

Recepce psaného textu u dětí se sluchovým postižením

Reception of written text by children with hearing impairment

Lenka Doležalová, Jana Lukáčová

Anotace: Příspěvek se zabývá problematikou čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením. Cílem příspěvku je poukázat na důležitost osvojení si dovednosti číst s porozuměním právě u jedinců se sluchovým postižením, pro něž může být recepce psaného textu jednou z cest k úspěšné komunikaci s intaktní populací. V příspěvku je dále prezentováno výzkumné šetření realizované v rámci diplomové práce Bc. Jany Lukáčové s názvem Čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením. Cílem práce bylo objasnit proces osvojování čtenářských dovedností, receptu psaného textu, specifika získávání čtenářských dovedností a výuky čtení u jedinců se sluchovým postižením. Dalším cílem empirické části práce bylo vytvořit pro žáky se sluchovým postižením vhodnou metodickou pomůcku k výuce čtení. Metodickou pomůcku představuje čítanka s upravenými texty pro děti mladšího školního věku.

Klíčová slova: dítě se sluchovým postižením, vzdělávání žáků se sluchovým postižením, bilingvální výchova, český jazyk, český znakový jazyk, globální čtení, čtení s porozuměním.

Abstract:

The article deals with the reading with understanding by the hearing impaired children. The aim of the article is to refer importance of the ability to read with understanding by children with hearing impairment. This form of the communication is one of the successful communication with hearing people. In the article is presented a research, which was realized in the diploma thesis of Bc. Jana Lukáčová „The reading with understanding by children with hearing impairment“. The aim of this thesis was to reveal the process by which reading skills are acquired, the written words are absorbed and how reading skills are acquired by hearing impaired people, as well as how reading skills are taught. The another aim of the empirical part of the thesis was to create a tailor made teaching aid helping to teach of reading for pupils with hearing impairment. The teaching aid is a reading-book specifically adapted for young pupils in the 6-10 age range.

Keywords: child with hearing impairment, education of pupils with hearing impairment, bilingual education, Czech language, Czech sign language, global reading, reading with understanding.

Úvod

Čtení je pro člověka velmi důležitou celoživotní činností. Prostřednictvím čtení získáváme nové informace, které svým významem obohacují celou osobnost člověka. Zejména při čtení textů literárních je člověk schopen prožívat různé emoce a představy, které mohou ovlivňovat jeho chování i myšlení v reálných každodenních situacích. V souvislosti s problematikou čtení u dětí se sluchovým postižením je třeba si uvědomit, že při procesu získávání čtenářských dovedností hraje významnou roli zvuková stránka osvojeného jazyka. Kvůli absenci zpětné sluchové vazby znemožňující příjem zvukové formy řeči nemají čtenáři se sluchovým postižením adekvátní podmínky pro rychlé porozumění čteného textu.

Vliv sluchového postižení na rozvoj vnímání, řeči, myšlení a na rozvoj v oblasti emocionální a sociální je podle M. Puldy (2002) u každého jednotlivého neslyšícího a nedoslýchavého dítěte podstatně různý. Správný vývoj každého dítěte vyžaduje aktivní podporu pokud možno obou rodičů. Bez spolupůsobení rodičů není vývoj osobnosti dítěte možný. V případě sluchového postižení může u rodičů takového dítěte dojít, z důvodu absence vývoje slyšení a řeči, k nežádoucí změně vztahů a chování k dítěti. To může následně vést nejen k ochuzení sociálního a komunikačního prostředí dítěte, ale i k újmě jeho již tak značně ohroženého vývoje. Aby k takovým situacím nedocházelo, je potřeba umožnit rodičům dětí se sluchovým postižením *dostatečné množství informací a podpory*, které jim usnadní proces rozhodování při volbě vhodného komunikačního systému pro své dítě.

Míra dosažených komunikačních kompetencí je jedním z faktorů podmiňujících vývoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením. 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 projeví potížemi v oblasti osvojení a využití orální řeči. Jedinci s těžkým sluchovým postižením a jedinci neslyšící užívají zpravidla jiný komunikační systém než mluvený jazyk, který vyhovuje jejich možnostem a potřebám. V důsledku sluchového postižení může docházet k *podnětové deprivaci* a ke vzniku *komunikační bariéry*. M. Vágnerová (2004) uvádí, že vzhledem k tomu, že u jedinců se sluchovým postižením neprobíhá v plném rozsahu proces zvnitřňování komplexu norem v podobě verbálně sdělených požadavků, příkazů a hodnocení jejich plnění, pomocí kterých se běžně rozvíjí schopnost sebeovládání, nedochází u nich k dostatečné fixaci všech běžných forem chování.

Význam funkční komunikace, která zajistí rozvoj osobnosti dítěte v oblasti emocionální, kognitivní a sociální, je bezesporu nenapadnutelný. Ačkoli je mluvený jazyk nejčastějším způsobem komunikace užívaným ve společnosti, nemusí být vždy tím jediným vhodným komunikačním systémem pro rozvoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením. **Způsob komunikace** je u jedinců se sluchovým postižením z velké části *ovlivněn typem a stupněm sluchové vady*. Při volbě komunikačního systému hrají bezesporu také velkou roli rodiče dítěte se sluchovým postižením a prostředí, v němž dítě vyrůstá. Volba správného komunikačního kódu představuje vždy dlouhý a obtížný proces rozhodování. Každý slyšící rodič, kterému se narodilo dítě se sluchovým postižením, si přeje, aby se jeho dítě naučilo mluvit. Neumí si představit, že by jeho dítě mohlo vést plnohodnotnou komunikaci, aniž by slyšelo mluvenou řeč a samo mohlo na různé informace mluvenou řečí reagovat. Tyto obavy rodičů jsou pochopitelné, neboť opravdu jedním z nejtěžších problémů, s nímž se jedinci se sluchovým postižením během svého života setkávají, je právě dorozumívání se slyšícími. Sami nejsou pro tento způsob komunikace patřičně smyslově vybaveni a tím pádem jsou při vnímání mluvené řeči odkázáni na její odezírání ze rtů mluvící osoby. Díky tomu často jedinci s těžkým stupněm sluchového postižení zcela přirozeně preferují vizuálně-motorické kódy komunikace, tzn. znakový jazyk.

Nejdůležitějším obdobím pro rozvoj jazyka u dítěte je tzv. *senzitivní období*, které se vztahuje na věk do třetího roku života. Nervová soustava dítěte je v tomto úseku života nejlépe připravena osvojit si řeč a gramatiku jakéhokoliv jazyka. (Jabůrek, J. 1998, Vaněčková, V. 1996) Nutnou podmínkou je ovšem obousměrně srozumitelná a funkční komunikace mezi dítětem a jeho nejbližším okolím. „*Jazyková bariéra člověku komplikuje život více než samotná ztráta sluchu.*“ (Strnadová, V. 1998a, s. 66) Rodinné prostředí má nezastupitelný význam v předávání zkušeností a seznamování dítěte s okolním světem. Na základě těchto zkušeností se světem dítě buduje svůj pasivní a aktivní slovník, ale také díky osvojeným poznatkům v průběhu života dokáže při čtení přiřazovat správný význam celému čtenému textu.

Při volbě jazyka, strategie komunikace v didaktickém procesu a terapii i osobní preference komunikačního kódu dochází často ke kontroverzím. Obecně se pokládá orální přístup za přístup s nejvyšším koeficientem sociálního začlenění do majoritní společnosti, který však nemusí být tím nejvhodnějším pro osoby s těžkou sluchovou nebo kombinovanou vadou, kdy je nutné preferovat znakové jazyky z důvodu optimální cesty k dosažení maximálně možného kognitivního rozvoje. Současná doba ukazuje, že jednostrannost a hledání jediného správného edukačního a rehabilitačního programu je již minulostí

a budoucností je pouze otevřený systém diferencovaných edukačních a rehabilitačních programů pro jedince se sluchovým postižením. V průběhu historického vývoje přístupů ke vzdělávání jedinců se sluchovým postižením se vydělily dva základní komunikační systémy, a to **audioorální systém** reprezentovaný *mluveným jazykem* majoritní společnosti a **vizuálněmotorický systém** zastoupený především *znakovým jazykem, znakovým jazykem a prstovými abecedami*. Oba systémy jsou partnery ve výchovně-vzdělávacím procesu jedinců se sluchovým postižením a jejich vzájemný vztah se pohybuje od rovnocenného partnerství v případě bilingválního vzdělávacího programu (viz níže) až po vyhraněnou preferenci některého z nich. (Souralová, E. 2003)

Teoretická východiska výzkumu

U dětí s těžkým sluchovým postižením a u dětí neslyšících dochází k osvojování českého jazyka nepřirozenou cestou, a proto je vhodnější volit **přístup bilingvální**, který respektuje kulturní a jazyková specifika komunity Neslyšících. Cílem tohoto přístupu je „*umožnit dětem s vadou sluchu dosáhnout maximálního osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje*“. (Komorná, 2008, s. 16) 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, přičemž důraz je kladen na **produkci a recepci jeho psané formy**. Současně s osvojováním jazyka znakového dochází i k seznamování se s kulturou Neslyšících a kultura slyšící společnosti je pro ně kulturou druhou. Při využití bilingválního přístupu ve vzdělávání dochází tedy k osvojování dvou jazyků, jež existují ve dvou různých modech (jazyk znakový, který je jazykem vizuálněmotorickým a jazyk mluvený, který je jazykem audioorálním).

V případě vzdělávání žáků se sluchovým postižením v základních školách pro sluchově postižené se vychází stejně jako při vzdělávání žáků intaktních v běžných školských zařízeních z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který je součástí systému kurikulárních dokumentů České republiky, tvoří jeden z dokumentů na státní úrovni a navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. RVP ZV formuluje klíčové kompetence, jichž by měli žáci dosáhnout na konci povinné školní docházky. Mezi zmiňované klíčové kompetence patří *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní*. (RVP ZV [online])

V rámci *komunikativní kompetence* je u žáků se sluchovým postižením kladen důraz na osvojení orální řeči a především na zvládnutí *písemné formy českého jazyka*. V rámci bilingválního systému vyučování na základních školách pro sluchově postižené přijímají žáci informace ve dvou jazykových kódech (viz výše). Jedním ze znaků bilingválního přístupu je výklad učiva ve znakovém jazyce v kombinaci s prezentací psaného textu, s doplněním výkladu slovního. Pro analýzu a syntézu psaného slova a jeho snazší pochopení je možné použít daktylotiku. (Potměšil, M. 2010)

V rámci základního vzdělávání je stanoveno devět základních oblastí, které jsou dále členěny do vzdělávacích oborů, jež jsou si obsahově blízké. Jednou ze vzdělávacích oblastí je oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, kam patří předměty Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Český znakový jazyk. Zvládnutí českého jazyka je pro žáky se sluchovým postižením obtížné, neboť toto postižení má negativní vliv na rozvoj mluvené řeči. E. Suralová (in Valenta, M. 2003) uvádí, že narušení vývoje řeči je přímo úměrné závažnosti sluchové vady a ztrátě sluchu. U některého jedince se sluchovým postižením se projevují problémy s porozuměním, u jiného zase nesrozumitelná nebo jen obtížně srozumitelná mluvená řeč. 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 se sluchovým postižením, především děti s těžším stupněm sluchového postižení, proces velmi náročný a potíže se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách (foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické). Jednou z možností, jak zvyšovat úroveň znalosti českého jazyka u dětí se sluchovým postižením, je podporovat v nich zájem o psanou podobu českého jazyka, která pro ně může být při zachování určitých podmínek přirozenější než mluvená podoba českého jazyka.

Ukazuje se, že pokud si neslyšící děti osvojí **znakový jazyk** a jeho gramatiku jako svůj přirozený a první jazyk, umožní jim to lépe se naučit a porozumět jazyku dalšímu, tedy jazyku většinovému. Znalost prvního jazyka je zásadní pro učení se druhému jazyku, jazyku cizímu. První jazyk (v případě neslyšících jazyk znakový) umožňuje získat obecné kompetence, tedy znalosti o světě, které jsou zásadní pro produkování i porozumění textů. Současně dochází k osvojování kompetencí metajazykových, které jsou přenášeny do jazyka druhého při jeho učení. Právě z těchto důvodů by se měl podle odborníků na lingvistiku u nás vyučovat český jazyk u dětí neslyšících jako jazyk druhý - cizí. (Macurová, A. 2008)

Proces osvojování čtení a psaní by měl vést k *funkční gramotnosti*. Tímto termínem rozumí M. Komorná (2008, s. 11) „*efektivní využívání psaných/tištěných informací*.“ Protože přirozeným jazykem neslyšících je jazyk znakový, mající odlišnou gramatickou i lexikální

strukturu od jazyka českého, dochází tak ke specifickým obtížím při recepci i produkci psané formy českého jazyka. Pro neslyšící čtenáře jsou při čtení nejobtížnější právě ty gramatické jevy, které se od gramatiky znakového jazyka odlišují. Podle E. Souralové (2002) k nejdůležitějším faktorům, které ovlivňují čtení s porozuměním u neslyšících, patří struktura mentálního slovníku, gramatická stavba textů, pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti, reprodukce primární výpovědi přímou řečí a procesy inference. **Za faktory, které znesnadňují čtení s porozuměním u neslyšících, lze označit také neschopnost ztotožnit význam nového slova s pojmem, který je již známý, neznalost morfologie slov a nerozpoznání hláskově podobných slov českého jazyka.** (Strnadová, V. 1998b)

Výuka čtení u dětí se sluchovým postižením se od výuky slyšících dětí odlišuje zejména způsobem osvojování českého jazyka. Podle M. Komorné (2008) je výuce čtení a psaní u neslyšících dětí věnována velmi podstatná část vzdělávacího procesu. Přesto výsledky neslyšících dětí neodpovídají vynaloženému úsilí, námaze a času. Zatímco slyšící dítě užívá mluvenou řeč, zná tedy jazyk, ve kterém jsou texty psány a k osvojeným hláskám mluveného jazyka při výuce přidává optické značky, dítě neslyšící se nejdříve seznamuje s optickými značkami (grafémy) a k nim se učí přidávat hlásky mluveného jazyka (fonémy), který mu byl dosud neznámý. Již od předškolního věku je kladen velký důraz na výuku čtení pomocí *globální metody* a následně *metody analyticko-syntetické*. Důležitou součástí předčtenářského období je tvorba tzv. rodinných deníků, které v počátcích rozvoje komunikačních dovedností velmi dobře slouží jako „most“ při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením. Prostřednictvím událostí ze života 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.

V počátcích výuky čtení globální metodou se děti učí rozlišovat jednotlivá slova na základě jejich významu pomocí reálných předmětů a následně obrázků vzájemným porovnáváním a pojmenováváním prostřednictvím diferenciacních cvičení. Až dojde k porozumění a zapamatování pojmů, může se přistoupit k etapě vlastního čtení přiřazováním slov oddělených od obrázků. Poté se přechází k výuce čtení analyticko-syntetickou metodou formou doplňování vynechaných písmen ve slově, skládáním slov z jednotlivých písmen a následně vytvářením vět z osvojených slov. Děti se učí zpočátku slova, která nejsou ovlivněna flexí českého jazyka, věty jsou na izolovaných řádcích a velikost písma je větší v závislosti na úrovni vizuální percepce dítěte se sluchovým postižením. Postupně se úroveň

zvyšuje ve všech složkách výuky. Při vyučování bývají využívány pomocné artikulační znaky odpovídající fonémům nebo prstová abeceda odpovídající grafémům. Výuka je zaměřena nejen na osvojení čtecí techniky, ale především na porozumění obsahu čtených slov, vět a později textů.

Čtení s porozuměním je záležitostí vzdělávání celoživotního charakteru. V průběhu dalšího života by se měly osoby se sluchovým postižením nadále věnovat zdokonalování čtení i psaní. Tato potřeba souvisí jak s dalším vzděláváním, tak s profesním životem. Čtení z hlediska celoživotního vzdělávání může mít pozitivní vliv na osobní život neslyšících a zvyšovat jejich sebevědomí při vzájemném kontaktu a komunikaci se slyšícími. (Krahulcová, B. 2003, Suralová, E. 2002)

Dosažení určité úrovně porozumění čtenému textu je nejen jednou ze základních podmínek dalšího vzdělávání dětí se sluchovým postižením, ale především i důležitou součástí procesu socializace. Je tedy zcela žádoucí vyvíjet co největší snahu k rozvoji schopnosti číst s porozuměním a vést děti k pochopení důležitosti čtení jako jedné z běžných a hodnotných činností jejich života. Jednou z možností, jak přiblížit čtení neslyšícím, je tvorba nových textů a **úprava textů** pro neslyšící čtenáře. Velmi hodnotné informace, jak postupovat při úpravě textů, uvádí ve své publikaci E. Suralová (2002) nebo M. Daňová (2008).

V případě úpravy textu pro neslyšící nejde o přepis ve dvou různých jazycích, a proto může přepis splňovat daleko více podmínek pro funkční ekvivalenci, při které: *„nezáleží na tom, jestli použijeme stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace.“* (Suralová, E. 2002, s. 28) Při úpravě textů pro neslyšící se využívá již vzniklých literárních textů nebo celých děl, která jsou upravována tak, aby byla pro čtenáře se sluchovým postižením snadněji pochopitelná, ale přitom neztratila svou uměleckou ani jazykovou hodnotu. Zastánci úpravy textů vidí jejich využití nejen při vzdělávání dětí se sluchovým postižením, ale také při vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. (Daňová, M. 2008, Suralová, E. 2002) Texty v učebnicích i čítankách pro žáky se sluchovým postižením jsou psány ve většinovém českém jazyce. Proto jsou tvořeny tak, aby mohlo docházet k postupnému čtení a učení s porozuměním.

Vlastní výzkumné šetření

Protože sluchové postižení je kategorie značně široká a dovednost osvojit si čtenářské dovednosti je proces značně individuální, je jisté, že i děti s různým typem sluchového postižení budou dosahovat různých výsledků a úrovně čtení s porozuměním. Je tedy nezbytné, aby učitelé postupně nabízeli žákům takové texty, které jsou podle svých individuálních potřeb a zvláštností schopni přečíst a porozumět jim. V souvislosti s touto skutečností vznikl **návrh pro zpracování diplomové práce**, která svým praktickým zaměřením může pomoci učitelům při výuce čtení s porozuměním na základních školách pro sluchově postižené. Na základě této potřeby vznikla diplomová práce Bc. Jany Lukáčové s názvem *Čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením*. Diplomová práce navazuje na cíle výzkumného záměru MSM 0021622443 *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Výzkumné šetření, jež bylo realizováno v průběhu zpracování zmiňované diplomové práce, bylo zaměřeno na sledování výše zmíněných faktorů, které působí dětem se sluchovým postižením obtíže při čtení s porozuměním.

Metodologie a cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo *objasnit specifika procesu čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením, analyzovat, které jevy jsou pro děti se sluchovým postižením při čtení předložených textů problematické a vytvořit vhodnou metodickou pomůcku využitelnou k výuce čtení dětí a žáků se sluchovým postižením* („čítanku pro žáky se sluchovým postižením“). Zpracované výzkumné šetření mělo **kvalitativní charakter**. Výzkum probíhal ve **4 fázích**:

1. fáze přípravy výzkumného materiálu (tvorba textů, pracovních listů a ilustrací),
2. fáze ověřování srozumitelnosti textů,
3. fáze analýzy a úpravy ověřeného materiálu a
4. fáze kompletování vytvořeného materiálu do výsledné podoby čítanky, které jsou podrobně autorkou charakterizovány.

Vlastní výzkumné šetření bylo zaměřeno na sledování úrovně slovní zásoby českého jazyka a porozumění obsahu textu jako celku. Srozumitelnost textů obsažených v čítance byla ověřena *přímou prací s žáky*. Pro zjištění výsledků bylo využito *diagnostického zkoušení*, které probíhalo formou ústní a písemnou. Konečnou fází byla *analýza spontánních produktů a*

výsledků práce žáků, která se týkala výtvarných činností nebo písemných prací. Analýza byla zaměřena na obsahovou úroveň produktů.

Výzkumný soubor

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na žáky mladšího školního věku se sluchovým postižením, kteří jsou vzděláváni v základní škole pro sluchově postižené, která při vzdělávání svých žáků uplatňuje bilingvální přístup v komunikaci. Pro realizaci výzkumu byl vybrán 3. ročník základní školy pro sluchově postižené, neboť žáci 3. ročníku mají již poměrně dobře zvládnutou techniku čtení, postupně zvládají samostatné čtení jednoduchých vět a kratších textů, mají vytvořeny základy pasivní i aktivní slovní zásoby českého jazyka a pro jejich další vzdělávání je zásadní umět se orientovat v textu a číst s porozuměním psanou formu českého jazyka. Dalším faktorem, který kladně ovlivnil kvalitu spolupráce, byla zkušená třídní učitelka žáků, která se již několik let podílí na tvorbě učebních materiálů pro výuku žáků se sluchovým postižením a má četné zkušenosti s úpravou textů pro dětské čtenáře se sluchovým postižením. Výzkumný vzorek představuje pět žáků s různým typem i stupněm sluchového postižení ve věkovém rozmezí 8 až 10 let. Žáci pochází z různorodých rodinných prostředí. Většina žáků má slyšící rodiče. Třidu tvoří nehomogenní skupina žáků se sluchovým postižením, což se projevuje i na preferovaném komunikačním způsobu – součástí třídy jsou nedoslýchaví, neslyšící i žáci po kochleární implantaci. U jednoho z žáků je diagnostikována vývojová dysfázie.

Závěry výzkumného šetření

Na základě analýzy upravených textů, provedení veškerých úprav textů, vytvoření ilustrací a pracovních listů k ověřování porozumění obsahu daných textů proběhla konzultace s třídní učitelkou žáků 3. třídy základní školy pro sluchově postižené, kde bylo výzkumné šetření realizováno, a s vedením školy. Výsledkem setkání byla vzájemná dohoda o využití vytvořeného materiálu – *čítanky* - nejen při výuce čtení s porozuměním, ale vzhledem k jejímu obsahu a formě využití i napříč výchovně-vzdělávacím procesem v rámci vzdělávacích oblastí *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a jeho svět*, *Člověk a svět práce*, *Umění a kultura* či v rámci *Dramatické výchovy*.

Čítanka si klade za cíl rozvíjet čtení s porozuměním u dětí mladšího školního věku. Prostřednictvím kratších textů má žáky postupně seznamovat s gramatikou a syntaxí českého jazyka v souladu se vzdělávacími a tématickými plány 3. ročníku základní školy pro sluchově

postižené. Čítanka může jako metodická pomůcka usnadnit učitelům těchto žáků výběr textů při výuce čtení s porozuměním. Celá čítanka je koncipována tak, aby práce s ní mohla být pro děti motivem k poučení i zábavě. Čítanka obsahuje 41 textů různé náročnosti, které vznikly úpravou nebo speciálním vytvořením textů. Obsahová a gramatická náročnost nesouvisí pouze s tématickými plány a obsahem učiva v daném období. Různá obtížnost textů byla zvolena záměrně proto, že čtenářská úroveň žáků ve 3. ročníku ještě zůstává značně rozdílná. Aby mohly texty tvořit funkční celek jako metodická pomůcka pro učitele k rozvoji čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením, bylo vhodné zařadit několik textů podobného tématu ve variantě jednodušší a složitější, aby měli učitelé možnost vybrat si text dle úrovně, která odpovídá danému žákovi.

Čítanka má sloužit především slabším čtenářům, pro které je čtení textů obsažených v běžně užívaných čítankách příliš problematické. Může být využita i na vyšším stupni základního vzdělávání, např. u žáků, pro které je nesnadné číst texty psané v českém jazyce a jejichž výuka probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu, do kterého se čítanka může zařadit jako jedna z metodických pomůcek při výuce v rámci vzájemně se propojujících vzdělávacích oblastí. Při výběru textů bylo rozhodující, aby byly svým tématem blízké dětem mladšího školního věku. Předpokladem bylo, že se děti s takovými texty snadněji ztotozní a během čtení s porozuměním budou moci vycházet z vlastních životních zkušeností nebo situací blízkých jejich životu. Většina příběhů obsažených v čítance by mohla být sehrána v rámci **dramatizace** samotnými žáky, protože se jedná o texty s jasnou dějovou linií a jednodušší úrovní. Dramatizace může být během výchovně-vzdělávacího procesu využita v rámci *doplňujícího vzdělávacího oboru Dramatická výchova* nebo napříč ostatními vzdělávacími oblastmi k jejich vzájemnému tématickému propojení.

Součástí textů jsou černobílé **ilustrace** vytvořené Mgr. Petrou Šulcovou, které si mohou žáci dle své fantazie vybarvovat. Další možností je přidat k některým textům vlastní ilustraci. Texty jsou doplněny otázkami k zamyšlení, které mohou přečtené téma prohlubovat. Pracovní listy rozšiřují práci s přečtenými texty variabilním způsobem a zaměřují se na porozumění čteného textu, českého jazyka a jeho pravidel. Právě rozmanitost, kterou se úkoly pro práci s texty vyznačují, nabízí mnoho dalších možností, jak s čítankou pracovat a jak ji využít.

Výsledky výzkumného šetření prokázaly, že se žáci po pravidelném čtení upravených textů dokázali lépe orientovat při čtení neznámých textů a soustředit se na jejich obsah. Při ověřování srozumitelnosti textů s podporou ilustrací se ukázalo, že **ilustrace** nejsou nutné ve všech případech. Ovšem pokud jsou součástí textů pro mladší čtenáře, stávají se

velmi důležitým faktorem usnadňujícím čtení s porozuměním. Prokázalo se, že nově vzniklé ilustrace velmi dobře splňují vysvětlovací funkci, pokud jsou neznámé pojmy konkrétního žáka prostřednictvím nich vyobrazeny. Vytvořené ilustrace doplňující texty byly pro děti mladšího školního věku velmi dobře pochopitelné, přispěly k snadnějšímu propojení čteného textu se skutečností a k rozvoji pasivní a aktivní slovní zásoby českého i znakového jazyka. **Doplňující úkoly** ve formě pracovních listů vztahující se k obsahu textů, se staly významným prvkem ověřujícím porozumění čtených textů. Jako *nejméně problematické* bylo vyhodnoceno ověřování srozumitelnosti přečteného textu prostřednictvím kresby a přiřazování obrázků ke správné části textu nebo vypravování ve znakovém jazyce. Jako *nejnáročnější* se jevily úkoly, na které bylo nutné odpovídat psanou formou českého jazyka bez možnosti výběru vhodné odpovědi na otázku. Výsledek byl často ovlivněn nesprávným porozuměním otázky a nesprávnou formulací odpovědi psanou formou českého jazyka, což mohlo zkreslit vyhodnocení úkolu i přesto, že porozumění obsahu textu bylo správné. V těchto případech bylo nutné si ověřit porozumění obsahu textu při rozhovoru ve znakovém jazyce. **Převyprávění textu ve znakovém jazyce** bylo vyhodnoceno jako nezbytné a současně mnohdy **zásadní pro porozumění textu**.

Texty byly vytvářeny a upravovány tak, aby co nejvíce odpovídaly úrovni slovní zásoby i znalostem gramatiky českého jazyka žáků 3. ročníku základních škol pro sluchově postižené. Na základě znalostí teoretických poznatků o problematice čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením, také na základě pozorování a respektování individuálních zvláštností vyplývajících z charakteristik žáků, byly v textech upravovány takové jevy, u nichž se dalo předpokládat, že budou problematické. Přesto se při ověřování srozumitelnosti v textech vyskytlo několik jevů, které různou měrou ovlivnily výsledné porozumění čteného textu.

Obtíže při čtení byly shledány v následujících oblastech: *úroveň obsahu slovní zásoby českého jazyka* (pozn. Po analýze problematických slov, která žáci označili podtržením jako slova, kterým nerozumí, vyšlo najevo, že většina žáků si nedokáže ztotožnit význam nového slova v českém jazyce s pojmem, který znají a ve znakovém jazyce běžně užívají.), *výskyt tvarů slov v jiných pádech, číslech a rodech než jak je žáci běžně znají, zdrobněliny běžně užívaných slov, vlastní křestní jména postav* (pozn. Porozumění použitých jmen v textech bylo závislé na tom, jaká jména žáci znají ze svého okolí. Proto bylo možné pozorovat, že někteří z žáků neměli s porozuměním jmen vůbec žádné potíže na rozdíl od jiných, u kterých často neznalost jména zcela zkomplikovala porozumění obsahu celé věty.), *známost situací a jevů popisovaných v textu na základě dalších vědomostí a životních*

zkušeností (pozn. Texty popisující dění ve škole nebo v rodině byly žákům lépe srozumitelné než texty odkazující se na dění v přírodě nebo situace, o kterých žáci neměli další vědomosti využitelné k procesu inference.), *orientace ve změnách prostředí a času* (pozn. V průběhu školního roku se žáci postupně seznamovali s časováním sloves, tudíž se jejich orientace v textu díky nabytým znalostem zlepšila. K lepšímu porozumění změny času nebo prostředí byly nápomocny ilustrace a především rozčlenění textu do odstavců.) a *záměna podobně vypadajících slov*.

Průběh čtení upravených textů se u každého žáka lišil svým tempem, určením množství neznámých slov, následnou úrovní převyprávění ve znakovém nebo českém mluveném jazyce a výsledným vypracováním doplňujících úkolů. Čtení je činností vysoce individuální, tudíž ani upravený text nemůže být vždy vhodný pro všechny čtenáře ve stejné míře. Slova, která byla žáky označena jako neznámá, byla vysvětlena nejčastěji pomocí ilustrací, v ojedinělých případech pomocí krátkých verbálně formulovaných vysvětlivek. Některá slova byla nahrazena užívanějšími výrazy, ovšem v převážné většině byla slova v textech ponechána i ve tvarech, které byly pro žáky dosud neznámé, aby při jejich čtení ve výuce postupně docházelo k rozšiřování slovní zásoby a prohlubování znalostí gramatiky a morfologie českého jazyka.

Shrnutí

I když v současné době není úprava textů pro čtenáře se sluchovým postižením zdaleka všemi uznávána (pozn. Rozpor lze pozorovat mezi názory učitelů žáků se sluchovým postižením, názory některých Neslyšících nebo zastánců orálního přístupu ve vzdělávání dětí se sluchovým postižením.), ukazuje se, že použití upravených textů a výuka českého jazyka jako jazyka cizího ve školách pro sluchově postižené může neslyšícím dětem nemalou měrou usnadnit výuku českého jazyka a recepci i produkci česky psaných textů s porozuměním.

Literatura

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.

DOLEŽALOVÁ, L., LUKÁČOVÁ, J. *Čtení s porozuměním u dětí se sluchovým postižením*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. 2011. 87.s.

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. 1. vyd. Praha : Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. 2. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-29-7.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0329-2.

MACUROVÁ, A. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. 2. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-00-6.

POTMĚŠIL, M. a kolektiv: *Psychosociální aspekty sluchového postižení*, Masarykova univerzita, Brno 2010, ISBN 987-80-210-5184-3

PULDA, M. *Včasná sluchově-řečová výchova malých sluchově postižených dětí*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-210-2799-1.

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.

SOURALOVÁ, E. *Speciální pedagogika osob s postižením sluchu*. In RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha : MZ ČR, 1998a. ISSN 0323-0732.

STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity Neslyšících I. : hluchota a jazyková komunikace*. 1. vyd. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998b. ISBN 80-85899-45-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku : metodická příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Septima, 1996. ISBN 80-85801-83-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007> [cit.dne 20.5.2011]