

# **Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků**

Zpracovala: Mgr. Marie Málková

VÚP Praha

11/2006

## **Obsah:**

<b>OBSAH:</b> .....	<b>1</b>
<b>CO JE ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST</b> .....	<b>2</b>
FUNKČNÍ GRAMOTNOST .....	2
<b>PROČ ROZVÍJET ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST</b> .....	<b>3</b>
<b>ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A KLÍČOVÉ KOMPETENCE</b> .....	<b>4</b>
<b>JAK ČTOU ČESKÉ DĚTI</b> .....	<b>5</b>
VÝSLEDKY ŠETŘENÍ .....	5
<b>PROČ NESLYŠÍCÍ DĚTI NEČTOU?</b> .....	<b>7</b>
NESROVNALOSTI ČTENÁŘSKÉHO A KALENDÁRNÍHO VĚKU .....	9
TEST ČTENÍ S POROZUMĚNÍM 1997 .....	9
JAKÉ PROBLÉMY MÁ NESLYŠÍCÍ ČLOVĚK PŘI ČTENÍ .....	10
<b>VÝCHOVA NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ KE ČTENÁŘSTVÍ</b> .....	<b>10</b>
FUNKCE RODINY .....	11
NARATIVNÍ METODA .....	11
PRÁCE S INTERNETEM .....	11
PRÁCE S UČEBNICÍ .....	12
BILINGVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
CO A JAK ČÍST SE SLUCHOVĚ POSTIŽENÝM DÍTĚTEM .....	12
CO ČTOU SLYŠÍCÍ DĚTI .....	13
ÚPRAVENÉ TEXTY .....	13
KOMIKSY .....	14
TITULKOVANÉ POŘADY.....	14
KNIHOVNY .....	14
<b>POUŽITÁ LITERATURA</b> .....	<b>16</b>

# Co je čtenářská gramotnost

"Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti."

(Definice čtenářské gramotnosti podle dosud nejrozsáhlejšího a nejprestižnějšího světového mezinárodního výzkumu OECD PISA, jenž zdůraznil schopnost čtenáře nejen textu porozumět, ale také o něm přemýšlet a uplatňovat své myšlenky a zkušenosti.)

Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena stabilní definice, která by byla používána univerzálně. 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, která slouží k jednoduchému dešifrování a porozumění textu. Současné pojetí čtenářské gramotnosti v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, přemýšlet o jejich smyslu a umět je vyložit.

Čtení je stále více využíváno jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě a ve společnosti. Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské gramotnosti zdůrazňují především funkční povahu čtení.

## ***Funkční gramotnost***

Podle výzkumu PISA je čtenářská gramotnost, společně s gramotností matematickou a přírodovědnou, součástí tzv. *funkční gramotnosti*.

Funkční gramotnost je schopnost jedince pracovat s informacemi a účelně je využívat. Její podstatou je pochopení sdělovaného a schopnost využít poznání v dalších aplikacích. Je to soubor znalostí a dovedností, které nám umožňují orientovat se ve světě, rozumět mu a nebát se ho, umět se začlenit do společnosti a domluvit se se svým okolím. Funkční gramotnost je považována za jedno z významných kritérií připravenosti jedince na podmínky života a práce v informační společnosti. Funkční gramotnost (jejíž zásadní součástí je čtenářská gramotnost) bývá doplňována ještě o další kompetence, především o gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií, o jazykové kompetence v mateřském a cizím jazyce. Celkově pak odborníci hovoří o tzv. *informační gramotnosti*, již se rozumí

*"schopnost rozeznat, kdy potřebuji informace, umět je vyhledat, vyhodnotit a efektivně využít".*

Stav informační gramotnosti je dnes důležitým faktorem úspěchu při přechodu k novému obsahu práce, kde se stále více prosazují moderní technologie a flexibilní pracovní síla, která se umí efektivně pohybovat ve světě informací.

Funkční gramotnost lze ověřovat ve třech oblastech:

1. Literární gramotnost - je schopnost nalézt informaci v textech, které nejsou určeny jako primární informační zdroje (eseje, komentáře, novinové úvodníky, ...), a porozumět jí.
2. Dokumentová gramotnost - je naopak schopnost nalézt a porozumět informacím obsaženým v konkrétním dokumentu (jízdní řád, rozvrh hodin, žádost o vydání dokladu, smlouva...) a schopnost na ně adekvátně reagovat (doplnit chybějící údaje, vyplnit formulář, poradit s dopravním spojením...).
3. Kvantitativní gramotnost - je schopnost manipulovat s čísly včetně schopnosti aplikovat ve správném pořadí matematické operace na číselné údaje obsažené v předložených materiálech a též schopnost tyto údaje a výsledky provedených operací správně interpretovat.

Mezinárodní srovnání funkční gramotnosti je realizováno projektem OECD SIALS a Česká republika k němu přistoupila v roce 1998. Zatímco v zemích Evropské unie jen zhruba desetina dospělých dosáhla velmi slabé úrovně gramotnosti, která jim výrazně komplikuje možnosti uplatnění v informační společnosti, u nás je takových lidí více než čtvrtina.

Česká republika vykazuje obrovskou nevyrovnanost v dovednostech, podobně jako USA, Kanada nebo Velká Británie. Rozdíly mezi lidmi s vysokou gramotností jsou u nás ze všech zemí vůbec největší.

## **Proč rozvíjet čtenářskou gramotnost**

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. Rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávacích politik všech vyspělých zemí. Zpráva Evropské komise z roku 2001 říká:

*"Zajištění toho, aby všichni občané dosáhli dostatečné úrovně čtenářské a matematické gramotnosti, je nezbytným předpokladem kvalitního učení. Čtenářská a matematická gramotnost jsou klíčem ke vší následné způsobilosti k učení i k pracovnímu uplatnění."*

Pokud se jedinci nepodaří dosáhnout dostatečné úrovně čtenářské gramotnosti, je to považováno za hlavní překážku bránící jeho začlenění do společnosti a ekonomiky. Na pracovním trhu se nízká úroveň čtenářské gramotnosti nepříznivě promítá do výše platového ohodnocení a pojí se s vyšší mírou nezaměstnanosti.

Čtenářská gramotnost se proto jako předpoklad dosažení tzv. klíčových kompetencí dostává do centra kurikula ve všech vyspělých zemích.

## **Čtenářská gramotnost a klíčové kompetence**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) ve svých cílech vytyčil rozvoj čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost zaujímá mezi ostatními kompetencemi zvláštní postavení. Je totiž základem k osvojení mnoha dalších kompetencí. V RVP ZV vyžadují vysokou úroveň čtenářské gramotnosti např. klíčové kompetence k učení či k řešení problémů, které předpokládají schopnost výběru, vyhledání a třídění informací na základě jejich pochopení, propojení a systematizace. Komunikativní a občanské kompetence zase vyžadují porozumění různým textům a obrazovým materiálům a schopnost kritického posouzení.

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 stanovuje mimo jiné tyto očekávané výstupy oboru Český jazyk a literatura:

- na konci 1. stupně žák umí číst s porozuměním přiměřeně náročné a rozsáhlé texty, rozlišuje podstatné a okrajové informace, posuzuje úplnost sdělení, reprodukuje obsah sdělení a pamatuje si podstatná fakta, rozpoznává vhodnost formy textu, čte literaturu přiměřenou svému věku, vyjadřuje své pocity z přečteného textu, reprodukuje volně text, pracuje s ním tvořivě a rozlišuje různé typy uměleckých i neuměleckých textů

- na konci 2. stupně pak přibývají aspekty kritického čtení a čtení za účelem dalšího vzdělávání - žák je schopen rozlišovat v textu subjektivní a objektivní sdělení, názory a fakta, která je schopen ověřovat porovnáním s dostupnými informačními zdroji, a zejména začíná využívat čtení k dalšímu učení, tj. vyhledává klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, pořizuje zápisky, uspořádává informace s ohledem na účel textu, je schopen tvořivé činnosti s textem, interpretace a formulování vlastních dojmů a rozpoznává individuální styl autora

## **Jak čtou české děti**

Nářky nad tím, že české děti čím dál méně čtou, protože dávají přednost pasivní zábavě u televize nebo u počítače, se ozývají v posledních letech stále hlasitěji. Shodují se na tom učitelé základních škol, knihovníci i lingvisté.

V roce 2003 provedly firmy Investorská inženýrská a.s. a Gabal, Analysis & Consulting. analýzu dětského čtenářství. Důvodem k uskutečnění projektu byla snaha o zmapování čtenářských motivací a návyků mezi dětmi ve věku 10 – 14 let s ohledem k výhledům vzdělanosti a možnosti rozvoje lidských zdrojů v České republice v budoucích letech.

Předmětem zájmu výzkumu byly:

- čtenářské zájmy a návyky dětí ve věku 10 – 14 let
- význam školy a rodiny v životě malých čtenářů
- vliv médií na vztah dítěte ke knize
- role knihoven v podpoře dětského čtenářství

Výzkum je zajímavý svou metodologií, protože nahlíží do čtenářství dětí skrze rodinu a nikoli školu. Tím doplňuje dosavadní poznatky získávané především prostřednictvím škol. Dotazovanými byly nejen děti, ale vždy také jeden z rodičů. Sběr dat byl proveden formou dotazníkového šetření pomocí face-to-face rozhovorů. Dotazováno bylo 1092 dětských respondentů a stejný počet jejich rodičů.

### ***Výsledky šetření***

Z šetření vyplynuly mimo jiné tyto výsledky:

- 7% dětí čte knihy i několik hodin denně, 21% denně alespoň chvíli, 24% dětí čte jednou až dvakrát týdně. Téměř o čtvrtině dětí lze říci, že prakticky vůbec nečtou.

- 54% dětí konstatuje, že je čtení baví. Nečtou tedy jen z povinnosti.
- Čtenářské zájmy a návyky se liší podle pohlaví a typu školy – knihy čtou významně častěji dívky a také děti z víceletých gymnázií.
- Čtení je v životě dětí spojeno s některými dalšími volnočasovými aktivitami. Malé čtenáře najdeme v rodinách, kde děti tráví více času společně se svými rodiči (povídáním, hraním, výlety). Čtení je také nadprůměrně spojeno s uměleckými zájmy a aktivitami dítěte – je součástí kreativní seberealizace dětí, souvisí s učením se cizím jazykům mimo školu. Rovněž vykonávání domácích prací je časté u dětí, které čtou. Všechny tyto charakteristiky svědčí o poměrně strukturovaném a na dítě a jeho vzdělání komunikačně zaměřeném rodinném prostředí, které dítě stimuluje ve volném čase k řadě činností, včetně četby knížek.
- Dnešní děti mají nejoblíbenější knihy z žánru dobrodružné literatury (35%) a fantastické literatury (34%), dále dívčí literatury (20%) a pohádek a pověstí (19%).
- Z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je důležitá rodina, která je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola. Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Rozhodující jsou také socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem.
- Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho ranném věku pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70% dětí, s kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně.
- Čtvrtina rodičů alespoň jednou týdně se svým dítětem o četbě hovoří. To je jeden z faktorů, který silně doprovází a podporuje dětské čtenářství.
- Dětské čtenáře většinou baví škola, baví je hodiny českého jazyka, mají ve škole dobré známky a rovněž se učí cizí jazyky mimo školu. To vše vytváří pozitivní vztah dítěte ke vzdělávání, do jehož kontextu čtení patří.
- Konkurenčním médiem pro knihu je jednoznačně televizní obrazovka. Naprostá většina dětí televizi sleduje. Rozdíl z hlediska čtenářství činí rozsah času, který dítě u televize tráví. V rodinách, kde je čas u televize regulován nebo je dítě motivováno k jiným aktivitám, najdeme čtenáře častěji. Riziko, že dítě nevezme ve svém volném čase nikdy knihu do ruky, naopak stoupá v případě, že má televizní přijímač ve svém pokoji a televizi sleduje bez omezení. Televize, která ovládne volný čas dětí, je hlavním nepřítelem knihy.

- Ve čtvrtině domácností je velice často zapnutá televize, aniž by se na ni někdo díval. To jsou charakteristiky rodinného prostředí, které rovněž snižují čtenářské zájmy dítěte. Rodinné prostředí, které je ve volném čase prosyceno sledováním televize, oslabuje předpoklady dětí pro četbu knížek.
- Děti, které používají počítač, čtou častěji než jiné děti. Gramotnost, která je s používáním počítače spojena, většinou pozitivně figuruje ve čtenářských zájmech.
- Naprostá většina dětí má možnost navštěvovat veřejnou knihovnu. Alespoň jednou ji využilo 65% dětí. Běžně ji používá 48% dětí.

## Proč neslyšící děti nečtou?

Speciálním pedagogům na školách pro žáky s vadami sluchu zmínka o čtení dělá vrásky a otázkou a trvalou výzvou pro všechny učitele neslyšících je, proč tyto děti nečtou.

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 obstát ve „slyšícím“ světě.

J. HRUBÝ (1997) cituje z dnes již klasické práce anglického psychologa R. Conrada, který zjistil úzkou závislost mezi schopností číst, velikostí ztráty sluchu a inteligencí měřenou neverbálním testem. Conrad dochází k závěru, že sluchově postižené děti nečtou, protože zcela selhávají v porozumění syntaxi. A v syntaxi selhávají proto, že se jim v kritickém období nedostalo žádného jazyka a došlo k vymizení neuronových struktur v mozku, které jsou pro porozumění syntaxi nezbytné. Conrad předpokládá, že struktury důležité pro porozumění syntaxi jsou stejné pro angličtinu, čínštinu i pro znakový jazyk. Dítě, které v kritickém období zvládne syntaxi znakového jazyka - jakkoli je od mluvených jazyků odlišná - se může naučit číst a čtením si osvojit druhý jazyk i další jazyky. Dítě, které tuto možnost nemělo, si neosvojí žádný jazyk a „utone v bezjazyčí“ (výraz prof. Macurové).

Pokud dítě neslyší, nedokáže vnímat ani identifikovat významotvorné zvuky mluveného jazyka, nemůže jim přiřazovat grafémy. Mluvený jazyk se neslyšící dítě nemůže učit stejně jako dítě slyšící a když začíná číst, často čte - na rozdíl od slyšících dětí - vlastně jazyk, který nezná.



Proto je čtení pro neslyšící dítě nesrovnatelně obtížnější. Slyšící dítě zná a umí používat jazyk dávno předtím, než se začne učit číst a psát. Poznává jen jinou podobu téhož jazyka. Naproti tomu neslyšící dítě se seznamuje s jazykem teprve prostřednictvím písma.

Často slyšíme nářky nad tím, že neslyšící děti nechtou proto, že mají malou zásobu pojmů, že neznají slova. Kupodivu v porozumění psanému textu selhávají i ti, kteří mají poměrně slušnou slovní zásobu.

Jazyk totiž zdaleka nejsou jen slova. I když má neslyšící dítě obsáhlou slovní zásobu, neumí česky, pokud si zároveň s významy slovními neosvojí také významy gramatické. I když rozumí všem jednotlivým slovům ve větě, nedává mu věta žádný smysl, žádné sdělení.

Gramatika češtiny je proto pro neslyšící daleko větším problémem než nedostatečná slovní zásoba.

V české gramatice představuje navíc problém ta skutečnost, že čeština je jazyk flektivní. Dítě zpravidla zná slovo v základním tvaru. Pokud se skloňuje nebo časuje, jedná se opět o nové slovo, které se musí naučit. Další nástrahou je volný slovosled češtiny. U jazyků, které mají slovosled pevný, pořadí slov určuje, o který slovní druh se jedná. Obrácené pořadí samozřejmě obrátí roli, např. z podmětu se stane předmět a naopak. „Petr-bít-Pavel“ by tedy znamenalo „Petr bije Pavla“, „Pavel-bít-Petr“ by znamenalo „Pavel bije Petra“. Ale větu „Pavla bije Petr“ již neslyšící jen těžko pochopí.

Toto vše si neslyšící dítě nedokáže osvojit jinak než v procesu řízeného učení. Pokud mu „základností“ českého jazyka nebudeme znovu a znovu přístupným způsobem objasňovat, rozumět čtenému nebude nikdy - a nikdy nebude číst. Problémem je, že neslyšícím dětem je ve škole jazyk předkládán jen ve vybraných zlomcích, učíme je často jen některé vybrané konstrukce z jazyka, hotové neměnné struktury a ignorujeme možnost, že jazyk umožňuje vytvářet nekonečné množství kombinací. Memorování slovních spojení nebo celých vět nemůže ke schopnosti vytvářet smysluplné texty a textům rozumět nijak přispět. Od čtení je pak může odrazovat i to, že tyto známé, naučené konstrukce se v čteném textu neobjevují, nebo se tam objeví jen velmi zřídka. Pokud si dítě neuvědomí, že jazyk není hotový soubor nějakých vybraných konstrukcí, čtení vlastně úspěšně probíhat ani nemůže.

Pro četbu s porozuměním je, kromě slovní zásoby a znalosti gramatiky, nutná též tzv. syžetově-emocionální dovednost, to je schopnost sledovat postup vyprávění, chápat úlohy jednotlivých postav a zaujímat k nim citové stanovisko. Pro neslyšící dítě je obtížné umět utvořit, složit si smysl celého textu, který čte. Při utváření smyslu textu totiž nejde jen o znalost jazyka. Jde také o zasazení příběhu do kontextu. V žádném textu není nikdy řečeno vše. Abychom čtenému textu porozuměli, musíme obvykle něco doplňovat ze svých

zkušeností, musíme něco domýšlet, mít k dispozici jistý zkušenostní základ, o nějž své užívání jazyka opíráme.

### ***Nesrovnalosti čtenářského a kalendářního věku***

HRUBÝ (1997) uvádí výsledky zahraničních čtenářských testů prováděných ve školách pro neslyšící, z nichž je patrné, že čtenářské dovednosti sluchově postižených absolventů základních škol odpovídají v celkovém průměru čtenářským dovednostem slyšících dětí ve věku 9 let. U nás MÜHLOVÁ (1990) došla ve své diplomové práci k závěru, že čtení absolventů pražských škol pro sluchově postižené ve školním roce 1988/89 bylo v průměru na úrovni slyšících žáků 3. ročníku.

### ***Test čtení s porozuměním 1997***

Nově byl test čtení s porozuměním proveden na jaře roku 1997 u 92 žáků 9. ročníků dvanácti základních škol pro sluchově postižené (viz VELEHRADSKÁ - KUHLER, 1998). Test se opíral o metodiku MÜHLOVÉ, byl relativně snadný a slyšící děti (kontrolní skupina) ho zvládly ve 2. ročníku. Ani v tak snadném testu však 16,6 % žáků neuspělo (obdrželi známky 4 a 5), což je alarmující zjištění.

Na základě porovnání výsledků testu s dalšími zjišťovanými údaji došel J. HRUBÝ k těmto závěrům:

- Existuje velmi silná korelace mezi čtením a velikostí ztráty sluchu. Čtyřkaři a pěťkaři jsou pouze mezi žáky se ztrátami většími než 90 dB.
- Existuje velmi silná korelace mezi čtením a věkem ztráty sluchu. Mezi dětmi ohluchlými po 1. roce života čtyřkaři a pěťkaři téměř nejsou.
- Existuje silná korelace mezi schopností sluchově postižených dětí odezírat a výsledky testu a mezi srozumitelností jejich mluvy a výsledky testu (zde je ovšem třeba mít na paměti, že lepší srozumitelnost mluvy zpravidla svědčí o menším stupni sluchové vady).
- Nepodařilo se prokázat, že by žáci používající znakovou řeč četli lépe (zde však nebylo jasné, kdo z žáků znakuje od dětství a kdo později, kdo používá skutečný znakový jazyk s jeho specifickou syntaxí a kdo pouze znakovanou češtinu).

Zajímavé je, že se ukázala velmi slabá souvislost mezi výsledkem testu a známkou z českého jazyka. VELEHRADSKÁ - KUHLER (1998) vidí příčinu v tom, že klasifikace

v českém jazyce na školách s převahou nedoslýchavých je přísnější než klasifikace na školách, kde převažují neslyšící.

Vcelku lze uzavřít, že i výsledky testu z roku 1998 svědčí o tom, že čtenářský věk dětí s vadami sluchu silně zaostává za jejich věkem kalendářním.

### ***Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení***

Neslyšící Mgr. Věra Strnadová shrnuje z vlastní zkušenosti největší problémy neslyšících lidí při čtení. Uvedu některé z nich, které mají, dle mého názoru, univerzální platnost:

- malá slovní zásoba
- neztotožní si význam nového slova s pojmem, který už zná ve znakovém jazyce
- nerozpoznají známá slova v jiném tvaru v důsledku neznalosti tvarosloví
- malá znalost synonym a homonym
- nerozpoznají odlišnost významu slova při změně délky samohlásky
- neznají fráze, přísloví, rčení, pořekadla
- neznají nespisovná slova
- neznají konvenční pravidla
- neznají větný slovosled
- neznají vázání slov do vět a vět do souvětí

To vše způsobuje, že neslyšící člověk s malou znalostí jazyka velmi obtížně dešifruje obsah informací v psaném textu. Vzniká začarovaný kruh, který člověka odrazuje od četby, která by napomohla k osvojení si jazyka a k získávání informací. Neslyšící nerad čte, protože nezná jazyk, a tudíž čtenému nerozumí, a protože málo čte, nemá dostatek příležitosti jazyk lépe poznat.

## **Výchova neslyšících dětí ke čtenářství**

Jakkoli jsou výsledky čtenářských testů alarmující, zůstává četba tou „cestou ze světa ticha“ - nejen ovšem z ticha, ale i ze světa izolace, osamění, diskriminace. Hledání cest, jak vést neslyšící dítě k četbě, je společným zájmem rodičů i učitelů.

## ***Funkce rodiny***

Jak vyplynulo z výzkumu firem Investorská inženýrská a.s. a Gabal, Analysis & Consulting, je pro čtení dvojnásobně významnější rodina než škola, kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. 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 vídat s knížkami, časopisy, novinami. Dítě by mělo co nejdříve poznat, že čtení k něčemu je, že předává nějaké informace.

Rodinné prostředí, kde se ve volném čase pouze sleduje televize, oslabuje předpoklady dětí k četbě. Televize, která ovládne volný čas dětí, je hlavním nepřítelem knihy.

## ***Narativní metoda***

Zaujetí žáků pro čtení má významný vliv na úroveň jejich čtenářské gramotnosti.

Zaujetí pro četbu je nutné rozvíjet již v raném věku, při výuce prvopočátečního čtení. Pro rozvoj zaujetí žáků pro čtení se např. v severských zemích dobře osvědčuje využívání příběhů (zapsaných do textů), které vytvořily samy děti. Tato tzv. **narativní metoda**, založená na vyprávění příběhu, děti učí, že chtějí-li samy něco sdělit, musí vyjádřit svou myšlenku prostřednictvím řeči, písma nebo obrázku. Ve finských školách je např. mezi žáky oblíbenou aktivitou vyprávění krátkého příběhu, který učitel zapíše, starší žák ho přeloží do angličtiny a žák, který příběh vyprávěl, jej doplní vlastní ilustrací. Příběhy jsou vyvěšovány v prostorách tříd a škol a děti se k nim velmi rády vrací, což zvyšuje jejich zaujetí pro čtení. Navíc každý příběh vyžaduje po žákovi rozmyšlení hlavního sdělení předem, využití textu pro jeho přímé sdělení, výběr vhodných jazykových prostředků a vyjádření důležité myšlenky nebo momentu obrázkem. To vše, kromě zaujetí pro čtení, rozvíjí bezesporu i úroveň žákovy schopnosti práce s textem. Tato metoda se dá jistě využít i při práci s neslyšícími dětmi.

## ***Práce s internetem***

K rozvoji dovedností práce s textem přispívá přístup k nejrůznějším textovým materiálům. Mezi takové zdroje patří dnes neodmyslitelně i internet, který je zdrojem textových materiálů nejrůznějšího druhu a pro určitou část žáků je zároveň velmi atraktivní. Práce s internetem je spojená s dovedností cíleně vyhledávat informace a s nácvikem

orientace v kratších a nesouvislých textech. Možností, jak využít internet ve výuce a zároveň rozvíjet různé složky čtenářské gramotnosti, je přitom mnoho. Inspirace a nápady pro výukové aktivity jsou u nás poměrně dobře a zajímavě zpracovány ([www.muji.net.cz](http://www.muji.net.cz)).

### ***Práce s učebnicí***

Cestu ke skutečnému čtenářství se snaží neslyšícím dětem usnadnit vydaná řada čítanek pro základní školy pro sluchově postižené (SEPTIMA). V popředí je estetickovýchovná a motivační funkce - vytvářet pozitivní vztah k literatuře, umění, kultuře vůbec. První díl zahrnuje ukázky literárních textů různě čtenářsky náročné, od nejjednodušších, v nichž jsou složitější výrazy nahrazeny obrázky, až po texty obsahově i formálně složitější. Téměř všechny texty jsou zjednodušeny, bohatý ilustrační doprovod usnadňuje žákům pochopení obsahu. Také druhý díl je koncipován především jako přitažlivá kniha, která má u dětí povzbudit zájem o četbu. Čítanka jim nabízí pestrou škálu ukázek z umělecké i naučné literatury vhodných pro žáky nižších ročníků druhého stupně základní školy, náročných i méně náročných, doplněných vysvětlivkami obtížných pojmů, slovních spojení, básnických metafor apod., otázkami a doprovodnými texty. Zcela jiný charakter pak má třetí díl, který je určen žákům nejvyšších ročníků základní školy. Je náročnější, ale respektuje potřeby neslyšících žáků. Je to kniha svým způsobem unikátní, protože je to vůbec první učebnice literární výchovy pro neslyšící. Předkládá čtenářům rámcový přehled naší i světové literatury několika staletí formou komentovaných ukázek jednotlivých autorů, doplněných vysvětlivkami. Ukázky ve třetím díle nejsou formálně upravovány vůbec nebo jen minimálně a umožňují čtenáři seznámit se s autentickým textem autora. Není opomenuta ani tvorba neslyšících autorů. Závěr třetího dílu tvoří dva slovníčky: slovníček literárních pojmů a slovníček autorů a jejich literárních děl.

### ***Bilingvní vzdělávání***

Nezastupitelnou roli hraje četba v systému bilingvního vzdělávání neslyšících dětí. V tomto vzdělávacím programu je sice východiskem znakový jazyk, cílem však je bezpečné ovládnutí většinového jazyka - v našem případě češtiny - ve formě psané, popř. i mluvené.

### ***Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem***

Aktuální poznatky, názory a zkušenosti rodičů sluchově postižených dětí i odborníků, kteří o tyto děti pečují, jsou shromážděny ve sborníku „Co a jak číst se sluchově postiženým

dítětem“, který vydala FRPSP jako přílohu časopisu INFO-Zpravodaj. Redaktorkou brožury je ing. Anna Červenková, která do ní přispěla také několika zajímavými texty.

Ve sborníku se především zkušený pedagogové zamýšlejí nad otázkou, proč neslyšící nečtou a jak jim četbu usnadnit. Výchova ke čtenářství začíná v rodině, a proto zde jsou uvedeny zkušenosti s vedením „mateřského deníku“. Hledání vhodné četby usnadňuje přehled nejoblíbenějších titulů dětské umělecké prózy z pera zkušeného nakladatelského pracovníka i vlastní čtenářské zkušenosti mladých neslyšících.

### ***Co čtou slyšící děti***

Rozsáhlý celostátní průzkum agentury Investorská inženýrská a.s. a Gabal, Analysis & Consulting z roku 2003 ukázal, že české děti oslovuje především dobrodružná a fantastická literatura, dívčí příběhy a pohádky. Třemi nejoblíbenějšími autory českých dětí se stali Joanne K. Rowlingová, Jaroslav Foglar a Karel May. Tvrdí se dokonce, že Harry Potter vrátil děti ke knihám a nasměroval jejich čtenářské zájmy směrem k fantastické literatuře. Tento směr podpořila i slavná filmová trilogie Pán prstenů, která oživila zájem o knižní příběhy J. R. R. Tolkiena. Nejnovějším představitelem fantasy je Američan Christopher Paolini a jeho román Eragon.. Ryze českým fenoménem jsou například dívčí romány Lenky Lanczové, autorky více než třiceti knih. Populárně naučné literatuře pro děti pak vévodí humorně pojaté svazky z edice Děsivé dějiny.

Většina neslyšících dětí je bohužel vzhledem ke svým nízkým jazykovým kompetencím o tyto literární zážitky ochuzena. Proto vidím jako správný počín snahu o zpřístupnění knih těmto dětem formou úpravy literárních textů.

### ***Upravené texty***

Dítě by mělo číst správné knihy ve správný čas. Jestliže se kvůli nízkým jazykovým kompetencím nedostane k dětským knihám v tom správném věku, později již pro ně nebude mít pochopení. Čím jsou děti starší, tím víc hledají příběhy svých vrstevníků

O to, jak srovnat „čtenářský“ věk sluchově postižených dětí s jejich věkem kalendářním, se snaží PhDr. Eva Suralová z PF UP v Olomouci, která již několik let vede seminář, v němž studenti upravují sluchově postiženým dětem texty pro souvislou četbu.

Při modifikaci originálního textu je zachována funkční ekvivalence, kdy nezáleží na tom, jestli jsou použity stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, aby

plnily stejnou funkci a zprostředkovaly neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace. Je modifikována jak délka textu, tak jeho obtížnost. Způsob, jakým jsou informace zprostředkovány, respektuje jazykovou vybavenost neslyšícího dítěte.

## ***Komiksy***

Tato literární forma byla dosud zanedbávaná, ale zasluhuje si pevné místo v literární výchově dětí s vadou sluchu. Knihám se sice nevyrovná, ale zdá se být mnohem lepší variantou oproti audiovizuální zábavě. Má totiž jednu výhodu - láká děti ke čtení prostřednictvím obrázků. Díky tomu, že toho ke čtení není mnoho, děti neodrazuje stránka dlouhého textu. Dítě je zvědavé na to, co se v příběhu děje, může být samo iniciativní a vyhledávat, co neznámá slova znamenají. Komiks, jako názornější a srozumitelnější forma sdělení, může pomáhat i ve výuce. Nejčastějším tématem výchovně vzdělávacích komiksů bývají dějiny. Rozsáhlé leporelo výtvarnice Lucie Seifertové „Dějiny udatného českého národa a několik nepodstatných světových událostí“ dokonce v roce 2004 získalo cenu Litera za knihu pro děti a mládež v rámci výročních knižních cen Magnesia Litera. Jiné práce jednodušším, názornějším způsobem přibližují přírodu, zeměpisné objevy, fyzikální zákony či kouzla vědy a techniky.

Řada z nich se vyznačuje osobitým výtvarným projevem, a tak mohou mimo jiné probudit v dětech cit pro výtvarný projev.

## ***Titulkované pořady***

Pozitivní roli pro rozvíjení čtenářské gramotnosti neslyšících mohou sehrát televizní titulky. Zřejmě nemusím dodávat, že se jedná o skryté titulky.

Česká televize jako jediná z našich televizních stanic pravidelně upravuje své pořady tak, aby je mohli sledovat sluchově postižení diváci. Povinnost opatřit skrytými titulky určité procento svých pořadů ukládá všem televizním stanicím zákon. Česká televize se snaží svůj 70procentní podíl titulkovaných pořadů plnit.

## ***Knihovny***

Knihovna může ve spolupráci se školou sehrát roli v získávání dítěte pro četbu. Dítě však musí nejprve do knihovny někdo přivést, nebo ho musí knihovna aktivnějším přístupem nalákat k návštěvě.

Děti si v knihovně především půjčují knihy, všechny ostatní aktivity jsou nadále v roli doplňkových činností.

Veřejné knihovny by mohly neslyšícím lidem poskytovat další služby a tím je přilákat do svých prostor, které dosud jen málokterí z nich navštěvují. Mohlo by se jednat např. o přístup k internetu, půjčování výukových CD a videokazet, organizaci počítačových kurzů, archivaci televizních pořadů určených pro neslyšící, vzdělávací programy pro veřejnost s tlumočením do znakového jazyka, o rozšíření svého fondu o tituly vhodné pro neslyšící čtenáře, o tituly na CD, DVD, VHS se slovníky v českém znakovém jazyce, pořádání kurzů čtení s porozuměním apod.

Knihovna, která by se rozhodla pro pořádání těchto aktivit (pravděpodobně v místech, kde sídlí početnější komunity neslyšících), by měla disponovat jedním zaměstnancem knihovny, jenž by ovládal český znakový jazyk.

**Další příklady z praxe, které napomáhají ke zvyšování čtenářské gramotnosti neslyšících žáků, budou průběžně zveřejňovány na internetových stránkách VÚP [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz).**



## Použitá literatura:

BĚHŮNKOVÁ, M.: *Čítanka II pro ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1997.

DITMAROVÁ, D.: *Čítanka I pro ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1996.

FOŘTÍK, V.: *Abyste rozuměli tomu, co čtete*. Lidové noviny, 21.8.2006.

HRUBÝ, J.: *Schopnost číst a závažnost sluchové vady*. INFO-Zpravodaj FRPSP - Magazín, 1998, 6, č. 1-2.

HRUBÝ, J.: *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. I. díl. Praha: FRPSP - SEPTIMA, 1997.

*Jak čtou české děti*. Stručná zpráva o výsledku analýzy, Investorsko inženýrská a.s. a Galal, Analysis & Consulting, Praha 2003.

MACUROVÁ, A.: *Četba sluchově postižených*, Praha 2000.

MÜHLOVÁ, K.: *Hodnocení komunikačních dovedností u těžce sluchově postižených žáků*. Diplomová práce. Praha: Katedra speciální pedagogiky PedF UK, 1990.

PROCHÁZKOVÁ, I.: *Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání*. www.rvp.cz, 2006.

PROCHÁZKOVÁ, I.: *Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách*. www.rvp.cz, 2006.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.

ŠVEHLOVÁ, J.: *Čítanka III pro ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 1997.

VELEHRADSKÁ, O. - KUČHLER, K.: *Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu*. INFO-Zpravodaj FRPSP - Magazín, 1998, 6, č. 1-2.