusem o náhled do problematiky výuky češtiny jako cizího jazyka v takovém typu třídy. (Dále viz také Hrdlička – Slezáková a kol., 2007.)

ve znalosti českého znakového jazyka, vyžaduje jeho vysokou profesní erudici v oblasti problematiky vzdělávání žáků se sluchovým postižením, vzhled do oboru lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka nebo dovednost práce s tzv. malotřídkou a heterogenní skupinou žáků.



## Závěrečná doporučení

- Shromáždíme co nejvíce informací o žákovi (o jeho rodinném zázemí, předcházejícím způsobu vzdělávání, způsobu komunikace v rodině, s kamarády, učiteli). Pečlivě se seznámíme s posudkem žáka, který zpracovalo školské poradenské zařízení (s diagnostikou sluchové vady, s pomůckami, kterými žák kompenzuje sluchovou vadu, s tím, do jaké míry je u žáka sluchová vada kompenzována, s podpůrnými opatřeními, která byla žákovi přiznána).
- Na základě kontinuální práce se žákem diagnostikujeme úroveň jeho jazykových kompetencí (v českém jazyce i českém znakovém jazyce).
- Podle preferovaného komunikačního prostředku žáka nastavíme postupy (které budeme v rámci výuky českého jazyka uplatňovat) a vzdělávací cíle (kterých má žák dosáhnout). Pokud žák dosud nemá vyhraněnou komunikační preferenci, příp. komunikuje mluveným českým jazykem, ale jeho kompetence v českém jazyce neodpovídají kompetencím obvyklým pro rodilé mluvčí stejného věku, implementujeme do výuky postupy blízké výuce češtiny jako cizího jazyka. Poskytneme mu vzdělávání v předmětu Český znakový jazyk.
- Pracujeme-li se skupinou neslyšících žáků různé jazykové úrovně, inspirujeme se postupy, které se uplatňují při výuce češtiny jako cizího jazyka v heterogenních skupinách/třídách pro jazykovou přípravu žáků s odlišným mateřským jazykem.

# 3

## Jazykové vzdělávání neslyšících dětí v předškolním věku

Veronika Zemánková

Tato kapitola pojednává o otázce jazykového vzdělávání neslyšících dětí předškolního věku. **Již před nástupem do základní školy je totiž nutné s těmito dětmi systematicky pracovat na rozvoji jejich jazykových a komunikačních kompetencí, a to nejen v českém jazyce, ale především v českém znakovém jazyce.** Není totiž neobvyklé, že se na počátku předškolního vzdělávání, v některých případech i na začátku základního vzdělávání, setkáváme s dětmi různé etiologie sluchového postižení, které nemají na dostatečné úrovni osvojen žádný jazyk.

### 3.1 Zahájení včasné a plnohodnotné komunikace

Slyšící rodiny, ve kterých se narodí dítě se sluchovým postižením, se dostávají do velmi náročné situace (srov. např. Jungwirthová, 2000). Vyrovnat se s faktem sluchového postižení dítěte je samo o sobě dlouhodobým a náročným procesem, který zejména rodičům odebere mnoho sil. Řada problémů, se kterými se slyšící rodiny potýkají, mnohdy vyplývá z nedostatku informací, jak s dětmi komunikovat. Často nemají k dispozici adekvátní informace o přirozeném komunikačním prostředku neslyšících, o znakovém jazyce. Řada rodin pak vytváří svému dítěti komunikační prostředí podle svých představ, bohužel ne vždy vyhovující jeho skutečným komunikačním potřebám. Včasná a plnohodnotná interakce mezi dítětem a jeho rodiči (v nejujtlejší věku především mezi ním a matkou) je však velmi důležitá pro jeho celkový osobnostní rozvoj. Nedostatečné množství jazykových podnětů má vliv nejen na množství a kvalitu získaných vědomostí, zkušeností a dovedností neslyšícího dítěte, ale především na vzájemný vztah utvářející se mezi ním a jeho rodiči.<sup>37</sup>

Nemá-li dítě včas a v dostatečné míře k dispozici zkušenosti s jazykem, který může vnímat a užívat, hrozí, že „promarní“ dobu vhodnou k osvojení jakéhokoliv jazyka (v odborné literatuře se mluví o tzv. kritickém období). Výzkumy sledující vliv věku, kdy se neslyšící dítě začalo setkávat se znakovým jazykem, a výsledných kompetencí v tomto jazyce pak potvrzují, že pro „normální“ osvojení jazyka je třeba být vystaven jazyku co nejdříve

---

37 K rané komunikaci srov. také Hronová – Motejzíkova, 2002.

a že čím později je dítě jazyku vystaveno, tím horších výsledků v daném jazyce dosahuje (Saicová Římalová, 2016, s. 71).

Komunikační vývoj dítěte je klíčový již před nástupem do předškolního vzdělávání. Dítě prochází jednotlivými obdobími vývoje osvojování jazyka v době prenatální, po narození, v kojeneckém období, viditelných pokroků pak dosahuje především v době batolecí. Kolem prvních narozenin dítěte se objevují první slova (znaky), od přibližně 18 měsíců se objevují první dvouslovné výpovědi.<sup>38</sup> Pro období mezi 2. a 3. rokem jsou typické víceslovné výpovědi a budování gramatického systému. Při vstupu do mateřské školy (okolo 3 let) se očekává, že dítě dokáže vést s dospělým rozhovor přiměřený svému věku, že pochopí jednoduché vyprávění a že jeho vyjadřování bude srozumitelné i jiným než nejbližším lidem (Saicová Římalová, 2016, s. 64).

## 3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Vzdělávání všech dětí v mateřských školách se řídí *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Prvořadým cílem tohoto vzdělávání je osvojení základů klíčových kompetencí: *kompetence k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; činnostní a občanské*. Předpokládá se, že tyto kompetence bude dítě dále rozvíjet v základním vzdělávání, popř. v dalším navazujícím vzdělávání.

Obsah předškolního vzdělávání je strukturován do jednotlivých vzdělávacích oblastí – pro naše potřeby je zásadní vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika* s podkapitolou *Jazyk a řeč*. Zde jsou také formulovány schopnosti a dovednosti (tj. cíle), jejichž rozvoj u dítěte podporujeme: „Dítě rozvíjí své řečové schopnosti a receptivní i produktivní jazykové dovednosti, rozvíjí své komunikační dovednosti, kultivovaný projev, osvojuje si některé poznatky a dovednosti, které předcházejí čtení i psaní, rozvíjí zájem o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální“ (RVP PV, kapitola 5.2.1, s. 17–19). V části dokumentu nazvané *Vzdělávací nabídka* jsou dále uvedeny aktivity, které učitel dítěti nabízí k podpoře v dosahování výše zmíněných cílů.

**Neslyšícímu dítěti má být umožněno dosáhnout vzdělávacích cílů, které stanovuje dokument RVP PV. Je mu třeba poskytnout takovou podporu, aby dosáhlo maximálního rozvoje svých schopností a dovedností,** neboť se jedná o kompetence klíčové pro jeho další – nejen jazykové – vzdělávání. Rozvoj lze podporovat prostřednictvím obdobných aktivit, které se využívají u dětí slyšících, vedených pochopitelně **v jazyce, který je neslyšícímu dítěti smyslově přístupný** (tj. v českém znakovém jazyce).<sup>39</sup> „Klíčovou

38 Neslyšící dítě prochází obdobným jazykovým vývojem ve znakovém jazyce jako slyšící dítě v mluveném jazyce (srov. např. Paul – Quigley, 1994; Woll, 2001).

39 Podporujeme společné diskuze, rozhovory, samostatný projev dětí na určité téma. Zařazujeme vyprávění pohádek, příběhů a různými způsoby pracujeme s narativními texty v českém znakovém jazyce. Hrajeme si s jazykem – primárně s českým znakovým jazykem. S postupným poznáváním češtiny lze zařazovat i hry s písmeny nebo slovy. Rytmus nebo rytmická cvičení rozvíjíme v rámci pohybových aktivit a pohybových her.

úlohu v raném rozvoji dítěte plní každý jazyk, ne nutně pouze ten, který bude dítě někdy později číst. Ať už totiž užíváme jakýkoliv přirozený jazyk, vždycky se přitom učíme prostřednictvím jazyka, zároveň se učíme jazyk a také se učíme něco o jazyce. A to všechno se při pozdějším vstupu do psané formy jazyka nebo do jazyka jiného zhodnocuje a zúročí“ (Macurová, 2000, s. 41–42).

### 3.3 Jazyková výchova

**Prvořadým úkolem předškolního vzdělávání neslyšících dětí je rozvíjet jejich komunikační dovednosti v českém znakovém jazyce.** Je velmi důležité, aby všechny neslyšící děti vstupovaly do základního vzdělávání s dostatečně rozvinutými jazykovými a komunikačními kompetencemi odpovídajícími jejich věku. Český znakový jazyk bude totiž později jazykem učební komunikace a důležitým prostředkem k výuce psané češtiny.<sup>40</sup>

Děti by se měly v předškolním vzdělávání seznamovat s jazykem a komunikací obecně. Prostřednictvím bohaté interakce s pedagogy,<sup>41</sup> kamarády či personálem školy by měly nabývat povědomí o tom, k čemu nám jazyk a komunikace slouží, jak dosáhnout určitého komunikačního záměru, ale také o tom, že v užívání jazyka existují určitá (společenská) pravidla, jejichž porušování působí neslušně. Dětem je potřeba vysvětlovat, že na světě existují různé jazyky, že se mluvený jazyk odlišuje od jazyka znakového; poukazovat na to, že každý jev má své označení nejen ve znakovém jazyce, ale i v mluveném jazyce; vystavovat děti rozličným projevům v českém znakovém jazyce, stejně jako psaným textům různého charakteru; seznamovat je s náležitostmi psaných textů, s jejich strukturou, tak aby získaly základní jazykové povědomí. To vše lze shrnout do oblasti rozvíjení tzv. předčtenářské gramotnosti, která přímo souvisí s rozvojem gramotnosti čtenářské.

### 3.4 Čtenářská gramotnost

V souvislosti se čtením neslyšících se často zmiňuje termín „čtenářská gramotnost“. **Samotné čtení totiž není to samé jako čtenářská gramotnost.** To, že někdo ovládá dovednost číst (techniku čtení), neznamená, že je čtenářsky gramotný. Čtenářská gramotnost je termín širší a především komplexní. Zjednodušeně lze říci, že ten, kdo je čtenářsky gramotný, dokáže funkčně pracovat s psaným textem. Takový čtenář rozumí tomu, co čte – chápe obsah čteného, dokáže o tomto obsahu hovořit, přemýšlet a využít ho ve svém běžném životě (Tomášková, 2015, s. 9). Budovat čtenářskou gramotnost je možné od nejujtějšího věku dítěte, i když v této době dítě ještě smysluplně nečte,

40 K tomu blíže kapitola 4 *Jazykové vzdělávání neslyšících žáků v mladším školním věku*.

41 Některé školy zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona vytvořené za účelem vzdělávání žáků se sluchovým postižením zapojují do procesu předškolního vzdělávání neslyšících dětí neslyšící pedagogy – mluvčí českého znakového jazyka, mj. proto, aby dětem zajistily přirozený jazykový vzor, komunikačně bohaté prostředí a dostatek příležitostí k samostatným řečovým projevům (k tomu viz také kapitola 7 *Spolupráce slyšících a neslyšících pedagogů ve výuce češtiny neslyšících žáků*).

a dokonce ani nezná jazyk, ve kterém jsou texty napsané. Vztah ke čtení rozvíjejí bezesporu nejvíce rodiče, kteří svým vlastním přístupem ke knihám a čtení (a psaným textům obecně) významně ovlivňují své dítě. **Také mateřská škola má velký podíl při přípravě dítěte na čtení** (Tomášková, 2015, s. 12).

### 3.4.1 Čtenářská gramotnost a neslyšící

Jak naučit neslyšící děti číst a psát s porozuměním, je jednou z klíčových otázek jejich vzdělávání. Zvládnutí těchto dovedností je náročné a obtížné i pro děti slyšící, pro neslyšící je situace o to složitější, že se učí číst a psát s porozuměním v jazyce, který znají jen omezeně nebo vůbec.

**Rozvoj čtenářských dovedností příznivě ovlivňuje skutečnost, kdy je jazykový vývoj dítěte v souladu s jeho vývojem věkovým, zjednodušeně řečeno – dítě musí komunikovat přiměřeně svému věku a mít kolem sebe dostatek smysluplných podnětů** (Macurová, 2000).

Toto potvrzuje situace neslyšících dětí neslyšících rodičů (srov. Hronová, 2008).<sup>42</sup> Díky tomu, že tyto děti mohou během svého vývoje spontánně vnímat komunikaci kolem sebe, mohou také chápat souvislosti odehrávající se v jejich životě a jejich okolí. Nechybí jim základní povědomí o světě. Takové děti se tedy učí číst a psát sice netradičně, tj. v druhém jazyce, ale za užití vhodných metod a postupů lze jejich čtenářskou gramotnost budovat obdobně jako např. u dětí slyšících, které se učí číst a psát v jiném než svém rodném jazyce.<sup>43</sup>

## 3.5 Předčtenářská gramotnost

**Předčtenářská gramotnost se buduje a rozvíjí v období, kdy dítě zatím smysluplně nečte, ale rozvíjí potřebné kompetence pro čtení.** Tato etapa je velmi důležitá a nelze ji „přeskočit“, protože bez ní by dítě mohlo mít později problémy při nácvičce čtení i ve vztahu ke knihám (Tomášková, 2015, s. 12). **K rozvoji čtenářské gramotnosti nesporně přispívá zkušenost dítěte se čtením v jeho nejranějším věku.**

---

42 Máme na mysli rodinné prostředí, ve kterém je znakový jazyk považován za primární komunikační prostředek celé rodiny. Oba rodiče v komunikaci tváří v tvář preferují znakový jazyk a zařazují se mezi členy komunity Neslyšících. (K tomu blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.)

43 K terminologii *druhý jazyk* a *rodný jazyk* blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

### 3.5.1 Společné čtení v rodině

**Největší roli při utváření vztahu dítěte ke knihám hrají bezesporu rodiče.** Dítě může „číst“, ačkoliv tuto dovednost technicky ještě neovládá. Při tzv. **sdíleném čtení** (srov. např. Spencer – Marschark, 2010) dítě sdílí knihy nebo jiné tištěné materiály společně s dospělým či jiným blízkým člověkem. Na začátku může rodič společně se svým dítětem pouze listovat knihou a prohlížet si ilustrace. Obrázky uvnitř knihy poslouží jako zdroj témat ke komunikaci s dítětem. Později rodič přibližuje dítěti obsah knihy, předčítá mu. Na základě této zkušenosti dítě poznává souvislost mezi mluveným (znakovým) a psaným sdělením. Dítě bezděčně vnímá i takové samozřejmosti, jako je čtení stránku po stránce, zleva doprava, od levého horního rohu až k pravému dolnímu rohu. Pro zkušeného čtenáře to jsou záležitosti natolik zřejmé, až zapomíná, že se s takovými dovednostmi dítě nerodí, ale teprve je získává během života. Nejvýznamnějším přínosem „sdíleného čtení“ je skutečnost, že dítěti přirozeně ukazujeme, že čtení knih přináší radost a zábavu.

Rodina ale neovlivňuje čtenářskou gramotnost svého dítěte jen činnostmi přímo spojenými se čtením. Velký význam má i to, jak rodina tráví společný čas s dítětem, jak společně komunikují. Dítě potřebuje rozumět světu kolem sebe a toto porozumění mu zpočátku trpělivě zprostředkovávají právě rodiče. K rozvoji čtenářské gramotnosti je ale nutný i správný motorický rozvoj, již zmiňovaný rozvoj komunikace, myšlení, paměti apod.<sup>44</sup>

### 3.5.2 Rozvoj předčtenářských dovedností v mateřské škole

Nezastupitelnou úlohu v rozvoji předčtenářských dovedností hraje následně mateřská škola, která na rozvoj předčtenářské gramotnosti klade velký důraz a věnuje se jejímu budování systematicky (také v souvislosti s celkovou předškolní přípravou). U dítěte se rozvíjejí schopnosti a dovednosti, které bude při samotném čtení potřebovat, trénuje se také paměť, koncentrace pozornosti a soustředěnost. U slyšících dětí se záměrně rozvíjí např. smyslové vnímání – zraková a sluchová analýza a syntéza, orientace v prostoru, čase, pravolevá orientace, hrubá a jemná motorika, řeč, komunikační schopnosti, kresba, myšlení, představitivost, fantazie. Ty samé schopnosti a dovednosti je nutné posilovat i u dětí neslyšících (s výjimkou sluchové analýzy a syntézy, rozvoje mluvené řeči – pokud je to pro dítě relevantní, rozvíjí se obvykle v rámci logopedické péče). V mateřské škole je poté možné vztah ke čtení budovat obdobnými prostředky jako v rodině, například tím, že pedagogové budou dětem každý den číst, respektive „číst“ v českém znakovém jazyce, a děti se budou do čtení aktivně zapojovat. Děti by v mateřské škole měly mít k dispozici knihovničku s dětskými knihami, ve třídách je také vhodné zařídit čtecí a psací koutky, děti by měly v doprovodu učitele pravidelně navštěvovat knihovny, kde si budou moci vypůjčit různé knihy, prostřednictvím tlumočení je také možné zprostředkovat dětem různé literární/čtenářské programy. Úměrně svému věku mohou děti vytvářet vlastní kreslené čtenářské deníky nebo se seznamovat s procesem vzniku knih apod. (Tomášková,

---

44 O počátcích čtení a čtenářských návycích u dětí mladšího školního věku také např. Chaloupka, 1995.



2015, s. 17–27). Vedle podstatné podpory vztahu dětí ke knihám a literárním textům je třeba pracovat také s neliterárními texty a písemnou komunikací vůbec, přirozeným způsobem poukazovat na její užitečnost.<sup>45</sup> Osvědčenou aktivitou (nejen) pro rozvoj jazyka a komunikace jsou tzv. *zážitkové deníky* (nebo též *komunikační* či *mateřské deníky* – srov. např. Červenková, 1999).

Na téma předčtenářské gramotnosti a počátečního čtení a psaní u neslyšících dětí vznikla již řada výzkumných prací. Např. Siková (2014) představila vybrané zahraniční studie, které se zaměřují mj. na dopad specifických vzdělávacích přístupů pro podporu předčtenářské gramotnosti u neslyšících dětí. Např. Rottenberg a Searfoss (1992, cit. dle Sikové, 2014) pozorovali skupinu dětí v předškolním zařízení, které se věnovaly čtyři dny v týdnu předčtenářským aktivitám (15–30 minut denně v tzv. „*book time*“ – chvilkách vyhrazených pro čtení a psaní). Ukázalo se, že předčtenářské aktivity a rozvíjení počáteční gramotnosti jsou vhodným prostředkem k seznamování neslyšících dětí s psaným textem. Děti se v rámci těchto aktivit mj. učí využívat psaný jazyk jako jeden z dalších prostředků komunikace. (Pokud se děti nechtěly nebo neuměly vyjádřit mluveným nebo znakovým jazykem, použily pro komunikaci s učitelem nebo kamarády kreslení či psaní.) Výzkumná sonda také prokázala, že děti zapojené do výzkumu se svými znalostmi a dovednostmi v předčtenářské gramotnosti vyrovnaly slyšícím vrstevníkům. **Sluchová vada tedy nezabraňuje neslyšícím dětem, aby se i u nich rozvíjela předčtenářská gramotnost na stejné úrovni jako u dětí slyšících.**

---

45 S dětmi lze dobře využívat různé vzkazy, seznamy na nákup, recepty, kalendář denních/týdenních aktivit, pohledy/dopisy/e-maily/sms atp.



## Závěrečná doporučení

- Systematicky s dětmi rozvíjíme jejich jazykové a komunikační kompetence, především v českém znakovém jazyce. Prostřednictvím českého znakového jazyka budujeme klíčové kompetence formulované v dokumentu RVP PV.
- Rozvíjíme povědomí dětí o tom, k čemu nám jazyk a komunikace slouží a jak fungují.
- Vystavujeme děti různým projevům v českém znakovém jazyce. Využíváme dostupné elektronické materiály s rozličnými projevy v českém znakovém jazyce vhodné pro děti předškolního věku.
- Vytvoříme plán pro rozvoj předčtenářských dovedností dětí.
- Posilujeme u dětí kladný vztah ke čtení.
- Vystavujeme děti psaným textům různého charakteru. Seznamujeme je s náležitostmi psaných textů.
- Využíváme obdobné jazykové a komunikační aktivity s neslyšícími dětmi jako s dětmi slyšícími – při jejich realizaci využíváme český znakový jazyk.
- Podporujeme slyšící i neslyšící rodiče, aby se aktivně podíleli na rozvoji předčtenářské a čtenářské gramotnosti svých dětí.
- Pracujeme v týmu s neslyšícími pedagogy, neboť si uvědomujeme, že jsou důležitým jazykovým vzorem pro neslyšící děti.

## 4

## Jazykové vzdělávání neslyšících žáků v mladším školním věku

Veronika Zemánková  
Anna Cíchová Hronová

Tato kapitola se podrobněji zabývá otázkou jazykového vzdělávání neslyšících žáků v prvních ročnících základní školy, a to zejména výukou českého jazyka. Slyšící žák, jehož mateřštinou je čeština, se začíná učit číst a psát v jazyce, který ovládá a kterým se také (na úrovni svého věku funkčně) dorozumívá. Svou komunikační kompetenci v mluvené češtině tak pouze rozšiřuje o dovednosti vázané na psaný text. Zjednodušeně lze říct, že se učí číst a psát v jazyce, kterému rozumí.

U neslyšících žáků je tomu jinak. Většina z nich se totiž učí číst a psát v jazyce, který nemá plně osvojený. U těchto žáků se v rámci jazykového vzdělávání uplatňuje jiný přístup a jiné metody. Češtinu se čeští neslyšící učí jako svůj druhý jazyk. Při výuce českého jazyka se využívají postupy blízké tomu, jak jsou češtině vyučováni cizinci. Ty pak mohou být efektivně využívány:

A) Pokud **neslyšící žák ovládá na počátku školní docházky na patřičné úrovni odpovídající jeho věku a intelektu český znakový jazyk**. Nejen proto, že v případě bilingválního a bikulturního vzdělávání<sup>46</sup> je český znakový jazyk jazykem učební komunikace, tedy jazykem, ve kterém se odehrává celý proces výchovy a vzdělávání, ale i proto, že prostřednictvím českého znakového jazyka bude žák nabývat kompetence v českém jazyce. Uvědomění si existence vlastního jazyka (český znakový jazyk) a jeho rozdílnosti oproti jiným jazykům (českému jazyku) je tak jedním z předpokladů k úspěšnému – nejen jazykovému – vzdělávání žáka.<sup>47</sup>

B) Pokud je **pedagog obeznámen se specifičností jazykového vzdělávání neslyšících žáků**. Výuka českého jazyka je u skupiny neslyšících žáků zejména na počátku jejich povinné školní docházky velmi komplikovanou oblastí. Dosud nebyla dostatečně prozkoumána ani popsána. Na učitele jsou přitom kladeny vysoké nároky. Očekává se od něj, že naučí žáky dovednosti základního psaní a čtení, bude rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost, bude žáky uvádět do základů systému a fungování českého jazyka, rozvíjet dovednost funkčního psaní, propojovat složky jazykové a literární výchovy atd.

---

46 K bilingválnímu a bikulturnímu vzdělávání blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

47 Pokud neslyšící žák nemá dostatečně rozvinuté komunikační schopnosti v českém znakovém jazyce odpovídající jeho věku, je nutné tento fakt ve výuce českého jazyka zohlednit, posilovat zejména a přednostně komunikační kompetence v českém znakovém jazyce, teprve následně budovat kompetence v jazyce českém.

## 4.1 Prvopočáteční čtení a psaní

Výuka předmětu Český jazyk a literatura je v prvních letech povinné školní docházky úzce propojena s otázkou nabývání *čtenářské gramotnosti*.<sup>48</sup> Základem čtenářské gramotnosti je nepochybně osvojení si elementární dovednosti rozeznávat písmena, skládat je v slova a slova ve věty. *Elementární* nebo *základní čtení a psaní* pokrývá přibližně první dva ročníky základní školy. Podstatou gramotnosti je pak *gramotnost funkční*, tedy schopnost pracovat s písemným sdělením a využít je v praktických komunikačních situacích, která získává na významu v pozdějších ročnících (Šebesta, 1999).

Dovednost číst, tzn. „dovednost přečíst samostatně neznámý text a porozumět přitom jeho obsahu“ (Šebesta, 1999, s. 80), a dovednost psát, tzn. „dovednost napsat samostatně nový text a vyjádřit jím adekvátně, co máme na mysli“ (Šebesta, 1999, s. 80), podmiňuje nejen školní úspěšnost každého žáka (naplňování klíčových kompetencí), ale i úspěšnost v pozdějším „dospělém“ životě.

U neslyšících osob je požadavek zvládnutí dovednosti číst a psát s porozuměním umocněn faktem, že tato dovednost umožňuje plnohodnotný život ve většinové slyšící společnosti, ve které se psaný text stává prostředkem kontaktu mezi světem slyšících a neslyšících. Přesto je metodika výuky čtení a psaní neslyšících žáků dosud velmi málo propracována, většinou se odvozuje od postupů běžných pro slyšící žáky. Na následujících řádcích stručně popíšeme tři v současnosti nejrozšířenější metody výuky čtení a psaní, které se v českých základních školách využívají.<sup>49</sup> U těchto metod poté kriticky zhodnotíme jejich využitelnost ve výuce cílové skupiny neslyšících žáků.<sup>50</sup>

### 4.1.1 Analyticko-syntetická hlásková metoda

Proces výuky čtení podle analyticko-syntetické hláskové metody je rozvržen do tří etap. První z nich je nazývána etapou jazykové přípravy (*předslabikářové období*). Žáci rozvíjejí mluvenou řeč (hlasová a artikulační cvičení), zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost a představitivost. V tomto období si žáci osvojují i první hlásky a písmena. Současně s vyvozením hlásky si žáci osvojují i její grafickou podobu. Pro jednu hlásku žáci poznávají celkem čtyři grafémy: malé a velké tiskací písmeno, malé a velké psací písmeno. Následuje etapa slabičného analytického způsobu čtení (*slabikářové období*). Učitel se snaží naučit žáky vnímat slabiku jako celek a také ji jako celek naráz vyslovit. Žáci čtou nejprve izolované slabiky, které brzy spojují do slov. Závěrečná etapa je označována jako etapa plynulého čtení slov a vět (*poslabikářové období*).

Výuka čtení a psaní je v rámci analyticko-syntetické hláskové metody provázána. V období nácvičky psaní žáci nejprve trénují tzv. opis (text je napsán psacím písmem a žák jej pouze „opisuje“), další fází je přepis (text je napsán tiskacím písmem a žák jej „přepisuje“ písmem

48 O čtenářské gramotnosti se podrobněji zmiňujeme v kapitole 3 *Jazykové vzdělávání neslyšících dětí v předškolním věku*.

49 Záměrně se nevěnujeme např. metodě Sfumato (splývavé čtení), která je založena na práci se sluchem a hlasem (srov. *O metodice Sfumato*, 2018).

50 K tomu také srov. Hudáková, 2009.

psacím). Diktát vyžaduje schopnost žáka analyzovat slyšené slovo na hlásky a vybavit si k těmto hláskám představu tvaru psacího písmene. Nejobtížnější fází nácvičku psaní je poté autodiktát, kdy žák zapisuje své vlastní myšlenky (Křivánek – Wildová, 1998).

Jak je již ze samotného názvu patrné, metoda vychází ze sluchové (zvukové) analýzy mluvené řeči na věty, slova, slabiky a hlásky. Současně žáci provádějí syntézu slyšených hlásek na slabiky a slova a syntézu vyslovovaných slabik na slova. **Z naznačeného postupu výuky je patrné, že zmíněná metoda je pro neslyšící žáky zcela nevhodná, protože je založena právě na sluchovém vnímání a na dobrém ovládnutí mluvené češtiny, které je u těchto žáků omezeno.**

## 4.1.2 Globální metoda

Postup při výuce čtení globální metodou lze rozdělit do pěti období. V prvním, přípravném období se žák systematicky připravuje na výuku čtení. Za pomoci her a nejrůznějších cvičení se rozvíjí zrak, sluch, paměť, dech a výslovnost. Druhé, nejnáročnější období je nazývané obdobím paměti. Žákům jsou předkládána tištěná slova, jejichž grafický obraz si mají zapamatovat. Učitel žákům pouze řekne, jak se dané slovo čte. Dalším obdobím, do kterého žáci sami dožívají, je období analýzy (rozkladu), v němž se žáci učí poznávat jednotlivá písmena, ale i části slov (např. předpony, přípony, koncovky). Žáci si začínají sami všimnout začátku, středu a konce slov. Postupně si uvědomují, co je v jednotlivých slovech stejné a čím se slova liší. Seznamují se s písmeny malé a velké tiskací abecedy. V období syntézy (skladu) žáci skládají ze známých písmen nová slova, odlišná od těch, která se učili číst v pamětném období. Poslední fází je období zdokonalování čtení. V této závěrečné fázi se pozornost učitele soustředí na docvičování individuálních nedostatků žáků ve čtení, procvičuje se čtení obtížných slov atp. (Wildová, 2002).

V období analýzy se začíná také s nácvičkou psaní písmen, který navazuje na předcházející přípravná cvičení. Při výuce psaní žáci nenacvičují jednotlivé oddělené tvary písmen, ale napodobují pohyb učitelovy ruky při psaní slova jako celku (Wildová, 2002).

**Globální metoda je pro výuku neslyšících žáků využitelná především z toho důvodu, že je založena na zrakovém vnímání a důraz klade na porozumění čtenému textu.** Žák vnímá slovo (popř. slovní spojení, větu) jako celek, nikoliv jako sled izolovaných písmen či slabik, které pro něj nemají žádný význam.

**Při výuce čtení globální metodou je nutné klást důraz na realizaci všech výše popsaných výukových fází – přípravná fáze, fáze analýzy a syntézy a zdokonalování čtení (jedná se o fázi, která se zaměřuje na nabývání dovednosti tzv. funkčního čtení<sup>51</sup> – pro neslyšící žáky o fázi velmi významnou).**

---

51 Srov. poznámka o textové gramotnosti v kapitole 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

### 4.1.3 Genetická metoda

Podstatou *genetické metody* je syntéza písmen do slov (Wagnerová, 1996). Autor metody, Josef Kožíšek „vychází z předpokladu, že ve vývoji dítěte v oblasti čtení a psaní se opakuje vývoj písma a psaní v kulturním vývoji lidské společnosti. Kožíšek považuje za nezbytné, aby dítě prošlo (alespoň zkráceně a epizodicky) obrázkovým písmem, aby pochopilo smysl písemného sdělení“ (Křivánek – Wildová, 1998, s. 13). Důraz na pochopení sdělovací funkce psané řeči je pro Kožíška zásadní: „Dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve, než psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky“ (Wagnerová, 1996, s. 9). Proto v genetické metodě stojí na počátku myšlenka, poté její písemný záznam a konečnou fází je čtení myšlenky cizí.<sup>52</sup>

**Genetická metoda by mohla být z mnoha důvodů pro neslyšící žáky velmi přínosná.** Na této metodě je možné ocenit především snahu, jak začínajícím čtenářům zprostředkovat samotný smysl čtení a psaní. **Žáci jsou již od počátku vedeni k tomu, že grafický záznam má nějaký význam (vyjádření myšlenky) a čtení slouží k poznání tohoto významu. Genetická metoda vychází z grafické podoby slova (nikoliv z jeho zvukové podoby), což je pro neslyšící žáky výhodné. Stejně výhodné je i dodržování principů jedné náročnosti při nácviu psaní.** Žáci totiž nejprve k zápisu svých myšlenek užívají hůlkové písmo, teprve po jeho zvládnutí přecházejí k psacímu písmu. To by mohlo být pro neslyšící žáky výhodné, protože jsou často přetěžováni nutností osvojit si velké množství znaků pro jednotlivé hlásky (velké a malé tiskací písmeno, velké a malé psací písmeno, znak jednoruční a dvouruční prstové abecedy, pomocný artikulační znak), přitom hůlkové písmo je svým provedením velmi podobné tvarům dvouruční prstové abecedy, a je tedy pro neslyšící žáky poměrně lehce osvojitelné.

## 4.2 Čeština jako druhý jazyk pro neslyšící žáky

Již výše jsme se zmínili o tom, že čeština je pro neslyšící žáky druhým jazykem a učíme ji postupy užívanými při výuce češtiny jako cizího jazyka. Je třeba si ale uvědomit, že neslyšící žák má mnohá další specifika, která jej odlišují od „běžného“ cizince učícího se česky.

**Ve středu našeho zájmu je stále „dítě“** – konkrétně žák mladšího školního věku (6–9 let) se všemi vývojovými specifiky, která se k tomuto období vážou. Dítě tohoto věku se dokáže soustředit poměrně krátkou dobu, v myšlení upřednostňuje konkrétní operace – dokáže logicky uvažovat o věcech, které může vidět a na které si může sáhnout (srov. Doleží, 2014, s. 10–16). S mladšími neslyšícími žáky tedy nelze pracovat jako s dospělými cizinci a **není ani možné bezmyšlenkovitě využívat jim určené výukové materiály.**

---

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

Někteří pedagogové sice využívají ve výuce českého jazyka materiály určené cizincům, většinou se tak ale děje až ve vyšších ročnících základní školy. Mohou totiž čerpat ze široké nabídky učebnic češtiny pro dospělé cizince a využívat řadu tematicky vhodných a funkčních materiálů.<sup>53</sup> Učebnic češtiny, které jsou určené dětem-cizincům, není na současném trhu mnoho. Pokud se je pedagog přece jen rozhodne využít, je potřeba pamatovat na to, že jsou (stejně jako učebnice pro dospělé cizince) určeny slyšícím žákům. Jsou založeny na dominujícím přístupu komunikační metody – takový způsob výuky cizího jazyka funguje na orálním základě a přímých řečových aktivitách,<sup>54</sup> pro neslyšící žáky zcela nevhodných.

**Neslyšící žák si osvojuje češtinu pouze v její psané podobě a rozvíjí své dovednosti v psané a čtené češtině.** Tomuto hledisku podléhá způsob práce se žáky, volba aktivit, koncepční a obsahové pojetí výuky.

Jazykové vzdělávání neslyšících žáků můžeme v jistém slova smyslu připodobnit výuce češtiny žáků s odlišným mateřským jazykem zařazených do tříd pro jazykovou přípravu (tzv. vyrovnávacích tříd). Kubíčková (2009) na základě konkrétních metodických doporučení uvádí učitele do problematiky výuky češtiny jako cizího jazyka v takovémto typu třídy. Třída pro jazykovou přípravu je třídou zabývající se primárně výukou češtiny jako cizího jazyka. Žáci se v této třídě vzdělávají podle vlastního vzdělávacího plánu. K hlavním vyučovaným předmětům patří český jazyk, prvouka a matematika. Zatímco v českém jazyce jde hlavně o výuku mluvení, čtení, psaní, poslechu a porozumění, prvouka je chápána spíše jako soubor tematických okruhů k načerpání slovní zásoby a rozvoji komunikativních a sociokulturních kompetencí žáků. Oba předměty se úzce prolínají, sociokulturní kompetence jsou běžnou součástí výuky jazyka a naopak.

Autorka metodického materiálu také názorně ukazuje, jak pracovat v heterogenních třídách se žáky různého věku a různé kompetence v českém jazyce. Podle vstupních dovedností v oblasti psaní rozděluje žáky do pěti skupin. Jednou z nich jsou nejmladší žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří se ještě nenaučili psát ve svém rodném jazyce. Psaní Kubíčková procvičuje jako samostatnou aktivitu. Žáci musejí zvládnout nejen tvary písmen, ale také elementární pravopisná pravidla. K výuce čtení používá *genetickou metodu*. Uvádí, že v tomto typu třídy má tato metoda své výhody. Nezáleží příliš na pořadí, v jakém jsou písmena vyučována, praktická využitelnost slov je vysoká, žáci brzy dokážou přiřazovat slova k obrázkům, číst nápisy na obchodech apod. Metoda slouží k lepšímu a rychlejšímu porozumění textu.

S výukou psaní a čtení se nelze vyhnout ani gramatice. Nejmladší žáci se gramatická pravidla učí druhotně (nejlépe tak, aby si ani neuvědomovali, že se učí gramatiku). Učí se hlavně používat jazyk. Autorka metodiky předkládá žákům jednotlivé gramatické jevy zjednodušeně, mnohokrát a opakovaně, jejich upevnění posiluje drilem. Nejde ani

---

53 Přehled vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka viz kapitola 8 *Učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením*.

54 Hrdlička (2005) v souvislosti s komunikační metodou poukazuje mj. na vybrané základní problémy této metody. Mezi největší problémy podle něj patří mnohdy malá pozornost věnovaná gramatice a psané komunikaci – v souvislosti s výukou češtiny u neslyšících žáků se jedná o jednu z klíčových jazykových dovedností, kterou v rámci výuky češtiny u cílové skupiny neslyšících žáků rozvíjíme.

tolik o osvojení si gramatických pravidel, jako o dovednost aplikovat pravidla funkčním způsobem v konkrétní komunikační situaci.

Za inspirativní a velmi dobře využitelný materiál ve výuce češtiny neslyšících žáků mladšího školního věku považujeme soubor obrazových karet jednotlivých písmen české abecedy (Kubíčková, 2010). Pomůcka vznikla z pera téže autorky jako prostředek k procvičení psaní a čtení jednotlivých písmen, ale také k nácviku čtení, obohacení slovní zásoby, procvičení gramatiky, procvičování opisu nebo práci s otázkami. Autorka se snaží různými aktivitami s kartami přimět žáky, aby je co nejvíce používali k různým aktivitám s jazykem, aby tvořili věty, vyprávěli pohádky nebo se jejich prostřednictvím seznamovali s naší kulturou. Pomůcka je určena žákům, kteří se teprve s elementárním čtením a psaním seznamují, i těm, kteří tuto dovednost již ovládli.

Je pochopitelné, že nedílnou součástí této metodické pomůcky jsou aktivity zaměřené na rozvoj mluvních dovedností žáků, poslechové aktivity a nácvik správné výslovnosti. Přesto je možné využít pomůcku také jako vhodný učební materiál pro výuku češtiny neslyšících žáků mladšího školního věku.

## 4.3 Závěr

Základním dokumentem, který specifikuje obsah a rozsah učiva, jenž je po dítěti požadován během jeho povinné školní docházky, je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*.<sup>55</sup> Pro potřeby výuky českého jazyka je stěžejní vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Ta je tvořena dvěma vzdělávacími obory – *Českým jazykem a literaturou* a *Cizím jazykem* (RVP ZV, kapitola 5.1, s. 16).

Jak již bylo popsáno výše, výuka českého jazyka u neslyšících žáků představuje zcela specifickou oblast a nejlépe ji můžeme připodobnit k výuce češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se po jazykové stránce připravují na vstup do prostředí běžných tříd českých základních škol. Se současným zněním<sup>56</sup> RVP ZV, podle něhož má být výuka neslyšících žáků realizována, je proto potřeba pracovat obezřetně, neboť výše zmíněný dokument tuto skutečnost zatím nezohledňuje.

---

55 K tomu blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepte*.

56 Míněno v době vzniku této publikace.





## Závěrečná doporučení

- Rozvíjíme jazykové a komunikační dovednosti neslyšících žáků v českém znakovém jazyce tak, aby odpovídaly jejich věku a intelektu.
- Analyticko-syntetická hlásková metoda je pro neslyšící žáky zcela nevhodná, protože je založena na sluchovém vnímání.
- Globální metoda je ve výuce neslyšících žáků dobře využitelná pouze tehdy, budou-li ve výuce aplikovány všechny její výukové fáze.
- Genetická metoda může být pro neslyšící žáky velmi přínosná – žáci jsou již od počátku vedeni k tomu, že grafický záznam má určitý význam (vyjádření myšlenky) a čtení slouží k poznání tohoto významu, vychází z grafické podoby slova (nikoliv z jeho zvukové podoby), což je pro neslyšící žáky výhodné.
- Vyučujeme dítě (!) se všemi jeho vývojovými specifiky.
- Při výuce českého jazyka využíváme postupy a metody blízké tomu, jak se češtinu učí žáci s odlišným mateřským jazykem.
- Při práci s lingvodidaktickými materiály využíváme postupy, které se osvědčují při výuce češtiny jako cizího jazyka, aplikujeme je do výuky, ale nezapomínáme je přizpůsobit specifickým komunikačním potřebám neslyšících žáků. Soustředíme se na rozvoj jazyka užívaného v psané komunikaci.

## 5

## Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho vztah k problematice jazykového vzdělávání neslyšících žáků

Jan Andrejsek

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ) je dokument vydaný Radou Evropy v roce 2001 s podtitulem *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. SERRJ poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Popisuje, co se musejí žáci/studenti naučit, aby užívali jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musejí rozvíjet, aby byli schopni se účinně dorozumívat. Pro jednotlivé úrovně ovládnutí jazyka se používá označení A1, A2 (tzv. uživatel se základní znalostí jazyka), B1, B2 (tzv. samostatný uživatel) a C1, C2 (tzv. zkušený uživatel).*

Pro orientační představu o jednotlivých úrovních ovládnutí jazyka uvádíme modelové deskriptory pro dvě klíčové jazykové dovednosti, které se v rámci výuky češtiny jako druhého<sup>57</sup> jazyka rozvíjejí právě u neslyšících žáků, tj. čtení s porozuměním a písemný projev.

---

57 K bližšímu vymezení pojmů *cizí* a *druhý jazyk* viz kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce*.

**Tabulka 4:** Čtení s porozuměním – všeobecná stupnice.

A1	Rozumí jednoduchým frázím ve velmi krátkých, jednoduchých textech a dokáže vyhledat známá jména, slova a základní fráze a podle potřeby se ve čtení vracet zpět.
A2	Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci. Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně internacionalismů, které existují v jeho/jejím mateřském jazyce.
B1	Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru a zájmu.
B2	Dokáže číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům. Dobře se orientuje při výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou funkční „čtecí“ slovní zásobu, ale může mít problémy s málo častými idiomatickými spojeními.
C1	Rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho/jejímu oboru, či nikoli, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížné pasáže.
C2	Rozumí a kriticky interpretuje všechny formy písemného projevu včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, nebo velmi hovorových uměleckých i ostatních textů. Rozumí širokému rejstříku dlouhých a složitých textů, oceňuje jemné stylistické rozdíly a jak implicitní, tak explicitní významy textů.

**Tabulka 5:** Písemný projev – všeobecná stupnice.

A1	Dokáže psát jednoduché izolované fráze a věty.
A2	Dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených jednoduchými spojkami, jako jsou „a“, „ale“ a „protože“.
B1	Dokáže napsat velmi jednoduše členěné souvislé texty týkající se okruhu známých témat z oblasti jeho/jejího zájmu, a to tak, že spojuje řadu kratších úseků do lineárního sledu.
B2	Dokáže napsat srozumitelné podrobné texty týkající se různých témat z oblasti jeho/jejich zájmů, přičemž dokáže shrnout, skloubit a zhodnotit informace a argumenty z velkého počtu zdrojů.
C1	Dokáže napsat jasné, dobře uspořádané texty týkající se složitých témat a zdůraznit důležité otázky. Přitom dokáže za pomoci doplňujících argumentů a vhodných příkladů podrobně rozvést a podepřít svá názorová stanoviska a vhodně zakončit.
C2	Dokáže napsat jasné a plynulé složité texty, které mají vhodný a účinný styl a jsou logicky vystavěny tak, aby pomáhaly čtenáři najít základní body.

V návaznosti na referenční úrovně ovládnutí jazyka podle SERRJ byly vypracovány referenční popisy jednotlivých národních jazyků. U nás vznikly již na počátku tisíciletí referenční popisy češtiny jako cizího jazyka pro úrovně A1 až B2.<sup>58</sup>

Je nepochybné, že orientace v jednotlivých referenčních úrovních ovládnutí jazyka je pro učitele žáků, kteří v komunikaci tváří v tvář preferují český znakový jazyk (tj. neslyšících žáků), velmi důležitá. V návaznosti na referenční úrovně jsou pro tuto skupinu žáků také připravovány **celoplošné zkoušky z českého jazyka – jednotná přijímací zkouška a maturitní zkouška**.

Následující část kapitoly se věnuje stručné charakteristice obou zkoušek, přináší přehled o jejich struktuře a obsahu. Součástí kapitoly jsou také metodické pokyny, jak se žáky pracovat a jak je v rámci výuky k maturitní zkoušce z českého jazyka průběžně připravovat (viz níže Příprava žáků – didaktický test, Příprava žáků – písemná práce a Příprava žáků – ústní zkouška).

Podoba maturitní zkoušky pro žáky se sluchovým postižením, kteří v komunikaci preferují český mluvený jazyk, je přímo odvozena od maturitní zkoušky pro intaktní populaci. Podle přiznaného stupně podpory mají tito žáci právo na uzpůsobení podmínek vzdělávání i uzpůsobení podmínek v rámci ukončování svého vzdělávání. Protože se jedná o skupinu žáků se sluchovým postižením, která není cílovou skupinou žáků, o níž tato publikace primárně pojednává, nebudeme se touto otázkou již zabývat.

Bližší informace k uzpůsobeným podmínkám společné části maturitní zkoušky pro žáky se zdravotním znevýhodněním, mj. i sluchovým, viz *NOVÁ MATURITA oficiálně!*

## 5.1 Celoplošné zkoušky z českého jazyka

### 5.1.1 Jednotná přijímací zkouška z českého jazyka

Jednotnou přijímací zkoušku z českého jazyka ve formě didaktického testu skládají všichni uchazeči o studium maturitních oborů od školního roku 2016/2017. **Neslyšící uchazeči skládají modifikovanou zkoušku z češtiny jako druhého jazyka na úrovni A2 podle SERRJ**. Jedná se o zkoušku ověřující výhradně jazykové dovednosti, nikoliv metajazykové či literární znalosti.

---

58 Popisy úrovní A1, A2 a B2 jsou dostupné na webových stránkách MŠMT (srov. Hádková, 2005; Čadská a kol. 2005; Holub, 2005). Popis tzv. prahové úrovně, tedy popis referenční úrovně B1 pro češtinu jako cizí jazyk, jenž vznikl jako první v roce 2001, vyšel pouze knižně a v omezeném počtu výtisků, je proto dostupný jen obtížně (viz Šára, 2001).

Jazyková úroveň A2 byla zvolena jako minimální úroveň jazykové kompetence, kterou by měl prokázat uchazeč o studium na střední škole s maturitní zkouškou. Je ale na místě zdůraznit, že žáci by po ukončení základní školy měli disponovat vyšší kompetencí.

**Tabulka 6:** Obecná specifikace didaktického testu z českého jazyka pro přijímací zkoušku.

DIDAKTICKÝ TEST Z ČESKÉHO JAZYKA PRO PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKU						
	ČTENÍ S POROZUMĚNÍM					JAZYKOVÁ KOMPETENCE
ČÁST	1.	2.	3.	4.	5.	6.
POČET ÚLOH	3	4	4	6	5	6
	22 úloh					6 úloh
	28 úloh					
TYP ÚLOH	úlohy s výběrem odpovědi (multiple-choice)	uspořádací úlohy (doplnění replik v rozhovoru)	úlohy s výběrem odpovědi (multiple-choice)	otevřené úlohy se stručnou odpovědí	přirázovací úlohy	úlohy s výběrem odpovědi (multiple-choice)
POČET ALTERNATIV	4	7	3	-	7	3
ČASOVÁ DOTACE	60–120 minut					

V didaktickém testu jsou v části Čtení s porozuměním očekávány tyto dovednosti:

- pochopit hlavní myšlenku textu;
- rozpoznat hlavní body textu;
- vyhledat specifické informace a porozumět jim;
- vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim;
- vyhledat a shromáždit informace z více krátkých textů a porozumět jim.

V části Jazyková kompetence se očekává, že žák přiměřeně vzhledem k ověřované úrovni zná a dovede používat:

- pravidla morfologie.

## 5.1.2 Maturitní zkouška z českého jazyka

Maturitní zkouška z českého jazyka pro skupinu neslyšících žáků<sup>59</sup> nese název *Maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící* (ČJN). Jedná se o komplexní jazykovou zkoušku, která je připravována jako zkouška z druhého jazyka. Jejím cílem je **ověřit receptivní a produktivní dovednosti žáků v českém jazyce na úrovni B1 podle SERRJ.**

**Tabulka 7:** Struktura zkoušky.

ČÁST ZKOUŠKY	VÁHA	DOVEDNOST/KOMPETENCE	ČASOVÁ DOTACE	POČET ČÁSTÍ	HRANICE ÚSPĚŠNOSTI
A) DIDAKTICKÝ TEST	33 %	Čtení s porozuměním	120 minut	4	44 %
		Jazyková kompetence		3	
B) PÍSEMNÁ PRÁCE	33 %	Psaní	180 minut	2	40 %
C) „ÚSTNÍ“ ZKOUŠKA	33 %	„Ústní“ zkouška vedená formou chatu	30 minut	3	44 %

Je na místě zdůraznit, že maturitní zkouška ověřuje pouze minimální požadované kompetence cílové skupiny žáků v českém jazyce a že úroveň B1 tedy není metou, ke které by jejich učitelé měli směřovat.<sup>60</sup> Cílem by mělo být budování funkční gramotnosti tak, aby žák dokázal plně uspokojovat své komunikační potřeby ve všech oblastech svého života.

59 Tzv. maturitní vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, definuje skupinu žáků, kterým je zkouška určena, takto: „Žáci se sluchovým postižením (převážně žáci prelingválně neslyšící) nebo žáci se souběžným postižením více vadami různé etiologie, kteří za svůj mateřský jazyk považují český znakový jazyk. Žáci primárně komunikují českým znakovým jazykem, případně komunikují prostřednictvím jiného komunikačního systému, který není odvozen od českého jazyka; pracují s upravenou zkušební dokumentací. Žáci vykonávají modifikovanou zkoušku: český jazyk a cizí jazyk v úpravě pro neslyšící. Žáci využívají služby tlumočnicka (v případě postižení více vadami navíc služby asistenta).“

60 Pro dokreslení situace je možné upozornit na skutečnost, že většina českých vysokých škol vyžaduje od zahraničních studentů „vstupní“ komunikační kompetenci v českém jazyce na úrovni B2.

## A) Didaktický test z českého jazyka v úpravě pro neslyšící

Didaktický test z ČJN je složen ze dvou hlavních částí – z části **Čtení s porozuměním** a z části **Jazyková kompetence**.

**Tabulka 8:** Obecná specifikace didaktického testu z ČJN.

DIDAKTICKÝ TEST Z ČJN							
	ČTENÍ S POROZUMĚNÍM				JAZYKOVÁ KOMPETENCE		
ČÁST	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
POČET ÚLOH	6	8	5	5	10	5	5
	24 úloh				20 úloh		
	44 úloh						
TYP ÚLOH	úlohy s výběrem odpovědi (multiple-choice)	otevřené úlohy se stručnou odpovědí	úlohy s výběrem odpovědi (multiple-choice)	přiřazovací úlohy	úlohy s výběrem odpovědi (multiple-choice)	otevřené úlohy se stručnou odpovědí	otevřené úlohy se stručnou odpovědí
POČET ALTERNATIV	4	-	4	7	3	-	-
ČASOVÁ DOTACE	120 minut						

V didaktickém testu z ČJN jsou v části **Čtení s porozuměním** očekávány tyto dovednosti:

- pochopit hlavní myšlenku textu;
- pochopit záměr a/nebo názor autora/vypravěče/postav;
- porozumět přáním a/nebo pocitům autora/vypravěče/postav;
- porozumět výstavbě textu;
- rozpoznat hlavní body textu;
- porozumět popisu událostí;
- vyhledat specifické informace a porozumět jim;
- vyhledat a shromáždit informace z různých částí textu a porozumět jim;
- vyhledat a shromáždit informace z více krátkých textů a porozumět jim;
- odhadnout význam neznámého výrazu.

V části **Jazyková kompetence** se očekává, že žák přiměřeně vzhledem k ověřované úrovni zná a dovede používat:

- pravidla morfologie;
- pravidla syntaxe;
- pravidla o stavbě slov;

- lexikální prostředky;
- spojovací prostředky.

Úvodní pokyny pro práci s testovým sešitem a instrukce ke každé části testu jsou přeloženy do českého znakového jazyka – videonahrávky s těmito překlady má žák při zkoušce k dispozici na CD. Vzorová zadání didaktických testů z ČJN včetně videonahrávek překladů do českého znakového jazyka jsou k dispozici na oficiálních stránkách maturitní zkoušky (viz výše *NOVÁ MATURITA oficiálně!*).

#### Příprava žáků – didaktický test:<sup>61</sup>

- Žáci se musejí pravidelně setkávat s různými typy psaných textů odpovídající úrovni – lze je najít v učebnicích češtiny pro cizince. Žáci by se měli setkávat s kratšími i delšími texty (autentickými i upravenými).
- Od žáků na úrovni B1 se očekává, že dokážou číst s porozuměním na uspokojivé úrovni, dokážou vyhledat důležité informace a rozpoznat hlavní myšlenky v jednoduchých textech – těmto aktivitám je nutné v hodině věnovat zvýšenou pozornost.
- Je důležité, aby se žáci seznámili s formátem didaktického testu a s jednotlivými typy úloh. Stejně tak je důležité, aby se žáci naučili pracovat s časovým limitem a osvojili si vhodné strategie řešení úloh.
- V neposlední řadě by žáci měli umět používat a využívat ve svůj prospěch videonahrávky překladů do českého znakového jazyka.

#### B) Písemná práce z českého jazyka v úpravě pro neslyšící

V písemné práci z ČJN se ověřují **produktivní dovednosti** žáků v písemném projevu **formou dvou široce otevřených úloh**.

**Tabulka 9:** Obecná specifikace písemné práce z ČJN.

ČÁST	TYP ZADÁNÍ	ROZSAH	POČET BODŮ
1.	Strukturované	120–150 slov	24
2.	Strukturované	60–70 slov	12

61 Metodická doporučení k vedení žáka při přípravě ke zkoušce z češtiny – čtení s porozuměním (úroveň B1) viz např. také Pečený a kol., 2015, s. 23.



**Zadání každé části písemné práce přesně specifikuje téma, typ a rozsah textu, adresáta sdělení a dílčí požadavky na text, které jsou strukturovány do bodů.** Součástí zadání může být i výchozí stimul (např. inzerát, krátký výchozí text). Typy textů používané v 1. části písemné práce z ČJN jsou: *dopis (formální/neformální), e-mail (formální/neformální), vypravování, článek, charakteristika, popis*. Typy textů používané v 2. části písemné práce z ČJN jsou: *e-mail (formální/neformální), zpráva/oznámení, popis, vzkaz*.

Písemná práce z ČJN je hodnocena certifikovanými hodnotiteli na základě analytických kritérií hodnocení. Hlavními sledovanými oblastmi jsou: splnění zadání, organizace textu / koheze a koherence, lexikální kompetence a gramatická kompetence.

Také v případě této dílčí zkoušky jsou úvodní pokyny pro práci s testovým sešitem a zadání obou částí písemné práce přeloženy do českého znakového jazyka – videonahrávky s těmito překlady má žák při zkoušce opět k dispozici na CD. Vzorová zadání písemné práce z ČJN včetně videonahrávek překladů do českého znakového jazyka jsou k dispozici na oficiálních stránkách maturitní zkoušky (viz výše *NOVÁ MATURITA oficiálně!*).

Užitečnou pomůckou pro učitele může být *webový korpus Merlin*. Tento korpus obsahuje písemné práce studentů, jež vznikly při různých standardizovaných jazykových zkouškách. Konkrétně obsahuje 441 psaných textů, které jsou ohodnoceny a přiřazeny k jednotlivým úrovním A1–C1 dle SERRJ.

Další užitečnou pomůckou může být *počítačový program EVALD*, který slouží k automatickému hodnocení povrchové koherence textů psaných nerodilými mluvčími češtiny. Software zohledňuje např. frekvenci a rozmanitost spojovacích prostředků, bohatost slovní zásoby apod.

### **Příprava žáků – písemná práce:<sup>62</sup>**

- Návčiku psaní je nutné věnovat dostatek prostoru – pravidelnou součástí výuky i domácí přípravy by mělo být psaní různých typů textů na rozmanitá témata. Žáky bychom měli seznámit s pravidly pro psaní základních slohových útvarů – viz seznam typů textů výše.
- Žáky bychom měli seznámit také s formátem zkoušky z písemné práce a se vzorovými zadáními; žáci by měli mít možnost napsat si písemnou práci nanečisto a dostat adekvátní zpětnou vazbu (upozornění na nedostatky, orientační bodové ohodnocení).
- Je důležité, aby se žáci naučili pracovat s časovým limitem pro vykonání zkoušky, dovedli si rozvrhnout kompozici textu (případně si napsat i osnovu) a naučili se psát texty o požadovaném počtu slov.

---

62 Metodická doporučení k vedení žáka při přípravě ke zkoušce z češtiny – psaní (úroveň B1) viz např. také Pečený a kol., 2015, s. 37.

- Žáci by měli umět napsat dobře členěný a logicky navazující text s přiměřenou šíří lexikálních a gramatických prostředků (penalizovány jsou zejména chyby bránící porozumění a chyby pod hranicí ověřované úrovně).
- V neposlední řadě by žáci měli umět používat videonahrávky překladů do českého znakového jazyka; žáky bychom měli vést k tomu, aby si ověřili, že zadání porozuměli správně (odklon od zadání je výrazně penalizován).

### C) „Ústní“ zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící vedená formou chatu

Tato dílčí zkouška je realizována prostřednictvím písemné interakce žáka a zkoušejícího **formou chatu**. Zkoušející hodnotitel spolu s přisedícím hodnotitelem sedí u jednoho počítače, žák sedí u druhého počítače a interakce probíhá za pomoci zvoleného chatovacího softwaru.

**Tabulka 10:** Struktura zkoušky a ověřované dovednosti.

ČÁST	ÚKOL	OVĚŘOVANÉ DOVEDNOSTI
1.	Reakce na otázky	zodpovědět běžné dotazy z okruhu všeobecných témat
2.	Popis a porovnání obrázků	popsat a porovnat obrázky
3.	Interakce v rámci zadané komunikační situace	udržovat a ukončit jednoduchý rozhovor, zodpovědět dotazy, zjistit informace, udílet pokyny, dosáhnout komunikačního cíle apod.

Zkušební dokumentaci (tj. sady pracovních listů) vyhotovuje *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* a pro příslušná zkušební období je školám předává prostřednictvím speciálního informačního systému, zadání zkoušky tak nejsou volně přístupná.<sup>63</sup>

#### Příprava žáků – ústní zkouška:<sup>64</sup>

- Chat je u cílové skupiny žáků velice častým způsobem intrakulturní i interkulturní komunikace,<sup>65</sup> je proto nanejvýš vhodné, aby mu byl ve výuce věnován dostatečný prostor (chat je vhodné zapojit i do běžných učebních aktivit).

63 Vzorovou sadu pracovních listů si lze vyžádat na e-mailové adrese: [info@novamaturita.cz](mailto:info@novamaturita.cz).

64 Metodická doporučení k vedení žáka při přípravě ke zkoušce z češtiny – ústní část zkoušky viz např. také Pečený a kol., 2015, s. 40; Kotková a kol., 2016, s. 43–44.

65 Intrakulturní komunikací se rozumí dorozumívání v rámci komunity neslyšících, interkulturní komunikací dorozumívání neslyšících lidí se slyšícími lidmi. K tomu blíže viz např. Macurová, 1994a, 1998a.

- Žák by měl mít podle referenčního popisu češtiny na úrovni B1 velmi dobré komunikační dovednosti. Očekává se, že dokáže plynule podat základní informace o sobě, stručně zdůvodňovat a vysvětlovat své názory, plány a jednání a vyjádřit svůj názor. Z tohoto důvodu je nezbytné zařazovat do výuky co možná nejvíce komunikačních aktivit. Žák by měl u zkoušky prokázat dovednost reagovat vhodně na otázky zkoušejícího, reagovat na položené otázky více větami, rozvíjet výpovědi, nebýt příliš stručný a strukturovat výpovědi pomocí vhodných výrazů.
- Učitel by měl při přípravě žáků na zkoušku probrat okruhy slovní zásoby k následujícím všeobecným tématům:
  1. Osobní charakteristika a identifikace
  2. Rodina
  3. Domov a bydlení
  4. Každodenní život
  5. Vzdělávání
  6. Volný čas a zábava
  7. Mezilidské vztahy
  8. Cestování a doprava
  9. Zdraví a hygiena
  10. Stravování
  11. Nakupování
  12. Práce a povolání
  13. Služby
  14. Společnost
  15. Zeměpis a příroda
- Trénovat je vhodné také tzv. kompenzační strategie (tj. připravit se žákem seznam vhodných slov a frází, které mu pomohou např. získat čas k formulaci odpovědi; naučit žáka vyjádřit opisem slovo, na které si v daný moment nemůže vzpomenout; dovednost požádat zkoušejícího o přeformulování otázky).<sup>66</sup>
- Žáci by měli být seznámeni s formátem zkoušky, se vzorovými zadáními (pracovními listy) a v neposlední řadě by se měli naučit vhodně využít čas určený pro přípravu na zkoušku (tzv. „na potítku“).
- Součástí přípravy na zkoušku je také nácvik zkoušky nanečisto a podání adekvátní zpětné vazby žákovi (upozornit žáka na nedostatky, poskytnout mu orientační bodové ohodnocení).

---

66 O kompenzačních strategiích ve výuce češtiny jako cizího jazyka viz např. také Čadská a kol., 2005, s. 121–124.



## Závěrečná doporučení

- Pečlivě se seznámíme s požadavky, které jsou na žáka u zkoušky kladeny.
- Nezapomínáme zařazovat do výuky aktivity, které žákovi pomáhají rozvíjet dovednosti, které bude muset u zkoušky prokázat (vymezujeme dostatek času na aktivity spojené s nácvikem dovednosti psaní, aktivity zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, vystavujeme žáka čtení různých typů textů – upravených i autentických).
- Sledujeme aktuální informace k výše uvedeným celoplošným zkouškám; jako zdroj informací využíváme portály:  
*Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – [www.cermat.cz](http://www.cermat.cz)*  
*Oficiální stránky maturitní zkoušky – [www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz)*

## 6

## Jazykové kompetence v češtině v naukových předmětech ve vzdělávání neslyšících žáků

Marie Komorná

Ve výuce naukových<sup>67</sup> předmětů by u neslyšících žáků podle aktuálně platné legislativy<sup>68</sup> měly figurovat **dva hlavní cíle – naukový** a zároveň **jazykový**, potažmo **gramotnostní**. Integrovaná výuka jazyka a nejazykového předmětu není ve vzdělávání žádnou novinkou. Určité paralely (a inspiraci) lze najít například v rámci přístupu označovaného jako CLIL<sup>69</sup> – obsahově a jazykově integrovaného vyučování. Pro CLIL a vzdělávání neslyšících žáků v nejazykových předmětech je společné to, že se v obou konceptech pracuje (v různé míře) s jazykem mateřským, resp. prvním, a jazykem cizím, resp. druhým,<sup>70</sup> společné jsou také problematické aspekty jejich realizace v praxi: jde zejména o kompetence učitelů (jazykové, odborné, didaktické), organizační zajištění v rámci školy včetně výše hodinové dotace a zajištění týmové spolupráce učitelů, znalosti a jazykové kompetence žáků, volba vhodných metod práce v hodinách naukových, případně i jazykových předmětů, a hodnocení žáků.<sup>71</sup>

Nejazykové předměty by neslyšící žáky měli v ideálním případě vyučovat pedagogové aprobovaní ve vyučovaném naukovém předmětu, obeznámení se specifiky komunikace neslyšících, s odpovídajícími kompetencemi v českém znakovém jazyce i v psané češtině. Případné obtíže vyplývající z nedostatečné odborné (příp. didaktické) kvalifikace a/ nebo

67 Legislativa nspecifikuje, které předměty jsou řazeny mezi naukové, s tímto označením nepracuje ani Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V této kapitole tak budeme označovat všechny nejazykové předměty, označení naukové a nejazykové předměty budeme používat jako synonymní výrazy.

68 K tomu blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepte*.

69 CLIL – „Content and Language Integrated Learning, obsahově a jazykově integrované vyučování, označuje ve svém nejširším smyslu výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu. Obsah nejazykového předmětu je rozvíjen za pomoci cizího jazyka a zároveň cizí jazyk slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu. Tento typ integrované výuky si stanovuje dva základní cíle – obsahový a jazykový, který je často doplňován třetím, jenž definuje, které dovednosti a strategie budou rozvíjeny a jakým způsobem“ (Šmídová – Tejkalová – Vojtková, 2012, s. 8).

70 K tomu blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepte*.

71 Přímá aplikace konceptu CLIL do vzdělávání neslyšících žáků není možná, především proto, že v rámci CLIL se uplatňuje výuka jazyka, který je pro žáky jazykem cizím a který ve svém životě nutně nemusejí používat. Psaná čeština je pro neslyšící spíše jazykem druhým, jazykem země, ve které od narození žijí, a kterému jsou také v různé míře od raného věku vystaveni. V rámci CLIL je výuka často realizována v mluvené podobě cizího jazyka, využívá se i jazyka psaného, ve vzdělávání neslyšících je psaná forma cizího, resp. druhého jazyka dominantní. Jiná je také role mateřského / českého znakového jazyka – ten hraje ve výuce naukových předmětů u neslyšících žáků výraznější až dominantní roli a slouží jako hlavní prostředek zprostředkování obsahu předmětu.

z nedostatečných jazykových kompetencí lze řešit pomocí intenzivní spolupráce učitele naukového předmětu a učitele českého jazyka nebo českého znakového jazyka. Spolupráce lze realizovat ve fázi plánování, ve fázi samotného vyučování i ve fázi hodnocení a může mít různou formu – společné vyučování ve třídě, během něhož se učitelé vzájemně doplňují, nebo varianta, kdy oba učitelé společně výuku naplánují a poté každý z nich realizuje pouze určitou její část (určité aktivity) odděleně.<sup>72</sup> Jindy může učitel českého jazyka ve „své“ hodině pracovat s výrazy, které budou žáci v následující hodině naukového předmětu potřebovat, nebo žáky „předpřipraví“ na obtížnější text, se kterým chce ve výuce pracovat učitel naukového předmětu. Taková spolupráce může být efektivní, nicméně učení v týmu je časově zatěžující a klade na učitele velké nároky při organizaci výuky,<sup>73</sup> v oblasti vzájemné kooperace a vzájemné komunikace.<sup>74</sup> V neposlední řadě je také třeba zmínit finanční náročnost.

Situace učitelů působících ve školách zřízených podle § 16, odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením je nadto komplikována tím, že se v rámci jedné třídy setkáme se žáky, kteří vykazují (často velmi) různou úroveň kompetencí nejen v psané češtině, ale i v českém znakovém jazyce.<sup>75</sup> Před výukou je tedy potřeba zhodnotit úroveň jazykových kompetencí žáků a na základě těchto zjištění pak výuku plánovat, připravit a individualizovat, resp. volit vhodné metody a prostředky pro konkrétní skupinu (třídu) žáků i jednotlivé žáky.

## 6.1 Čeština v rámci výuky naukových předmětů u neslyšících žáků

Ve výuce naukových předmětů u neslyšících žáků můžeme vymezit tři úrovně jazykových prostředků češtiny (srov. s konceptem CLIL, Procházková, 2012a):

**Jazykové prostředky specifické pro daný předmět (obor):** Jde zejména o **odbornou slovní zásobu a slovní spojení**: učitel je může zprostředkovat na tabuli, plakátě, v PPT prezentaci či v handoutu, který každý student dostane do ruky, ve formě seznamů, myšlenkových, resp. pojmových map, ilustrací s popisky apod. a v průběhu výuky s nimi pracovat; je také žádoucí, aby žáci pracovali se slovníky, ale situace je bohužel ztížena nedostatkem dvojjazyčných (nejen oborově zaměřených) slovníků mezi českým a českým znakovým jazykem i výkladových slovníků v českém znakovém jazyce a tím, že výkladové slovníky v češtině jsou zaměřeny spíše na slyšící uživatele a potřebám neslyšících uživatelů nemusejí vyhovovat.

---

72 V metodě CLIL (Klečková, 2012) se pracuje také s tzv. centry aktivit, kde vznikne jazyková poradna nebo odborná poradna – žáci během práce ve třídě (individuální nebo skupinové) mohou do těchto „poraden“ za učitele přicházet se svým jazykovým nebo odborným problémem či dotazem.

73 Učitelé i vedení školy musejí například nutně řešit otázku, jak současné legislativní požadavky naplnit při aktuální časové dotaci určené jednotlivým předmětům, a případně promýšlet určitou reorganizaci.

74 K tomu blíže kapitola 7 *Spolupráce slyšících a neslyšících pedagogů ve výuce češtiny neslyšících žáků*.

75 K tomu blíže kapitola 2 *Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka*.

**Jazykové prostředky akademického jazyka:** Většinou jde o celé jazykové struktury, ne jen o jednotlivá slova, například o výrazy, které využíváme pro formulaci otázek, hypotéz, pro třídění, srovnávání nebo hodnocení jevů apod. Na této úrovni může učitel poskytnout žákům oporu ve formě předem připravených ucelených jazykových struktur (jazykových rámců) nebo šablon pro odpovědi na otázky vztahující se probíranému tématu.

**Jazykové prostředky běžné komunikace,** včetně jazyka konverzace a sociálního kontaktu (např. základní fráze v hodině – úvodní a závěrečný pozdrav, dotaz na správný význam slova atp.).

V česky psaných materiálech, které neslyšícím žákům v rámci výuky nejazykového předmětu předložíme a se kterými budou pracovat, se – v různé míře – objevují všechny úrovně jazyka. Žákům mohou v porozumění či plnění úkolů a instrukcí bránit nejen neznámé výrazy, ale také obtížné gramatické struktury nebo složitější syntaktické konstrukce. Je tedy nezbytné, aby učitelé věnovali pozornost nejen odborné slovní zásobě, ale aby pracovali také s akademickým jazykem.

## 6.2 Podpora v rámci výuky naukových předmětů u neslyšících žáků

V konceptu CLIL, resp. integrovaného jazykového a nejazykového vyučování, a stejně tak ve výuce nejazykových předmětů u neslyšících žáků, hraje klíčovou roli tzv. **scaffolding**. Scaffoldingem (v překladu z angl. *lešení* nebo „stavění, výstavba lešení“) je míněno vše, co učitel dělá, aby žákovi usnadnil učení, a to jak v rovině naukového předmětu, tak na úrovni cizího/druhého jazyka (Tejkalová, 2010). Mezi strategie scaffoldingu řadí Procházková (2012a) například přeformulování zadání úlohy nebo cílenou práci s textem: strukturování, zvýraznění aj., využití neverbálních prostředků komunikace (mimika, gesta), grafické organizéry – myšlenkové mapy, schémata, grafy, náčrtky, jazykové rámce, nápovědy začátků vět aj., modelová řešení úloh, průběžnou reflexi, mnemotechnické pomůcky, rozdělení zadání úkolu do jednotlivých kroků, předvedení požadovaného postupu na podobném zadání atd. Když žák nerozumí zadání v psané češtině, může učitel vyzvat žáka, aby se ho pokusil přeložit do českého znakového jazyka. Pokud žák zadání rozumí, ale neví, jak konkrétní úlohu vyřešit, může mu učitel pomoci tím, že bude o zadání přemýšlet „nahlas“ v českém znakovém jazyce nebo žáka upozorní na klíčová místa zadání. Jestliže má žák problém samostatně vyjádřit odpověď v psané češtině, může mu učitel poskytnout oporu tak, že předvede (modeluje) požadovanou strukturu odpovědi, případně ji napíše na tabuli, nebo tak, že už v zadání žákům nabídne předpřipravené začátky nebo části vět, které po nich v odpovědi chce (tzv. jazykové rámce).<sup>76</sup>

---

76 Další návrhy pro využití scaffoldingu v různých situacích (žák nemá dostatečné předchozí znalosti probíraného tématu, učitel si není jistý, zda žák porozuměl zadání, žák porozuměl zadání, ale neví si rady s úlohou, žák nedokáže samostatně vyjádřit odpověď v psané formě ad.) představuje Procházková (2012a) nebo Šmídová – Tejkalová – Vojtková (2012).

## 6.3 Práce s textem v naukových předmětech

Součástí výuky v naukových předmětech u neslyšících žáků je samozřejmě práce s psaným textem. Pro výběr vhodného textu je rozhodující zejména relevantní obsah a jazyková náročnost (z hlediska běžné i odborné slovní zásoby, gramatické a syntaktické obtížnosti). Ve výuce je možné využít texty autentické, ale i texty adaptované (adaptací zde není myšleno jen zjednodušení textu z hlediska jazykového, ale i jeho strukturování pomocí grafických organizérů, odrážek apod.). Žákům mohou při práci pomoci nejen seznamy slov, které budou mít k dispozici, ale opět také jazykové rámce, které jim pomohou formulovat odpovědi v češtině (viz výše).

### Možnosti zpřístupnění textu neslyšícím žákům

(převzato z: Procházková, 2012b, upraveno):<sup>77</sup>

#### Text je pro žáky příliš náročný, je dlouhý a obsahuje složitou gramatiku

- dát žákům více času, případně zadat text za domácí úkol – je však nezbytné připravit pečlivě zadání, nestačí jen žákům zadat: „přečtěte si tento text“ – žáci musejí vědět, proč mají text číst a na co se mají soustředit
- rozdělit text do kratších segmentů a pracovat s nimi postupně
- rozdělit žáky do skupin, každý žák dostane část textu a společně potom pracují na souhrnném zadání
- graficky zvýraznit v textu klíčové informace – to umožňuje žákům zaměřit se na důležité pasáže, je ale vhodné žáky naučit se zvýrazněním pracovat: nejprve se podívat na to, jakou strukturu zvýraznění naznačuje, soustředit se na zadání, hledat, jak zadání souvisí se zvýrazněnými prvky atd.
- vhodně text upravit, zpracovat do grafického organizéru, např. využít odrážky, tabulky, myšlenkové mapy (často lépe vyjadřují vztahy a souvislosti než lineární texty)
- doplnit text o obrázky, schémata, časovou osu apod.
- přidat k textu osnovu (nejlépe na začátek) – usnadní žákům orientaci v textu, je také možné využít ji jako rámec pro žákovy vlastní výpisky z textu

#### Text obsahuje velké množství neznámé slovní zásoby a gramatiky

- zjednodušit text, používat jednodušší slovní zásobu, základní gramatiku, kratší věty, základní spojky, místo opisných formulací volit přímé vyjádření (nevýhodou je zejména delší příprava ze strany učitele)

---

77 Další možnosti zpřístupnění textu v cizím jazyce viz Procházková (2012b).



- připravit k textu slovník pojmů – doplnit překlad/výklad slov do poznámek pod čarou, na okraj nebo samostatně vedle textu, na tabuli, na plakát vedle tabule; je vhodné připravit dvojí slovník – oddělovat odborné pojmy a ostatní výrazy, je také vhodné předkládat celé náročnější struktury, nejen slovní zásobu
- připravit slovník pojmů také v českém znakovém jazyce – učitel natočí vysvětlení odborných či obtížných pojmů na video a videosoubor se svými žáky sdílí na některém z dostupných serverů typu YouTube apod.<sup>78</sup>
- vhodně zvolit zadání pro práci s textem – změnit či zjednodušit instrukce
- učitel by měl zároveň žáky učit číst text jako celek, nehledat ve slovníku význam jednotlivých výrazů, ale například odvozovat jejich přibližný význam z kontextu
- je vhodné řadit úkoly na porozumění textu od nejobecnějších, které vyžadují rychlé skenování textu (např.: vyber nadpis textu, urči, z jakého zdroje text pochází, o čem autor píše), až po úlohy, které vyžadují hledání detailů

## 6.4 Vybrané metody rozvoje jazykových, resp. gramotnostních (čtenářských a pisatelských) kompetencí žáka v psaném českém jazyce v naukových předmětech

Otázku, jak začlenit do naukových předmětů práci s psaným textem a jak rozvíjet gramotnost v mateřském jazyce napříč nejazykovými předměty, řeší také učitelé slyšících žáků, „intenzivně“ se jí zabývají zejména odborníci v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)<sup>79</sup> (srov. např. Košťálová, 2012a, b).<sup>80</sup>

Aktivity, které se pro rozvíjení čtení a psaní v programu RWCT používají, lze rozdělit podle toho, v jaké fázi čtení probíhají, na aktivity před čtením, při čtení a po čtení.

---

78 Výhodou je to, že k takto sdíleným souborům pak mají žáci samozřejmě přístup i při domácí přípravě na svých PC nebo mobilních přístrojích.

79 Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) je vzdělávací program, který vznikl v roce 1997 v USA. Vychází z pedagogického konstruktivismu. Jeho tvůrci využívají řadu propracovaných vyučovacích metod, většina z nich rozvíjí čtenářskou i pisatelskou gramotnost žáků. Základem výuky podle tohoto programu je třífázový model procesu učení E – U – R, který tvoří evokace (učitel zjišťuje žákovy znalosti a představy o tématu), uvědomění si významu informací (v této fázi žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi) a reflexe (žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti). Více viz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (2001) nebo Steelová – Meredith – Temple (2007).

80 Košťálová (2012a) také zdůvodňuje, k čemu je čtení a psaní v naukových předmětech dobré a jaká jsou jejich specifika. Na příkladech ukazuje, kdy čtení a psaní v naukovém předmětu výuku nezdržuje, ale naopak ji zefektivňuje nejen z hlediska úspory času, ale i z hlediska aktivizace a motivace žáků.

Pro práci s výkladovým textem je vhodná zejména metoda I.N.S.E.R.T. (Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking),<sup>81</sup> V – CH – D (Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se), Tabulka tvrzení ANO/NE, Čtení s předvídáním, Řízené čtení, metody využívající myšlenkové (pojmové) mapy, grafické organizéry (Vennův diagram, T-graf aj.).<sup>82</sup>

Podrobný popis jednotlivých aktivit, probíhajících v různých fázích čtení (viz výše), včetně příkladů z praxe lze najít v textech H. Košťálové (2012a, b), resp. v příručce *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* (Šlapal – Košťálová – Hausenblas, 2012). Uvedené způsoby práce lze s menšími úpravami aplikovat i ve výuce naukových předmětů u neslyšících žáků.<sup>83</sup>

### Metody DARTs

K rozvoji čtenářských dovedností mohou pomoci i aktivity, které se označují jako DARTs – Directed activities related to texts.<sup>84</sup> Tyto aktivity vyžadují aktivní a pozorné čtení a „pomáhají žákům pochopit strukturu textu, vybrat a interpretovat informace a pomocí informací pochopit text v jeho celistvosti“ (*So... How do you actively engage learners with written materials?*, 2017). Jedná se např. o „sequencing“ (správné řazení vět, odstavců apod.); doplňování slov do vět podle textu; předvídání toho, co bude v textu následovat; doplňování nadpisů nebo záhlaví k úsekům textů; rozdělování textu do odstavců; nahrazování úseků textů jinými alternativami; vytváření diagramů a grafů; přeformulování textu na novinový článek, učební text, webovou stránku, plakát, do PPT prezentace apod.; odpovídání na různé druhy otázek; kreslení obrázků podle textu apod.<sup>85</sup>

## 6.5 Hodnocení neslyšících žáků v naukových předmětech

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV) (2017, s. 14) vymezuje očekávané výstupy vzdělávání jako předpokládanou způsobilost žáků na konci určitého výukového období: „mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné“. Společně s učivem tvoří podle RVP ZV obsah vzdělávacích oborů. Jak bylo zmíněno již v úvodu, **očekávané výstupy v naukových předmětech u neslyšících žáků je škola podle vyhlášky č. 27/2016 povinna stanovovat**

81 Český překlad: Interaktivní systém značek pro efektivní čtení a myšlení.

82 Další grafické organizéry viz *So... What are the graphics organisers?* (2017).

83 Domníváme se, že absolvování kurzu technik RWCT by bylo užitečné pro všechny, kdo neslyšící vzdělávají, případně doporučujeme seznámit se s programem RWCT alespoň v příručkách dostupných v knihovnách i na internetu – viz seznam literatury.

84 Český překlad: aktivity vztažené k textu.

85 Metody DARTs byly využity i ve výukových materiálech určených primárně pro neslyšící žáky, a to v interaktivních cvičeních obsažených na CD nosičích vydaných k publikacím *Čtení nás baví I.* (Petráňová, 2011) a *Čtení nás baví II.* (Petráňová, 2014).

**v českém znakovém jazyce i v psané češtině.** Tato „věta“ je mezi učiteli neslyšících žáků hojně diskutována – a obávaná. Poukazují především na nesrovnalost mezi kognitivní náročností naukových předmětů a úrovní jazykových kompetencí, kterých by žák měl dosáhnout (jeho kompetence v českém jazyce by měla být na konci prvního stupně na úrovni A1, na konci druhého stupně na úrovni A2 a na konci středoškolského studia B1 podle SERRJ).<sup>86</sup> Je však potřeba uvědomit si dvě skutečnosti. Za prvé, jazykové výstupy v naukových předmětech vycházejí z očekávaných výstupů naukového předmětu, na jejich základě může být žákům poskytnuta jazyková podpora a jazykové prostředky potřebné k úspěšnému zvládnutí učiva a očekávaných výstupů v psané češtině. Za druhé, prokazování toho, že žák zvládl očekávané výstupy, nespočívá v memorování nabytých poznatků v psané češtině. Pokud se podíváme na to, jak RVP ZV formuluje očekávané výstupy, zjistíme, že jsou vyjádřeny pomocí činnostních sloves (např. *žák určí, rozlišuje, porovná, aplikuje, popíše, lokalizuje, umí pojmenovat, rozumí (...) terminologii, prokáže*). Vhodnou volbou a formulací úkolů, testových zadání apod. může žák (ne ovšem bez soustavné přípravy a studia) tyto výstupy prokázat i v případě, že jeho kompetence nejsou na úrovni rodilého mluvčího češtiny. Je vhodné, zvláště v nižších ročnících nebo u žáků s nižšími kompetencemi v českém jazyce, volit otázky a úkoly, které vyžadují menší míru jazykové produkce (Ball, 2012): otázky ANO/NE (platí/neplatí apod.), výběr z možností (vyjádřených slovy nebo větou), řazení podle různých kritérií, popis obrázku, schématu, náčrtu, podtrhávání, zaškrťování, doplňování slov do mezer (vlastních nebo z nabídky), doplňování pojmů do myšlenkových map, spojování částí vět, doplňování údajů do tabulky atp. Postupně lze náročnost otázek a zadávaných úkolů zvyšovat – žák-maturant by již např. měl rozumět otázkám a zadáním se složitější stavbou.

## 6.6 Závěr

Bez znalosti (psané) češtiny bude nepochybně každý neslyšící Čech znevýhodněn a omezen ve fungování ve společnosti slyšících Čechů, a to ve všech oblastech života, i v akademickém prostředí. V rozvoji kompetencí v psané češtině hraje zásadní roli jazykové vyučování, nelze však zapomínat ani na význam předmětů nejazykových. **Nejazykové (naukové) předměty totiž poskytují neslyšícím žákům vhodné, přirozené prostředí pro rozvíjení jazykových (gramotnostních) kompetencí v psané češtině, neboť „cizí jazyky se lépe učí na základě reálného konkrétního obsahu, který je cizím jazykem zprostředkován, a ne pouhým zaměřením na jazyk samotný – jeho struktury a formy, jak se to mnohdy děje v rámci jazykové výuky“ (Šmídová, 2012).**

---

<sup>86</sup> K tomu blíže kapitola 5 *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho vztah k problematice jazykového vzdělávání neslyšících žáků*.



## Závěrečná doporučení

- Pracujeme pokud možno v týmu – víme, že spolupráce mezi učiteli jazykových a naukových předmětů je efektivní pro žáky i pedagogy.
- Využíváme nejrůznější metody a prostředky pro (nejen) jazykovou podporu žáků v naukových předmětech; inspirovat se můžeme některými postupy/koncepty ověřenými ve výuce žáků vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu.
- Texty v naukových předmětech (studijní/informační, zadání úloh, úkolů, testů atd.) vybíráme a připravujeme tak, aby byly žákům jazykově přístupné, volíme různé formy zpřístupnění.
- Předkládáme žákům texty a úkoly promyšlené a pečlivě připravené – žáci musejí vědět, proč text mají číst a na co se mají soustředit, co je jejich úkolem.
- Vedeme žáky ke vnímání textu jako celku; učíme je vyvozovat neznámé ze známého.
- Podporujeme u žáků používání jazykových prostředků různých úrovní – včetně odborných výrazů a formulací a akademického jazyka.
- Výstupy z naukových předmětů hodnotíme úměrně jazykovým schopnostem žáků (předpokládaným i aktuálním) – můžeme volit výstupy s menší mírou jazykové produkce, postupně náročnost otázek a zadávaných úkolů zvyšujeme.

## 7

## Spolupráce slyšících a neslyšících pedagogů ve výuce češtiny neslyšících žáků

Lucie Štefková  
Radka Zbořilová

Základním pilířem celého vzdělávání a výchovy je kvalitní, plnohodnotná a bezproblémová komunikace mezi učitelem a žákem (Zvonek, 2001). Jak již bylo řečeno na jiných místech této publikace,<sup>87</sup> žáci se sluchovým postižením mohou mít různé komunikační potřeby a preference. Tato kapitola je zaměřena především na situaci, kdy hlavním komunikačním prostředkem žáků je český znakový jazyk a při výuce spolupracují dva pedagogové – mluvčí českého jazyka (slyšící pedagog) a mluvčí českého znakového jazyka (neslyšící pedagog).<sup>88</sup>

**Spolupráce dvou pedagogů přináší řadu výhod** – lze říci i bez ohledu na kontext neslyšících žáků, bilingválně bikulturní přístup aj.<sup>89</sup> Umožňuje více strukturovat program ve třídě, práci v malých skupinách či individuální práci se žáky, nabízí možnost rozdělení žáků v heterogenní třídě podle úrovně znalostí a dovedností, podle věku a jiných kritérií.<sup>90</sup> Neopomenutelným aspektem je také úspora času, při souběžném působení dvou pedagogů odpadají různé proluky, hluchá místa, čekání na to, až jeden pedagog zkontroluje úkoly, napíše příklad na tabuli, vyzkouší jednoho žáka atp. Lze také dobře (a případně i kontrastivně) pracovat s oběma jazyky, tj. s češtinou a českým znakovým jazykem – zatímco např. neslyšící pedagog žákům vysvětluje gramatická pravidla či způsob vyjádření v českém znakovém jazyce, slyšící pedagog píše na tabuli to samé v českém jazyce, a naopak, žáci např. mohou psát překlad vyprávění neslyšícího pedagoga, který hned kontroluje slyšící pedagog. Dva pedagogové si můžou rozdělit práci ve třídě způsobem, který jim oběma (a samozřejmě žákům) vyhovuje, a výuku tak učinit mnohem efektivnější.

---

87 Viz kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepce* či kapitola 2 *Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka*.

88 Kapitola je sepsána na základě dlouhodobé zkušenosti autorek s tímto typem výuky. Další informace k tématu viz např. Przccková, 2016; Zbořilová, 2011; Motejzíkova, 2007; Zvonek, 2001.

89 Pro srovnání se nabízí tzv. *párová výuka*, využívaná v některých školách hlavního vzdělávacího proudu (viz např. Štefflová, 2016; Košťálová – Potluka, 2015).

90 K tomu blíže kapitola 2 *Jazykové vzdělávání žáků se sluchovým postižením podle preferovaného jazyka*.

## 7.1 Vymezení rolí

### 7.1.1 Neslyšící pedagog

Neslyšící pedagog působí především jako **přirozený jazykový, kulturní a identifikační vzor**. Jeho role je pro rozvoj kompetencí v českém znakovém jazyce neslyšících žáků nezastupitelná.

Neslyšící pedagog se dokáže dobře přizpůsobit různorodým komunikačním kompetencím žáků. Umí odhadnout individuální potřeby žáků, dokáže přizpůsobit svůj jazykový projev aktuální situaci ve výuce. Neslyšící pedagog bývá názorný, jeho výuka, seznamování s novou látkou, vysvětlování, příklady atd. jsou „šité na míru“ konkrétním žákům. Tato komunikační flexibilita je zvláště cenná např. ve věkově smíšených skupinách nebo ve skupinách žáků, ve kterých jsou vzděláváni žáci s dalšími druhy znevýhodněními (specifickými poruchami učení aj.).

Kromě jazykového vzoru je neslyšící pedagog pro žáky i podstatným vzorem identity. Žáci mají k neslyšícímu učiteli důvěru, ale i respekt. Neslyšící pedagog má zkušenosti z vlastního dětství, dospívání, vzdělávání, a toto vše může v určité míře předávat žákům, ztotožňuje se s jejich problémy, poradí jim, pomůže, doporučí, ukazuje jim, co všechno znamená „být neslyšící“.

Neslyšící pedagog je také zástupce komunity Neslyšících a svými vedlejšími aktivitami, jako jsou například návštěvy uměleckých vystoupení či tlumočených představení, společenských akcí, přednášek, předává neslyšícím žákům kulturní povědomí o jejich světě – světě Neslyšících.<sup>91</sup>

Vedle této role neslyšícího pedagoga je podstatný i jeho **vztah k českému jazyku**. Vzdělaný dospělý neslyšící je pro neslyšící žáky dobrým příkladem, svým postojem je může motivovat ke čtení, psaní a používání psané češtiny nejen ve škole, ale i v běžném životě.

Velmi užitečné jsou zkušenosti neslyšícího pedagoga a názor na probírané téma, např. na určitý jazykový jev v českém jazyce.

### 7.1.2 Slyšící pedagog

Slyšící pedagog působí jako jazykový vzor pro češtinu, ale také jako kulturní vzor a zástupce většinové slyšící společnosti, ve které se neslyšící pohybují. **Žáci potřebují znát nejen jazyk, ale i komunikační pravidla užívaná většinovou společností** (například oslovení, tykání × vykání, vhodná × nevhodná/tabu témata v komunikaci a mnoho dalšího), v rámci jazykové výuky se rozvíjejí také tzv. sociokulturní kompetence.<sup>92</sup>

---

91 K tomu blíže kapitola 1 *Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Koncepte*.

92 Sociokulturní kompetence se vztahují ke společenským normám užívání jazyka (srov. např. Komorná, 2008).

Vzdělávání žáka se sluchovým postižením předpokládá mít společný jazyk pro oba – pedagoga a žáka (Zvonek, 2011). **Respektování a sdílení jazyka žáků** může učiteli pomoci k získání respektu – naopak pedagogové neznalí českého znakového jazyka se stávají spíše terčem posměchu, žáci s nimi nechtějí komunikovat, spolupracovat, čekají na pokyny ve svém jazyce, tj. od neslyšícího pedagoga, a slyšící pedagog pak jaksí ustupuje do pozadí, což rozhodně nepříspěvá k dobrému klimatu třídy. I v případě, kdy slyšící pedagog ovládá český znakový jazyk na dobré úrovni, se často stává, že u žáků je oblíbenější neslyšící pedagog, mají k němu větší důvěru i respekt – přirozeně jen proto, že je také neslyšící. Slyšící pedagog by měl být připraven akceptovat roli pravděpodobně méně oblíbeného pedagoga (neslyšící pedagog by měl reflektovat důvody, proč tomu tak je, a status svého kolegy posilovat).

**Důležité je to, aby oba pedagogové znali navzájem jazyk i kulturní prostředí toho druhého a vzájemně se respektovali.** Výuka založená na fungující spolupráci dvou pedagogů je pro žáky sama o sobě obecným příkladem komunikace a spolupráce dvou lidí, nadto slyšícího a neslyšícího.<sup>93</sup>

Pro úspěšnou, dlouhodobou a stabilní spolupráci pedagogů je nezbytná také **podpora ze strany vedení školy** – a to jak podpora samotného systému týmové práce, tak podpora konkrétní spolupracující dvojice i každého jednoho pedagoga.

## 7.2 Organizace výuky – kompetence obou pedagogů

Na počátku spolupráce je vhodné vytvořit si určitý systém – rozdělení kompetencí, činností, ale také je třeba, aby oba pedagogové byli dostatečně otevření a pružní a nesetrvávali v jedné vytvořeném modelu za každých okolností. Charakter spolupráce se tak může průběžně proměňovat podle potřeby, většinou s každou novou skupinou žáků, před novým školním rokem i v jeho průběhu. **Jakýkoliv způsob spolupráce by měl vždy vyhovovat oběma pedagogům a samozřejmě také jejich žákům.** Žákům by měl být jasný a srozumitelný systém výuky i kompetence obou učitelů. Nejčastější jsou dva modely spolupráce ve výuce: **rozdělení činností** a **vedení – asistence**.<sup>94</sup>

### 7.2.1 Rozdělení činností

Obvyklé bývá rozdělení některých činností ve výuce, které vyplývá z jejich zaměření – např. výkladu probírané látky, kontrol porozumění se ujímá neslyšící pedagog, kontrol

---

93 Oba pedagogové mohou svým příkladem také pomoci odstraňovat určitý stereotyp „slyšící × neslyšící“ (srov. Basovníková, 2017).

94 Oba modely jsou popsány bez ohledu na to, zda jeden z pedagogů je v pozici učitele a druhý v pozici asistenta, nebo třídu vedou oba jako učitelé. Samozřejmě je důležité přihlídnout k tomu, jak je který pedagog smluvně vázán (jakou má náplň práce), podoba spolupráce záleží především na jejich vzájemné dohodě.

správnosti psaného textu slyšící pedagog. U některých typů práce záleží jen na domluvě – např. kdo zadává úkoly, testy, kdo je kontroluje.

**Tabulka 11:** Příklady rozdělení činností.<sup>95</sup>

Slyšící pedagog	Neslyšící pedagog
výběr textu, cvičení	otázky k textu, ověřování porozumění
zápis a gramatická část slovní zásoby	význam, vysvětlování slovní zásoby
kontrola gramatické správnosti, procvičování	výklad gramatických jevů
písemná konverzace přes chat, tabuli, interaktivní tabuli apod.	kontrola pochopení významů v konverzaci
kontrola překladu z českého znakového jazyka do češtiny	překladová cvičení mezi českým a českým znakovým jazykem
opravy slohových prací	ověřování porozumění v rámci slohových prací
příprava faktických informací	příprava vizuálních materiálů (obrázky, videa aj.)

## 7.2.2 Vedení – asistence

V tomto modelu je výuka vedena tak, že jeden pedagog výuku vede a druhý asistuje. Asistence může mít různou podobu: nezbytné hlídání a udržování pozornosti žáků, doplňování výkladu příklady, ukázkami a návody, spolupráce se žáky při cvičení, úkolu, hře, zapojení asistenta mezi žáky při práci ve skupinkách či dvojicích, osobní asistence některému žákovi atd. Lze pracovat i tím způsobem, že jeden pedagog má na starosti především skupinovou práci, druhý práci individuální.

Asistující i vedoucí role se mohou ujmout slyšící i neslyšící pedagogové, rozdělení rolí může být trvalé či střídavé – v závislosti na složení a potřebách třídy (nejedná se tedy nutně o striktní rozdělení učitel – asistent podle pracovní pozice).

95 Uvedené příklady rozdělení činností vycházejí z obvyklé praxe, nicméně nelze je paušalizovat.



## 7. 3 Spolupráce při nepřímé pedagogické činnosti

Pro úspěšnou výuku je velmi důležitá společná příprava obou pedagogů. Zvláště v počátcích spolupráce může společná příprava zabrat poměrně hodně času, pravděpodobně více než jednomu pedagogovi, ale věnovat čas i úsilí vzájemné domluvě a plánování se určitě vyplatí. **Na přípravě by se vždy měli podílet oba pedagogové a pokud možno stejnou měrou.** Každý z nich nabízí svoje zkušenosti a svůj pohled, které by měl ten druhý vzít na vědomí.

Příprava se týká všeho, co souvisí s výukou – od školních vzdělávacích programů, tematických a týdenních plánů až po přípravy na konkrétní hodiny, včetně kontrol a oprav domácích úkolů, testů atd.

Obvykle se oba pedagogové domluví na základním obsahu a formě výuky a rozdělí si úkoly – možností je opět více:

- rozdělení příprav podle konkrétních činností ve výuce (viz tabulka 11 výše);
- rozdělení příprav podle obsahu probírané látky (jeden z pedagogů připravuje materiály pro gramatiku, druhý pro sloh či literaturu);
- rozdělení příprav podle žáků / skupin žáků a různých kritérií (podle kompetencí žáků v češtině nebo podle ročníků).

**Oba pedagogové by měli mít o svých přípravách přehled,** aby byli v případě potřeby schopni toho druhého zastoupit.

Vedle společné přípravy před výukou je potřebné i **zpětné hodnocení** společné práce, například po hodině nebo po dni, týdnu. Jen tak může být výuka efektivnější.



## Závěrečná doporučení

Bez ohledu na ne/slyšení jsou oba pedagogové především dva lidé, a tak lze říci, že většina níže uvedených doporučení se týká jakékoliv spolupráce dvou lidí.

- Základem je otevřenost, tolerance a trpělivost, snaha přenést se přes rozkoly.
- Oba pedagogové se vzájemně respektují. Jsou si vědomi silných a slabších stránek svého kolegy a k těm slabším jsou shovívaví.
- Základní podmínkou spolupráce je fungující komunikace, jak při výuce samotné, tak při přípravě na vyučování. Je tedy nutné, aby slyšící pedagog ovládal znakový jazyk na dobré úrovni a stejně tak neslyšící pedagog (psaný) český jazyk. Zároveň by však oba měli být shovívaví a chápat druhého jako nerodilého mluvčího jazyka, kterému je vhodné svůj projev přizpůsobit.
- Pro slyšícího pedagoga je prospěšné stále se zdokonalovat ve znakovém jazyce a vizuální komunikaci; stejně tak pro neslyšícího pedagoga je prospěšné zdokonalovat se v českém jazyce a poznávat většinovou kulturu. Oba pedagogové by se měli průběžně účastnit různých akcí, přednášek, kurzů v rámci dalšího profesního vzdělávání.
- Je dobré uvědomit si fakt, že oba pedagogové mají odlišné životní a výchovně-vzdělávací zkušenosti.
- Oba pedagogové by měli umět sdělovat své myšlenky, představy a plány druhému člověku, umět vysvětlit svoji představu – tj. umět dobře komunikovat (z obecného hlediska).
- Oba pedagogové se dokážou přizpůsobit sobě navzájem i žákům a potřebám výuky, měli by umět dělat kompromisy, vycházet si vstříc – a to dlouhodobě i v náhlých situacích. Ač je společná příprava a domluva předem nezbytná (viz výše), zároveň je třeba umět reagovat na aktuální situaci ve třídě, leckdy i improvizovat.
- Každý z dvojice je připraven převzít zodpovědnost za svůj díl práce, své úkoly (a samozřejmě své základní pracovní povinnosti) plní poctivě a svědomitě, ale zároveň dokáže nechat prostor tomu druhému. Je nutné předcházet pocitu jednoho z pedagogů, že dělá výrazně více (méně) práce než druhý.
- Vyskytnou-li se nějaké neshody a nedorozumění, je třeba řešit a vysvětlovat je co nejdříve, společně a osobně – mimo vyučování a nikdy v přítomnosti žáků.

# 8

## Učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka u žáků se sluchovým postižením

Žofie Nedbalová

Pro potřeby výuky žáků se sluchovým postižením, kteří se český jazyk učí postupy blízkými výuce češtiny jako cizího jazyka, lze využívat celou řadu didakticky propracovaných materiálů. Typickým zástupcem takových materiálů jsou učebnice. Patří sem však i další zdroje – on-line materiály, obrázky, videa, přehledy gramatiky, slovníky a další. Chceme-li pro žáka (žáky) vybrat co nejvhodnější učební pomůcky, je důležité:

- znát svůj cíl (vědět, co chceme žáky naučit);
- mít přehled o využitelných materiálech;
- konkrétní pomůcku detailně prozkoumat a vědět, jak s ní pracovat – prostudovat manuál pro učitele (pokud je součástí pomůcky) a porozumět koncepci daného materiálu.

**Didaktické materiály je nutné umět kreativně a flexibilně využívat – obměňovat či doplňovat cvičení, přizpůsobit náplň věku, schopnostem a aktuálním jazykovým potřebám žáků.**

### 8.1 Typy učebních materiálů

#### 8.1.1 Učebnice

Učebnic, které se zaměřují na výuku češtiny metodami užívanými při výuce cizích jazyků, je na současném trhu nepřeberné množství.<sup>96</sup> **Učitelé češtiny žáků se sluchovým postižením zpravidla kombinují několik učebních materiálů dohromady.** Ty pak doplňují materiály, které za účelem výuky svých žáků vytvářejí sami, příp. dostupné materiály upravují.<sup>97</sup>

---

96 Viz např. aktualizované přehledy učebnic na webových stránkách Inkluzivní škola.

97 K tomu viz např. *Tematická zpráva – vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením* (2017).

I když výuka češtiny těchto žáků vychází z metodických zásad výuky češtiny pro cizince, je nutné mít na paměti, že žák se sluchovým postižením má mnohá další specifika, kterými se od „běžného“ cizince učícího se česky odlišuje. To je potřeba při užívání dostupných učebních materiálů zohledňovat.<sup>98</sup>

Nelze doporučit jeden konkrétní titul. Potřeby jednotlivých žáků jsou různorodé. Mnohé z učebnic však při efektivním využití a případné úpravě dobře poslouží. Při výběru konkrétního materiálu bychom měli zvažovat následující kritéria:

- komu je učebnice určena (věk, úroveň);
- jaký je výběr a řazení témat a jejich návaznost (jaká je jejich aktuálnost, přitažlivost pro cílovou skupinu a funkční využitelnost v praktickém životě, jaké sociokulturní kompetence si žáci mají pomoci této učebnice osvojit);
- jak je vykládána gramatika (v jakém sledu, jaký je výběr gramatických jevů, zda je např. české skloňování a časování prezentováno celé najednou, nebo postupně po jednotlivých krocích; zda se předpokládá, že žáci gramatická pravidla sami vyvodí a zformulují, nebo jsou jim předkládány přehledy k naučení a následné aplikaci; zda je učebnice určena žákům určitého mateřského jazyka a čeština je vykládána kontrastivně právě vzhledem k tomuto jazyku aj.);
- jaký je podíl, role a vzájemná provázanost cvičení základních řečových dovedností – čtení, psaní, mluvení, poslech (mj. zda učebnice obsahuje přepisy nahrávek apod.);
- zda a jak učebnice pracuje s vizuálními prvky (obrázky, fotografie, výklad gramatiky...);
- jaká je srozumitelnost instrukcí v učebnici a role případného zprostředkovacího jazyka;
- jaké postavení má v učebnici mluvená nespisovná čeština;
- zda k učebnici existuje pracovní sešit, manuál pro učitele a další doprovodné materiály.

## 8.1.2 Přehledy české gramatiky a tematické plány

Užitečné jsou také přehledy české gramatiky pro cizince, díky kterým získá pedagog vhled do problematiky výkladu jednotlivých gramatických jevů (jak při jejich výkladu postupovat, jaká je jejich provázanost). **Velmi cenný zdroj pak představují tematické plány, které jsou pro všechny učitele určitým vodítkem k tomu, v jakém sledu žáky s češtinou (zejm. na nižších úrovních) seznamovat.**

---

98 O možnostech práce s učebnicemi češtiny pro cizince a způsobu jejich využití ve výuce neslyšících žáků jsme stručně pojednali v kapitole 4 *Jazykové vzdělávání neslyšících žáků v mladším školním věku*.

### 8.1.3 Čítanky a (upravené) texty

Dalším materiálem, který má ve výuce cizího jazyka své nezpochybnitelné místo, jsou texty. Kromě těch, které jsou zařazeny v učebnicích, je možné pracovat s dalšími, doplňkovými texty. **Výběr textu však není jednoduchý a rozhodně by neměl být nahodilý.** Podle předem stanoveného cíle je potřeba pečlivě zvážit: téma, adekvátnost věku, úrovní a zájmu žáků nebo přínos četby daného textu pro praktický život žáků. Na rozhodnutí pedagoga je také to, zda (příp. kdy) zařadí do výuky čtení texty autentické (originální) či adaptované (u těchto upravených pak bude muset důkladně zhodnotit jejich adekvátnost, úroveň zpracování, smysluplnost a funkčnost úprav).<sup>99</sup> Typy textů lze samozřejmě kombinovat, příp. je možné originální texty upravovat. To je ovšem velmi časově náročné. Doporučujeme proto využít dnes již dostupné materiály adaptované četby, příp. čítanky s adaptovanými texty.

### 8.1.4 Autentické materiály (textové i netextové)

V rámci výuky by se měl žák setkat také s texty neupravenými, autentickými. Pomohou mu lépe porozumět češtině, se kterou se setkává ve svém každodenním životě. Využívat lze prospekty, reklamní letáky, plakáty, nápisy, mapy, texty z časopisů, novin, inzeráty, obrázky z knih nebo učebnic naukových předmětů, jízdní řády, jídelní lístky, komiksy, fotokoláže z novin, formuláře, pohlednice, podací lístky aj. Ty všechny totiž **slouží jako zdroj pro výuku slovní zásoby, frází, instrukcí, gramatiky a celkově takového jazyka, jaký nás obklopuje** a se kterým jsme stále v kontaktu.

### 8.1.5 Videá

Práci s texty a tištěnými materiály je vhodné pravidelně obohacovat zařazováním audiovizuálních materiálů. Otevřené internetové prostředí nabízí bezpočet možností. Videonahrávky můžeme využívat různým způsobem. **Slouží jako motivační prvek k práci s texty a zpestří výuku.** Využit je lze i jako motivační prvek k zadání písemné práce na určité téma. Ve vyšších třídách je také možné zařadit videa v českém znakovém jazyce k překladovým cvičením. Některá videa neobsahují mluvenou řeč,<sup>100</sup> užitečná jsou však i videa (opatřená titulky), v nichž spolu postavy hovoří.<sup>101</sup> Za naši pozornost stojí jistě také výuková videa, která žákům zprostředkovávají autentickou komunikační situaci. Prostřednictvím nich se žáci setkají s jazykovými strukturami v konkrétním situačním kontextu.

---

99 Ne každé „zjednodušení“ textu je automaticky vhodné. Může se totiž snadno stát, že ve snaze o „zpřístupnění“ textu nerodilému mluvčímu je změněna/potlačena/zničena původní funkce textu (estetická, informativní, formativní, společenská a/nebo zábavná), tím text ztrácí na přitažlivosti a v důsledku toho může vést čtení takových textů i k demotivaci žáků číst, protože texty neplní svůj účel.

100 Pro žáky nižšího školního věku můžeme využít některé animované seriály, jako jsou např. *Pat a Mat*, *Krtek*, *Gogo a Figi*, *Žížaláci*, *No, no, no!*

101 K možnostem práce s videem ve výuce viz např. Bulejčiková, 2010; Canning-Wilson, 2010; Kotková, 2010.

## 8.1.6 Slovníky

Jako doplňkový, ale neopomenutelný materiál slouží při výuce cizích jazyků slovníky a slovníkové příručky (tištěné nebo elektronické). Žáci by měli být vedeni k tomu, aby se v nich naučili sami vyhledávat a aktivně je využívali i mimo výuku. Kromě běžných slovníků (slovníky synonym, antonym, výkladové slovníky, slovník cizích slov aj.) mohou být užitečné také překladové slovníky mezi češtinou a českým znakovým jazykem. Těch není mnoho a liší se úrovní svého zpracování i způsobem vyhledávání. Učitelům češtiny neslyšících žáků lze doporučit seznámit se zejména se **slovníkem školské jazykovědné terminologie**.<sup>102</sup>

## 8.1.7 Didaktické hry

Vhodné učební postupy, správný psychologický přístup k žákům, sladění činnosti ve třídě, pocit úspěchu, obsah i učební materiál a v neposlední řadě také využití prvků hravosti, vynalézavosti a metodické připravenosti učitele jsou faktory, které mají příznivý a motivační vliv na vytváření žákovy kladného vztahu k vyučovanému jazyku. Pedagog by proto měl do výuky zařazovat atraktivní aktivity a činnosti, mj. i didaktické hry.

## 8.1.8 Nástroje pro ověřování jazykové úrovně

Výše jsme zmínili to, že při výběru didaktických materiálů musíme zohledňovat aktuální jazykovou úroveň žáka. V současné době se prosazuje práce s tzv. *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky*<sup>103</sup> a v souvislosti s ním se rozšiřuje i testování češtiny na jednotlivých úrovních. Tyto testy využívají také učitelé, kteří chtějí získat představu o jazykové úrovni svých žáků. **Správná diagnostika jazykových kompetencí žáka je pro učitele klíčovým vodítkem pro výběr vhodných učebních materiálů a volbu odpovídajícího lingvodidaktického postupu.**

---

102 Viz *Seznam doporučených materiálů* v závěru této kapitoly.

103 K tomu blíže kapitola 5 *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho vztah k problematice jazykového vzdělávání neslyšících žáků*.



## Závěrečná doporučení

- Nezapomínáme pracovat s diagnostickými materiály – pomáhají nám monitorovat dosaženou úroveň dovedností žáků.
- Pracujeme s materiály, které reflektují věk, zájmy a aktuální jazykové potřeby žáků.
- Pracujeme s materiály, které jsme pečlivě vybrali, seznámili jsme se s jejich obsahem a koncepcí.
- Učební materiály kombinujeme tak, abychom rovnoměrně rozvíjeli jazykové kompetence žáků, které se při výuce jazyka vyučují (gramatika, slovní zásoba, čtení, psaní a sociokulturní dovednosti).
- Pracujeme s materiály, které jsou přehledné a vizuálně atraktivní (žáci s vadou sluchu bývají vizuálně vnímavější).
- Nezapomínáme na motivační aktivity a zařazujeme do výuky pro žáky atraktivní činnosti.
- Udržujeme si přehled o aktuální nabídce učebních materiálů češtiny pro cizince.
- Průběžně sledujeme aktuální informace týkající se výuky češtiny jako cizího jazyka; portály zaměřené na podporu výměny zkušeností, zdokonalování metod, didaktických postupů a zpřístupnění učebních materiálů:  
*Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka – [www.auccj.cz](http://www.auccj.cz)*  
*Inkluzivní škola – [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)*

## 8.2 Seznam doporučených materiálů

Níže předkládáme seznam vybraných učebních materiálů. Některé z nich čtenářům stručně představujeme. Uvedené charakteristiky mají sloužit jen ke zcela hrubé představě o koncepci daného materiálu. Další doporučené materiály učebnicového typu opatřené podrobnějšími anotacemi jsou k dispozici např. v elektronickém sborníku *Čeština ve výuce neslyšících* (Cícha Hronová – Zbořilová, 2011, s. 40–48).

### 8.2.1 Učebnice

#### A. Učebnice češtiny jako cizího jazyka pro (slyšící) cizince:

**Adamovičová, A. – Ivanovová, D. – Hrdlička, M. (2013–2016): *Basic Czech I, II, III*. Praha: Karolinum.** (učebnice pro studenty se zprostředkovacím jazykem angličtinou, obsahuje relativně velké množství užitečných a přehledných cvičení, díly jsou koncipovány pro úrovně A1, A2–B1, B1–B2)

**Boccou Kestřánková, M. a kol. (2010–2017): *Čeština pro cizince A1–A2, B1, B2*** Brno: Computer Press – Edika. (velmi systematická učebnice s pracovním sešitem, s omezeným množstvím ilustrací, důsledně odpovídá deklarovaným úrovním dle SERRJ)

**Bořilová, P. – Holá, L. (2010–2014): *Čeština express 1, 2, 3*. Praha: Akropolis.** (moderně pojatá a vizuálně atraktivní učebnice, učebnice je velmi provázaná jako celek, je proto obtížné až nemožné z ní vybírat nebo v ní přeskakovat, obsahuje učebnici, pracovní sešit, přehled gramatiky a slovní zásoby a metodickou podporu dostupnou na internetu, díly jsou koncipovány pro úrovně A1/1, A1/2, A2/1)

**Cvejnová, J. (2008–2016): *Česky prosím START, I., II. A III*. Praha: Karolinum.** (učebnice a pracovní sešit, obsahuje jasné gramatické přehledy bez výkladu, velké množství cvičení a textů, prvních 50 lekcí češtiny je pro ty, kteří ještě neovládají latinku, následující díly slouží jako příprava ke zkouškám z češtiny pro úroveň A1, A2 a B1 podle SERRJ)

**Holá, L. a kol. (2009–2016): *Česky krok za krokem 1, 2*. Praha: Akropolis.** (různé jazykové mutace; barevná, ilustracemi a fotografiemi bohatě doprovázená učebnice a pracovní sešit s manuálem pro učitele a cvičeními on-line, první díl je koncipován pro úrovně A1–A2, druhý díl prohlubuje a upevňuje učivo z prvního dílu)

**Kořánová, I. – Bermela, N. (2012): *Interaktivní čeština*. Praha: Karolinum.** (CD bez přepisu s pracovním sešitem; lze využít v případě, že si učitel texty přepíše sám, ev. přizpůsobí; pracovní sešit je podnětným zdrojem pro konverzační cvičení a práci s textem, určeno studentům se vstupní úrovní A2, předpokládaná výstupní úroveň B2)

**Kotýková, S. – Lejnarová, I. (2004–2005): *Čeština pro malé cizince 1, 2*. Praha: Euromedia Group – Knižní klub.** (dvoudílná učebnice s pracovním sešitem je určena malým dětem, které se s češtinou začínají seznamovat)



**Nekovářová, A. (2006–2012): *Čeština pro život 1, 2*. Praha: Akropolis.** (učebnice zahrnuje 15 lekcí, každá z nich je zaměřená na jedno konverzační téma, se kterým se žáci setkávají v běžném životě; obsahuje texty ke čtení a úkoly k nim, v menší míře gramatická cvičení, pracuje s českou frazeologií a idiomatikou, předpokládá vstupní znalost češtiny na úrovni B2)

**Rešková, I. – Pintarová, M. (2004–2009): *Communicative Czech Elementary, Intermediate*. Praha: ÚJOP UK.** (učebnice a pracovní sešit s velkým množstvím cvičení, které lze využívat i samostatně jako doplňující materiál k jiným učebnicím; první díl je určen začátečníkům a falešným začátečníkům, druhý díl je koncipován pro mírně až středně pokročilé)

**Svobodová, J. (2011): *Učím se česky (pracovní učebnice)*. Liberec: Harry Putz.** (učebnice a pracovní sešit jsou určeny žákům mladšího školního věku, s nulovou znalostí češtiny; materiál je koncipován tak, aby si žáci brzy osvojili základní slovní zásobu a konverzační obraty pro orientaci ve školním prostředí; je zamýšlen jako podklad především pro ústní interakci, může však posloužit i jako výchozí obrazový materiál pro výuku češtiny u žáků se sluchovým postižením)

**Škodová, S. (2010–2012): *Domino – Čeština pro malé cizince 1, 2*. Praha: Wolters Kluwer.** (učebnicový soubor složený z učebnice, pracovního sešitu a velmi podrobného manuálu pro učitele; materiál je určen žákům 1. stupně ZŠ, zejm. žákům 1. tříd, počítá proto s téměř nulovou znalostí čtení a psaní, výběrem témat i zpracováním zohledňuje zájmy a potřeby této věkové kategorie; může posloužit především jako inspirace a obrázkový podklad pro začáteční fáze výuky)

## **B. Učebnice češtiny jako cizího jazyka pro neslyšící:**

**Cícha Hronová, A. – Štindlová, B. (2011): *Učíme se (nejen) česky*. Praha: Jazykové centrum Ulita.** (v tištěné i elektronické verzi dostupná učebnice s detailně vytvořenou metodikou pro učitele, určeno zejm. pro upevnění základů české gramatiky, výklad gramatiky je pojat kontrastivně – český jazyk vs. český znakový jazyk, k učebnici v elektronické verzi jsou dostupná některá interaktivní cvičení)

**Macurová, A. – Homoláč, J. a kol. (1998): *Umíme číst a psát česky*. Praha: Divus.;**  
**Macurová, A. – Hudáková, A., – Othová, M. (2001): *Rozumíme česky*. Praha: Divus.** (učebnice češtiny pro neslyšící, které obsahují výklady českého jazyka s ohledem na vyjadřování ekvivalentních jevů v českém znakovém jazyce, vysvětlené gramatické jevy mají být následně upevňovány pomocí několika cvičení)

## **C. Elektronické zdroje učebnicového typu pro neslyšící:**

**Macurová, A. – Othová, M. – Prokeš, V. – Vančát, M. (2007): *Čeština pro neslyšící [CD ROM]*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.** (elektronická učebnice zaměřená na psanou češtinu, zejména na české tvarosloví – na tvorbu slovních tvarů, jejich užití a porozumění jim; učebnice se zaměřuje na výklad, procvičení především **těch jevů**, v nichž **čeští** neslyšící často chybují)

**Petráňová, R. (2004–2008): *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce – předložky* [DVD ROM]. Praha: Pevnost. (čtyři DVD-ROMy, z nichž každý je zaměřen na předložkové vazby s jedním českým pádem – předložky se 3., 6. a 7. pádem, kromě výkladu v českém znakovém jazyce zahrnuje každý DVD-ROM velké množství cvičení k probíraným tématům)**

#### **D. Internetová cvičení z českého jazyka (nevázané ke konkrétním učebnicím):**

<http://www.mozaika.eu/category/zdarma-cviceni-online/> [cit. 2017-10-28].  
[http://www.onlinecviceni.cz/exc/list\\_sel\\_topics.php](http://www.onlinecviceni.cz/exc/list_sel_topics.php) [cit. 2017-10-28].  
<http://czech.group.shef.ac.uk/beginners/menu/lessons.html> [cit. 2017-10-28].  
<http://www.czechonlinetutor.com/cz/ucte-se-cesky-online> [cit. 2017-10-28].  
<http://www.cestina2.cz/> [cit. 2017-10-28].

## **8.2.2 Přehledy české gramatiky a tematické plány**

### **A. Přehledy gramatiky:**

**Cvejnová, J. a kol. (2016): *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2*. Praha: NÚV. (přehled, co by měl umět žadatel o azyl a o trvalý pobyt v ČR – úroveň A1 a A2)**

**Harperová, J. (2012): *Čeština extra – Průvodce českou gramatikou*. Praha: Akropolis. (každá z více než 50 lekcí je věnována jedné oblasti české gramatiky a následnému procvičování; lekce jsou provázány vzájemnými odkazy, které mohou pomoci zorientovat se v tom, v jakém pořadí je vhodné některé jevy cizincům vykládat, resp. co již musí žák ovládat, aby se mohl začít učit dané téma)**

**Kol. autorů. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)* [online]. Praha: NÚV. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <[http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=priprava-na-zkousku&hl=cs\\_CZ](http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=priprava-na-zkousku&hl=cs_CZ)>. (přehled toho, co by měl ovládat žák na úrovni A1, obsahuje příkladové úlohy)**

**Poldauf, I. – Šprunk, K. (1968): *Čeština jazyk cizí – Mluvnice češtiny pro cizince*. Praha: SPN. (starší, ale téměř jediná a v mnohém stále aktuální mluvnice češtiny určená nerodilým mluvčím tohoto jazyka)**

### **B. Tematické plány:**

**Kol. autorů (2009): *Plány kurzů češtiny pro žáky cizince* [online]. Praha: META, o. p. s. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <<http://inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/plany-kurzu-temata>>.**

**Kol. autorů (2015): *Vzdělávací obsah ČDJ* [online]. Praha: Meta, o. p. s. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <<http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/vzdelavaci-obsah-cdj>>.**

### 8.2.3 Texty a čítanky (adaptovaná četba)

**Časopis AHOJ** – <https://www.casopis-ahoj.cz/> [cit. 2017-10-28]. (časopis pro studenty češtiny jako cizího jazyka, texty rozčleněny podle úrovní, časopis obsahuje návazná lexikální a gramatická cvičení)

**Holá, L. (2008–2013): *Pohádky, Povídky malostranské, Pražské legendy, Staré pověsti české a moravské*. Praha: Akropolis.** (adaptované texty s doplňkovými gramatickými a lexikálními cvičeními; Pohádky a Pražské legendy jsou určeny pro úroveň A2, Nerudovy povídky a Staré pověsti české a moravské pro úroveň B1)

**Kořánová, I. (2012): *Česká čítanka – adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis.** (sedmnáct adaptovaných textů známých českých autorů a navazující cvičení)

**Kotková, R. (2009): *Povídky z jedné kapsy a Povídky z druhé kapsy*. Praha: ASA, s. r. o.** (adaptované povídky Karla Čapka s doplňkovými gramatickými a lexikálními cvičeními, úroveň B2)

**Petráňová, R. a kol. (2011–2014): *Čtení nás baví: Úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené I, II*. Praha: Jazykové centrum Ulita.** (učebnice, obsahuje DVD, výklady literárních pojmů a překlady textů a do českého znakového jazyka)

**Ptáčková, K. a kol. (2009–2012): *Veselé čtení 1, 2, 3, 4: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. Praha: Fortuna.** (čítanka s DVD s překladem textů do českého znakového jazyka)

**Sigmundová, K. – Sládek Antalovská, K. (2016): *Golem*. Praha: Fortuna.** (adaptace románu Gustava Meyrinka pro úroveň češtiny B2, každá kapitola doplněna o cvičení před čtením, během a po čtení)

**Sůvová, P. – Vlna, L. (2013): *Obráz Doriana Graye*. Tábor: Sova Libris.** (adaptace známého románu Oscara Wilda na úroveň češtiny B2, v závěru obsahuje navazující cvičení s klíčem)

**Sůvová, P. (2010): *Alenka v říši divů*. Tábor: Sova Libris.** (adaptace knihy Lewise Carrola na úroveň češtiny B1, v závěru obsahuje navazující cvičení s klíčem)

**Zajíc, V. (2016): *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Praha: Fortuna.** (adaptace románu Jaroslava Haška pro úroveň češtiny B2, každá kapitola je doplněna o cvičení před čtením, během a po čtení)

### 8.2.4 Videomateriály určené pro výuku češtiny pro cizince

<http://www.kurzycestinyprocizince.cz/cs/e-learning.html> [cit. 2017-10-28]. (deset kratších videí zejména pro mladší žáky – „čeština do školy“ – a dvacet pro starší žáky a dospělé – „čeština do práce“ –, vše s návaznými cvičeními, k tomu navíc pro učitele videokurzy)

k jednotlivým lekcím a doplňkové materiály ke stažení; videa sice neobsahují titulky, ale lze k nim rozkliknout přepisy, vzhledem k délce a přehlednosti záběrů dobře srozumitelné, videa představují prototypické dialogy zejm. pro nižší úroveň – představování, žádost, omluva atd.)

[http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=vyukova-vidoa-2&hl=cs\\_CZ](http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=vyukova-vidoa-2&hl=cs_CZ) [cit. 2017-10-28]. (celkem třicet videí k 15 tématům, každé téma zpracováno zvlášť pro úroveň A1 a A2, veškerá videa opatřena titulky; zacíleno na cizince, kteří žijí v ČR a žádají o trvalý pobyt, zaměřeno na sociokulturní kompetence pro dané úroveň, tematicky vhodné pro starší žáky a dospělé – např. domluva s majitelem bytu, volání policie)

## 8.2.5 Slovníky

*Internetová jazyková příručka* [online]. ÚJČ AV. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <<http://prirucka.ujc.cas.cz/>>

**Kol. autorů. (2008): *Můj první slovník českého jazyka*. Praha: Fraus.** (slovník se dvěma částmi – první členěna tematicky, určená pro 1. ročník ZŠ; druhá část s abecedním heslářem určená pro 2.–3. třídu ZŠ)

*Obrázky k prvnímu čtení* [online]. [cit. 2018-1-9]. Dostupné z: <<http://www.globalncteni.cz/clanek/obrazky-z-prvniho-cteni/>>. (19 tematicky rozčleněných souborů základních slovíček s obrázky a slovy psanými velkými tiskacími písmeny, volně ke stažení)

**Nováková, R. – Vysuček, P. – Šůchová, L. a kol. (2007): *Slovník český jazyk – český znakový jazyk: Školská jazykovědná terminologie pro 1. a pro 2. stupeň ZŠ*** [CD-ROM]. Praha: FF UK.

**Okrouhlíková, L. – Motejzík, J. – Vysuček, P. a kol. (2003): *Lexikologie pro základní školy*** [CD-ROM]. Praha: FF UK. (terminologie v češtině a v českém znakovém jazyce)

*Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* (2003): Praha: Academia.

*Školní slovník současné češtiny* (2012): Praha: Lingea.

## 8.2.6 Didaktické hry

**Hladík, P. (2016): *111 nových her pro atraktivní výuku jazyků***. Praha: Grada. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <http://inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/univerzalni-aktivity>. (v tištěné i elektronické verzi dostupný nápadník jazykových her pro různé jazykové úrovně, které jsou rozčleněny podle oblastí na hry aktivizující, seznamovací, konverzační, gramatické a hry pro rozvoj psaní; doprovodné materiály jako kartičky, herní plány aj. volně ke stažení on-line)

**Procházková, P. (2010): *Čeština pro cizince – jak pracovat se sadou obrázků?*** [online]. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/7693/CESTINA->

PRO-CIZINCE-%e2%80%93JAK-PRACOVAT-SE-SADOU-OBRAZKU-1CAST.html/>. (nápadly na několik her zaměřených na procvičování českých sloves, lze přizpůsobit i na oblasti české gramatiky)

## 8.2.7 Nástroje pro ověřování jazykové úrovně

**Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) – podrobné informace [online].** Praha: ÚJOP UK. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <<http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce#pred-zkouskou-jak-se-pripravit-na-zkousku>>. (přehled požadavků a několik modelových testů z češtiny jako cizího jazyka, úrovně A1–C1)

**Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež – Obecné informace k CCE pro mládež [online].** Praha: ÚJOP UK. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <<http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-mladez>>. (přehled požadavků a několik modelových testů z češtiny jako cizího jazyka pro mládež, úrovně A1, A2)

**Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka (diagnostická příručka) [online] (2016):** Praha, VÚP. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <[http://www.cicpraha.org/upload/soubory/%C4%8De%C5%A1tina/p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dky%20ke%20sta%C5%BEen%C3%AD/Diagnostika\\_%C3%BArovn%C4%9B\\_%C4%8De%C5%A1tiny.pdf](http://www.cicpraha.org/upload/soubory/%C4%8De%C5%A1tina/p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dky%20ke%20sta%C5%BEen%C3%AD/Diagnostika_%C3%BArovn%C4%9B_%C4%8De%C5%A1tiny.pdf)>. (diagnostická příručka včetně ukázek konkrétních testů k určení přibližné jazykové úrovně žáků)

**Kotková, R. a kol. (2016): Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny: úroveň B2 (CCE–B2).** Praha: Karolinum. (tři modelové testy z češtiny jako cizího jazyka na úrovni B2, včetně klíče a vysvětlení postupu řešení)

**Pečený, P. a kol. (2017): Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny: úroveň B1 (CCE–B1).** Praha: Karolinum. (tři modelové testy z češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1, včetně klíče a vysvětlení postupu řešení)

**Škodová, S. – Cvejnová, J. (2016): Připravte se námi na zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR. Nový formát testu A1 [online].** Praha: NÚV. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <[trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/Pripravte\\_se\\_s\\_nami\\_web\\_2016.pdf](http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/Pripravte_se_s_nami_web_2016.pdf)>. (přehled toho, co by měl ovládat žák na úrovni A1, a příkladové úlohy)

**Zadání písemných zkoušek [online].** Praha: Cermat. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <<http://www.novamaturita.cz/zadani-pisemnych-zkousek-1404038149.html>>. (zkoušky z předchozích let z českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením, kteří jsou zařazeni do skupiny SP 3, úroveň B1)

**Zkouška z jazyka a reálií pro účely udělování státního občanství ČR – Podrobné informace [online].** Praha: ÚJOP UK. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <<http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/obcanstvi#jak-se-na-zkousku-pripravit>>. (přehled požadavků a modelové testy z českého jazyka a sociokulturních kompetencí pro uchazeče o udělení státního občanství v ČR, úroveň B1)

# Literatura

Asher, R. E. (ed.) (1994): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford – New York – Soul – Tokio: Pergamon Press.

*Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* [online] (2004–2018). [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [www.auccj.cz](http://www.auccj.cz).

Ball, P. (2012): Typy testových otázek. In: T. Šmídová (ed.) *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií* [online]. Praha: NÚV. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/14-hodnoceni-a-clil/14-9-typy-testovych-otazek.html>.

Basovníková, M. (2017): *Stereotyp slyšícího člověka v českém znakovém jazyce* [online]. Diplomová práce. Praha: FF UK. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149676>.

Bulejčíková, P. (2010): Přijďte se podívat aneb Video ve výuce. In: K. Hlínová (ed.) *Sborník AUČČJ 2007–2009*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, s. 83–93.

Canning-Wilson, Ch. (2010): *Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom* [online]. [cit. 2017-10-28]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>.

*Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání* [online] (2010–2018). [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [www.ceremat.cz](http://www.ceremat.cz)

Cícha Hronová, A. – Zbořilová, R. (eds.) (2011): *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník. Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagoggy* [online]. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=x1Xp\\_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

Čadská, M. a kol. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk?highlightWords=popisy+referen%C4%8Dn%C3%ADch+%C3%BArovn%C3%AD>.

Červenková, A. (1999): Co dává neslyšícímu dítěti čtení. In: A. Červenková (ed.) *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, s. 7–15.

*Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online] (2001). [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>.

Deaf culture. *Wikipedia, the free encyclopedia* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Deaf\\_culture](https://en.wikipedia.org/wiki/Deaf_culture).

Dlouhá, O. – Černý, L. (2012): *Foniatricie*. Praha: Karolinum.

Doleží, L. (ed.) (2014): *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince. Mladší školní věk. Příručka pro lektorky a lektory* [online]. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/metodicke-materialy/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti%C2%AD%E2%80%91cizince-%E2%80%93-mladsi-skolni-vek-a305>.

Dršata, J. – Havlík, R. a kol. (2015): *Foniatricie – sluch*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Filippová, E. – Hudáková, A. (2016): Czech Sign Language in Contemporary Czech Society. *International Journal of the Sociology of Language* [online], 238, s. 85–103. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://www.degruyter.com/view/j/ijsl.2016.2016.issue-238/ijsl-2015-0046/ijsl-2015-0046.xml>.

Hádková, M. (ed.) (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk?highlightWords=popisy+referen%C4%8Dn%C3%ADch+%C3%BArovn%C3%AD>.

Holub, J. (ed.) (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk?highlightWords=popisy+referen%C4%8Dn%C3%ADch+%C3%BArovn%C3%AD>.

Hrdlička, M. – Slezáková, M. a kol. (2007): *Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince – příručka* [online]. Praha: Centrum pro integraci cizinců – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka – Člověk v tísni. [cit. 2018-1-26]. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/oranzova\\_prirucka.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/oranzova_prirucka.pdf).

Hrdlička, M. (2005): *K otázce komunikační metody a komunikativnosti* [online]. [cit. 2018-01-18]. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>.

Hronová, A. (2008): *Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte* [online]. Rigorózní práce. Praha: FF UK. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/67426>.

Hronová, A. – Motejzík, J. (2002): *Raná komunikace mezi matkou a dítětem: neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem; Slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Hudáková, A. (2009): *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu* [online]. Disertační práce. Praha: FF UK. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/75003/>.

Hudáková, A. (2012): Neslyšící pedagogové: Česká republika, leden 2012. In: M. Gabarík – M. Melikant – T. Slovák (eds.) *Špeciálna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov*

1967–2012. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Bratislava 3.–4. 10. 2012. Bratislava: PdF UK, s. 411–420.

Hudáková, A. – Nováková, R. (2016): Společný evropský referenční rámec pro jazyky a český znakový jazyk. *Studie z aplikované lingvistiky* [online], 7, 2, s. 115–125. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-050749d9-bda2-46b0-a854-374585000190/c/andrea\\_hudakova\\_-\\_radka\\_novakova\\_115-125.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-050749d9-bda2-46b0-a854-374585000190/c/andrea_hudakova_-_radka_novakova_115-125.pdf).

Chaloupka, O. (1995): *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing.

*Inkluzivní škola* [online] (2018). [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

Jungwirthová, I. (2000): *Rodiče a závažné postižení novorozence: (proces vyrovnávání a možnosti psychologické pomoci)* [online]. Rigorózní práce. Praha: FF UK. [cit. 2018-02-08]. Dostupné z: [http://digitoor.is.cuni.cz/R/?func=dbin-jump-full&object\\_id=77329](http://digitoor.is.cuni.cz/R/?func=dbin-jump-full&object_id=77329).

Kastnerová, E. (2015): *Pohled slyšících vedoucích pracovníků na zaměstnávání neslyšících pedagogů na školách pro sluchově postižené* [online]. Diplomová práce. Olomouc: PdF UP. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/luqlx8>.

Klečková, G. (2012): Spolupráce CLIL učitelů. In: T. Šmídová (ed.) *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií* [online]. Praha: NÚV. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/15-kompetence-ucitelu-pro-clil/15-4-spoluprace-clil-ucitelu.html>.

Komínek, P. a kol. (2012): Screening sluchu u novorozenců – jaká je role dětských lékařů? *Pediatric pro praxi* [online], 13, 5, s. 326–328. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2012/05/09.pdf>.

Komorná, M. (2008): Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící. *Info-Zpravodaj* [online], 16, 2, s. 16–18. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/537-sociolingvisticke-a-pragmaticke-aspekty-vyuky-cestiny-jako-ciziho-jazyka>.

Košťálová, H. (2012a): Rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci naučných předmětů. In: M. Šlapal – H. Košťálová – O. Hausenblas a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, s. 52–62. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

Košťálová, H. (2012b): Základy čtení s porozuměním při práci s naučnými texty. In: M. Šlapal – H. Košťálová – O. Hausenblas a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, s. 63–77. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

Košťálová, H. – Potluka, O. (2015): *Párová výuka obecně* [online]. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz/rodice/patron-spolek-rodicu/parova-vyuka/parova-vyuka-obecne-846>.



Kotková, R. (2010): Použití videa ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: K. Hlínová (ed.) *Sborník AUČČJ 2007–2009*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, s. 105–108.

Kotková, R. a kol. (2016): *Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny: úroveň B2 (CCE–B2)*. Praha: Karolinum.

Křivánek, Z. – Wildová, R. (1998): *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova.

Kubíčková, K. (2010): *Abeceda – karty písmen* [online]. Kostelec nad Orlicí: ZŠ Gutha-Jarkovského. [cit. 2018-1-26]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/karty-pismen-k-tisku-0>.

Kubíčková, K. (2009): *Zkušenosti s výukou v heterogenní třídě pro jazykovou přípravu. Metodická příručka* [online]. Kostelec nad Orlicí: ZŠ Gutha-Jarkovského. [cit. 2018-1-26]. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodicka\\_prirucka.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodicka_prirucka.pdf).

Lane, H. (2014): *Pod maskou benevolence: Zneschopňování neslyšící komunity*. Praha: Karolinum.

Macurová, A. (1994a): Jazyk v komunikaci neslyšících (Předběžné poznámky). *Slovo a slovesnost*, 55, 2, s. 121–132.

Macurová, A. (1994b): Čeština a čeští neslyšící. *Čeština doma a ve světě*, 2, s. 175–177.

Macurová, A. (1994c): Náš – jejich jazyk a naše vzájemná komunikace. *Naše řeč*, 77, s. 44–50.

Macurová, A. (1995): ...protože já bavím spolu vypravovat (Komunikace v dopisech českých neslyšících). *Slovo a slovesnost*, 56, s. 23–33.

Macurová, A. (1998a): Naše řeč? *Naše řeč*, 81, 4, s. 179–188.

Macurová, A. (1998b): Nová slova já neznám. Slovo (a jazyk) v dopisech neslyšících Čechů. *Čeština doma a ve světě*, 6, s. 109–112.

Macurová, A. (2000): Předpoklady čtení. In: Z. Bradáčová (ed.) *Četba sluchově postižených*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, s. 35–42.

Macurová, A. (2015): Psaná čeština českých neslyšících. In: O. Uličný a kol. *Preliminária k Moderní mluvnici češtiny*. Olomouc: FF UPOL, s. 161–173.

Macurová, A. (2017): Znakový jazyk. In: P. Karlík – M. Nekula – J. Pleskalová (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOV%C3%9D%20JAZYK>.

Maslow, A. H. (1943): A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* [online], 50, 4, s. 370–396. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.

- Matějček, Z. (1994): *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Mkandawire, S. B. (2015): *LTC 1000 Types of Literacy or Literacies. The University of Zambia Lecture notes for week 2* [online]. [cit. 2018-03-13]. Dostupné z: <https://sitwe.wordpress.com/2015/12/14/types-of-literacy-or-literacies/>.
- Motežčíková, J. (2007): Pedagog s vadou sluchu na školách pro sluchově postižené. *Infozpravodaj*, 15, 3, s. 7–9.
- NOVÁ MATURITA oficiálně! [online] (2010–2018). [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/>
- Nováková, M. (2013): *Bilingvální vzdělávání neslyšících – popis současné situace u nás* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/118061>.
- O metodice Sfumato* [online] (2018). [cit. 2018-03-12]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html>.
- Paul, P. V. – Quigley, S. P. (1994): *Language and Deafness*. California: Singular Publishing.
- Pečený, P. a kol. (2015): *Připravujeme se k certifikované zkoušce z češtiny: úroveň B1 (CCE–B1)*. Praha: Univerzita Karlova.
- Petráňová, R. (ed.) (2011): *Čtení nás baví: úvod do literatury pro žáky ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené.
- Petráňová, R. (ed.) (2014): *Čtení nás baví II*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené.
- Počítačový program EVALD [online] (2018). [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://ufal.mff.cuni.cz/evald>
- Procházková, L. (2012a): Úrovně jazyka v CLIL. In: T. Šmídová (ed.) *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií* [online]. Praha: NÚV. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/12-vhodne-materialy-pro-vyuku-clil-a-jejich-tvorba/12-1-urovne-jazyka-v-clil.html>.
- Procházková, L. (2012b): Možnosti zpřístupnění textu. In: T. Šmídová (ed.) *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií* [online]. Praha: NÚV. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/12-vhodne-materialy-pro-vyuku-clil-a-jejich-tvorba/12-5-moznosti-zpristupneni-textu.html>.
- Przeczková, T. (2016): *Role neslyšícího asistenta a neslyšícího pedagoga na základní škole pro žáky se sluchovým postižením v hodinách českého jazyka* [online]. Diplomová práce. Praha: PedF UK. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145034>.

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Základní škola speciální* [online] (2008). Praha: NÚV. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (úplné znění k 1. září 2017) [online] (2017). Praha: MŠMT. [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/776/>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (platnost od 1. 9. 2017) [online] (2017). Praha: NÚV. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_verze\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf).

Saicová Římalová, L. (2016): *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum.

Siková, K. (2014): *Předčtenářská gramotnost u dětí se sluchovým postižením* [online]. Bakalářská práce. Praha: FF UK. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/123459>.

*So... How do you actively engage learners with written materials?* [online] (2017). [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.teachit.so/darts.htm>.

*So... What are the graphics organisers?* [online] (2017). [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.teachit.so/graphic.htm>.

Spencer, P. E. – Marschark, M. (2010): Acquisition and Development of Literacy Skills. In: P. E. Spencer – M. Marschark: *Evidence-based Practice in Educating Deaf and Hard of Hearing Students*. New York: Oxford University Press, s. 81–118.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* [online] (2006): Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

Statistické ročenky školství. Výkonové ukazatele. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z [www](http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp): <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch. a kol. (2007): *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I. – VIII*. Praha: Kritické myšlení, o. s.

Stokoe, W. C. (1960): *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf* [online]. Buffalo – New York: University of Buffalo. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [http://saveourdeafschools.org/stokoe\\_1960.pdf](http://saveourdeafschools.org/stokoe_1960.pdf).

Strnadová, V. (1998): *Současné problémy komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: FF UK.

Šára, M. a kol. (2001): *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe.

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

Šebesta, K. a kol. (2017): *Vyučování cizího jazyka. Terminologický slovník*. Praha: FF UK.

Škodová, E. – Jedlička, I. a kol. (2003): *Klinická logopedie*. Praha: Portál.

Šlapal, M. – Košťálová, H. – Hausenblas, O. a kol. (2012): *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika\\_rozvoje\\_ctenarstvi\\_a\\_ctenarske\\_gramotnosti](https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti).

Šmídová, T. – Tejkalová, L. – Vojtková, N. (2012): *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování* [online]. Praha: NÚV. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL\\_ve\\_vyuce.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL_ve_vyuce.pdf).

Šmídová, T. (2012): Pohled do historie. In: *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií* [online]. Praha: NÚV. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/1-pojem-clil/1-1-pohled-do-historie.html>.

Štefflová, J. (2016): Klíčem je umění dokázat se domluvit. Párová výuka pomáhá učitelům růst. *Učitelské noviny* [online], 3, s. 4–6. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [http://www.zskunratice.cz/files/items/7970/files/un-3-parova\\_vyuka.pdf](http://www.zskunratice.cz/files/items/7970/files/un-3-parova_vyuka.pdf).

Tejkalová, L. (2010): Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html>.

*Tematická zpráva – vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením* [online] (2017). Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-se-sluchov>.

Tomášková, I. (2015): *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

Tvorba ŠVP na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona pro žáky se sluchovým postižením. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13735>.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. *MPSV ČR* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419>.

*Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou*. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/novela-vyhlasky-c-177-2009-sb>.

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (v aktuálním znění)* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.sagit.cz/info/uztxt.asp?cd=76&typ=r&det=&levelid=519598&datumakt=1.9.2016&full=y>.

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* Znění účinné od 1. 1. 2018 [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.

Wagnerová, J. (1996): *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Vydavatelství ZČU.

*Webový korpus Merlin* [online] (2017). [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://merlin-platform.eu>

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

Woll, B. (2001): Vývoj znakového a mluveného jazyka. In: S. Gregory – P. Knight – W. McCracken – S. Powers – L. Watson (eds.) *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: FF UK, s. 62–71.

*Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (v aktuálním znění)* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155>.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon)* [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>.

Zbořilová, R. (2011): Role neslyšícího pedagoga ve výuce neslyšících dětí, spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga. In: A. Cícha Hronová – R. Zbořilová (eds.) *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník. Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita s. 24–27. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=x1Xp\\_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=x1Xp_ZTAz1wC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

*Zpráva o šetření ve věci překážek znesnadňujících žákům se sluchovým postižením přístup ke vzdělání a jeho poskytování* [online] (2015). Brno: Kancelář ochránce veřejných práv. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/3366>.

Zvonek, A. (2001): *Sluchově postižený pedagog*. Diplomová práce. Brno: PdF MU.





# VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

—  
ČEŠTINA  
JAKO  
DRUHÝ JAZYK

## 1. část

### METODICKÁ PODPORA PRO UČITELE

**Tým pracovníků sestavil a odborné práce  
na publikaci garantoval:** Mgr. Petr Vysuček

**Recenzovaly:**

prof. PhDr. Alena Macurová, CSc.  
doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

**Text:** Jan Andrejsek, Anna Cíhová Hronová, Andrea Hudáková,  
Marie Komorná, Pavlína Marešová, Žofie Nedbalová, Lucie Štefková,  
Radka Zbořilová, Veronika Zemánková

**Editorské práce:** Anna Cíhová Hronová, Radka Zbořilová

**Grafická úprava a sazba:** Hedvika Marešová

**Ilustrace:** Freepik

**Řešitelé úkolu NÚV** „Vzdělávání žáků se sluchovým postižením  
v předškolním, základním a středním vzdělávání“: Marek Drahovzal,  
Lenka Perglová, Jitka Tůmová, Renata Votavová

Náklad: 100 kusů

ISBN 978-80-7481-206-4

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení  
a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,  
Weilova 1271/6, 102 00 Praha 10

Praha 2018  
První vydání