

## Stručná charakteristika propojení třech částí

## Recepce psaného textu v kontextu školní úspěšnosti žáků se sluchovým postižením (Doležalová)

Porozumění čtenému textu je základem pro další vzdělávání člověka, součástí funkční gramotnosti, konkrétně formální gramotnosti a samotného procesu socializace. V dnešní době jsme všichni obklopeni vizuálními informacemi, proto je funkční gramotnost (kam patří i porozumění psanému textu) každého člověka tak důležitá. Podstatnou roli hraje ve vzdělávání, sebevzdělávání a společenském uplatnění. Rozvoj čtenářské gramotnosti se prolíná obory a obsahy Rámcového vzdělávacího programu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Pro osoby se sluchovým postižením je čtení, resp. psaný text významnou komunikační formou ve slyšící společnosti. Ke čtení s porozuměním dítě potřebuje znát jakýkoliv jazyk, rozumět mu, umět se jím vyjadřovat, mít slovní zásobu v daném jazyce, znát jeho jazykové prostředky apod. a nejen výzkumy, ale i praxe nám ukazuje, že tímto jazyk nemusí být vždy bezpodmínečně jazyk mluvený, nýbrž stejné předpoklady splňuje i jazyk znakový. Osvojení znakového jazyka v raném věku u dětí s těžkým sluchovým postižením a dětí neslyšících a zajištění tohoto způsobu komunikace jak v domácím, tak následně předškolním vzdělávání, je jednou z cest, jak přispět k úspěšnému procesu učení při osvojování si jazyka mluveného, resp. psaného. Úroveň znalosti jazyka většinové společnosti, především v jeho psané podobě, sehrává podstatnou roli při zajištění školní úspěšnosti žáků se sluchovým postižením. Většina učebních materiálů a textů je dostupná právě v psané podobě českého jazyka a míra porozumění těmto textům má tak přímý vliv na to, do jaké míry jsou schopni žáci se sluchovým postižením učit porozumět a očekávané znalosti si osvojit (v naukových předmětech napříč všemi stupni vzdělávání). Jednou z cest, jak přivést tyto žáky k četbě a postupně zvyšovat jejich úroveň čtenářské gramotnosti je úprava textů a jejich využití jak ve školním, tak domácím prostředí.

| 1 – část CHARAKTERISTIKY, STAV  | 2 – část ZDROJE, BARIÉRY a možnosti PODPORY, faktory a podmínky  | 3 – část NÁSTROJE, způsoby INTERVENCE, metody   |
|---|--|---|
| Český jazyk je pro většinu dětí se sluchovým postižením jazykem mateřským, ale není pro ně jazykem přirozeným jako pro děti slyšící. Osvojování si jazyka českého je pro děti | Při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením je nezbytné již od nejtělejšího věku užívat co nejvíce jednoduchých slov a vět, které se dítě v každodenních situacích při častém užívání | Pro usnadnění porozumění textům existují možnosti, jak dané texty nebo i celé knihy upravovat, vždy však s ohledem na individuální znalosti českého jazyka a individuální čtenářské schopnosti cílové |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>se sluchovým postižením, především děti s těžším stupněm sluchového postižení, proces velmi náročný a potíže se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách.</p> <p>Pro rozvoj komunikace u dětí s těžkým sluchovým postižením a u dětí neslyšících je vhodné používat všechny dostupné komunikační prostředky včetně znakového jazyka. Tento způsob komunikace může být dětem velmi prospěšný a především zpočátku dobře srozumitelný. U těchto dětí je přístup k mluvené řeči buď částečně, nebo úplně zamezen a je zapotřebí využívat zrak jako dominantní smysl, pomocí něhož budou přijímat většinu informací a podnětů. Jazyk, který bude dětem poskytnut, by měl být rovnocennou náhradou mluvené formy většinového jazyka a plnit všechny její funkce, resp. funkci komunikačního prostředku a prostředku, kterým by získalo informace o okolním světě. V případě, že si dítě osvojí jazykový systém jednoho jazyka, a to na rovině percepce i produkce, lze na této znalosti budovat výuku druhého jazyka.</p> <p>Míra dosažených komunikačních kompetencí je jedním z faktorů podmiňujících vývoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením.</p> | <p>naučí odezírat. V některých případech se je postupně naučí identifikovat i sluchem a používat při běžném hovoru a hře. Nesmíme zapomínat na to, že s dítětem se sluchovým postižením musíme systematicky komunikovat – mluvit mnohem více než na dítě slyšící, věnovat mu více pozornosti, slova trpělivě a vícekrát opakovat, kdykoli to situace vyžaduje. (Škodová, E., Jedlička, I. A kol. 2003) Děti slyšící oproti dětem se sluchovým postižením si často všimají různých zvuků v okolí, které je motivují k doptávání se jejich původu, významu, atd., kdežto v případě dětí se sluchovým postižením musíme být my těmi, kteří na zvuky v našem okolí děti se sluchovým postižením upozorní. Stejně tak je to s pojmenování různých věcí, situací a činností kolem nás.</p> <p>V předškolním věku je kladen velký důraz na výuku čtení pomocí <i>globální metody</i> a následně <i>metody analyticko-syntetické</i>. Důležitou součástí předčtenářského období je tvorba <i>tzv. zážitkových deníků</i>, které v počátcích rozvoje komunikačních dovedností velmi dobře slouží jako „most“ při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením. Prostřednictvím událostí ze života</p> | <p>skupiny čtenářů. Úpravy textů se řídí jasnými pravidly a zásadami, které je nutno při jejich realizaci dodržovat. Upravené texty mohou žákům s těžkým postižením sluchu a žákům neslyšícím sloužit jako čítanky nebo jiný učební materiál k nácviku čtení s porozuměním.</p> <p>Učebnice a učební materiály (např. pracovní sešity) pro výuku čtení (a dalších předmětů) na základních školách pro sluchově postižené vydává např. nakladatelství Septima. Pro žáky prvního stupně vydalo nakladatelství <i>Čítanku I pro ZŠ pro sluchově postižené</i>, jejíž autorkou je Drahomíra Ditmarová (Septima spol. s r.o. [online]). Čítanka je rozdělena do pěti částí. První čtyři části obsahují texty (říkadla, příběhy) tematicky rozdělené podle ročních období, v páté části jsou některé upravené pohádky (např. Šípková Růženka, Dlouhý, Široký a Bystrozraký, O Budulínkovi). Čítanka je určena dětem od osmého do jedenáctého roku. Obsahuje texty různé obtížnosti, otázky k textům na ověření porozumění a tematické obrázky (Ditmarová, 1996). Na prvním stupni se používá také <i>Slabikář pro základní vzdělávání žáků se sluchovým postižením</i> (Chuchmová,</p> |
|---|--|--|

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>Rozsah podnětů, které lze aktuálně jedinci se sluchovým postižením vnímat a zároveň pro ně mají informační význam, je mnohem menší než u slyšících. Slyšící mohou vnímat jak řeč, tak jakékoliv zvuky přicházející z okolního prostředí zcela přirozeně. Omezení možnosti vnímat nebo rozlišovat zvukové podněty a chápat jejich význam se projevuje potížemi v oblasti osvojení a využití orální řeči. Jedinci s těžkým sluchovým postižením a jedinci neslyšící nemají zpravidla možnost užívat jiný komunikační systém než mluvený jazyk, neboť se většina těchto dětí rodí do rodin slyšících a rodiče nejsou jazykově připraveni a vybaveni, např. v již zmiňovaném znakovém jazyce, který by vyhovoval jejich možnostem a potřebám. V důsledku sluchového postižení může docházet k <i>podnětové deprivaci</i> a ke vzniku <i>komunikační bariéry</i>. Z hlediska jazykového projevu dětí se sluchovým postižením (především s těžším stupněm sluchového postižení či s vrozeným sluchovým postižením) můžeme sledovat určité nápadnosti ve všech jazykových rovinách, a to i přes využívání moderních kompenzačních pomůcek (digitální sluchadla, kochleární implantáty). Podle V. Lechty (2008) dochází</p> | <p>dítěte, které jsou do deníku zaznamenávány pomocí fotografií, kreseb a písma, se dítě dokáže lépe orientovat v čase a prostoru, rozvíjí paměť, představivost, fantazii i znakový nebo český jazyk a prvopočáteční čtení. Tyto deníky jsou zpočátku primárně slovníkem pro dítě, kde má názorně na fotografiích či obrázcích (kreslených, lepených, atd.) vyobrazeny každodenní události, členy rodiny, kamarády, příp. lékaře, poradce rané péče či jiné speciální pedagogy – „tety“, kteří jsou s dítětem pravidelně v kontaktu. Deníky mohou obsahovat pouze jednoslovné věty či označení obrázků, ale později mohou být jednotlivé události komentovány krátkými sděleními či sděleními v „bublinách“ pro vyjádření přímé řeči při znázornění rozhovoru mezi dvěma či více osobami. V denících je možné obsah napsaného opřít o vyjádření ve znakovém jazyce (věty jsou doprovázeny „obrázky“ znakových osob). Psaní deníku je tak jednou z cest, jak navázat kontakt mezi maminkou a dítětem, rozšiřovat slovní zásobu dítěte, trénovat porozumění, předávat a procvičovat gramatické jevy psané češtiny a pomáhat dítěti vybavit si události, které se již odehrály v minulosti. Při práci s deníkem je možné</p> | <p>Chudomelová, 2008), ve kterém jsou k textům také zařazeny pracovní listy na ověřování porozumění textům. Problematikou čtení u žáků se sluchovým postižením se ve své diplomové práci zabývá také Jana Lukáčová, která vytvořila čítanku upravených textů pro žáky se sluchovým postižením (Lukáčová, 2011 [online]) či Iveta Pončáková (2012, online). Další učebnicí je <i>Umíme číst a psát česky: učebnice češtiny pro neslyšící</i>, která vznikla z analýzy psané češtiny neslyšících, je tedy zaměřena na psanou podobu českého jazyka a jejím hlavním cílem je dosáhnout u neslyšících žáků porozumění českému jazyku. Učebnice obsahuje devatenáct lekcí, každá z nich je zaměřena na konkrétní jev českého jazyka, obsahuje vysvětlení jevu, názorné příklady, cvičení a texty k četbě. Učebnice není primárně určena pro konkrétní stupeň školy, má tedy široké využití (Macurová, 1998). Další učebnicí, která se na základních školách pro žáky se sluchovým postižením využívá, je <i>Učíme se (nejen) česky: učebnice češtiny pro neslyšící děti</i> od Anny Cícha Hronové a Barbory Štindlové, která je určena žákům na druhém stupni. Učebnice je také vydaná v elektronické podobě na DVD. Vychází z</p> |
|--|---|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>při osvojování českého jazyka k potížím jak z kvantitativního, tak kvalitativního hlediska.</p> <p>Čtení s porozuměním je velmi důležité pro rozvoj kognitivní, emocionální a sociální stránky člověka (Hudáková, 1999). Dítě se sluchovým postižením prostřednictvím čtení, resp. čtením s porozuměním, získává nové znalosti a vědomosti, čtením si dítě rozšiřuje slovní zásobu a učí se novým gramatickým jevům. Z čteného textu dítě také poznává různé formy sociálního chování (Červenková, 1999).</p> <p>S ohledem na to, že u dětí s těžkým sluchovým postižením a u dětí neslyšících dochází k osvojování českého jazyka nepřírozenou cestou, je podle některých odborníků vhodné volit přístup bilingvální / bikulturní, který respektuje kulturní a jazyková specifika komunity Neslyšících (Komorná, M. 2008). První jazyk, s kterým by se měly děti v rámci bilingválního přístupu seznámit, je jazyk znakový, tzn. jazyk, který je jim smyslově přístupný a je pro ně jazykem přirozeným. Jako druhý jazyk si pak osvojuje jazyk většinové společnosti. Důraz je kladen na produkci a recepci jeho psané formy. Při využití bilingválního přístupu ve vzdělávání</p> | <p>využívat globálního čtení, které spočívá ve schopnosti dítěte zapamatovat si slovo jako celek a při opakovaném setkání se s tímto slovem porozumí významu tohoto slova v psané podobě, aniž zná jednotlivá písmena. Zpočátku je dané slovo prezentováno vždy společně s obrázkem a příp. i předmětem, který znázorňuje obsah daného slova. Nemusí se jednat pouze o osvojení izolovaných slov jako celku, ale i osvojení čtení a porozumění jednoduchým frázím, které se pravidelně v každodenním životě v rodině objevují. Cílem psaní deníků je osvojení si psané podoby jazyka a vedení dětí ke čtení s porozuměním. Děti, které s těmito deníky pracují, se samy velmi rády o deníky zajímají a s rodiči je s oblibou prohlížejí. Práce s deníkem v neposlední řadě rozvíjí vzájemný vztah matky a dítěte a rozvíjí emocionální stránku dítěte. (Doležalová, L. 2012). V základní škole je výuka čtení zpravidla uskutečňována metodou analyticko – syntetickou, jedná se však o náročný a dlouhodobý proces. Dětem s těžkým sluchovým postižením, jejichž primárním komunikačním systémem je český znakový jazyk, by měl být český jazyk (v písemné i mluvené formě) předáván jako cizí jazyk.</p> | <p>výuky češtiny jako cizího jazyka, je tedy založena na českém znakovém jazyce. Tato učebnice je rozdělena do dvanácti kapitol zaměřených na různé gramatické jevy českého jazyka. Kapitoly obsahují i texty s pracovními listy pro výuku čtení s porozuměním (Příloha č. 5) (Hronová, Štindlová, 2011). Pro žáky druhého stupně jsou dále vytvořeny čítanky <i>Veselé čtení</i>, ke kterým je vytvořen výukový materiál na CD, který obsahuje upravené texty, přečtené texty v českém znakovém jazyce a barevné ilustrace (Souralová, Michalíková, Ptáčková, 2009; Ptáčková, Souralová, Michalíková, 2010). Současné učebnice a zejm. čítanky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením jsou podle pedagogů v praxi nedostačující. Trh nabízí jen jejich omezené množství a tyto čítanky často ani neodpovídají úrovni čtení s porozuměním dětí, pro které jsou určeny. Pedagogové tak často čerpají ze starších čítanek, souborů textů a pracovních listů nebo si vytváří vlastní materiály.</p> <p>Obtížemi v recepci psaného textu u žáků s těžkým postižením sluchu a žáků neslyšících se zabývala např. Ilona Rytířová</p> |
|--|--|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>dochází tedy k osvojování dvou jazyků, jež existují ve dvou různých modech (jazyk znakový, který je jazykem vizuálně-motorickým a jazyk mluvený, který je jazykem audio-orálním) (Doležalová, L., Lukáčová, J. 2011a).</p>  | <p>Nutné je podporovat výuku písemnou formou, protože dítě se sluchovým postižením je schopno si poměrně rychle zapamatovat písemnou podobu slov a vět (Jungwirhová, 2015).</p>  | <p>v rámci své diplomové práce, kterou zpracovávala v rámci svého studia Speciální pedagogiky a úspěšně ji obhájila na jaře 2018. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo <i>analyzovat a popsat obtíže v oblasti recepce psaného textu u žáků mladšího školního věku na základní škole pro sluchově postižené prostřednictvím nově vytvořených textů.</i> K parciálním cílům výzkumného šetření patřilo vytvořit textů a pracovních listů; popsat <i>specifika využití českého znakového jazyka pro porozumění textu;</i> analyzovat časté obtíže při čtení textu; analyzovat problematické jevy při vyplňování pracovních listů a <i>popsat „podpůrné prvky“ poskytované žákům při čtení s porozuměním. V tomto kontextu je zajímavé sledovat, jaký přínos má transkripce textu do znakového jazyka pro neslyšící žáky, jaké metody výuky jsou vhodné pro vysvětlení nových pojmů u žáků na základní škole pro sluchově postižené, které slovní druhy jsou pro neslyšící žáky při výuce českého jazyka nejdůležitější, v jakých oblastech se nejčastěji projevují potíže v recepci psaného textu u žáků na základní škole pro sluchově postižené a co přispívá k lepšímu porozumění čtenému textu u neslyšících žáků (Rytířová, 2018).</i></p> |
| <p>K příčinám nízké gramotnosti českých neslyšících se řadí to, že neslyšící dítě není v kritickém období vystaveno ve svém přirozeném prostředí potřebným podnětům, které by pozitivně stimulovaly jeho jazykový vývoj. Češtinu svých slyšících rodičů (90–95 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům) totiž kvůli smyslové bariéře (nemožnosti slyšet) vnímat nemůže, s dospělými neslyšícími obvykle není v kontaktu. Ve školách je pak dítě většinovému jazyku, češtině, vyučováno jako každý jiný Čech, namísto toho, aby při výuce byl zohledněn fakt, že čeština je pro neslyšící druhým, cizím jazykem. V neposlední řadě plní ve výchovně vzdělávacím procesu čeština roli učební komunikace, neslyšící jsou tedy vyučováni v češtině, v jazyce, pro jehož vnímání nejsou smyslově vybaveni, v jazyce, který neměli možnost osvojit si přirozenou cestou a na úrovni potřebné k tomu, aby tento jazyk v</p> | <p>Při výuce českého jazyka a čtení je vhodné zapojovat opakování a procvičování slovní zásoby, obrázkový doprovod k textům, vlastní zážitky a zkušenosti žáků, využívat interaktivní tabule, společného čtení a převypravování textů. S ohledem na výše uvedené by měly být vytvářeny a vybírány učebnice pro žáky se sluchovým postižením (Rytířová, 2018). V oblasti písemného projevu v současnosti pozitivně působí moderní technologie, kterých je možné ze strany osob s postižením sluchu využívat při komunikaci s intaktní společností a při vzdělávání (Belanská in Machová, 2004). Současně využití multimediálních pomůcek v českém znakovém jazyce přispívá rychlejšímu rozvoji pojmové zásoby i gramatiky jazyka. Výukové materiály by se neměly upravovat nejen ve vztahu k obsahu učiva, např. jeho redukci, ale mělo by se více využívat i moderních technologií (Kulda, 2017). Učebnice pro žáky s těžkým postižením sluchu či žáky neslyšící by měly</p> |  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>učební komunikaci mohl úspěšně fungovat (Málková, M. 2006)</p> <p>Čtenářská gramotnost souvisí s probíhajícími změnami ve společnosti, v ekonomice a v kultuře a v závislosti na nich se mění. Čtenářská gramotnost již proto nemůže být chápána jako prostá schopnost číst v technickém slova smyslu. Jedná se o schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, přemýšlet o jejich smyslu a umět je vyložit. Rozvoj čtenářské gramotnosti předpokládají i jednotlivé vzdělávací oblasti RVP ZV. Největší prostor je mu věnován v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, zejména v oboru Český jazyk a literatura, která má rozvíjet pozitivní vztah k mateřskému jazyku jako prostředku k samostatnému získávání informací z různých zdrojů, ke zvládnutí práce s texty různých forem a zaměření, ke sdílení čtenářských zážitků a k rozvoji pozitivních čtenářských návyků (RVP ZV, online).</p> <p>Funkční gramotnost znamená „<i>efektivní využívání psaných/tištěných informací.</i>“ (Komorná, 2008, s. 10) V rámci funkčního</p> | <p>být v ideálním případě přeloženy do českého znakového jazyka (Barvíková, 2015 [online]). I vyhláška č. 27/2016 Sb. poukazuje v rámci podpůrných opatření na možnost využití i multimediálních učebnic s podporou českého znakového jazyka.</p> <p>Jednou z cest, jak přivést děti s těžkým postižením sluchu, popř. žáky neslyšící k četbě a postupně zvyšovat jejich úroveň čtenářské gramotnosti, je <b>úprava textů</b>. Zde je třeba zohledňovat několik faktorů, které recepci textu ovlivňují. K faktorům ovlivňujícím recepci psaného textu podle Souralové (2002) patří struktura mentálního slovníku, gramatická stavba textů, pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti v upravených textech, reprodukce primární výpovědi přímou řečí a procesy inference. Mentální slovník (soubor dosavadních znalostí a zkušeností) se u neslyšících osob vytváří odlišným způsobem. Sémantickou síť mentálního slovníku nemají vytvořenou přehledně. Mentální slovník by měl být uspořádán tak, aby umožňoval produkci i percepci textu, tzn. tvoření vět i porozumění jim (Nebeská, 1992). „<i>Schopnost recipovat psaný text je podmíněna vytvořením</i></p> | <p>V návaznosti na analýzu výsledků výzkumného šetření Ilony Rytířové je možné poukázat na následující poznatky. Největší přínos transkripce se ukázal v oblasti odhalování nových neznámých pojmů. Žáci na základě tichého čtení označovali nová slova, která jim byla posléze vysvětlena. Nicméně až v průběhu překladu textů do znakového jazyka či znakové češtiny žáci významu nových pojmů plně porozuměli. V průběhu transkripce textů žáci přicházeli na další slova, slovní spojení či celé věty, jejichž význam neznali či si jím nebyli jisti. V případě, že jeden z žáků není v překladu úspěšný nebo mu z různých důvodů činí potíže, nabízí se také transkripce textu učitelem či jiným žákem, kdy neúspěšný žák překlad pozoruje. Může tak pochopit části textu, které mu nebyly jasné. Vedle velkého přínosu pro žáky sebou transkripce nese i pomoc pro učitele. Učitelé se tak ujistí, zda žák textu a jeho smyslu opravdu porozuměl.</p> <p>V rámci výzkumného šetření se u jednotlivých žáků ověřily jako nejvhodnější různé metody. Jako vhodné se jeví vysvětlování nových slov prostřednictvím znakového jazyka na názorných příkladech či</p> |
|---|---|---|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>čtení by měl být člověk schopen přečteným informacím rozumět a umět s nimi dále pracovat ve svůj prospěch (Komorná, 2008). Čtenářská gramotnost je potom „<i>celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.</i>“ (Altmanová, 2011, s. 8 [online]) Všichni jsme dennodenně obklopani vizuálními informacemi, proto je funkční gramotnost (kam patří i porozumění psanému textu) každého člověka tak důležitá. Velikou roli má i ve vzdělávání, sebevzdělávání a společenském uplatnění. Pro osoby se sluchovým postižením je čtení, resp. psaný text významnou komunikační formou ve slyšící společnosti (Hudáková, 1999; Ptáčková, 2013). Problémem neslyšících osob není, že by číst neuměly, ale často čtenému textu nerozumí (Ptáčková, 2013). „<i>Porozumění čtenému textu závisí na veškerých zkušenostech a vědomostech, které žáci získali v rodině, ve škole i mimo školu, na celkovém rozvoji dítěte, na úrovni jeho jazykové výchovy, na bohatství jeho slovníku.</i>“ (Hřebejková, 1976, s. 7). Jedním ze zásadních předpokladů pro úspěšné</p> | <p><i>mentálního slovníku, který je chápán jako součást předpokládaných struktur umožňujících vzájemnou komunikaci.</i>“ (Souralová, 2002, s. 11) Neslyšící člověk nemá akustickou zpětnou vazbu, může tak mít pod daným slovem jinou představu o jeho významu, protože velké množství slov chápe jen ve spojení s jinými a ne izolovaně. Stává se, že neslyšící člověk zná daný pojem ve znakovém jazyce, ale ne v mluveném. V jiné situaci může dojít k tomu, že daná osoba používá mechanicky naučené určité slovo mluveného jazyka, i když nezná jeho význam. Důležitý je také rozsah slovní zásoby mluveného jazyka, který je pro porozumění textu důležitý. Častou překážkou je malá slovní zásoba, někdy i obsahově různá u více osob. Neslyšící osoby mají díky nemožnosti vnímat mluvenou řeč sluchem problémy také s porozuměním některých slovních spojení, kterým dodávají význam modulační faktory řeči (Souralová, 2002; Strnadová, 1998). Velice těžké je pro neslyšící zorientovat se a rozumět jednotlivým gramatickým kategoriím (pády, rody atd.), poznávat tatáž slova v různých tvarech, rozumět předložkám apod. Nemusí např. slovo v jiném tvaru rozpoznat, ačkoli ho v základním tvaru dobře zná.</p> | <p>ukázáním odpovídajícího znaku k danému pojmu. Vzhledem k chudší znakové zásobě některých žáků se jako nejvhodnější ukázalo vysvětlení nových pojmů pomocí ilustrací. Jiným vyhovovalo vysvětlování na názorných příkladech prostřednictvím znakového jazyka nebo ukázáním odpovídajícího znaku. Porozumění nastává v některých případech i písemnému vysvětlení nového pojmu. Toto je typické pro neslyšící děti neslyšících rodičů, kteří mají jako mateřský jazyk jazyk znakový. Slovní popis je vhodný pro žáky nedoslýchavé, ideálně se zařazením ilustrací. Všem žáků k porozumění novým slovům přispívá jejich znázornění v základním tvaru a sloves ve třetí osobě čísla jednotného. Je nutné si uvědomit, že každý žák je jiný, a tak každému vyhovují i jiné metody. Z výzkumného šetření vyplývá závislost výběru metod pro vysvětlování nových pojmů na rozsahu slovní zásoby českého jazyka a znakové zásoby znakového jazyka.</p> <p>Slovními druhy, které žákům nejčastěji činily potíže v porozumění, byla podstatná jména a slovesa. Lze je tedy považovat při výuce českého jazyka za nejdůležitější. Konkrétně žáci obtížně identifikovali význam</p> |
|---|---|--|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>ovládnutí dovednosti číst s porozumění je možnost opřít se o komunikační prostředek, který čtenář dobře zná (Hudáková, 1999).</p> <p>Ukazuje se, že žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti čelí v dospělosti vážným problémům spojeným s uplatněním na trhu práce i s obecným zapojením do společnosti. Přitom je naprosto jasné, že pouze v případě, když neslyšící uspějí v psané češtině, bude jejich funkční gramotnost srovnatelná s funkční gramotností jejich slyšících vrstevníků. Jen plná funkční gramotnost umožňuje přístup k informacím, zajišťuje přístup ke vzdělání a šanci obstat ve „slyšícím“ světě. Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. Od nejtělejšího věku by mělo být dítěti jasné, že tištěnému nebo psanému slovu se v jeho okolí připisuje nějaká důležitost, mělo by své dospělé vzory vidat s knížkami, časopisy, novinami. Dítě by mělo co nejdříve poznat, že čtení k něčemu je, že předává nějaké informace (Málková, M. 2006). Ačkoli je podle M. Komorné (2008) výuce čtení a psaní u neslyšících dětí a dětí s těžkým postižením sluchu věnována velmi podstatná</p> | <p>Častou chybou je také záměna slov tvarově nebo hláskově podobných, ale významově odlišných. Další problém činí větný slovosled českého jazyka. Může zde docházet k tzv. interferenci českého a znakového jazyka. Porozumění psanému textu také ztěžuje neslyšícím lineárnost mluveného jazyka, nelze v něm sdělit několik informací najednou jako ve znakovém jazyce, a tvoření vět a souvětí má jasná pravidla. Neslyšící také mívají potíže s používáním synonym, tzn. přiřazováním stejného významu více slovům. Stejná situace nastává při užití homonym. Často také zaměňují slova, která se podobají (např. <i>mezi</i> x <i>na mezi</i>, <i>pila</i> – pít x <i>pila</i> – nástroj) a slova s jinou délkou samohlásky (např. <i>péče</i> x <i>peče</i>) (Souralová, 2002; Strnadová, 1998). Pro český jazyk je přirozené používání metafor, metonymií a obrazných pojmenování, jimiž lidé vyjadřují své pocity nebo opisují, co nedokáží říci jedním slovem. Každý jazyk má své metafory. Proto je důležité při upravování textů pro neslyšící osoby dbát na to, aby byly metafory z českého jazyka převedeny ve srozumitelné formě do jazyka znakového. Většina neslyšících přeneseným pojmenováním nerozumí, jejich význam je</p> | <p>podstatných jmen v jiném než základním tvaru a sloves v jiné podobě, než je přítomný čas třetí osoby čísla jednotného. V takových případech si žáci nedokázali propojit význam známého slova s pozměněnou podobou. Se slovními druhy se pojí i znalost synonym. I ta působila žákům problémy. Často mají zautomatizovaný pouze jeden pojem k jednomu odpovídajícímu významu. Dalším problematickým jevem bylo určování rodů podstatných jmen. Žáci mají často zafixovanou koncovku, která se pojí s konkrétním rodem (např. koncovka „-e“ u nich automaticky predikovala slovo středního rodu). S následným chybným určením rodu podstatného jména se pojí i volba nesprávné koncovky přídavného jména.</p> <p>Jak již bylo zmíněno, nejčastější potíže se projevují v chybném rozpoznání významů slov, z čehož plyne nepřesné pochopení celého sdělení. Dalším jevem, který žákům často činí potíže, je skladba použitých vět v textu a dodržení slovosledu. Žáci obtížně rozumí větám, ve kterých není podmět napsán bezprostředně vedle přísudku či ve větě úplně chybí. V případě absence podmětu žáci mnohdy nevědí, koho nebo čeho se daná věta</p> |
|---|---|--|



|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>část vzdělávacího procesu, výsledky neodpovídají vynaloženému úsilí, námaze a času. Z toho důvodu je třeba vytrvat v hledání vhodných přístupů, pracovat systematicky, trpělivě a dbát na důslednou přípravu dětí na čtení, pracovat s knihami, prohlížet společně obrázkové knížky, leporela a číst jim již od raného věku. Důležitou součástí předčtenářského období je tvorba tzv. <i>zážitkových deníků</i> (viz níže).</p> | <p>totiž jiný než význam jednotlivých slov v pojmenování. Situace vede k tomu, že si neslyšící některá pojmenování mechanicky pamatují jako ustálená spojení bez úplného pochopení jejich významu (Souralová, 2002). Komorná (2008) uvádí, že neslyšící rozumějí lépe doslovnému překladu textu než obrazným pojmenováním a ustáleným spojením. Kvůli absenci sluchu nerozumějí neslyšící osoby také metaforám jako např. <i>slyšet trávu růst, hrát podle sluchu</i>. Nemohou také chápat význam popisu sluchových vjemů (<i>naslouchat, šplouchat</i> atd.). Mohou se naučit, že např. <i>voda bublá</i>, ale představu daného zvuku nemají (Strnadová, 1998). Dalším úskalím jsou pro neslyšící obrazná vyjádření popisující vlastnosti, které si nemohou představit jako konkrétní věc. Zde pomáhá popis názornou situací. Nejsložitější na pochopení jsou pro neslyšící osoby frazémy, tzn. rčení, přísloví, pořekadla, pranostiky (Souralová, 2002). V textech se často používají dialogy psané přímou řečí. Přímá řeč může být v textu formou otázek a odpovědí dvou osob, v textu může hovořit více osob najednou nebo může do hovorů vstupovat vypravěč. Přímá řeč v textu proto činí neslyšícím osobám také veliké potíže při</p> | <p>týká, ačkoliv informace vychází z věty předchozí. Výsledkem potíží jsou chybné odpovědi na otázky v textu. Žákům také vyhovují jednodušší krátké věty. Použitá souvětí žákům ztěžují orientaci nejen v dané větě, ale i v celém textu.</p> <p>Lepší porozumění čtenému textu závisí na několika faktorech. V první řadě je to vhodná úprava problematických oblastí v textu. Obtížné jevy již byly popsány výše. Lepšímu porozumění textu přispívá také celý proces ověřování porozumění, kdy žák z textu vybere slova, slovní spojení či celé věty, kterým nerozumí, a pedagog mu je následně vysvětlí formou, jež danému žákovi nejvíce vyhovuje. Každý žák preferuje jiný postup vysvětlování nových pojmů, a tak nelze stanovit jeden univerzální pro všechny. Velice důležitá je tedy i pomoc učitele či asistenta pedagoga. Vhodné je také nová slova žákům předkládat ve více tvarech, ze kterých si žák mnohdy vybere pro něj známý a propojí si nové slovo s daným významem. Velký přínos pro porozumění čtenému textu neslyšícími žáky má jeho transkripce do znakového jazyka. Žáci během transkripce mnohdy přijdou na další problematické části</p> |
|--|---|---|

|   | <p>porozumění. V upravených textech by měla být přímá řeč uvedena v takové formě, aby jí cílová skupina neslyšících čtenářů porozuměla (Souralová, 2002). Další roli hrají procesy inference . Zde se jedná o „<i>psychický proces usuzování, vyvozování nových faktů z jiných. Inference umožňují, že psychický obraz, který si recipient na základě slyšeného nebo čteného textu vytvoří, je obsahově bohatší než doslovné znění textu.</i>“ (Nebeská, 1992, s. 63) „<i>Porozumění textu je vlastně proces porovnávání vstupní informace s tím, co recipient již o věci ví. Je to základní proces, který je u neslyšících narušen kvalitou vstupní i již uložené informace.</i>“ (Souralová, 2002, s. 26) Do jaké míry čtenář se sluchovým postižením porozumí textu, závisí tedy na tom, na jaké úrovni má informace, znalosti či zkušenosti z daného textu, na jejichž základě odhaduje a domýšlí další průběh čteného děje, a do jaké míry si dokáže propojit čtené se skutečností. (Komorná, 2008; Smetáček, 1973). Osoby, které se primárně dorozumívají znakovým jazykem, mají s inferencí veliké potíže. Často nedokáží v textu rozpoznat skutečnosti a informace, které z dané věty nejsou čitelné, ale již byly zmíněny. Opět je to mj. zapříčiněnou</p> | <p>textu. V případě převedení textu do znakového jazyka pedagogem žáci lépe porozumí těm částem textu, jejichž významu rozumí jen zčásti. Transkripce pedagogem či spolužákem přináší tak výhody i žákům, kteří si nejsou jisti jak v porozumění čtenému, tak ani ve vlastním překladu do znakového jazyka. V neposlední řadě do skupiny faktorů přispívajících k lepšímu porozumění patří i pracovní listy obsahující úkoly na prověřování porozumění textu. Zmíněná cvičení nutí žáky si text či jeho části znovu přečíst a nad jejich smyslem více přemýšlet. Na základě pozorování žáků během čtení a práce s textem byl také vyhodnocen větší zájem o text, jehož sdělení si žáci propojili s vlastní zkušeností.</p> <p>Nejčastější potíže žáků při porozumění textu a úpravy, jakými lze nejasnosti v textech vyřešit, je možné shrnout do následující tabulky:</p> <table border="1" data-bbox="1422 1209 2007 1378"> <thead> <tr> <th data-bbox="1422 1209 1713 1257"><b>Potíže</b></th> <th data-bbox="1713 1209 2007 1257"><b>Řešení</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1422 1257 1713 1378">transkripce textu do znakového jazyka a vysvětlování nových</td> <td data-bbox="1713 1257 2007 1378">pomoc pedagoga, transkripce zdatnějším</td> </tr> </tbody> </table> | <b>Potíže</b> | <b>Řešení</b> | transkripce textu do znakového jazyka a vysvětlování nových | pomoc pedagoga, transkripce zdatnějším |
|---|---|---|---------------|---------------|---|--|
| <b>Potíže</b>   | <b>Řešení</b>   |   |               |               |   |  |
| transkripce textu do znakového jazyka a vysvětlování nových | pomoc pedagoga, transkripce zdatnějším  |   |               |               |   |  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>lineárností českého jazyka, postupným sledem informací a nemožností sdělit několik informací najednou (Souralová, 2002). Z výše uvedeného vyplývá, že aby neslyšící osoby ovládly porozumění psanému textu, musejí si nejdříve osvojit český jazyk a rozumět jeho gramatickým pravidlům. Český jazyk není pro neslyšící jednoduchý. I jeho náročnost může od čtení odradit (Ptáčková, 2013).</p> | <p>slov</p> <hr/> <p>tvary podstatných jmen</p> <hr/> <p>tvary sloves</p> <hr/> <p>synonyma</p> <hr/> <p>číslovky</p> | <p>spolužákem, vysvětlení slov ilustrací, opisem ve znakovém jazyce, slovním popisem, odpovídajícím znakem</p> <hr/> <p>v nových slovech podstatná jména uvedena ve všech tvarech obsažených v daném textu</p> <hr/> <p>v nových slovech slovesa uvedena ve všech tvarech obsažených v daném textu, ve tvaru 3. osoby čísla jednotného a v základním tvaru; uvedeny zkratky o jaký čas a jaké číslo se jedná</p> <hr/> <p>neznámá slova zaměněna za jejich pro žáky dobře známá synonyma</p> <hr/> <p>místo slovního</p> |
|--|---|---|--|

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | zápisu jen číslo v<br>jednodušších<br>verzích textů   |
|  | přivlastňovací<br>zájmena               | redukována nebo<br>doplněna<br>odpovídající osobou<br>v závorce                                     |
|  | nedodržený<br>slovosled                 | upřednostněn<br>slovosled podmět +<br>příšudek + předmět<br>+ ostatní větné členy                   |
|  | procesy inference                       | podmět do věty<br>přidán nebo<br>vyznačen v závorce<br>za slovesem                                  |
|  | na začátku textu<br>spojka              | sestavení<br>počátečních vět do<br>jiného pořadí  |
|  | velký počet nových<br>slov (důležitých) | slova vysvětlena<br>přímo v textu<br>doplněním<br>informací   |
|  | přetrvávající potíže<br>s porozuměním   | kratší věty, slovesa v<br>přítomném čase a<br>bez předpon,<br>redukce délky textu<br>a nadbytečných |

Lenka Doležalová

|  |  |           |
|--|--|-----------|
|  |  | informací |
|--|--|-----------|