

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

**Pedagogická fakulta**

Ústav speciálněpedagogických studií

ZUZANA PULCOVÁ

3. ročník – program celoživotního vzdělávání

Program: Speciální pedagogika – Surdopedie se zaměřením na znakový jazyk

SPECIFIKA VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA NA ŠKOLÁCH  
PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ

**Závěrečná písemná práce**

Vedoucí závěrečné písemné práce: Mgr. BcA. Pavel Kučera

OLOMOUC 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny, literatury a elektronických zdrojů.

V Brně dne 28. března 2014

.....  
Zuzana Pulcová

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu závěrečné práce, Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, za vstřícný přístup během konzultací, cenné rady a připomínky.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Uvedení do problematiky sluchového postižení</b> .....	<b>7</b>
1.1 Vymezení pojmu sluchové postižení.....	7
1.2 Klasifikace sluchového postižení .....	8
1.3 Komunikační formy osob se sluchovým postižením .....	11
<b>2 Vzdělávání osob se sluchovým postižením</b> .....	<b>15</b>
2.1 Vzdělávání osob se sluhovým postižením v legislativě .....	15
2.2 Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením .....	17
2.3 Přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením.....	21
<b>3 Výuka českého jazyka na školách pro sluchově postižené</b> .....	<b>24</b>
3.1 Čeština – první, nebo druhý jazyk? .....	24
3.2 Spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga.....	26
3.3 Učebnice češtiny pro neslyšící .....	28
<b>Závěr</b> .....	<b>32</b>
<b>Shrnutí</b> .....	<b>33</b>
<b>Summary</b> .....	<b>34</b>
<b>Literatura</b> .....	<b>35</b>
<b>Seznam tabulek</b> .....	<b>39</b>
<b>Seznam příloh</b> .....	<b>40</b>

## Úvod

Výuce českého jazyka na školách pro sluchově postižené bylo i v minulosti věnováno hodně pozornosti. Žáci, a obzvláště žáci neslyšící, ovšem nedosahovali vzhledem k vynaloženému času a úsilí svých učitelů vždy nejlepších výsledků. Důležitým mezníkem ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením bylo přijetí znakového jazyka za plnohodnotný komunikační systém a především uzákonění práva osob se sluchovým postižením na výběr komunikačního kódu, prostřednictvím kterého chtějí být vzděláváni. Z pohledu vyučujícího vzniklá situace s sebou přinesla nové výzvy, nové možnosti, ale i nutnost hledání nových způsobů a metod výuky na školách pro sluchově postižené.

V posledních letech se stále více zdůrazňuje potřeba nahlížet na výuku českého jazyka z dvojí perspektivy. Žáci nedoslýchaví, kterým sluchová vada neznemožňuje vnímat mluvenou řeč, jsou vzděláváni obdobně jako žáci intaktní. Podobnost spočívá především v přístupu k českému jazyku – čeština je pro ně prvním jazykem. Pro žáky s těžkým postižením sluchu a neslyšící, kteří za svůj přirozený komunikační prostředek považují znakový jazyk, je čeština na pozici druhého/cizího jazyka. Takové rozdělení jistě vyžaduje i dvojí přístup, dvojí metodiku práce.

Cílem předkládané závěrečné práce je poukázat na specifika výuky českého jazyka u žáků se sluchovým postižením. Při psaní práce jsem vycházela ze svých zkušeností lektorky češtiny pro cizince a především učitelky českého jazyka na střední škole pro sluchově postižené.

Závěrečná práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola vymezuje některé základní pojmy oboru speciální pedagogika, jako je sluchové postižení, klasifikace sluchového postižení a komunikační formy osob se sluchovým postižením.

Druhá kapitola podává přehled nejvýznamnějších legislativních opatření vztahujících se k problematice vzdělávání osob se sluchovým postižením, popis systému vzdělávání v České republice, výčet a stručnou charakteristiku přístupů ke vzdělávání osob se sluchovým postižením.

Poslední kapitola se snaží o nastínění hlavních specifíků ve vztahu k výuce českého jazyka na školách pro sluchově postižené. V podkapitole s názvem Čeština – první, nebo druhý jazyk? je popsána jazyková situace žáků se sluchovým postižením. Jsou vymezeny dvě základní skupiny – skupina žáků s lehkým či středně těžkým

postižením sluchu, pro které je čeština prvním jazykem, a skupina žáků s těžkým sluchovým postižením, kteří komunikují prostřednictvím znakového jazyka a čeština je pro ně druhým/cizím jazykem. Následující podkapitola se zabývá rolí neslyšícího pedagoga ve výuce českého jazyka. Poslední kapitola nabízí přehled učebnic českého jazyka pro neslyšící.

Závěrečná práce je doplněna přílohami.

# 1 Uvedení do problematiky sluchového postižení

## 1.1 Vymezení pojmu sluchové postižení

Na pojem sluchové postižení<sup>1</sup> existují v současné době dva pohledy. **Sociální přístup** nahlíží na sluchové postižení jako na součást zdravotní dispozice jedince. Omezení či neschopnost vykonávat určité činnosti vzniká buď v důsledku postižení, nebo následkem vzniku bariér mezi jednotlivcem a jeho prostředím. **Medicínský přístup** vnímá postižení jako změnu zdravotního stavu, která má dlouhodobý nebo trvalý charakter. Způsob možného řešení je spatřován především v cílené rehabilitaci.

Z toho pojetí nepřímo vychází i dvojice pojmů **neslyšící – Neslyšící**. Označení neslyšící patří osobám se ztrátou větší než 90 dB (audiologické hledisko), zatímco pojem Neslyšící, s velkým počátečním N, označuje ty osoby, jež samy sebe chápou jako součást jazykové a kulturní menšiny, která nejenže disponuje vlastním, znakovým jazykem, ale má i svou vlastní historii, kulturu, styl života a pravidla chování. J. Hrubý (1997) hovoří o tzv. kulturní definici hluchoty.

Speciálně pedagogická literatura nabízí následující definice pojmu sluchové postižení. A. Bulová (In Pipeková, 1998, s. 85) uvádí, že sluchové postižení „je označením v širším slova smyslu a zahrnuje v sobě celou škálu sluchových vad<sup>2</sup>, které nejsou blíže určené“. R. Horáková (2012, s. 10) tuto definice upřesňuje: „(...) sluchové postižení se týká velmi heterogenní skupiny osob, která je diferenciována především podle stupně a typu sluchového postižení“. Do této skupiny zařazuje neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé osoby, přičemž každá kategorie se dále diferencuje podle stupně, etiologie, doby vzniku postižení, mentální dispozice jedince, péče, jež mu byla poskytnuta, či podle typu a stupně přidruženého postižení.

---

<sup>1</sup> Postižení, bez ohledu na typ, je v současné době vnímáno jako relativní kategorie, kterou lze přesně chápat jen v souvislosti s personálními, sociálními a ekologickými zdroji člověka (Lindmeier, In Bartoňová, 2005).

<sup>2</sup> Sluchová vada (někdy též vada sluchu) je definována jako trvalý stav, který nelze odstranit léčbou. Oproti tomu sluchová porucha představuje přechodný stav a je léčitelná. Porucha, jež má progresivní charakter, může vyústit až ve sluchovou vadu.

## 1.2 Klasifikace sluchového postižení

Pro klasifikaci jednotlivých skupin sluchového postižení se uplatňují tato kritéria:

- **místo vzniku postižení,**
- **období vzniku postižení,**
- **stupeň postižení.**

### Místo vzniku postižení

Z hlediska místa vzniku sluchových vad rozlišují I. Šlapák, P. Floriánová (1999) dvě skupiny sluchových vad:

#### 1. periferní nedoslýchavost či hluchota

- a) *převodní* – sluchové buňky jsou v pořádku, ale v důsledku překážky ve vnějším zvukovodu či ve středouší nejsou stimulovány zvukem
- b) *percepční* – poškozeno je vnitřní ucho, sluchové buňky nebo sluchové nervy
- c) *smíšená* – dochází ke kombinaci vad převodních a percepčních

#### 2. centrální nedoslýchavost či hluchota

- zahrnuje komplikované defekty, které způsobují různé procesy postihující korový a podkorový systém sluchových drah

### Období vzniku postižení

Podle doby, kdy k postižení sluchu došlo, rozlišuje M. Lejska (2003) dvě skupiny sluchových vad:

#### 1. vrozené (hereditární) vady sluchu

- a) *geneticky podmíněné* – způsobeny autozomálně recesivním nebo autozomálně dominantním typem dědičnosti
- b) *kongenitálně získané* – vady vzniklé v prenatalním (působením negativních vlivů na plod) nebo perinatálním (vzniklé následkem příčin působících v průběhu porodu) období



## 2. získané (postnatální) vady sluchu

- a) *získané před fixací řeči (prelingvální)* – vady získané přibližně do 6. roku života dítěte ovlivňují úroveň komunikačních schopností, vývoj řeči je narušen, chybí sluchová kontrola a v důsledku toho dochází k rozpadu již osvojených řečových stereotypů
- b) *získané po fixaci řeči (postlingvální)* – vady získané po 6. roce života dítěte nebo dospělého jedince

### Stupeň postižení

Stav sluchu může být posuzován z hlediska kvantity slyšeného zvuku. Údaje o sluchových ztrátách (měřené v dB) odpovídající danému stupni postižení se v odborné literatuře různí. V České republice se nejčastěji setkáváme s klasifikací M. Lejsky (2003), viz tab. 1.

normální stav sluchu	0 dB – 20 dB
lehká nedoslýchavost	20 dB – 40 dB
středně těžká nedoslýchavost	40 dB – 60 dB
těžká nedoslýchavost	60 dB – 80 dB
velmi těžká nedoslýchavost	80 dB – 90 dB
hluchota komunikační (praktická)	90 dB a více
hluchota úplná (totální)	bez audiometrické odpovědi

Tab. č. 1: Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí (Lejska, 2003, s. 36)

Světová zdravotnická organizace (World Health Organization – WHO) nabízí následující klasifikaci. Jedná se o aktualizovanou verzi klasifikace sluchových vad z roku 1980, viz tab. 2.

Stupně 2, 3 a 4 jsou klasifikovány jako omezující sluchové postižení (disabling hearing impairment). Audiometrické hodnoty ISO jsou průměry hodnot na 500, 1000, 2000, 4000 Hz ([www.who.int](http://www.who.int)).

<b>Stupeň sluchového postižení</b>	<b>Odpovídající audiometrická hodnota ISO</b>	<b>Projevy</b>	<b>Doporučení</b>
0 – žádné postižení	25 dB nebo lepší (lepší ucho)	Žádné nebo velmi lehké problémy se sluchem. Schopnost slyšet šepot.	
1 – lehké postižení	26-40 dB (lepší ucho)	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou mluvena normálním hlasem z 1 metru.	Poradenství. Mohou být užitečná sluchadla.
2 – střední postižení	41-60 dB (lepší ucho)	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou mluvena hlasitou řečí z 1 metru.	Obvykle doporučena sluchadla.
3 – těžké postižení	61-80 dB (lepší ucho)	Schopnost slyšet nějaká slova, když jsou křičena do lepšího ucha.	Sluchadla jsou potřebná. Pokud nejsou k dispozici, měl by následovat nácvik odezírání a komunikace prostřednictvím znakového jazyka.
4 – velmi těžké postižení, včetně hluchoty	81 dB a větší (lepší ucho)	Neschopnost slyšet a porozumět hlasu, který je křičen.	Sluchadla mohou pomoci porozumění slovům. Je vyžadována další rehabilitace. Odezírání a užívání znakového jazyka je nezbytné.

Tab. č. 2: Stupně sluchového postižení podle WHO (1991)

### 1.3 Komunikační formy osob se sluchovým postižením

V odborné literatuře neexistuje jednotná definice pojmu „komunikace“. Samotný pojem pochází z latinského „communicare“, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým. J. Klenková (2006, s. 25) definuje komunikaci jako „(...) obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů“.

Komunikace osob se sluchovým postižením je v závislosti na typu a stupni sluchové vady vždy pozměněna. M. Vágnerová (2008, s. 214) uvádí, že nejzávažnějším důsledkem sluchového postižení je „odlišnost komunikačních kompetencí, resp. způsobu komunikace“. Nejmenší změny a omezení sledujeme u osob s lehkou nedoslýchavostí, kdy je vada vhodně kompenzována, např. sluchadly. V komunikaci se slyšícími využívají tyto osoby často mluvou řeč a odezírání. Naopak nejvíce změn shledáváme v komunikaci s neslyšícími, kteří upřednostňují komunikaci prostřednictvím znakového jazyka. Právě absence jazykového kódu, jež by byl společný s většinovou (slyšící) společností, vytváří tzv. komunikační bariéru (Vágnerová, 2008).

E. Suralová (2005) považuje vytvoření funkčního komunikačního dorozumívacího prostředku za hlavní prioritu edukačního procesu jedinců se sluchovým postižením. Je zřejmé, že vzhledem k heterogenní povaze skupiny osob se sluchovým postižením neexistuje jediná možná, plně vyhovující komunikační forma, ale náleží zde široké spektrum dorozumívacích technik.

Klasické rozdělení rozlišuje komunikační formy verbální a neverbální podstaty. Podle J. Klenkové (2006, s. 29) do skupiny verbální komunikace spadají „všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči“. V případě mluvené řeči mluvíme o komunikaci verbálně vokální, u psané řeči se jedná o komunikaci verbálně nevokální. Do verbálně nevokálních forem komunikace řadíme i národní znakové jazyky. Neverbální složka komunikace v sobě zahrnuje pak všechny prostředky neslovní povahy, které podléhají společenskému kodexu dané společnosti a vykazují značné individuální, interkulturní odlišnosti (Klenková, 2006). U neverbální komunikace rovněž rozlišujeme vokální a nevokální složku.

Komunikační systémy osob se sluchovým postižením vymezuje zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (úplné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb.). Komunikačními systémy se rozumí český znakový jazyk a systémy vycházející z českého jazyka, kam patří znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma.

M. Potměšil (2003) rozděluje komunikační techniky využívané při komunikaci s osobami se sluchovým postižením do pěti rozdílných skupin podle upřednostňovaného výchovně-vzdělávacího přístupu. Jedná se o skupiny preferující:

- a) orální přístup,
- b) přístup s využitím totální komunikace,
- c) přístup postavený na bilingvální komunikaci,
- d) komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené žáky v integraci,
- e) komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem.

V odborné literatuře se častěji setkáváme s rozdělením, které klade důraz na povahu komunikační formy, viz např. B. Krahulcová (2002), E. Suralová (2005) aj. Komunikační systémy jsou rozděleny do dvou skupin – na audioorální a vizuálněmotorický komunikační systém.

**Audioorální komunikační systém** je reprezentován mluvenou (orální, ústní, zvukovou) řečí majoritní společnosti. E. Suralová (2005) uvádí, že hlavním předpokladem rozvoje mluvené řeči je nenarušené sluchové vnímání. Osoba se sluchovým postižením není pro auditivní percepci vždy náležitě fyziologicky vybavena, a proto některé snahy o získání jazykových kompetencí v audioorálním systému nemusí být úspěšné.

Rovněž B. Krahulcová (2002, s. 71) považuje mluvenou řeč za „*velmi účinnou, ale nikoliv výlučnou komunikační formu z hlediska stimulace pojmotvorného procesu, tvorby slovních forem myšlení a zvládnutí psané podoby národního nebo většinového jazyka*“. Dodává, že rozvoj dovedností vztahujících se k mluvené řeči, příprava na vyučování mluvené řeči, reedukace sluchu, nácvik odezírání musí být diferencovány podle příčin, důsledků sluchových ztrát i schopností dítěte.

**Vizuálněmotorický komunikační systém** je reprezentován znakovým jazykem, dále pak znakovaným jazykem, prstovými abecedami aj. A. Macurová (2001, s. 70) definuje vizuálněmotorické jazyky jako „*jazyky nevokální (neopírají se o zvuk) a od mluvených jazyků se liší způsobem své existence: jsou to jazyky vnímané zrakem (ne sluchem), jsou to jazyky založené na tvarech, pozicích a pohybu (ne na zvuku)*“.

**Znakové jazyky** (vlastní jazyky neslyšících) patří mezi přirozené jazyky mající vlastní strukturu, lexikon i gramatiku. Od mluvených jazyků se odlišují především svou simultánností a trojrozměrností. Označení národní znakový jazyk reflektuje tu skutečnost, že znakové jazyky jsou spjaté s územím, např. v USA se používá americký znakový jazyk, ve Francii francouzský znakový jazyk atp.

Na území České republiky používají uživatelé znakového jazyka **český znakový jazyk**. Legislativně je ukotven v zákoně č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (úplné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb.). V § 4 (2) nalezneme tuto definici: „*Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.*“

Oproti tomu **znakované jazyky** jsou vytvořeny uměle a vychází z mluvených jazyků. A. Macurová (1994, s. 121) definuje znakované jazyky následovně: „*Odvozené jsou z jazyka mluveného, jehož charakter a vlastnosti vizualizují (u nás tzv. znakovaná, „do znaků převedená“ čeština). Jejich slovník sice do jisté (značné?) míry čerpá ze slovníku ZJ, zahrnuje však i znaky jiné. Ty jsou vytvářené (obvykle slyšícími) převážně za účelem zprostředkovat neslyšícím strukturu příslušného jazyka mluveného, včetně – a často v první řadě – jeho psané podoby.*“ Definici znakované češtiny nalezneme v zákoně č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoněmých osob v oddílu Komunikační systémy vycházející z českého jazyka, § 6(2): „*Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.*“

**Prstová abeceda** (daktylotika) je rovněž uměle vytvořeným systémem. Definici prstové abecedy nalezneme taktéž v zákoně č. 423/2008 Sb.: „(...) využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.“ Velkou výhodou prstové abecedy je schopnost uživatelů si ji rychle osvojit, přičemž jedinou podmínkou je dostatečná znalost písemné formy mluveného jazyka. I přesto, že je prstová abeceda uměle vytvořeným systémem, obdobně jako znakované jazyky, své uplatnění nachází nejen při komunikaci slyšících a neslyšících osob, ale své nezastupitelné místo má i v edukačním procesu.

## 2 Vzdělávání osob se sluchovým postižením

### 2.1 Vzdělávání osob se sluhovým postižením v legislativě

Právo na vzdělání obsahuje Listina základních lidských práv a svobod (Hlava 4, článek 33), která je integrální součástí Ústavy České republiky (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998), a Úmluva o právech dítěte (článek 28). Plnění školní docházky je povinné pro všechny občany České republiky. Náležitosti a strategie vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením, resp. se zdravotním postižením, jsou právně upraveny následujícími dokumenty:

- **Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů<sup>3</sup>.** Definuje obecné zásady a cíle vzdělávání, charakterizuje vzdělávací programy a popisuje vzdělávací soustavu, školy a školská zařízení. Vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá především § 16.
- **Zákon č. 384/2008 Sb., v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, který upravuje znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů.** Definuje jednotlivé komunikační systémy a upravuje jejich používání. Umožňuje osobám se sluchovým postižením svobodně si zvolit takový komunikační systém, který vyhovuje jejich potřebám.
- **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.** Upravuje podmínky a zásady poskytování poradenských služeb.
- **Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.** Vymezuje základní pojmy, zásady a cíle speciálního vzdělávání, formy speciálního vzdělávání, typy škol a školských zařízení, charakterizuje individuální vzdělávací plán, činnost asistenta pedagoga, vyrovnávací a podpůrná

---

<sup>3</sup> Na školský zákon navazují vyhlášky: vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění školní docházky, vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a další.

opatření, organizaci speciálního vzdělávání, popisuje zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do systému speciálního vzdělávání, vymezuje počty žáků ve třídách aj.

V roce 2006 přijalo Valné shromáždění Organizace spojených národů **Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením**<sup>4</sup>, v České republice vešel tento dokument v platnost 28. října 2009. V článku 24 se uvádí, že osoby se zdravotním postižením by neměly být vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a měla by jim být poskytována podpora podle jejich individuálních potřeb. Žákům se sluchovým postižením by mělo být umožněno studium znakového jazyka, a tím by měl být podpořen rozvoj jejich jazykové identity. Úmluva se rovněž zavazuje přijmout opatření pro zaměstnávání učitelů ovládající znakový jazyk, a to i učitelů se zdravotním postižením.

Povinnosti a práva pedagogických pracovníků, požadavky a předpoklady pro vykonávání pedagogické činnosti upravuje **zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních**, více viz kapitola 3.2.

Kurikulární dokumenty jsou v České republice tvořeny na dvou úrovních – **státní** a **školní**. Mezi státní dokumenty patří **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** (tzv. Bílá kniha) a **Rámcové vzdělávací programy (RVP)**.

Bílá kniha vešla v platnost roku 2001 a představuje závazný vládní dokument, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, jež mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Strategie odráží celospolečenské zájmy a poskytují konkrétní podněty k práci škol. Jedná se o otevřený dokument, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a hodnocen a v závislosti na společenských změnách revidován a obnovován.

Rámcové vzdělávací programy vymezují obecné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Vychází z nové strategie vzdělávání, jejíž prioritou je naplnění koncepce celoživotního vzdělávání. Důraz je kladen na rozvoj klíčových kompetencí, jejich provázanost s obsahem vzdělávání a

---

<sup>4</sup> Na Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením navazuje Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014, který formuluje politiku státu ve vztahu k občanům se zdravotním postižením a zároveň stanovuje pro jednotlivá ministerstva konkrétní opatření. Česká republika se tímto dokumentem zavazuje k odpovědnosti za odstraňování bariér, které brání osobám se zdravotním postižením plnohodnotně se zapojit do běžného života ve společnosti, již jsou součástí.



uplatnění získaných dovedností a vědomostí v praktickém životě. Dokumenty vydává MŠMT a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

**Školní vzdělávací programy (ŠVP)** jsou kurikulární dokumenty školní úrovně. Jsou zpracovány na základě příslušného RVP a prezentují podobu vzdělávání na konkrétní škole.

## 2.2 Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením

Raná péče pro děti se sluchovým postižením je zajišťována v rámci **střediska rané péče Tamtam**<sup>5</sup> v Praze od roku 2001 a v Olomouci od roku 2005. Střediska působí na území celé České republiky. Klientem střediska rané péče se může stát rodina se sluchově postiženým dítětem nebo rodina s dítětem se sluchovým postižením a přidruženým zdravotním postižením. Středisko rané péče Tamtam nabízí svým klientům psychologické, pedagogické a sociální poradenství, přičemž poskytování služeb je časově omezeno do 8 let věku dítěte. Činnost středisek upravuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Včasnou surdopedickou intervenci nabízí i **speciálně pedagogická centra (SPC)**, která jsou ve většině případů zřizována při školách pro sluchově postižené. Činnost SPC upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V současné době na území České republiky působí šestnáct SPC pro sluchově postižené (v Praze, v Českých Budějovicích, Plzni, Liberci, Berouně, Hradci Králové, Brně, Olomouci, Ostravě, Valašském Meziříčí, Ivančicích a Kyjově)<sup>6</sup>. Jedná se o poradenská zařízení, která bezplatně poskytují diagnostické, poradenské, terapeutické a metodické služby dětem se sluchovým postižením, jejich rodičům, popř. zákonným zástupcům, školám a školským zařízením (Horáková, 2012).

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je speciální vzdělávání žáků se sluchovým postižením zajišťováno:

---

<sup>5</sup> V roce 2013 došlo ke změně názvu na **Centrum pro dětský sluch Tamtam**, rovněž se změnila právní forma organizace na obecně prospěšnou společnost, která více odpovídá charakteru a struktuře poskytovaných služeb, a logo organizace.

<sup>6</sup> Seznam speciálně pedagogických center pro sluchově postižené, mateřských, základních i středních škol je k dispozici v Adresáři služeb nejen pro sluchově postižené vydávaném FRPSP, poslední aktualizované vydání z roku 2013.

- a) formou individuální integrace v běžné škole nebo ve škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- b) formou skupinové integrace ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se sluchovým postižením v běžné škole nebo ve speciální škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se sluchovým postižením,
- d) kombinací individuální a skupinové integrace.

Sílicí tendencí současného speciálního vzdělávání je integrovat co nejvíce žáků se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu, ovšem ne vždy je integrace možná a žádoucí. Při individuální i skupinové integraci musí být vždy zohledněny potřeby daného žáka i možnosti a podmínky školy. Důležitou roli hraje nejen typ a stupeň sluchové vady, úroveň inteligence dítěte a jeho osobnostní vlastnosti, ale i vlastní motivace dítěte, rodinných příslušníků a pedagogů, kteří budou s žákem ve škole pracovat. Žáci se sluchovým postižením, pro které není integrace vhodnou volbou, především se jedná o žáky s těžkou sluchovou vadou, jež preferují komunikaci prostřednictvím znakového jazyka, jsou vzděláváni ve školách samostatně zřízené pro žáky a studenty se sluchovým postižením. Zařazení žáka do některé formy speciálního vzdělávání provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení (SPC) a souhlasu rodičů nebo zákonného zástupce či zletilého žáka.

**Mateřské školy pro sluchově postižené** jsou zpravidla zřizovány při základních školách pro sluchově postižené. Navštěvovat je mohou děti se sluchovým postižením od tří do šesti až sedmi let věku. Mateřská škola úzce spolupracuje se SPC a s rodinou sluchově postiženého dítěte. Cíle mateřské školy pro sluchově postižené korespondují s cíli běžné mateřské školy, které jsou stanoveny RVP pro předškolní vzdělávání. Specifické úkoly mateřské školy pro sluchově postižené jsou podle A. Sobotkové (In Vítková, 2004) následující:

- navazování komunikace,
- tvorba a rozvoj hlasu,
- rozvoj zrakového vnímání zaměřeného na rozvoj odezírání,
- seznámení dítěte s možností hmatového vnímání,
- rozvíjení jemné a hrubé motoriky,
- reedukace či edukace sluchu,

- rozvoj řeči a vytvoření kladného vztahu k mluvení,
- nácvik čtení pomocí globální metody,
- dosažení funkční komunikace.

**Základní školy pro sluchově postižené** se před rokem 1991 dělily na školy pro žáky „hluchoněmé a méně nadané“, nedoslýchavé a pro žáky se zbytky sluchu (Hrubý, 1997). Vyhláška č. 399/1991 změnila tehdejší označení speciálních základních škol na školy pro sluchově postižené a při zařazování žáků se přestalo používat audiologické hledisko (velikost ztráty sluchu), a určujícím se stal preferovaný způsob komunikace. Základní školy pro sluchově postižené se řídí ustanovením § 46 odst. 3 školského zákona, kde se uvádí, že základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků, přičemž první stupeň je tvořen 1. – 6. ročníkem, druhý stupeň pak 7. – 10. ročníkem. Počet žáků ve třídě je vyhláškou č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., upraven na minimální počet 6 žáků a maximální počet 14 žáků. Vyhláška rovněž stanovuje zásady a cíle speciálního vzdělávání, přiznává žákům se sluchovým postižením nárok na speciální metody, postupy a formy vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, vymezuje činnost asistenta pedagoga, podává charakteristiku individuálního vzdělávacího plánu, viz kapitola 2.1. Škola má rovněž povinnost zařadit do své výuky předměty speciálněpedagogické péče, jako je např. individuální logopedická péče, řečová výchova či znakový jazyk.

Školní vzdělávací program základních škol pro sluchově postižené vychází z RVP ZV – pro základní vzdělávání. Za **klíčové kompetence** jsou v této etapě vzdělávání považovány kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní.

Obsah vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti povinných **vzdělávacích oblastí**. Jednotlivé oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

- 1) Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- 2) Matematika a její aplikace
- 3) Informační a komunikační technologie
- 4) Člověk a jeho svět
- 5) Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- 6) Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)

- 7) Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- 8) Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- 9) Člověk a svět práce

Doplňující vzdělávací obory tvoří Další cizí jazyk a Dramatická výchova, které jsou pro všechny nebo jen některé žáky povinné nebo povinně volitelné. RVP upravuje i vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto žáky se zařazují do ŠVP speciální předměty, v případě žáků se sluchovým postižením se jedná o předmět Znakový jazyk. V současné době není obsahová náplň tohoto předmětu pevně vymezena. Záleží na škole a jejím vedení, jak vymezí obsah učiva a určí časovou dotaci předmětu.

**Střední školy pro sluchově postižené**, které byly zakončeny maturitní zkouškou, existovaly do roku 1991 v tehdejší Československu pouze dvě – Gymnázium v Praze v Ječné ulici a Střední průmyslová škola oděvní ve slovenské Kremnici. Výuční list mohli žáci se sluchovým postižením získat na Středním odborném učiliště pro sluchově postiženou mládež v Praze nebo v Brně, a sice chlapci v oboru klempíř, krejčí, obuvník, čalouník, strojník mechanik, děvčata v oboru krejčovná, obuvnice a čalounice (Komorná, 2008). Po roce 1991 se nabídka středních škol začala rozšiřovat. Absolventům základních škol jsou nabízeny čtyřleté a pětileté obory zakončené maturitní zkouškou nebo závěrečnou zkouškou, či nástavbové obory. Jednotlivé školy sestavují své ŠVP podle odpovídajícího RVP, (RVP GV – pro gymnázia nebo RVP SOV – pro střední odborné vzdělávání).

**Vysokoškolské vzdělání** mohou studenti se sluchovým postižením získat studiem jakéhokoliv běžného oboru na vysoké škole nebo studiem oboru, který je určený přímo pro studenty s vadou sluchu. Jedná se o tyto dva obory:

- Výchovná dramatika Neslyšících se zaměřením na pohybové výchovné disciplíny – tříleté bakalářské studium s možností dvouletého navazujícího magisterského studia v prezenční i kombinované formě, které je koncipováno jako umělecko-pedagogický obor; Divadelní fakulta, Janáčkova akademie múzických umění, Brno;
- Čeština v komunikaci neslyšících – tříleté bakalářské studium a dvouleté navazující magisterské studium v prezenční formě s možností výběru jedné nebo více z nabízených specializací – komunikační, odborná, tlumočnická specializace, Filozofická fakulta, Karlova univerzita, Praha.

Studenti se sluchovým postižením, kteří se rozhodnout studovat běžné obory, jež jsou jim přístupny v integrované formě, mají možnost využívat služeb tzv. studijní podpory. Mezi tyto služby patří např. tlumočnické služby, zapisovatelské služby, doplňková výuka českého jazyka, služby tutorů, konzultantů, technická podpora, e-learning, vizualizace výuky, individuální studijní plán aj. (Komorná, 2008). Služby jsou zprostředkovávány středisky, která se zaměřují na pomoc studentům se specifickými vzdělávacími potřebami, jako je např. středisko Teiresiás na Masarykově univerzitě v Brně, které nabízí nejkompexnější služby podpory, středisko Augustin na Univerzitě Hradec Králové, Centrum pomoci handicapovaným na Univerzitě Palackého v Olomouci, centrum Pyramida v Ostravě či centra vzniklá při ČVUT a Univerzitě Karlově v Praze a další.

### 2.3 Přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením

Přístup ke vzdělávání mohou školy pro sluchově postižené zvolit monolingvální/monokulturní<sup>7</sup>, bilingvální/bikulturní nebo uplatňovat zásady totální komunikace.

Cílem **monolingválního/monokulturního přístupu** je osvojení a rozvíjení mluvené řeči u dětí s vadou sluchu. Důraz je kladen na využívání zbytků sluchu za pomoci sluchové a řečové výchovy a technických pomůcek. Za nejdůležitější složku bývá považován sluchový trénink. Při výuce se vychází ze smyslového zážitku, který je doprovázen vysloveným slovem s novou hláskou. Žáci nová slova odezírají, vyslovují a píší. Pořadí slov je dáno artikulační obtížností. Hlásky se mohou vyslovovat izolovaně ve spojení s příslušným grafémem (Krauhlová, 2002). V současné době existuje několik typů monolingválního přístupů, např. auditivně-orální metoda, auditivně-verbální, mateřská reflexivní metoda, strukturovaný oralismus aj.

Využívání monolingvální/monokulturní metody s cílem osvojení si mluvené řeči má velký vliv na sociální začlenění žáků do většinové společnosti. V minulosti bylo velice často kritizováno její neefektivní, celoplošné užívání pro všechny žáky se

---

<sup>7</sup> Monolingvální/monokulturní přístupy bývají tradičně označovány jako přístupy orální, popř. audioorální. Současná surdopedická literatura se ovšem stále častěji vymezuje vůči tomuto označení a raději užívá dvojici pojmů monolingvální/monokulturní. Důvodem je mnohem výstižnější označení pojmenovávané skutečnosti a především rozšíření pojmu i a na sociokulturní rozměr jazyka.

sluchovým postižením. V současné době je tento přístup upřednostňován u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu, užívají sluchadla nebo kochleární implantát.

**Bilingvální/bikulturní přístup** je uplatňován především u dětí s těžkou sluchovou vadou, které preferují komunikaci prostřednictvím znakového jazyka. B. Krahulcová (2002, s. 40) definuje bilingvální komunikaci jako „ (...) *přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním jazyce), a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími*“. Tyto jazyky nejsou nutně používány simultánně, ani nejsou přesně překládány. Důsledně jsou dodržovány mateřské metody výuky obou jazyků. Rozhodující roli, z hlediska rozvoje jazyka a myšlení, zastává neslyšící učitel, který reprezentuje znakový jazyk. Slyšící učitel má ve vzdělávacím procesu integrační a socializační funkci, působí jako vzor pro osvojení národního jazyka (mluvené řeči) s důrazem na využití jeho psané podoby.

Bilingvální přístup ve vzdělávání osob se sluchovým postižením se rozšířil především v 80. letech 20. století ve skandinávských zemích, poté i v Německu a ve Francii. Za významné klady užívání bilingválního přístupu ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením B. Krahulcová (2002, s. 41) považuje především „(...) *vytvoření bezbariérových podmínek komunikace, akcelerovaný rozvoj poznávacích procesů, výrazná stimulace komplexních čtenářských schopností, podpora sociálních aktivit a změny vzdělávacího schématu v organizaci vyučovací jednotky, využívání netradičních vyučovacích metod a plastičnost předmětových metodik*“.

**Totální komunikace** je komplexním systémem, který v sobě zahrnuje všechny manuální a orální způsoby komunikace. Nejedná se o metodu v pravém slova smyslu, ale spíše o filozofii komunikace. Sluchově postižené dítě se již od raného věku seznamuje se všemi dostupnými komunikačními prostředky, jako je např. znakový jazyk, prstová abeceda, mluvený jazyk, odezírání, mimika, řeč těla, psaná podoba mluveného jazyka, čtení aj., které jsou pak dále v procesu vzdělávání využívány vždy s ohledem na individuální potřeby jedince. Cílem je vytvoření oboustranně funkční komunikace a zajistit tak dítěti se sluchovým postižením přístup k informacím a umožnit optimální a neomezovaný rozvoj.

Zásady totální komunikace jsou v současné době ve školách pro sluchově postižené v České republice nejvíce využívány. Důvodem proč tento přístup má dominantní postavení je i neustále rostoucí počet žáků s dalším přidruženým

postižením (např. mentálním, tělesným, zrakovým, poruchy autistického spektra, specifické poruchy učení a chování aj.).

## 3 Výuka českého jazyka na školách pro sluchově postižené

### 3.1 Čeština – první, nebo druhý jazyk?

Základní otázkou ve výuce českého jazyka na školách pro sluchově postižené stále zůstává, jakým způsobem vyučovat český jazyk. Skupina žáků se sluchovým postižením je skupinou značně nehomogenní – patří zde žáci nedoslýchaví, žáci s kochleárním implantátem i žáci neslyšící. Čím dál tím častěji navštěvují školy pro sluchově postižené i žáci s kombinovaným postižením. Situace ve třídách se stává pro pedagogy učící český jazyk velmi nepřehlednou a obtížnou.

Jednotliví žáci se od sebe liší nejen typem a stupněm postižení, dobou vzniku postižení, následnou péčí, jež jim byla poskytnuta, situací rodiny, v níž vyrůstají, ale i odlišnými potřebami v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Zcela jiné potřeby bude mít žák s lehkou nedoslýchavostí, jehož sluchová vada byla úspěšně kompenzována sluchadly, a žák neslyšící, pro něhož je přirozeným komunikačním prostředkem znakový jazyk.

Zvolený komunikační systém (český jazyk nebo znakový jazyk) hraje důležitou roli nejen ve výuce českého jazyka, ale má vliv i na výběr výchovného a vzdělávacího přístupu. Žáci s lehčím typem sluchového postižení<sup>8</sup>, kterým sluchová vada neznemožňuje osvojit<sup>9</sup> si mluvený jazyk, či žáci s kochleárním implantátem, u kterých proběhla následná rehabilitace úspěšně, jsou většinou vzděláváni obdobně jako žáci intaktní. Podobnost spočívá především v přístupu k českému jazyku – čeština je pro tyto děti **prvním/výchozím jazykem**. Dítě si jej osvojuje spontánně, přirozeně, samovolně. V rámci výchovně vzdělávacího procesu se využívá nejčastěji monolingválního/monokulturního přístupu, který (jak jsme nastínili výše) se zaměřuje na rozvoj mluveného jazyka.

V případě žáků s těžkou sluchovou vadou či žáků neslyšících je situace odlišná. Narušení či absence sluchového vnímání znemožňuje těmto dětem osvojit si mluvený jazyk přirozenou cestou – nápodobou a poslechem. Přirozeným komunikačním systémem se stává znakový jazyk, jenž je tvořen vizuálně-

---

<sup>8</sup> K. B. Gunter (2000) uvádí, že 81,9 % dětí s lehkou či středně těžkou nedoslýchavostí si osvojí mluvený jazyk na úrovni, kdy je schopno jím plnohodnotně komunikovat, pouze 1,2 % má v komunikaci mluveným jazykem obtíže.

<sup>9</sup> Pojem „osvojování si jazyka“ (language acquisition) je v odborné literatuře většinou používán ve vztahu k mateřskému jazyku; v případě nabývání znalosti cizího jazyka se používá pojmu „učení se jazyku“ (learning language). V naší práci toto rozdělení důsledně nedodržíme.



motorickými prostředky, a to i v tom případě, kdy nejbližší okolí dítěte tento jazyk nepoužívá (90–95 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům). Čeština je v tomto případě na pozici **druhého/cizího/cílového jazyka**. Dítě se jej učí záměrně, cílevědomě, v řízeném procesu. Z hlediska výchovně-vzdělávacích přístupů se jeví jako nejlépe vyhovující přístup bilingvální/bikulturní, který považuje oba jazyky, jazyk český a jazyk znakový, za rovnocenné komunikační systémy, přičemž klade znakový jazyk do role prvního jazyka.

Na potřebu nahlížet v případě žáků s těžkým sluchovým postižením na český jazyk jako na jazyk cizí upozorňují již několik let mnozí odborníci<sup>10</sup>. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen CERMAT) tenhle fakt zohlednilo i při tvorbě státní maturitní zkoušky. „*Český jazyk pro neslyšící je modifikací zkušebního předmětu Český jazyk a literatura ( ...). Obsahově se nejvíce blíží zkoušce z českého jazyka jako jazyka cizího při současném zohlednění některých výjimek pro žáky se sluchovým postižením (vyloučení poslechového subtestu, modifikovaná ústní zkouška realizovaná písemnou interakcí např. prostřednictvím chatu)*“ (CERMAT, 2008, s. 3). Přesto se na některých školách vyučuje čeština téměř shodně s osnovami škol pro studenty intaktní. Neslyšící žáci (tedy ti, kteří používají znakový jazyk jako hlavní komunikační systém), se učí teorii českého jazyka, místo aby se učili jazyku samotnému. Z pohledu žáka, ale i učitele, je taková výuka ztraceným časem. Žák nejenže nezíská potřebnou jazykovou kompetenci, ale navíc velice brzy pocítí frustraci, zklamání a následně ztratí tolik potřebnou motivaci<sup>11</sup>. Proto je zcela nezbytné, aby výuka českého jazyka byla pojmána jako výuka cizího jazyka, s využitím odpovídající metodiky, a umožňovala žákům dosáhnout potřebné jazykové úrovně<sup>12</sup>.

V případě, že se pedagog rozhodne vyučovat češtinu jako cizí jazyk, vyvstane před ním problém, jakým způsobem výuku koncipovat. V českém prostředí nebylo

---

<sup>10</sup> M. Komorná (2008) považuje skutečnost, že děti s těžkým sluchovým postižením jsou ve školách vyučovány českému jazyku bez ohledu na fakt, že čeština je pro ně cizím jazykem, za jednu z hlavních příčin jejich nízké úrovně gramotnosti.

<sup>11</sup> M. Hrdlička (2009) zmiňuje tři důležité podmínky pro úspěšné nabývání jinojazyčného kódu. První podmínkou je vrozená schopnost člověka získat znalost jazykového kódu. Druhou je snaha ze strany mluvčího se cizímu jazyku naučit, tedy mluvčí by měl mít dostatečnou motivaci. Třetím nezbytným předpokladem je srozumitelný přístup k osvojovanému jazyku.

<sup>12</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) vydaný v roce 2001 Radou Evropy předkládá referenční úrovně ovládnutí jazyka (A1, A2, B1, B2, C1 a C2), které vymezují, co se musí student naučit, aby mohl užívat jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byl schopen účinně v daném jazyce jednat. Pro češtinu jako cizí jazyk jsou popsány úrovně A1, A2, B1 a B2, dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk?highlightWords=popsis+%C3%BArovn%C4%9B>>.

problematice vzdělávání osob se sluchovým postižením věnováno vždy dostatek pozornosti, proto se i v této oblasti potýkáme s nedostatkem odborných publikací. Ačkoli v roce 1998 vznikl na Karlově univerzitě obor Čeština v komunikaci neslyšících, absolventské práce se většinou zaměřují na popis znakového jazyka. Velkou oporu poskytuje učitelům češtiny spřízněný obor, Čeština jako cizí jazyk, který zpravidla najdeme při katedře bohemistiky. Právě zde vznikají lingvodidaktické práce, jmenujme např. publikace od M. Hrdličky (2002, 2009, 2010) K. Hronové (2009), M. Hádkové (2008, 2012), R. Choděry (2013), S. Škodové (2012) ad., které nachází své uplatnění i ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Obrovskou výhodou je jistě i fakt, že zájem o český jazyk roste i mezi cizinci. Výzkumy uvádí (In Hrdlička, 2010), že čeština zaujímá na žebříčku oblíbenosti mezi ostatními slovanskými jazyky přední místo, větší zájem je např. o ruštinu, což je přirozeně podmíněno větším politickým a ekonomickým významem Ruska. Tento zájem o český jazyk můžeme brát jako příslib, že výzkum na tomto poli neutichne ani v následujících letech.

### **3.2 Spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga**

Pedagog (pedagogický pracovník, učitel) je jedním ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Jeho role a kompetence se s vývojem společnosti měnily a neustále mění. Pedagog je v současném pojetí nejen vzdělavatelem a vychovatelem, ale i veřejným činitelem, organizátorem, poradcem, hodnotitelem, přítelem či rádcem v těžkých situacích.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v §2, odst. 1 vymezuje pedagogického pracovníka jako osobu, která „(...) *koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání (...)*“. V § 3 se dále hovoří o předpokladech, které jsou pro výkon pedagogické činnosti nezbytné. Pedagog musí být plně způsobilý k právním úkonům, být bezúhonný, zdravotně způsobilý, mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost a znalost českého jazyka.

Pedagog, který vyučuje český jazyk na školách pro sluchově postižené, by měl mít, kromě předpokladů vyžadovaných legislativou, patřičnou znalost českého a znakového jazyka. Český jazyk, jakožto předmět, který vyučuje, by měl ovládat i po

stránce teoretické a didaktické. Znalost znakového jazyka je pak samozřejmostí v případě žáků neslyšících, kteří jím běžně komunikují. Znakový jazyk je jazyk vyučovací a zároveň je využíván při každodenní komunikaci mezi učitelem a žákem.<sup>13</sup>

V případě uplatnění bilingválního/bikulturního přístupu ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením se setkáváme se situací, která není v běžných školách standardní. Výuky (nejen) českého jazyka se souběžně účastní dva pedagogové – slyšící a neslyšící. Neslyšící pedagog může působit ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na různých pozicích – nejčastěji jako asistent pedagoga, asistent učitele či jako učitel znakového jazyka. V případě zmíněného bilingválního přístupu zastává neslyšící učitel zpravidla rovnocennou pozici jako jeho slyšící kolega.

Přítomnost neslyšícího pedagoga ve výuce je pro žáky velice přínosná. Neslyšící pedagog komunikující znakovým jazykem je pro žáky přirozeným **komunikačním a jazykovým vzorem**. Vzhledem k tomu, že žáci přichází do škol s různou úrovní znakového jazyka (ve většině případů rodiče neovládají znakový jazyk), zajišťuje neslyšící učitel jazykový rozvoj těchto žáků. Obrovskou výhodou rovněž je, že neslyšící pedagog, jenž ovládá znakový jazyk ve všech rovinách a na všech úrovních, se dokáže snáze přizpůsobit situaci a konkrétním potřebám žáků, což slyšícímu pedagogovi může činit potíže.

Neopomenutelná je rovněž role neslyšícího pedagoga ve vztahu k českému jazyku. Neslyšící dospělý, který na dobré úrovni ovládá český jazyk a má k němu pozitivní vztah, může svým postojem a názorem motivovat žáky k učení se jazyku a k jeho aktivnímu užívání ve škole i mimo školu.

Neslyšící pedagog je rovněž **zprostředkovatelem kultury**, které je sám součástí, v ideálním případě se jí i aktivně účastní. R. D. Freeman (1992, s. 204) uvádí: „*Pro všechny neslyšící děti je důležité, aby byly informovány o kultuře neslyšících a o budoucích možnostech neslyšících. Bez speciálního úsilí jejich rodičů a škol může neslyšící dítě jenom stěží získat pocit, že být neslyšící není nic špatného*“.

---

<sup>13</sup> Poznátky o struktuře znakového jazyka využívá kontrastivní lingvistika, jejímž cílem je popsat dva různé jazyky a upozornit na možné shody a rozdíly. V posledních letech se ve vztahu k výuce českého jazyka u žáků neslyšících hovoří často o využití kontrastivní metody. Jedná se o metodu kontrastivní lingvistiky, která vychází z předpokladu, že jazykové struktury, jejichž paralelu můžeme nalézt v jazyce výchozím, se učí rychleji a snadněji (tzv. pozitivní transfer), zatímco odlišné struktury působí potíže a jejich naučení vyžaduje více času (tzv. negativní transfer). Pedagog vybavený touto informací může svou výuku více přizpůsobit potřebám žáků (zaměření se na problematiku jazykové jevy, úprava učebních textů apod.), čímž lze dosáhnout větší efektivity výuky.

Neslyšícího pedagoga spojuje s žáky nejen společný jazyk, ale i stejná nebo podobná životní zkušenost. Žáci mají k neslyšícím pedagogům větší důvěru a respekt. Často se s ním setkávají i mimo vyučování, např. na nejrůznějších akcích komunity Neslyšících apod. Neslyšící pedagog je pro žáky důležitým **identifikačním a sociálním vzorem**.

Rovněž spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga během vyučování je pro žáky přínosná. Je především příkladem toho, jak lze úspěšně komunikovat a spolupracovat. Proto je důležité, aby vztah mezi slyšícím a neslyšícím pedagogem byl harmonický, postavený na vzájemné důvěře, respektu a toleranci.

Spolupráce dvou učitelů ve výuce přináší i řadu výhod týkajících se organizace samotné výuky. Přítomnost dvou učitelů umožňuje výuku více strukturovat. Učitelé si mohou žáky rozdělit do skupin, např. podle způsobů komunikace či podle úrovně znalostí a dovedností. Jeden z učitelů může mít dle potřeby výuky hlavní postavení, může vést výklad učiva, zatímco druhý učitel dohlíží na plnění úkolů, připravuje další cvičení nebo zápis na tabuli, kontroluje domácí úkoly či individuálně pracuje s žáky, kteří jeho pomoc potřebují.

Rozdělení úkolů a kompetencí obou učitelů záleží na domluvě. Slyšící učitel se zpravidla zaměřuje na zápis gramatiky či slovní zásoby, úpravu textů a učebních materiálů, kontrolu písemných prací a překladů ze znakového jazyka do českého. Neslyšící učitel se věnuje výkladu gramatiky a objasňování slovní zásoby, kontroluje projev žáků ve znakovém jazyce, ověřuje míru porozumění čteným textům apod. Konkrétní rozdělení činností se ovšem vždy podřizuje konkrétní situaci a složení třídy.

### **3.3 Učebnice češtiny pro neslyšící**

Při výuce cizího jazyka jsou učebnice pro pedagogy velikou oporou, mnohdy nezbytností. Učebnice dávají hodinám pevný rámeček, poskytují celou řadu zajímavých textů a cvičení. Kvalitní učebnice překládají učivo v logických souvislostech, sledují jistý didaktický záměr a cíl (např. horizontální výklad pádů aj.). Učivo je žákům podáváno srozumitelně, zajímavě, s ohledem na jejich jazykovou úroveň. Učebnice jsou doplněny četnými obrázky, grafy a tabulkami, obsahují shrnutí a přehledy gramatických jevů.

Učebnic, které by byly určeny přímo pro výuku českého jazyka žáků se sluchovým postižením<sup>14</sup>, je velice málo. Prvním nakladatelstvím, které se zaměřilo na vydávání učebnic, pracovních listů a metodickým příruček pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, bylo **nakladatelství Septima**<sup>15</sup>. Doposud vydalo přes padesát učebních materiálů, přičemž všechny jsou určeny pro žáky základních škol. Ne všechny publikace toho nakladatelství ovšem vyhovují současným trendům ve vzdělávání osob se sluchovým postižením.

První učebnicí českého jazyka, která vycházela ze znalosti znakového jazyka a kultury Neslyšících, byla učebnice A. Macurové a kol. **Umíme číst a psát česky (Učebnice češtiny pro neslyšící)** z roku 1998. Na tuto učebnici navázala v roce 2003 publikace **Rozumíme česky**, v níž se tvůrci zaměřili především na rozvoj produkce a recepce psaného textu. Texty, se kterými se v učebnici pracuje, se snaží vycházet z prostředí neslyšících a představovat neslyšícím taková témata, která jsou jim blízká. Učebnice je vhodná pro žáky základních a středních škol.

Ústav jazyků a komunikace Neslyšících na FF UK vydal v roce 2003 CD-ROM **Lexikologie pro základní školy**. CD-ROM je učebnicí českého jazyka pro neslyšící a obsahuje výklad lexikologické terminologie a základních lexikologických kategorií v českém znakovém jazyce. Vše je doplněno psaným textem a obrázky. K dispozici je rovněž slovník lexikologických pojmů v českém a znakovém jazyce.

Občanské sdružení Labyrint realizovalo v letech 2005–2007 projekt s názvem Multimédia a e-learning ve vzdělávání neslyšících žáků<sup>16</sup>. Cílem bylo vytvoření programu distančního vzdělávání pro žáky druhého stupně základních škol. Výsledkem projektu bylo spuštění **informačního portálu Eliška**, který obsahuje čtyři části – učivo, komiksy, videoklipy a slovník.

V letech 2005–2007 vytvořilo Středisko Teiresiás v rámci projektů Integrační modul sekundárního vzdělávání smyslově postižených a Integrační modul terciárního vzdělávání smyslově postižených<sup>17</sup> další e-learningový materiál určený pro žáky se

---

<sup>14</sup> Seznam učebnic českého jazyka pro neslyšící je k dispozici v přílohách této práce.

<sup>15</sup> Seznam všech dostupných učebnic nakladatelství Septima je dostupný na WWW: <[http://www.septima.cz/nakladatelstvi/katalog.php?lim=15&kategorie=8&rb=&prm=&search\\_str=&order=</a>>.](http://www.septima.cz/nakladatelstvi/katalog.php?lim=15&kategorie=8&rb=&prm=&search_str=&order=)

<sup>16</sup> Projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Partnery projektu byly Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené v Brně a katedra speciální pedagogie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. V průběhu projektu vznikly tři krátké výchovné filmy, konal se kroužek dramatické výchovy a kroužek PC dovedností ad.

<sup>17</sup> Oba projekty připravilo Středisko Teiresiás za finanční podpory Evropského sociálního fondu a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Partnery projektu byli pracovníci CERMATu, SPC v Hradci Králové, Cyrilometodějského gymnázia a střední pedagogické školy jako zástupce

sluchovým postižením. **Kurz českého jazyka pro sluchově postižené** je koncipován jako doplňující materiál ke středoškolskému učivu. Cílem kurzu je zopakovat a prohloubit jazykové znalosti žáků a studentů se sluchovým postižením, pomoci jim rozvíjet schopnost práce s odbornými texty a umožnit jim tak uspět v přijímacím řízení na vysoké školy a především během budoucího vysokoškolského učiva ([www.teiresias.muni.cz](http://www.teiresias.muni.cz)).

Projekt Pevnosti (Českého centra pro sluchově postižené) s názvem **Interaktivní učebnice českého jazyka** proběhl v letech 2005–2009<sup>18</sup>. Cílem tohoto projektu, jehož řešitelkou byla R. Petráňová, bylo vytvoření první CD-učebnice pro neslyšící děti a dospělé. CD-učebnice se věnuje výkladu předložek pro 3., 4., 6. a 7. pád. Gramatika češtiny je vysvětlena neslyšícím učitelem ve znakovém jazyce. Výklad je zároveň doplněn o hlasový doprovod, počítačovou animaci a o psanou podobu českého jazyka ([www.pevnost.com](http://www.pevnost.com)).

V roce 2007 vznikla v rámci projektu Tiché vzdělávání<sup>19</sup> učebnice **Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině**. Tato učebnice, jejímiž autory byl kolektiv pracovníků okolo A. Macurové, navazovala na dřívější publikace této autorky. Jednalo se o první učebnici svého druhu, neboť byla provedena na DVD a veškerá gramatika byla prezentována ve znakovém jazyce.

Ve stejném roce vznikla v Jazykovém centru Ulita DVD publikace **Česká slovesa: multimediální uživatelská příručka pro všechny Čechy, kteří češtinu neslyší**.<sup>20</sup> Jedná se o interaktivní valenční slovník českých sloves. Jednotlivé tvary jsou vždy doloženy příkladovými větami, které byly vybrány z databáze Českého národního korpusu. Příručka je rozšířena o teoretický úvod o funkci českých sloves a jejich pozici v české větě.

Jazykové centrum Ulita vydalo v roce 2011 další učebnice českého jazyka **Učíme se (nejen) česky** autorek A. Cíchy Hronové a B. Štindlové. Učebnice vznikla

---

integrovaných škol, Speciální školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí jako zástupce speciálních škol. Kurzy jsou po přihlášení přístupny v ELFu (e-learningovém prostředí Filozofické fakulty Masarykovy univerzity), dostupné na WWW: <<https://elf.phil.muni.cz/elf2/>>.

<sup>18</sup> Projekt proběhl pod záštitou Nadace O2.

<sup>19</sup> Projekt Tiché vzdělávání – soubor e-learningových učebních materiálů (nejen) pro neslyšící vypracovala Federace rodičů a přátel sluchově postižených. V rámci projektu, který probíhal v letech 2005–2007, bylo představeno šest kurzů, jejichž cílem bylo pomoci osobám se sluchovým postižením uplatnit se na trhu práce v oblasti informačních a komunikačních technologií.

<sup>20</sup> Příručka Česká slovesa vznikla v rámci projektu Jednotný programový dokument pro Cíl 3 (JPD 3), v rámci něhož hlavní město čerpalo prostředky z Evropského sociálního fondu. Vedoucí realizačního týmu byla A. Hudáková.

v rámci projektu OPPA Brána k jazykům<sup>21</sup> a je určena žákům druhého stupně základní školy. Výklad gramatiky vychází z metodických pokynů, které se využívají při výuce češtiny jako cizího jazyka. Součástí učebnice je DVD nosič, který obsahuje výklad některých gramatických jevů, doprovodná cvičení, výkladový slovník a manuál pro pedagogy či rodiče neslyšících žáků v českém znakovém jazyce.

Výše uvedené učebnice jsou určeny převážně pro žáky základních škol. Většina z nich se zaměřuje jen na určitý gramatický jev či oblast. V případě výuky žáků, jejichž jazyková úroveň je na pomezí úrovně A2 a B1 je vhodné využít učebnice češtiny, které jsou určeny pro cizince studující český jazyk a které se využívají hlavně na jazykových školách. Je zřejmé, že tyto učebnice nesplňují všechny požadavky. Některé části jsou ve výuce neslyšících jen těžko využitelné, jako jsou např. poslechová či konverzační cvičení (konverzační cvičení lze praktikovat pomocí chatu). Přesto se domníváme, že mají ve výuce neslyšících žáků své místo. Ve většině případů jsou vhodně didakticky zpracovány, obsahují velké množství variabilních cvičení, reflektují rozdělení jazykových kompetencí a snaží se o jejich naplnění podle Společného evropského referenčního rámce.

Seznam dostupných učebnic češtiny pro cizince je k dispozici v přílohách závěrečné práce.

---

<sup>21</sup> Projekt OPPA Brána k jazykům realizovaným Jazykovým centrem Ulita probíhal v letech 2008–2011. Cílem projektu bylo poskytnout osobám se sluchovým postižením základ pro celoživotní vzdělávání v oblasti jazykové gramotnosti s přihlédnutím k jejich specifickým vzdělávacím potřebám. Mezi aktivity projektu patřilo např. vybudování knihovny Ulita, založení kroužku a vybudování ateliéru MTD (Multimediální tvůrčí dílna), tvorba výukových DVD (Učíme se [nejen] česky, Český znakový jazyk pro pedagogy I., II., III., Morfologie a topografie jednotlivých zubů v zubní čelisti aj.), tvorba publikací (starověké Řecko, Čtení nás baví) ad.([www.vymolova.cz](http://www.vymolova.cz)).

## Závěr

Český jazyk hraje v životě osob žijících na území České republiky důležitou roli. Je to jazyk, který se používá ve školách, na úřadech, v médiích i v běžném životě. Jazyk je prostředkem, jímž získáváme informace a pomocí kterého si vytváříme vztahy s lidmi ve svém okolí. Osoby, které z jakéhokoliv důvodu mají k mluvenému jazyku většinové společnosti omezený či znemožněný přístup, se velice často ocitají v sociální a informační izolaci. To platí i v případě osob se sluchovým postižením.

Cílem pedagoga vyučujícího český jazyk u žáků se sluchovým postižením je vybavit své žáky takovými dovednostmi a znalostmi, které jim umožní zpracovávat informace a plnohodnotně komunikovat se svým okolím. Zda se bude jednat o mluvenou či psanou formu českého jazyka, není z hlediska funkčnosti komunikace tolik důležité.

V předkládané závěrečné práci jsme se pokusili nastínit momenty, které ve výuce českého jazyka u žáků se sluchovým postižením považujeme za klíčové. Skupina dětí se sluchovým postižením je skupinou značně nehomogenní. Přirozeně jiné podmínky má žák s lehkou nedoslýchavostí, jehož vada je navíc úspěšně kompenzována sluchadly, a žák neslyšící, který za svůj přirozený komunikační prostředek považuje znakový jazyk. Je zřejmé, že každému musíme poskytnout jiný druh péče a pro dosažení stejného cíle, obecně jej můžeme nazvat funkční gramotností, musíme využít jiného komunikačního systému. V případě výuky českého jazyka je tento rozdíl o to zřetelnější, jelikož neovlivňuje pouze volbu komunikačního prostředku, ve kterém výuka probíhá, ale pozměněna je i didaktika vyučovaného jazyka a výběr didaktických pomůcek a materiálů.



## **Shrnutí**

Závěrečná písemná práce se zabývá problematikou výuky českého jazyka na školách pro sluchově postižené. Cílem práce je upozornit na některá specifika výuky češtiny v případě žáků s těžkou sluchovou vadou, především u žáků neslyšících, kteří považují za svůj přirozený komunikační prostředek znakový jazyk.

Práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola obsahuje vymezení některých základních pojmů týkajících se zkoumané problematiky. Druhá kapitola se věnuje tématu vzdělávání osob se sluchovým postižením, představeny jsou nejdůležitější právní dokumenty, systém vzdělávání a přístupy ke vzdělávání osob se sluchovým postižením v České republice. Poslední kapitola se zabývá výchozí jazykovou situací žáků se sluchovým postižením ve vztahu k českému jazyku a rolí neslyšícího pedagoga ve výuce. Poslední část nabízí přehled dostupných učebnic českého jazyka pro neslyšící.

## **Summary**

This final essay deals with the issues of teaching Czech language in schools for the hearing impaired. The aim is to pay attention to some of the specifics of teaching Czech for pupils with severe hearing loss, especially for deaf pupils who use sign language as a first language.

The essay is divided into three chapters. The first chapter contains the definition of some basic terms. The second chapter deals with the topic of education for people with hearing disabilities, some important laws are presented and the system of education and the access to education for people with hearing disabilities in the Czech Republic are described. The last chapter deals with the initial linguistic situation of pupils with hearing impairment in relation to the Czech language and the role of a deaf teacher in the classroom. The last section provides an overview of available textbooks of Czech language for the deaf.

## Literatura

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.

GUNTER, K. B. a kol.: *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy - etapová zpráva o hamburském bilingválním školním experimentu*. Praha: MŠMT, 2000.

FREEMAN, R. D., CARBIN, C. F., BOESE, R. J. *Tvé dítě neslyší*. Praha : FRPSP, 1992.

HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, 223 s. ISBN 978-80-7414-100-3.

HÁDKOVÁ, M., JINDRÁČEK, V. *Princip názornosti ve výuce českého jazyka a literatury*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012, 142 s. ISBN 978-80-7414-469-1.

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2002, 150 s. ISBN 80-85866-98-6.

HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1.

HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2009, 158 s. ISBN 978-80-246-1527-1.

HRONOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk: vstupní kurs a základní gramatika*. 2. vyd. Praha: Didakta, 2009, 115 s. ISBN 978-80-254-5194-6.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. vyd. Praha: FRPSP, 1997, 235 s. ISBN 80-7216-006-0.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013, 209 s. ISBN 978-80-200-2274-5.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. ISBN 80-247-1110-9.

KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Vyd. 1. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008, 71 s. ISBN 978-80-87153-60-4.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003, 156 s. ISBN 80-7315-038-7.

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

MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk (úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č. 2, s. 69–75.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 217 s. ISBN 80-244-0766-3.

SOURALOVÁ, E. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. II. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 45 s. ISBN 80-244-1008-7.

ŠKODOVÁ, S. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012, 141 s. ISBN 978-80-7372-847-2.

ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999, 85 s. ISBN 80-85931-67-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2004, 248 s. ISBN 80-86633-22-5.

### **Hypertextové odkazy**

CERMAT. Maturitní zpravodaj č. 4: *Maturita žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online] Praha: CERMAT, 2008. [cit. 10. února 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.novamaturita.cz/maturitnizpravodaj-1404034090.html>>.

*Pevnost. České centrum znakového jazyka, o.s.* [online]. [cit. 12. března 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.pevnost.com>>.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. [cit. 8. března 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.

*Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené*. [online]. [cit. 12. března 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.vymolova.cz>>.

*Teiresiás. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky* [online]. [cit. 12. března 2014]. Dostupné na WWW: <<https://www.teiresias.muni.cz/>>.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 17. února 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kerou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>.

WHO. *Prevention of blindness and deafness. Grades of hearing impairment* [online]. [cit. 1. února 2014]. Dostupné na WWW: <[http://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/index.html](http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/index.html)>.

Zákon č. 423/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (úplné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb.) *Sbírka zákonů – Česká republika*. Ročník 2008 [online]. [cit. 15. února 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.mvcr.cz/soubor/sb138-08.pdf.aspx>>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 17. února 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>.

## Seznam tabulek

Tab. č. 1: Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí (Lejska, 2003, s. 36).....	9
Tab. č. 2: Stupně sluchového postižení podle WHO (1991).....	10

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1: Bibliografie výukových materiálů a učebnic češtiny pro neslyšící**

**Příloha č. 2: Bibliografie učebnic češtiny pro cizince**



## **Příloha č. 1: Bibliografie výukových materiálů a učebnic češtiny pro neslyšící**

*Česká slovesa: multimediální uživatelská příručka pro všechny Čechy, kteří češtinu neslyší.* Praha : Ulita, 2007.

*Čeština pro neslyšící studenty SŠ [e-learning].* Brno: Teiresiás, 2007.

*Eliška: e-learning pro sluchově postižené žáky [online].* Brno: Labyrint, 2010.

HRONOVÁ, A., ŠTINDLOVÁ, B. *Učíme se (nejen) česky: učebnice češtiny pro neslyšící děti.* Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011, 267 s. ISBN 978-80-87526-02-6.

*Lexikologie pro základní školy [CD-ROM].* Praha : FF UK, 2003.

MACUROVÁ, A. a kol. *Umíme číst a psát česky. Učebnice češtiny pro neslyšící.* Praha, Divus 1998.

MACUROVÁ, A., HUDÁKOVÁ, A. *Rozumíme česky: učebnice pro neslyšící.* Vyd. 1. Praha: Divus, 2003, 168 s. ISBN 80-86450-24-4.

MACUROVÁ, A. a kol. *Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině.* [CD-ROM] Praha : FRPSP, 2007.

PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 3. pád.* Praha : Pevnost, 2004.

PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 7. pád.* Praha : Pevnost, 2006.

PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 4. pád.* Praha : Pevnost, 2008.

PETRÁŇOVÁ, R. *Čeština pro neslyšící v českém znakovém jazyce: Předložky 6. pád.* Praha : Pevnost, 2009.

## **Příloha č. 2: Bibliografie učebnic češtiny pro cizince**

ADAMOVIĆ, A., IVANOVÁ, D. *Basic Czech I*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, 164 s. ISBN 80-246-1097-3.

ADAMOVIĆ, A., HRDLIČKA, M. *Basic Czech III*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 302 s. ISBN 978-80-246-1796-1.

ADAMOVIĆ, A., IVANOVÁ, D., HRDLIČKA, M. *Basic Czech II*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 251 s. ISBN 978-80-246-2071-8.

BISCHOFOVÁ, J. *Čeština pro středně a více pokročilé*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 322 s. ISBN 978-80-246-1793-0.

BISCHOFOVÁ, J. *Pracovní sešit k učebnici Čeština pro středně a více pokročilé*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 173 s. ISBN 80-7184-921-9.

BISCHOFOVÁ, J., HRDLIČKA, M. *Čeština pro cizince*. Vyd. 1. Brno: SOZE, 2005.

CONFORTIOVÁ, H. *Čeština pro pokročilejší začátečníky*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1988, 90 s.

CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím I*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2008, 2 sv. ISBN 978-80-246-1577-6.

CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím - Start: učebnice češtiny pro cizince : přípravná učebnice a písanka*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 202 s. ISBN 978-80-246-1883-8.

CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím II*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012, 2 sv. ISBN 978-80-246-2105-02.

HOLÁ, L. *Czech step by step: a basic course in the Czech language for English speaking foreigners*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000, 288 s. ISBN 80-7200-402-6.

HOLÁ, L. *Czech step by step: workbook*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2001, 63 s. ISBN 80-7200-595-2.

HOLÁ, L. *New Czech step by step*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2004, 240 s. ISBN 80-903417-5-6.

HOLÁ, L. *New Czech step by step: activity book*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2004, 128 s. ISBN 80-903417-5-6.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres 1: [úroveň] A1/1 : [anglická verze]*. 2., opr. vyd. Praha: Akropolis (Filip Tomáš), 2011, 96 s. ISBN 978-80-87481-22-6.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres 2: [úroveň] A1/2 : [anglická verze]*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2011, 96 s. ISBN 978-80-87481-26-4.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P. *Čeština expres 3: [úroveň] A1/2 : [anglická verze]*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2014, 212 s. ISBN 978-80-7470-032-3.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P., MALÁ, Z. *Česky krok za krokem 2: Czech step by step 2. Tschechisch Schritt für Schritt 2. Češskij šag za šagom 2*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2009. ISBN 978-80-86903-92-7.

HRONOVÁ, K., HRON, J. *Čeština pro cizince: Czech for foreigners : A1-A2, B1 : mini/medium*. 1. vyd. Praha: Didakta, 2008, 518 s. ISBN 978-80-254-2295-3.

KASKA, L. *Čeština pro začátečníky: Czech for beginners = Le tchèque pour débutants = Checo para principiantes = Tschechisch für Anfänger = Češskij jazyk dlja načínajuščich*. 1. vyd. Liberec: Ladislav Kaska, c2013, 473, 171 s. ISBN 978-80-260-4568-7.

KESTŘÁNKOVÁ, M. *Čeština pro cizince: úroveň B2 : [vhodná pro všechny národnosti]*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 2 sv. ISBN 978-80-266-0178-4.

KESTŘÁNKOVÁ, M., ŠNAIDAUFVÁ, G., KOPICOVÁ, K. *Čeština pro cizince: úroveň B1 : [vhodná pro všechny národnosti]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 2 sv. ISBN 978-80-251-3345-3.

KOPECKÁ, Z. *Český jazyk: učebnice pro začátečníky*. 1. vyd. V Praze: Německá škola, c2006. ISBN 80-239-7322-31.

KYSELÁKOVÁ, D., PAVLÍKOVÁ, L. KOBYLKOVÁ, A. *Czech for beginners*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 210 s. ISBN 80-210-1648-5.

NEKOVÁŘOVÁ, A. *Čeština pro život: Czech for life = Tschechisch fürs Leben : 15 moderních konverzačních témat*. 2., opr. vyd. Praha: Akropolis, 2008, 258 s. ISBN 978-80-86903-80-4.

ŠTINDL, O. *Easy Czech: elementary*. 1. vyd. Praha: Akronym, 2008, 190 s. ISBN 978-80-254-1060-8.

ŠTINDLOVÁ, B., HUKOVÁ, P., ŠTINDL, O. *Česky v Česku*. 1. vyd. V Praze: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2008, 4 sv. ISBN 978-80-86903-60-6.