UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Helena Blahaková

Úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením – výběr titulu čtenářem na 2. stupni základní školy

Olomouc 2012 Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.

P R O H L Á Š E N Í

Prohlašuji, že jsem zde předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Evy Souralové, Ph.D. a uvedla v ní veškerou použitou literaturu i ostatní zdroje zveřejněné v Seznamu literatury a Seznamu internetových zdrojů.

V Ostravě dne ……. ……..……

podpis

P O D Ě K O V Á N Í

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce doc. PhDr. Evě Souralové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při tvorbě diplomové práce. Další poděkování patří PaedDr. Pavlu Němcovi, řediteli Základní školy pro sluchově postižené a Mateřské školy pro sluchově postižené Spartakovců 1153 v Ostravě − Porubě, který mi umožnil provést praktickou část práce. V neposlední řadě děkuji Mgr. Lucyně Kuchařové, jež mi věnovala čas a pomoc nejen při provádění výzkumného šetření, ale i při zpracování pracovních listů pro žáky.

OBSAH

Úvod **6**

I. Teoretická část **8**

1 Osoby se sluchovým postižením **8**

1.1 Charakteristika osob se sluchovým postižením 8

2 Komunikační systém osob se sluchovým postižením **10**

2.1 Znakový jazyk a jeho charakteristika 10

2.2 Společné znaky českého znakového jazyka a českého mluveného jazyka 11

2.3 Odlišnosti českého znakového jazyka a českého mluveného jazyka 12

2.4 Jazykové roviny českého znakového jazyka a českého jazyka 12

2.4.1 Lexikálně-sémantická rovina jazyků 13

2.4.2 Foneticko-fonologická rovina jazyků 14

2.4.3 Morfologicko-syntaktická rovina jazyků 15

2.4.4 Pragmatická rovina jazyků 16

3 Český jazyk jako cizí jazyk **17**

3.1 Čeština cizím jazykem 17

3.2 Komunikační bariéry 18

4 Funkční gramotnost osob se sluchovým postižením **20**

4.1 Recepce psaného textu u osob se sluchovým postižením 21

4.1.1 Problémy při čtení 23

4.2 Produkce psaného textu u osob se sluchovým postižením 24

4.3 Specifika mluveného projevu u osob se sluchovým postižením 25

5 Strategie ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením **28**

5.1 Specifika přístupu k žákům se sluchovým postižením 28

5.1.1 Výchovné principy 28

5.1.2 Přístupy ke vzdělávání 29

5.2 Výuka českého jazyka 30

5.2.1 Rozvoj kompetencí v českém jazyce 31

5.2.2 Úprava textů vhodných k výuce českého jazyka a literatury 32

II. Praktická část **35**

6 Charakteristika zkoumaného problému a cíl práce **35**

6.1 Charakteristika zkoumaného problému 35

6.2 Cíl práce 35

6.3 Cílová skupina 35

7 Tvorba pracovních listů ... 36
7.1 Struktura brožury textů ... 36
7.2 Výběr a úpravy textů ... 36
7.3 Koncepce a struktura listů ... 38
7.3.1 Výstižné objasnění tématu ... 39
7.3.2 Motivační cvičení ... 39
7.3.3 Text ... 40
7.3.4 Vysvětlivky k textu ... 40
7.3.5 Cvičení a práce s textem ... 41
7.3.6 Inspirace pro pedagogy ... 43
7.3.7 Použité zdroje ... 44
7.4 Ilustrace k textům ... 44
7.5 Ověřování textů ... 45
8 Cíle následného průzkumného šetření a stanovení průzkumných otázek ... 47
8.1 Cíle průzkumného šetření ... 47
8.2 Průzkumné otázky ... 47
9 Metodologie průzkumného šetření ... 49
10 Charakteristika průzkumné skupiny ... 50
11 Analýza a interpretace výsledků ... 52
12 Zhodnocení získaných dat ... 63
Závěr ... 65
Seznam použité literatury ... 66
Seznam použitých internetových zdrojů ... 70
Seznam doplňkové literatury ... 72
Seznam tabulek ... 73
Seznam grafů ... 74
Seznam příloh ... 75
Anotace

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na výběr a úpravu beletristických textů pro žáky se sluchovým postižením.

K výběru tématu nás vedlo několik důvodů. Je nejen svým pojetím zajímavé a oslovující, ale především v praxi zaujímá vhodně upravený text pro osoby se sluchovým postižením stěžejní roli. Skrze něj se snaží zpřístupnit každému jedinci formu mluveného jazyka, ale nabízí mj. i seznámení se s dílem, jež by mohlo zůstat jedinci skryto, a utváření si vlastního pohledu na pojetí díla, které by právě jedinci z cílové skupiny mohlo být zcela vzdáleno. Úprava jednotlivých textů je tedy smysluplným naplněním předsevzetí k otevření cesty k literatuře, pochopení její hloubky, bohatosti a přínosu obrovské motivace k četbě, která je v souznění se vzděláním.

Zprostředkovat vztah ke knize jako takové je nelehké vzhledem ke směru, kterým se současná společnost ubírá. Vedoucí úlohu komunikace přebrala multimedia a především Internet. Kniha není mládeží vnímána jako prostředek zábavy, nýbrž jako nutné zlo. Dnešní žáci nedokáží ocenit přínos knihy, který vede nejen k rozvoji vzdělání a poučení, ale také k osobnímu obohacení, jež skýtá naplnění duševních potřeb. Proces čtení je proto často hodnocen jako nepříjemný a zbytečný proces. Tento pocit je mnohonásobně umocněn u jedinců se sluchovým postižením, neboť čtenému mnohdy nerozumí např. z důvodu využívání jiného jazykového systému, či nedostatečného rozvinutí jazykových kompetencí. I z těchto důvodů jsou vhodně upravené texty nepostradatelnou pomůckou ve vzdělání žáků se sluchovým postižením.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se v úvodní kapitole zabývá cílovou skupinou zvolenou pro tuto práci, tedy osobami se sluchovým postižením.

Druhá kapitola je již zaměřena na komunikační systém těchto osob, jehož znalost je nezbytná pro provázanost s praktickou částí. Porovnává český znakový jazyk a český jazyk z pohledu odlišností, společných znaků i jednotlivých jazykových rovin.

Třetí kapitola pojednává o jazyce českém jako cizím jazyce pro osoby se sluchovým postižením. Zabývá se především bariérami při osvojení si jiného jazykového systému.

V kapitole čtvrté se zabýváme funkční gramotností osob se sluchovým postižením, která zahrnuje recepci psaného textu, její produkci a také problémy s nimi spojenými.

V poslední kapitole teoretické části se věnujeme jednotlivým strategiím ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Důraz je kladen na jednotlivá specifika přístupu a výchovné

principy. Kapitola též pojímá problematiku výuky českého jazyka – důležitost rozvoje jednotlivých kompetencí v těchto hodinách. Kapitola se zabývá i úpravou textů z teoretického hlediska.

Praktická část je zaměřena na zpracování pracovních listů do hodin českého jazyka a literatury. Vybrané literární texty jsou přetvářeny s ohledem na potřeby žáků se sluchovým postižením. Na jednotlivé texty budou navazovat různá cvičení a aktivity.

Součástí praktické části je i průzkumné šetření čtenářství u žáků se sluchovým postižením, které proběhne pouze na 2. stupni Základní školy Spartakovců 1153 v Ostravě − Porubě. V rámci šetření byla stanovena metodologie, charakteristika vybrané skupiny a následná analýza a interpretace výsledků, jejich zhodnocení a přínos platný pro zkoumanou oblast.

Závěr diplomové práce je věnován shrnutí, za ním následuje seznam použité literatury a dalších informačních zdrojů, součástí jsou seznamy i tabulek a grafů, za nimiž uvádíme seznam příloh.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Sluch je nejdůležitějším smyslem, kterým získáváme informace, a tím rozvíjíme vlastní myšlení a řeč v mluvené podobě. Život v současné společnosti se zakládá na předpokladu kvalitního sluchu. Pokud sluch chybí nebo je narušen, jedná se o zdroj problémů, se kterými se lidé s postižením sluchu každodenně potýkají. (Potměšil, 2003)

1.1 Charakteristika osob se sluchovým postižením

Pod pojmem osoby se sluchovým postižením se skrývá rozmanitá skupina osob. Patří zde jedinci neslyšící, nedoslýchaví i ohluchlí.

Sluchové vady mohou vzniknout prenatálně, perinatálně i postnatálně. (Souralová, Langer, 2005) Můžeme je klasifikovat z různých hledisek. Uvedeme dělení dle velikosti sluchové ztráty (měřené na lepším uchu), které stanovila Světová zdravotnická organizace (WHO) v roce 2012 do těchto stupňů:

0. *žádné postižení (25 dB a méně),*
1. *nepatrné postižení (26 – 40 dB),*
2. *mírné postižení (41 – 60 dB),*
3. *těžké postižení (61 – 80 dB),*
4. *hluboké postižení zahrnující hluchotu (81 dB a více). Přičemž stupně 2, 3, 4 jsou klasifikovány jako omezující ztráta sluchu.* (WHO, 2012)

Zmíněnou škálu sluchových vad a poruch způsobují rozdílné příčiny. Některé důvody sluchových ztrát lze odstranit a vedou k obnovení sluchového vnímání. Jiné však způsobují náhlou, či postupnou ztrátu sluchu. (Skákalová, 2011)

Neslyšící, či osoby se sluchovým postižením můžeme zařadit do jazykové a kulturní menšiny. (Kosinová, 2008) Tato menšina se vyznačuje určitými charakteristickými rysy. Její členové mají vlastní tradice, pravidla chování, zvyky i umění.

Dva jedinci se stejnou diagnostikovanou sluchovou vadou, či poruchou, mohou mít odlišné projevy, a proto nemůžeme předkládané informace zevšeobecňovat. Nejmarkantnější rozdíly nalézáme v oblasti komunikace. Někteří sluchově postižení používají k dorozumívání výhradně znakový jazyk, někteří používají jiné systémy, či kódy. Do jisté míry není ani tak

důležitá sluchová ztráta u konkrétního jedince, ale ke kvalitnímu interkulturnímu dorozumívání přispívá včasné odhalení sluchové vady (Hrubý, 1998), vhodná speciálně pedagogická a lékařská péče, a také dosáhnutí co možná největší míry socializace. Úspěšnost a způsob komunikace značně ovlivňuje osobnost jedince (Olejníčková, 2011) se sluchovým postižením. Nesmíme opomenout fakt, že *„každé postižení sluchu, postižení akustického informačního kanálu, vede nezbytně k narušení mezilidské komunikace, a tím se dále porušuje potřeba vlastní seberealizace jako základní lidské sociální nutnosti.“* (Lejska, 2003, s. 10) Sociální interakce je pro jedince nepostradatelná.

Osoby se sluchovým postižením jsou jedinci, kteří nemají zcela odlišné potřeby od intaktní populace. Vyžadují pouze specifický přístup. V této souvislosti připomeňme slova Heleny Kellerové, známé hluchoslepé básnířky a spisovatelky, jež zmiňuje, že hluchota odděluje člověka od lidí. (Hrubý, 1999) Je na nás ostatních, abychom osobám se sluchovým postižením po všech stránkách co nejvíce zpřístupnili okolní svět.

2 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉM OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Zákon č. 384/2008 o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob § 1 definuje daný pojem takto *„Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv“*.

Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob vycházejících z českého jazyka míní § 6 Zákona č. 384/2008 tyto: *„znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma“*.

Z výše uvedeného vyplývá, že přirozený komunikační systém může být pro každého jedince odlišný. Bohužel ne vždy odpovídá přirozený jazyk uživatele jeho mateřskému jazyku. Volba komunikační metody je právem rodiče, který za ni nese odpovědnost. (Potměšil, 2010)

2.1 Znakový jazyk a jeho charakteristika

O znakovém jazyce a jeho uživatelích koluje v obecném povědomí řada předsudků a chybných informací, proto chceme nastínit znakový jazyk se všemi jeho charakteristikami.

Znakový jazyk je nejčastěji užívaný komunikační systém osob se sluchovým postižením. Český znakový jazyk patří mezi národní znakové jazyky. Mylný názor z dřívějších dob, že znakový jazyk je jen druhořadou náhražkou mluvených jazyků, je již překonaný. Dnes patří k plnohodnotným jazykům *„se všemi charakteristikami, které jsou pro každý jazyk podstatné.“* (Hrubý, 1999, s. 68)

Český znakový jazyk vyložil Potměšil (2002, s. 181) jako *„vizuálně gestický, prostorově realizovaný jazyk, jehož výrazovými prostředky jsou pohyb, pozice rukou a těla doplněné výrazem obličeje. Má ucelený gramatický systém a syntax zcela odlišný od českého jazyka. Český znakový jazyk je považován Neslyšící komunitou za přirozený jazyk neslyšících osob.“*

Jak uvádí Karlík a kol. (2002) jen 5 – 10 % uživatelů si znakový jazyk osvojují jako první jazyk přirozeným způsobem, tedy od svých neslyšících rodičů.

2.2 Společné znaky českého znakového jazyka a českého mluveného jazyka

Oba jazyky, tedy český jazyk a český znakový jazyk, slouží k dorozumívání mezi lidmi. Nejsou na sobě vzájemně závislé. (Strnadová, 1998)

Považujeme je za přirozené jazyky, jelikož vznikly přirozeným vývojem a užívají se v běžné komunikaci. (Čermák, 1997) Základními znaky těchto jazyků jsou:

a) Dvojí členění – značí vlastnost jazyka, kdy nejmenší jazykové jednotky nesoucí význam lze dále dělit na segmenty, které již význam nenesou, ale dokážou ho rozlišit. V mluveném jazyce jde o morfémy a fonémy a ve znakovém jazyce se jedná o znaky a komponenty znaku.
b) Systémovost – znamená, že každý přirozený jazyk je systémem jednotek a pravidel, podle kterých se řídí používání daných jednotek. Oba zmíněné jazyky této vlastnosti odpovídají.
c) Znakovost – rys jazyka, kdy se využívá systém jednotek, které v komunikaci zastupují nějakou věc. Znakovost umožňuje, že nekomunikujeme prostřednictvím reálných předmětů, ale užíváme pojmy nebo znaky, které předměty zastupují. Kdyby nebyl požadavek znakovosti naplněn, nemohli by uživatelé přirozeného jazyka hovořit o minulosti, budoucnosti, ani o nepřítomných osobách.
d) Svébytnost – prostřednictvím svébytnosti je každé sdělení celkem nezávislé na konkrétní reálné situaci. Přirozený jazyk může vyjadřovat např. přání, podmínku, budoucnost nebo minulost.
e) Produktivnost – je schopnost jazyka vytvářet z omezeného počtu prostředků za pomoci omezeného počtu pravidel nekonečné množství spojení. Tak vznikají nová pojmenování. (Servusová, 2008)
f) Historický rozměr – jazyk reaguje na změny ve společnosti, v rámci časového horizontu se vyvíjí. (Kuchařová a kol., 2005) Mění se slovní zásoba i způsob používání jazyka a celkově se přizpůsobuje požadavkům odlišného časového období. (Servusová, 2008)

Přirozený jazyk umožňuje komunikovat mezi nejméně dvěma uživateli. Zakládá se na komplexním a dynamickém systému. Znakovému jazyku byl přiznán status přirozeného jazyka až v 60. letech 20. století. (Karlík a kol., 2002) A právě proto by měl být považován za jazyk plně rovnocenný mluveným jazykům.

2.3 Odlišnosti českého znakového jazyka a českého mluveného jazyka

Znakový jazyk obsahuje obdobné rysy jazyků mluvených, které se kombinují se specifickými strukturami odvozenými od způsobu existence znakového jazyka. (Karlík a kol., 2002)

Český znakový jazyk má vizuálně-motorickou existenci. Je omezen tzv. znakovacím prostorem a příslušným uceleným a omezeným počtem fonémů. Můžeme jej označit za jazyk bezprostřední komunikace, jelikož existuje především v obrazové formě. Pro lingvistické výzkumy se využívá i písemná forma jazyka, která pro běžnou písemnou komunikaci není vhodná. Uživatelé jazyka používají prostředky neverbální komunikace, často tyto prostředky nelze oddělit od jazykových prostředků. (Servusová, 2008)

Český jazyk je, stejně jako další mluvené jazyky, jazykem audio-orálním. Omezuje jej množství zvuků, fónů, které užívá, což vyplývá z historického vývoje jazyka a také z možností lidských mluvidel. Běžně používá neverbální formy komunikace, ale jazyk na ní není závislý, poněvadž funguje i ve formě psané. (Servusová, 2008)

Zajímavostí je, že oba jazyky mají několik variet „nářečí“, ale českému znakovému jazyku, oproti českému jazyku, spisovná forma prozatím chybí. (Hudáková a kol., 2005)

Oba jazykové kódy se ovlivňují. Ve vzájemné komunikaci osob slyšících a neslyšících dochází k mísení a přepínání kódů. Ve znakovém jazyce můžeme vliv mluveného jazyka nelézt v např. užívání prstové abecedy. (Macurová, Nováková, 2008)

2.4 Jazykové roviny českého znakového jazyka a českého jazyka

Jazykové roviny označují subsystémy jazyka, které jsou charakterizovány specifickými jednotkami. (Dvořák, 2007) Vyčleňujeme čtyři jazykové roviny: lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou. Dané dělení je jen orientační. Jednotlivé roviny nelze striktně oddělit, vzájemně se totiž prolínají. Konkrétní jazykový projev člověka není pouhým součtem rovin jazyka, ale kvalitativně vyšším celkem. (Lechta, 1990)

V následujících řádcích se věnujeme detailnějšímu popisu jednotlivých rovin z pohledu českého znakového jazyka a českého jazyka. Rozdíly v obou jazycích vyplývají především z odlišné povahy jazyků a promítají se do způsobů užívání různých jazykových prostředků ve všech rovinách. (Servusová, 2008)

2.4.1 Lexikálně-sémantická rovina jazyků

Lexikálně-sémantická rovina popisuje jazyk z pohledu aktivní i pasivní slovní zásoby. (Dvořák, 2007)

Menší slovní zásoba znakového jazyka ve srovnání s českým jazykem je zřejmá. Hlavní příčinou je, že v současnosti existuje celá řada oblastí běžného života, která nepotřebuje v českém znakovém jazyce pojmenovat, jelikož to čeští neslyšící nevyžadují. Jakmile se však změní sociokulturní potřeby osob se sluchovým postižením, bude slovní zásoba zákonitě narůstat. (Macurová, 2008b) K tomuto stavu přispěl jistě i fakt, že znakový jazyk byl až do 90. let 20. století zakazován a násilně potlačován, což bránilo rozvoji jeho lexikální zásoby. (Hudáková a kol, 2005) Avšak Servusová (2008) tvrdí, že ve srovnání slovní zásoby jsou oba jazyky kvalitativně i kvantitativně zcela rovnocenné. Přikláníme se k názoru, že slovní zásoby obou jazyků jsou odlišné, ale plně odpovídají potřebám jejich uživatelů.

Tvorba nových znaků ve znakovém jazyce probíhá třemi základními způsoby: napodobováním, symbolizováním a skládáním. Nyní tyto způsoby nastíníme. Napodobováním vznikly znaky vycházející z vizuální podoby objektu nebo děje např. znak pít. Symbolizování je takový proces tvoření nových znaků, při kterém se z reálné vizuální podoby předmětu nebo jevu vybere jen jeden charakteristický rys a ten se znakuje např. znak vlak. Skládání ve znakovém jazyce probíhá podobně jako v českém jazyce. Složením vznikl např. znak únor. (Servusová, 2008)

Slovotvorba je v českém jazyce řízena dvěma procesy kompozicí tedy skládáním slov a derivací neboli odvozováním. Při skládání bývají oba slovní základy původem autosémantická slova. Odvozování je proces, při němž se k slovnímu základu připojují prefixy a sufixy, čímž vzniká nové slovo. Často se zmíněné procesy kombinují. (Karlík, 2002)

Pro obohacení slovní zásoby užívají zmíněné jazyky přejatá slova. Český jazyk přejímá slova z jazyků cizích. Znakový jazyk kromě výpůjček z jiných národních znakových jazyků obohacuje slovní zásobu množstvím znaků i v rámci styku s českým mluveným a psaným jazykem. Užívá kalky např. znak přezdívka. (Servusová, 2008)

Ve znakovém jazyce lze rozlišovat čtyři druhy znaků dle jejich původu. Vyčleňujeme tak znaky deiktické, které při znakování ukazují na konkrétní věc např. znak ucho. Do další skupiny spadají znaky ikonické, jež popisují typickou vlastnost předmětu nebo jevu př. znak auto. Rozdělujeme znaky arbitrární, které jsou abstraktní a konvenčně dohodnuté př. znak úterý. (Kolektiv autorů, 2008) V tomto členění můžeme nalézt znaky, pro které v českém jazyce neexistuje jednoslovný ekvivalent, takové znaky označujeme jako specifické znaky.

Často tyto znaky nesou význam emoční, či vyjadřují psychické stavy, nebo označují postoj mluvčího k tématu. Frekvence užití ve znakovém jazyce je naprosto běžná, takovéto znaky se často užívají. (Vysuček, 2008)

Významy ve znakovém jazyce nejsou neseny zvukem, ale specifickými prvky vizuálně motorické povahy. Prvky jsou dvojí povahy manuální a nemanuální nosiče. (Karlík a kol., 2002) Manuální část znaku je prezentovaná místem, kde se znak ukazuje. Dále je tvořen tvarem ruky, orientací ruky a pohybem znakující ruky či rukou. Nemanuální část znaku reprezentuje mimika, gestikulace a další neverbální prostředky. (Souralová, 2005b)

Při osvojování si českého jazyka osobami, které přednostně ke komunikaci užívají znakový jazyk, konkrétně při tvorbě pojmů dochází ke zdlouhavějšímu průběhu. Zpočátku vnímají pojmy nepřesně příliš všeobecně, či naopak značně úzce. Postupně si pojmy zpřesňují. Význam abstraktních slov je pro ně mlhavý, často jej nahrazují konkrétními výrazy. Vnímání významu slov je značně individuální a částečně závislé na míře sluchové ztráty. (Potměšil, 2010) Chudá slovní zásoba v českém jazyce následně ovlivňuje i oblast recepce čteného textu.

2.4.2 Foneticko-fonologická rovina jazyků

Fonetická rovina postihuje především fonematický sluch a artikulaci. (Dvořák, 2007) Fonologická rovina se věnuje nejmenším jazykovým jednotkám, fonémům, které již nenesou význam, ale mají schopnost význam rozlišit. *„Abychom určili, která jednotka má takovou fonologickou platnost, hledáme tzv. „minimální pár“ slov, která se liší právě jedním fonémem.“* (Servusová, 2008, s. 16)

Fonetická rovina jazyka ve znakovém jazyce nefunguje, jelikož je jazyk realizovaný vizuálně-motorickou cestou. Fonologickou rovinu znakového jazyka reprezentují četné znaky v minimálních párech např. znaky přítel a soukromý. Znaky se od sebe liší jen jedním aspektem znaku př. tvarem ruky (vzhledem ke zmíněnému příkladu). (Servusová, 2008)

V českém jazyce můžeme nalézt komplexní foneticko-fonologickou rovinu jazyka. V souvislosti s osvojováním si českého jazyka představuje i tato rovina jazyka pro osoby se sluchovým postižením značný problém. *„Vývoj osvojování si výslovnosti hlásek u dětí se sluchovým postižením zastavuje v období napodobujícího žvatlání v důsledku absence sluchové kontroly a zvukové stimulace“* (Potměšil, 2010, s. 97). Spontánní vývoj výslovnosti

není možný. V závislosti na sluchovém postižení je výslovnost narušená, namáhavá a nápadná. (Potměšil, 2010)

2.4.3 Morfologicko-syntaktická rovina jazyků

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje uplatňování gramatických pravidel v projevu. (Dvořák, 2007) Morfologická rovina se zabývá morfémy, tedy nejmenšími jazykovými jednotkami, které nesou význam.

Morfologická rovina ve znakovém jazyce funguje, i když je značně náročné znaky na morfémy rozdělit. Můžeme je vystopovat jen v několika málo případech. (Servusová, 2008)

Pro syntaktickou rovinu znakového jazyka je určující simultánnost, jež se projevuje v rysech inkorporace a užití klasifikátorů. Inkorporace je včleňování, proces, při kterém se do jednoho základního znaku včlení znak druhý a znakuje se současně jako jeden znak př. krátké vlasy. (Servusová, 2008) *„Jako klasifikátory jsou označovány morfémy, které se spojují s jinými a zastupují určitý význam, lze je tedy označovat jako „zástupné znaky“.“* (Kolektiv autorů, 2008, s. 21) Užívají se k upřesnění informace. Takovéto klasifikátory můžeme najít i v českém jazyce např. u spojení slov hrst cukru, hrst písku, ale nikoliv hrst dřeva. V souvislosti se syntaxí v českém jazyce se slov řadí za sebou. Jedná se totiž o jazyk lineární. (Servusová, 2008)

Slovosled českého jazyka je volný, to znamená, že není pevně stanoveno pořadí jednotlivých větných členů, ale není zcela libovolný. Jednotlivé větné členy jsou ve větě funkčně umístěny v přesném pořadí dle konkrétního významu. (Grepl, Karlík, 1998)

Znakosled českého znakového jazyka se řídí určitými pravidly. I když nebylo dosud provedeno dostatečné množství výzkumů. Nejprve ve výpovědi nalezneme téma a až poté, co chce mluvčí k tématu říct. (Encyclopedia of Languages, 2004) Toto řazení znaků můžeme pozorovat u rodilých mluvčích, nikoli však u uživatelů znakového jazyka ovlivněných českým jazykem. (Servusová, 2008)

Morfologicko-syntaktická rovina při osvojování si českého jazyka u osob se sluchovým postižení je charakteristická dysgramatismy, jelikož dochází k vzájemné interferenci odlišných jazykových kódů, českého mluveného a znakového jazyka. Jejich jazykový projev v češtině je pro ně charakteristický. V konkrétních případech se objevují tyto projevy např. nesprávné užití pádů, rodů a časů. Nadměrně se v řeči osob se sluchovým

postižením vyskytují podstatná jména a slovesa, ostatní slovní druhy jsou v jejich projevu zastoupeny jen zřídka. Často slovesa vynechávají. (Potměšil, 2010)

2.4.4 Pragmatická rovina jazyků

Pragmatická rovina popisuje rovinu jazyka, která umožňuje vyjádřit různé komunikační záměry, postoje i emoce. (Dvořák, 2007)

Komunikace osob se sluchovým postižením je pro intaktní společnost značně nápadná. Charakteristický orální projev, či užívání znakové řeči hodnotí většinová společnost jako odlišně chování, které vzbuzuje pozornost. (Potměšil, 2010)

Některé osoby se sluchovým postižením nemívají v komunikaci mezi dalšími osobami se sluchovým postižením žádné problémy např. neslyšící děti neslyšících rodičů. Úskalí může nastat v případě interkulturního dorozumívání. Uživatel znakového jazyka nemůže pochopit obsah konverzace realizované s jedincem užívajícím český jazyk, pokud neumí bravurně odezírat. Omezené komunikační možnosti negativně působí nejen na rozvoj poznávacích schopností, ale ovlivňují i sociální vztahy. Jedinec nemusí rozumět některým sociálním situacím, protože s nimi nemá zkušenost. Danou překážku mohou pomoci odstranit tlumočníci znakového jazyka. (Kolektiv autorů, 2008)

3 ČESKÝ JAZYK JAKO CIZÍ JAZYK

„Zvládnout český jazyk je pro většinu jedinců se sluchovým postižením (zejména pro prelingválně neslyšící) velmi těžké, protože vybudovat si funkční dorozumívací systém, který je svým charakterem audioorální (tedy založen na zvuku) bez možnosti jej slyšet, je velmi obtížné.“ (Souralová, 2007, s. 15)

Český mluvený jazyk je pro ty, kteří vyrůstali v neslyšícím prostředí a od narození využívali ke komunikaci znakový jazyk, vlastně cizím jazykem.

3.1 Čeština cizím jazykem

Proč je cizím jazykem? Cizinec, který se učí českému mluvenému jazyku, se ocitá v nelehké situaci. Učí se ovládat jazyk, tedy jinou slovní zásobu, gramatiku i odlišnou syntax. K osvojování mu napomáhá i auditivní kontrola a okamžitá zpětná vazba. Osoby se sluchovým postižením bohužel takovou možnost mnohdy nemají. Jejich akustická zpětná vazba je nedokonalá, či vůbec žádnou nemají. Proto je osvojování si českého jazyka pro ně mnohem náročnější a zdlouhavější proces, než u slyšících uživatelů cizího, ne národního, jazyka.

Neslyšící uživatelé se učí např. slovní zásobu tak, že nestačí rozumět slovům neohebným, která svůj tvar ve větě nemění, ale musí poznat i slova ohebná, jež se skloňují nebo časují. Musí porozumět tomu, že každý tvar ohebného slova vyjadřuje různé gramatické významy (např. číslo, jmenný rod). (Komorná, 2008a)

S existencí českého jazyka by se dítě mělo seznamovat jako s druhým jazykem již v raném věku. (Strnadová, 1998) To platí v případě, že ke komunikaci využívá přednostně český znakový jazyk, či jiný systém.

Čeština a český znakový jazyk nelze označit jako jazyky příbuzné, přesto, že jejich uživatelé žijí na stejném území. (Komorná, 2008a) Odlišnosti i společné znaky jsme nastínili v předchozí kapitole.

3.2 Komunikační bariéry

Komunikační bariéru můžeme specifikovat jako problém vznikající při osvojování cizího jazyka, což pro osoby se sluchovým postižením český mluvený jazyk mnohdy je. Jedná o jev, kdy mluvčí nedokáže efektivně používat znalosti daného jazyka v komunikaci. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

„Snížená tendence k dorozumívání většinou vzniká v důsledku častých komunikačních nesrovnalostí, nedorozumění, neochotě slyšících složitě se domlouvat s neslyšícími, výchovných chyb, pozdního startu speciálních rehabilitačních programů.“ (Krahulcová, 2002, s. 93)

Překážky v mezilidském dorozumívání v interkulturním prostředí u osob se sluchovým postižením jsou závislé především na stupni sluchové ztráty, zkušeností v komunikaci a na jedinci samotném. Rozeznáváme několik druhů komunikačních bariér, které znesnadňují osobám se sluchovým postižením život. Patří zde:

1. Technické – jistou bariéru tvoří různá technická zařízení vyžadující jen akustické dorozumívání např. telefon. Problém lze překonat s pomocí dalších osob.
2. Jazykové – nedostatečná znalost českého jazyka znemožňuje komunikaci. I přestože jedinec perfektně zvládne techniku odezírání, může se stát, že sdělovanému neporozumí, protože jazyk nezná, nerozumí. Při neznalosti jazyka nelze porozumět ani psanému textu, i když jedinec zná použitý typ písma. Postlingválně ohluchlí, kteří si již řeč osvojili a až poté ztratili sluch, nemívají v porozumění psanému textu problémy. *„Pro neslyšícího člověka je jazyková bariéra mnohem závažnější než pouhá absence sluchu.“* (Strnadová, 1998, s. 250)
3. Psychogenní – označuje vžitý netolerantní postoj většinové společnosti, která chce po osobách se sluchovým postižením, aby se naučili orálně komunikovat. Domníváme se, že v tomto pohledu se situace zlepšuje. Členové organizací zabývající se osobami se sluchovým postižením se snaží o osvětovou činnost, která by zabránila netoleranci např. Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP, 2004). Jako příklad uvádíme aktuální celorepublikovou komplexně zamřenou kampaň s názvem Chodící lidé (Chodici lide, 2011), která zacílila své působení na podporu „normálního života“ pro všechny osoby s postižením. (Nadace Sirius, 2011)
4. Informační – zahrnuje bariéru způsobenou nedostupností náhodného učení. Osoby se sluchovým postižením by měly mít možnost, „slyšet“ o čem se v jejich okolí hovoří, nikoliv jen to, co je určeno přímo jim. Informační bariéra je nejintenzivnější

právě u neslyšících. Tento problém se snaží kompenzovat např. Centrum zprostředkování tlumočníků pro neslyšící (CZTN, 2008).

5. Uměle vytvořené – dané bariéry se vyskytovaly v minulosti, kdy byl znakový jazyk zakazován. Zákaz užívání znakového jazyka s sebou nesl mnohé negativní důsledky. (Strnadová, 1998) Jedinci byli komunikačně deprivovani. Naštěstí dnes k takovému příkoří již nedochází. Osoby se sluchovým postižením mají Zákonem č. 384/2008 o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob zaručeno užívání komunikačního systému, který odpovídá jejich individuálním potřebám.

Jak jsme již na praktických příkladech ukázali, dnešní společnost se snaží bojovat proti předsudkům vůči menšinám. Snaží se zabránit xenofobii. Utváří prostředí pro osoby s handicapem. Domníváme se, že nekoná dostatečně rychle a účelně, i přesto je však na nejlepší cestě zlepšit postavení osob se sluchovým postižením.

4 FUNKČNÍ GRAMOTNOST OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

„Funkční gramotnost je chápána jako vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 35) Konkrétněji můžeme daný pojem specifikovat. Jedná se o *„kompetenci člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoli písemný materiál pro svou potřebu v rozličných životních situacích.“* (Metelková – Svobodová, 2008, s. 12)

Tento pojem je podstatnou součástí socializace člověka. Budování gramotnosti považujeme za náročný a pomalý proces na cestě k porozumění. U části osob se sluchovým postižením zůstává funkční gramotnost v mluveném jazyce nerozvinutá, což působí rušivě v dalším vzdělávání i při každodenním fungování ve společnosti. (Šedivá, 2006)

Funkční gramotnost považujeme za komplexní termín. Obsahuje nejen kvalitní vybavení jazykovými schopnostmi, ale i schopnost čtení a psaní, které jedinec dokáže prakticky využít (produkce i recepce). Měla by být formována již v rámci povinné školní docházky, kdy se žáci učí získávat a zpracovávat informace.

Osoby se sluchovým postižením získávají základní čtenářské dovednosti již v předškolním věku. I přesto však v pozdějším věku s obtížemi dosahují funkční čtenářské gramotnosti. Vytváření dostatečné jazykové kompetence v jazyce, pro který nejsou osoby se sluchovým postižením smyslově vybaveni, je značně složité. (Souralová, 2012) Pro úspěšný proces produkce textu (mluveného i psaného) i při jeho recepci má nezastupitelnou roli soubor dosavadních zkušeností a znalostí účastníků komunikace. K úspěšné komunikaci jsou zapotřebí tyto kompetence:

1. Schopnost rozeznávat a reprodukovat grafické značky textu – nezbytné pro mechanické čtení a psaní.
2. Jazyková kompetence – obsahuje veškeré jazykové znalosti, tedy znalost slovní zásoby a gramatiky daného jazyka. Mimo jiné zde řadíme i znalost prostředků parajazykových, které doprovázejí mluvený projev př. intonace, barva a síla hlasu, frázování, a prostředků neverbálních.
3. Znalosti věcné, encyklopedické znalosti světa – zahrnuje znalosti a zkušenosti čtenáře s tématem textu.
4. Znalosti interakční – slouží k tomu, aby si účastníci komunikace vzájemně porozuměli. Můžeme je pro zpřehlednění dále členit na:

a) Znalosti ilokuční – značí schopnost mluvčího volit adekvátní jazykové prostředky k vyjádření a současně schopnost adresáta záměr autora správně identifikovat.
b) Znalosti komunikačních norem a principů.
c) Znalosti metakomunikační – popisuje schopnost členit text i projev, identifikovat toto členění a vhodně jej interpretovat.
d) Znalosti textových struktur − můžeme zobecnit jako zkušenosti s výstavbou jednotlivých slohových postupů a útvarů.

5. Znalosti strategické spojené s produkcí textu – označují takové znalosti, které umožní vybírat různé jazykové prostředky k vyjádření určitého záměru v určité konkrétní situaci.
6. Speciální znalosti projevující se při recepci a interpretaci psaného textu – čtenář odhaduje, co je autorovým záměrem na základě předchozí zkušenosti. Průběžně posuzuje komunikační situaci i sociální kontext a vytváří si své hypotézy, které následně interpretuje. (Komorná, 2008a)

Výzkumy funkční gramotnosti osob se sluchovým postižením, konkrétně neslyšících, probíhají především v zahraničí. V České republice jsou cenné poznatky prof. Macurové a jejich kolegů z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Detailnější výzkumy zatím však u nás nejsou. (Komorná, 2008b)

4.1 Recepce psaného textu u osob se sluchovým postižením

Jednou ze složek funkční gramotnosti je textová (literární) gramotnost, která označuje soubor znalosti a dovednosti, jež jedinec potřebuje k porozumění a užití informací získaných ze souvislých textů různého druhu. (Doležalová, 2005)

Z hlediska funkčního čtení musí být jedinec schopen text v písemné formě nejen analyzovat a hodnotit, ale i vztahovat k textu vlastní myšlenky, spojovat jej s předešlými zkušenostmi, odmítat, či vysuzovat logické vztahy. (Komorná, 2008a) Práce s textem je náročná na soustředěnost čtenáře. Porozumění textu není založeno na automatizaci, ale vyžaduje účast kritického myšlení. (Dvořák, 2007)

Úspěšné čtení se opírá o důležité předpoklady, bez nichž by se schopnost čtení nemohla dále rozvíjet:

a) čtenář musí být smyslově vybavený, aby dokázal opticky analyzovat slova v textu;

b) čtenář by měl být schopen rozpoznat a identifikovat výrazy, které nesou lexikální i gramatický význam;
c) na základě čtenářových zkušeností by měl umět přiřadit význam celému textu. (Macurová, 2000)

Čtení je tedy náročné nejen svými požadavky na schopnosti čtenáře, ale jedná se o komplexně obtížný proces, jehož podstatu tvoří analyticko-syntetická činnost centrální nervové soustavy. (Souralová, 2002)

Pozornost věnovaná čtení v oblasti surdopedie souvisí především s těmito faktory:

- Alarmující výsledky ve čtení – čtenářský věk osob se sluchovým postižením značně zaostává v porovnání s věkem kalendářním. (Červenková, 1999)
- Nutnost využívat veškeré dostupné metody vzdělávání – rozmanitost vyukových metod vede k efektivnějším pedagogickým výsledkům.
- Rozvoj informačních technologií vyžadující čtení a psaní s porozuměním, které by mohly využívat i osoby se sluchovým postižením – kompenzační pomůcky založené na písmu jsou běžně dostupné např. sms zprávy, teletext, titulky i internet, a zvyšují tak možnost překonání informační bariéry. (Tarcsiová, 2003)

Nyní se zaměříme na apekty, které čtení ovlivňují. Zde se chceme zmínit o mentálním slovníku a jeho významném vlivu na porozumění českému jazyku, především psanému textu. Mentální slovník označuje množinu slov, které jedinec zná. Dané pojmy jsou vestavěny v sémantické síti, jenž se významově spojují vlastními asociacemi. Nepřehledně sestavený mentální slovník může značně zkomplikovat porozumění cizímu jazyku zvláště u osob se sluchovým postižením. Je zcela individuální a nemůžeme si být nikdy jisti, zda spojení objektu a pojmu vyvolává u jedince adekvátní představy. (Souralová, 2002)

Nesporný význam pro čtení mají i mechanismy nápomocné k vnímání textu, označují se termínem interference. Umožňují, že recipient si vnímaný text psychicky vykresluje mnohem detailněji, než je doslovně popsán, protože čerpá z vlastních zkušeností. (Nebeská, 1992) Záleží ale na tom, do jaké míry jeho představa koresponduje s realitou. Jazyková interference, tedy vzájemné pronikání mateřského jazyka do jazyka cizího, napomáhá jedinci vyvozovat z textu informace. (Komorná, 2008a)

Čtení je bez pochyby komunikační činnost, která spojuje dvě zásadní složky činnost produktivní (psaní a mluvení) a činnost receptivní. (Dvořák, 2007) Kontakt dítěte s knihou je obohacující nejen pro rozvoj myšlení, ale i pro rozvoj řeči. Již od raného věku by mělo dítě knihu znát a učit se, jak s ní pracovat. (Šulová, 2005) Kromě styku s knihou je před samotným čtením potřebné, aby jedinec prošel jazykovou přípravou na čtení. (Vaněčková, 1996)

4.1.1 Problémy při čtení

Čtení a psaní by bylo pro osoby se sluchovým postižením snadné, pokud by písmo nijak nesouviselo s mluveným jazykem. Jestliže hovoříme o grafickém záznamu mluveného jazyka, pak se v použití písma odráží znalosti daného jazyka. *„Neslyšícím dětem je potřeba srozumitelnou formou (viditelným způsobem) zprostředkovat znalost významu jednotlivých slov a přiblížit jim způsob jejich použití. Jinak hrozí nebezpečí, že se stanou funkčně negramotné.“* (Strnadová, 1998, s. 164) Zatím nebyly vytvořeny žádné testy, které by objektivně hodnotily čtenářskou gramotnost osob se sluchovým postižením. (Komorná, 2008a)

Čtení je interaktivním procesem, jenž probíhá mezi textem a čtenářem. Čtenář při styku s informací obsaženou v textu aktivuje určité jazykové a věcné znalosti. Úspěšnost porozumnění závisí na míře rozvinutosti těchto znalostí. Osoby se sluchovým postižením nemají potřebné znalosti dostatečně rozvinuty, a proto dochází k nepochopení obsahu textu. (Komorná, 2008a)

Problémy při čtení sluchově postižených vychází z komplexu možných příčin. Zaměříme se na charakteristiku jednotlivých stěžejních oblastí v osvojení si českého jazyka, které jsou pro jedince se sluchovým postižením problémové:

a) Malá slovní zásoba – projevuje se u většiny osob se sluchovým postižením. V rámci slovní zásoby existují individuální rozdíly.
b) Slovo a pojem – může dojít k několika případům. Osoba se sluchovým postižením si nový pojem neztotožní s již známým slovem. I když daný jev zná, zná i odpovídající znak ve znakovém jazyce, ale chybí mu znalost pojmenování v mluveném jazyce. V základní škole se např. naučí slova zpaměti, kterým pak ale nerozumí. Může se stát, že jedinec vůbec nezná pojem, který slovo představuje (např. jedná-li se o pojem představující zvukové jevy). V tomto případě nemusí stačit ani vysvětlení realizované ve znakovém jazyce.
c) Synonyma, homonyma – jedinec se sluchovým postižením nezná některá synonyma, protože pro určitý pojem zná jen jedno slovo a to si s novým nespojí. Nezná některá homonyma, protože nerozumí užití slova v jiném významu. (Strnadová, 1998)
d) Dvě zdánlivě podobná slova – nemusí rozpoznat slova lišící se v kvantitě vokálů např. paní x páni. Nemusí z kontextu nerozeznat význam slova př. pila (napila se) x pila (nástroj). (Strnadová, 1999)

e) Metafory, metonymie a frazeologie – nezná frazeologii a obrazná pojmenování. Stává se, že jedinec se sluchovým postižením vnímá text doslovně. V porozumění doslovného textu, bez užití obrazného vyjadřování, dosahují čtenáři lepších výsledků. (Komorná, 2008a)
f) Texty – nezná pravidla, jakými se slova sdružují do vyšších celků. V konečném důsledku může znát význam všech slov použitých ve větě, ale přesto jí nemusí porozumět. (Strnadová, 1999)

Každý z výše popsaných důvodů může vést k neporozumění textu a potažmo i omylům v každodenní interkulturní komunikaci. Osoby se sluchovým postižením často neradi čtou, jelikož neumí dobře český jazyk a čtenému nerozumí. Tak ale přicházejí o možnost český jazyk lépe poznat a zlepšit své jazykové schopnosti. Tímto způsobem bohužel vzniká zacyklený problém, jenž je nutné řešit.

Zvýšení čtenářské gramotnosti u osob se sluchovým postižením spočívá hlavně v pozitivním vlivu rodiny. Je třeba čtenáře něčím zaujmout, aby se ke čtení rád vracel. Je vhodné využívat různé textové materiály a různé přístupy v práci s textem. (Málková, 2011) Více k rozvoji čtenářství uvedeme v následující kapitole.

4.2 Produkce psaného textu u osob se sluchovým postižením

Funkční psaní je schopnost jedince využívat své znalosti, zkušenosti a informace získané z vnějších zdrojů a vzhledem k vytvářenému textu stručně, jasně a výstižně vyjádřit své myšlenky i názory prostřednictvím psané formy jazyka. (Komorná, 2008a)

Osvojit si písemnou formu jazyka znamená učit se rozumět psanému textu a získat schopnost vyjadřovat své vlastní myšlenky. (Tarcsiová, 2005)

Tvůrčí psaní je mnohem náročnější než čtení. Protože ve čtení může jedinec se sluchovým postižením používat kompenzační strategie a pomůcky např. slovníky, což ale při tvorbě textu nefunguje.

Vlastní proces psaní prochází třemi základními fázemi, které na sebe vzájemně navazují a různě se prolínají. Nejprve se pisatel připravuje na tvorbu, to znamená, že si třídí informace a myšlenky, které chce v textu použít. Poté dochází k překládání zamýšleného obsahu. Dochází k tzv. strukturovaní textu. V poslední fázi tvorby textu píšící kontroluje a hodnotí svou práci. (Komorná, 2008a)

V textech psaných osobami se sluchovým postižením můžeme nalézt specifické rysy. Strnadová (1998) v této souvislosti hovoří o tzv. individuálním chybopisu. Obecně píší kratší texty, ve kterých užívájí krátké věty. Můžeme nalézt i nesprávně použité tvary sloves i podstatných jmen. Objevují se nevhodně volená slova nebo jejich zkomoleniny. Často chybují zejména z důvodu interference znakového jazyka a českého jazyka, nejvíce ve slovosledu.

I při písemné produkci záleží na tom, zda osoby se sluchovým postižením komunikují primárně znakovým jazykem, zda se dokáží odpoutat od svého přirozeného jazykového systému a užívat pravidla jiného jazyka.

4.3 Specifika mluveného projevu u osob se sluchovým postižením

S funkčním ovládnutím schopností čtení a psaní se neodmyslitelně spojuje i mluvený projev jedinců. Řeč se vytváří na podkladě biologického zrání, sociálního kontaktu a událostí, které se kolem jedince odehrávají. (Strnadová, 2002) Vývoj orální řeči u osob se sluchovým postižením probíhá přibližně do 6. měsíce stejně jako u dětí bez postižení. Poté můžeme u osob s těžkým sluchovým postižením zaznamenávat odchylky od běžného vývoje.

Největší problémy s mluveným projevem můžeme pozorovat u osob s těžkým sluchovým postižením. (Krahulcová, 2002) Vytvořit mluvenou řeč u osob se sluchovým postižením je značně náročná činnost pro logopedy. Jedinci totiž mají z důvodu narušení, nebo úplné absence sluchové kontroly, narušeny všechny fáze mluveného projevu, tedy respiraci, fonaci, resonanci i artikulaci. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) Mluvený projev osob se sluchovým postižením můžeme charakterizovat jako nápadný a často nesrozumitelný. (Martinková, 2011) Objevují se poruchy řeči, konkrétně audiogenní dyslálie (vadné tvoření hlásek na podkladě sluchové ztráty), dysprozódie (narušení modulačních faktorů řeči) a dysfonie (patologická zněma hlasu). (Lechta, 2002)

Řeč je ovlivněna:

- stupněm sluchového postižení,
- věkem jedince,
- stádiem dosaženého vývoje řeči v době vzniku sluchového postižení,
- dalšími možnými přidruženými postiženími,
- včasnou diagnostikou a kvalitní odbornou péčí, (Krahulcová, 2002)
- dalšími faktory př. funkčnost sluchadel, nadání pro řeč.

Škola předurčuje rozsah slovníku, druh slov a frekvenci používaných slov. Vše závisí na učiteli, speciálním pedagogovi, logopedovi, který s dítětem pracuje a v neposlední řadě na samotném dítěti a jeho zájmech. (Uherík, 1990)

„Z kvalitativního hlediska ovšem není podstatný počet zvládnutých slov, ale počet slov, jejichž obsahu (významu) dítě dobře rozumí." (Krahulcová, 2002, s. 87) Kvalitně didakticky zvládnutý pojmotvorný proces. Tento proces je zdlouhavý a výsledky odpovídají specifickým zákonitostem. Z počátku chápe dítě pojem jen obecně, velice široce, či naopak příliš úzce a nesprávně.

Jedinec s těžkým a trvalým postižením sluchu získává obsah slovní zásoby výhradně prostřednictvím odborně řízeného procesu. Je totiž kvalitativně i kvantitativně značně zredukovaná kvůli podmínkám akustického přístupu. (Krahulcová, 2002)

Nedoslýchavý pozná většinou jen jeden hlavní význam slova, ale jeho představa o slově může být často zkreslená. Přenesení významu slovního spojení a nedostatečné rozlišování synonym vyvolává nepochopení sdělení. (Krahulcová, 2002)

V uplatňování slovních druhů se osoby se sluchovým postižením výrazně odlišují od intaktní společnosti. *„V projevu neslyšících žáků se vyskytuje nadnormální počet podstatných jmen."* (Krahulcová, 2002, s. 88) Užívání vyššího počtu substantiv značí konkrétní myšlení. Pod jedním slovem může jedinec mínit předmět i činnost, která se s danou věcí vykonává. Slovesa v řeči používají zpočátku jen jako doplněk projevu. V nižší frekvenci se také vyskytují přídavná jména. Při užívání zájmen mají jedinci problém identifikovat nominativ. Předložky vynechávají, či je používají nesprávně.

Tabulka č. 1: Výskyt slovních druhů v orální řeči těžce sluchově postižených v % podle výskytu (Krahulcová, 2002, s. 90)

Slovní druhy	**Skupiny těžce sluchově postižených podle věku**				
	11-12 let	12-13 let	13-14 let	14-15 let	16-17 let
podstatná jména	45,33	53,10	48,32	44,97	42,72
slovesa	30,81	26,44	28,53	25,48	27,82
přídavná jména	7,70	1,49	6,84	5,77	5,33
zájmena	9,82	2,07	4,32	1,15	2,95
předložky	2,18	14,71	9,68	15,90	11,33
příslovce	0,27	0,12	1,47	1,29	1,87
spojky	3,89	2,07	2,84	5,43	7,93

Zmíněná tabulka dokládá proporcionální zastoupení daných slovních druhů, nepředstavuje však dosaženou úroveň vývoje řeči. (Krahulcová, 2002)

Gramatický vývoj řeči odpovídá stupni sluchové ztráty, věku jedince v kontextu jeho individuálních schopností a výchovy. Nejobtížnější stránkou řeči je rozlišování vztahů na základě gramatických koncovek slov. Pro děti se sluchovým postižením je význam morfologické složky slova nejasný. Často nesprávně rozlišují slovní druhy, a tak je pro ně i syntax pouze hromadění slov. (Kraulcová, 2002)

Důsledkem sluchového postižení může být omezený nebo opožděný vývoj řeči projevující se dysgrmatismem. Jedná se o vývojový, fyziologický jev, který přetrvává obvykle do konce 4. roku věku dítěte. Rozlišujeme tři stupně dysgramatismu (Liebmanova škála):

1. stupeň − dysgramatismus slovní – chyby v gramatických slovních tvarech. „*Dítě nesprávně skloňuje, časuje, používá nevhodné koncovky slov.*“ (Krahulcová, 2002, s. 92)
2. stupeň – dysgramatismus větný – chyby syntaktické. „*Užívá nesprávný slovosled*“, slova ve větě řadí bez gramatických souvislostí. (Krahulcová, 2002, s. 93)
3. stupeň – dysgramatismus − neschopnost souvisle se vyjádřit. Jeho vyjadřování je zkratkovité.

5 STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Vzdělávání je úzce spjato s výchovou. U dětí se sluchovým postižením je více než u dětí intaktních potřebná vzájemná fungující spolupráce institucí s rodiči. *„Důležitou složkou výchovného procesu je odborná podpora poskytovaná rodičům v jejich výchovném působení.“* (Potměšil, 2010, s. 100)

5.1 Specifika přístupu k žákům se sluchovým postižením

Specifika přístupu k žákům se sluchovým postižením se skrývají ve výchovných principech i přístupech ke vzdělání. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením se řídí dle §16 Vzdělávání děti, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami Zákona č. 561/2004 Sb. Dané oblasti se blíže věnuje Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška zaručuje žákům se zdravotním postižením speciální formy vzdělávání, které je zajišťováno prostřednictvím individuální, nebo skupinové integrace, ve speciální škole, či kombinací předešlých forem. Vyhláška dále dle stanovených pravidel zaručuje sestavení individuálního vzdělávacího plánu, přítomnost pedagogického asistenta a jiné kompenzační prostředky k dosažení vzdělání. Tento specifický přístup ke vzdělávání by měl vyhovovat potřebám všech žáků se sluchovým postižením.

5.1.1 Výchovné principy

Kromě základních pedagogických zásad, mezi něž můžeme řadit názornost, přiměřenost, aktivitu, systematičnost a individuální přístup, užíváme v surdopedii specifické zásady (Šándorová, 2003, Potměšil 2003):

a) Včasnost – tuto zásadu zmiňujeme především z pohledu včasné diagnostiky a návazné péče, které ovlivňuje následné zařazení jedince do společnosti.
b) Komunikativní a stimulující prostředí – daná zásada se zaměřuje na rozvoj funkční komunikace za pomocí veškerých dostupných komunikačních prostředků a systémů.

c) Stálé udržování zrakového kontaktu – stálý zrakový kontakt ovlivňuje úspěšnost možného odezírání a také podporuje komunikaci s možností užití zbytků sluchu.
d) Poskytování zpětné vazby – vhodně modifikované zpětnovazebné informace jsou nedílnou součástí jakékoliv úspěšné komunikace.
e) Respektování komunikačních obtíží – je nutné přihlížet na možnost neplnohodnotného pochopení sdělované informace, která by mohla dorozumívání s osobou se sluchovým postižením značně zkomplikovat.
f) Systematičnost a strukturalizace – souvisí s uváděním nových vědomostí a dovedností.

5.1.2 Přístupy ke vzdělávání

Minulost nebyla k osobám se sluchovým postižením (neslyšícím) příliš vlídná, stejně jako k ostatním lidem s postižením. Ve starověku byli usmrcováni. Ani v následujících staletích k nim společnost nebyla přívětivá. Zlom nastává až s příchodem prvního učitele Pedra Ponce de Leona, jenž založil školu pro neslyšící, což na danou problematiku upozornilo. V průběhu dalších let hledali odborníci vhodné metody výuky, o kterých se vedli rozsáhlé spory. (Hrubý, 1999)

V současnosti je systém péče o sluchově postižené strukturovaný a ucelený. (Souralová, Langer, 2005) Z dnešního pohledu lze ke vzdělávání osob se sluchovým postižením přistupovat z několika úhlů. Rozeznáváme tři hlavní přístupy ke vzdělávání. Konkrétně jde o přístup orální, totální a bilingvální. Nyní budeme jednotlivé přístupy blíže charakterizovat.

Orální přístup preferuje mluvenou řeč. *„Hlavní cílem orálních koncepcí je zvládnutí mluveného jazyka ve zkukové i grafické podobě.“* (Souralová, 2005a) Hrubý (1999) dále specifikuje jednotlivé podskupiny dle přísnosti v přístupu. Spadá zde unisenzorický přístup, při kterém se vylučuje možnost odezírání. Oproti tomu ryze orální metoda nácvik odezírání povoluje. Do této podskupiny dále patří i systémy jako Mund-Hand systém a Cued Speech, jenž usnadňují odezírání prostřednictvím fonematických posunků, a systémy užívající daktylotiku.

U osob neslyšících je užití orálního přístupu naprosto nevhodné, protože vzhledem ke stavu sluchu je jim mluvený jazyk nepřístupný a nemohou si ho osvojit přirozenou cestou. (Komorná, 2008b) V případě jedinců se zachovanými, či obnovenými zbytky sluchu je použití možné. (Skákalová, 2011)

Totální komunikace je v současnoti spíše komplexním filozofickým přístupem než pouhou metodou práce s osobami se sluchovým postižením. Zahrnuje spojení manuálních a nemanuálních prostředků k dosažení pochopení během celé komunikace. (Souralová, 2005a) Dle tohoto pohledu by měli pedagogové ke komunikaci využívat všechny dostupné komunikační prostředky samozřejmě dle individuálních potřeb jedince. (Komorná, 2008b)

Bilingvální přístup ke vzdělávání spočívá v užívání mluveného i znakového jazyka v grafické i zvukové formě. (Souralová, 2005a) V běžné slyšící společnosti je bilingvismus známý jev, znamená dvojjazyčí, tedy že jedinec umí užívat oba jazykové kody. (Skákalová, 2011) Jedinec si společně s novým jazykem, českým jazykem, pokud před tím užíval ke komunikaci výhradně jazyk znakový, osvojuje i kulturu společnosti, jež daný jazyk užívá. (Komorná, 2008b) Kvalitní základy znakového jazyka mohou následně usnadnit osvojování mluveného jazyka, pokud existuje komunikační potřeba, např. u neslyšících dětí neslyšících rodičů zřejmě nebude potřeba tak výrazná. (Souralová, 2005a)

V zahraničí se výuce mluvených jazyků u osob neslyšících intenzivně věnují. Snaží se nalézat nové inovativní intervenční přístupy. (Gilbertson, Ferre, 2008)

Ať už jako budoucí pedagogové zvolíme jakýkoliv přístup ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením, musíme vždy individuálně přihlížet k osobnosti jedince a ke specifickým potřebám dotyčného.

5.2 Výuka českého jazyka

Český jazyk bývá u osob se sluchovým postižením vyučován jako cizí jazyk. V případě, že jedinci se sluchovým postižením primárně ke komunikaci užívají znakový jazyk. K výuce českého jazyka by mohl sloužit Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002), který stanovuje různé úrovně kompetencí (A1 až C1) vztahující se k pochopení a užívání jazyka (Macurová, 2008a). Bohužel hlavním důvodem, proč se daný systém nepoužívá, je ten, že ne pro všechny osoby se sluchovým postižením je český jazyk cizí jazyk např. postlingválně ohluchlí.

V současnosti u nás funguje Rámcový vzdělávací program, jenž chrakterizuje základní vzdělávání, klíčové kompetence, kterých by měl žák na určitém stupni vzdělání dosáhnout. Jsou zde popsány jednotlivé vzdělávací oblasti a průřezová témata. Výuka českého jazyka spadá pod vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace pod vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Daný vzdělávací obor se dále rozčleňuje na Komunikační a slohovou výchovu,

Jazykovou výchovu a Literární výchovu. V rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze navýšit časovou dotaci předmětu český jazyk, ba dokonce zařadit do rozvrhu specifické předměty např. řečová výchova (individuální logopedická péče) a znakový jazyk. (MŠMT, 2009).

Nyní obecně shrneme očekávané výstupy žáka na 2. stupni. Žák by měl po ukončení základního vzdělávání v oboru Český jazyk a literatura umět užívat čtení k praktickým účelům. Měl by zvládnout kultivovaně a smysluplně se vyjadřovat. Měl by prakticky využívat znalosti jazykové normy a měl by umět efektivně pracovat se slovníky. A v neposlední řadě by měl být žák schopen stvořit vlastní text. Měl by se orientovat v základních pojmech a autorech české i světové literatury.

Jako pedagogové bychom proto měli žáky se sluchovým postižením co nejvíce stimulovat. Ve výuce českého jazyka musíme vhodně uplatňovat rozličné moderní i tradiční výukové metody. Naším posláním je podporovat žáky v osvojování si většinového mluveného jazyka, aby byli následně schopni obstát ve společnosti. Podstatné je, aby dále studovali a získávali adekvátní profesní uplatnění na volném trhu práce, a vydobyli si tak vysoce ceněný sociální status.

5.2.1 Rozvoj kompetencí v českém jazyce

V posílení role čtenářství a schopnosti číst má škola zásadní roli. (Věříšková, 2007) Ovlivňuje čtenářské návyky a dovednosti jedince. Navazuje na návyky, jež si dítě přináší z rodiny. Učí žáky, že čtení je bude provázet na každém kroku. Pomáhá nalézt cestu, jak pracovat s informacemi. Podporuje jedince ve vyjádření svých pocitů a myšlenek, které musí umět vhodně stylizovat. To vše a mnohem více je náplní výuky jazyka českého.

Při výuce využíváme řadu metod. Vpodstatě se jednotlivé metody neliší od metod běžně užívaných u žáků slyšících. (Hudáková, 2004) Patří mezi ně např. skupinové čtení, dramatizace textu, čtecí dílny, tvořivé čtenářské desetimutovky, „horké křeslo“ žáka, společné čtení jednoho díla v rámci školní třídy, přednes, či zhlédnutí filmové adaptace literární předlohy. Jako významnou pomůcku pro rozvoj vztahu k četbě samotné slouží vedení tzv. kulturních deníků. Jedná se o obohacené čtenářské deníky, kde si žáci zapisují kromě přečtených knih, zajímavé zažitky, návštěvy muzeí, divadel i různé kulturní akce. Zde mají prostor pro vlastní vyjádření a možnost zdokonalovat se v písemném projevu v českém

jazyce. Podstatné je, vést žáky k aktivnímu přístupu v hodinách českého jazyka a literatury. (Čeňková, 2004)

5.2.2 Úprava textů vhodných k výuce českého jazyka a literatury

Dlouhodobý neúspěch žáků ve čtení a psaní negativně ovlivňuje postoje dítěte ke školní práci. (Vitásková, 2000) Především proto záleží na kvalitní výuce, která vyhovuje potřebám žáků se sluchovým postižením. Vhodnou úpravou textů tak, aby stupeň obtížnosti odpovídal úrovni jejich jazykových kompetencí, můžeme žáky ke čtení a vůbec k hodinám českého jazyka motivovat.

Na úpravu textů nahlíží odborníci různě. Některé názory na přepis textů pro osoby se sluchovým postižením vytýkají textu, *„že nový text ztrácí své charakteristické rysy, že nejsou používány stejné jazykové prostředky jako v originálním díle atd.“* (Souralová, 2002, s. 46) My se přikláníme k přesvědčení, že úpravy textů pomohou jedincům lépe identifikovat obsah sdělení.

„Při modifikaci originálního textu je zachována funkční rovnost, kdy nezáleží na tom, jestli jsou použity stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly“ (Málková, 2011, s. 14) čtenáři se sluchovým postižením rovnocenné informace.

Není možné, ani příliš žádoucí, aby při úpravách textů docházelo k lexikálnímu zjednodušení na jazykovou úroveň, kterou jedinec se sluchovým postižením bezpečně ovládá. Musíme vycházet z obsahu textu, ve kterém rozčleníme slova na klíčová a ilustrační. Do jaké míry texty upravovat záleží na čtenáři. Nesmíme však veškerá slova sloužící pro doplnění děje zcela vyškrtat, protože tak bychom text příliš ochudili a s původní předlohou by tolik nesouvisel. Nejednalo by se o úpravu, ale převyprávění. (Červenková, 1999) Texty obecně se musí stát mnohem explicitnějšími. Ve strukturovaném textu musí být vyjádřeny jednotlivé složky a gramatické vztahy mezi nimi. (Červinková, 2002)

Gramatická úprava textu je bezúčelná, není-li čtenář seznámen s vlastností sloves vázat na sebe různé významy, čímž vznikají jazykové struktury. Český jazyk je jazyk s bohatou flexí, která znesnadňuje rozpoznávání známých slov. Aby bylo dekódování čteného jednodušší neměli bychom v textu užívat složitá souvětí. (Souralová, 2002) Musíme vykazovat i opatrnost při výběru přenesených pojmenování a jejich umístění v upraveném

textu. Nedoporučuje se je užívat, jelikož metafory, metonymie i frazeologismy činí svou nápaditostí osobám se sluchovým postižením potíže. (Daňová, 2011)

Pro zvýšení komunikativnosti textu se přepis více soustřeďuje na hlavní dějovou linii, často dochází k přeskupování informací, či redundanci. Je však třeba správně rozhodnout, zda vypuštění informace nenaruší soudružnost textu. Tímto dochází i k úpravě délky textu. (Souralová, 2002) Mnohdy nestačí jen text zkrátit, ale mohou nastat případy, kdy předkládané informace v textu musí být pro snazší pochopení blíže objasněny, což se na délce textu odrazí.

Pro výběr textu vhodného k úpravě nejsou určena žádná striktní pravidla. Nikde nenalezneme seznam vhodných knih, ze kterých by bylo možné čerpat. Záleží na uváženém výběru upravovatele. Podle obecného předpisu doporučujeme dbát na stav rozvoje jeho řeči, čtenářskou vyspělost a náročnost textu. (Daňová, 2011) Domníváme se, že pro toho, kdo nějaký příběh zpracovává je důležité, aby jím byl zasažen, líbil se mu. Pak má totiž větší cit k zprostředkování děje.

Neznámá slova v textu, jejichž význam čtenáři neidentifikují, můžeme objasnit pomocí vysvětlivek. Vysvětlivky k textu musí být vždy účelné. Mohou mít různou podobu. Vysvětlivky můžeme umístit pod čáru na tutéž stranu textu. Dané opatření vysvětlivkami považujeme za praktické, jelikož nejsme limitováni v délce vysvětlivky, případně můžeme užít vysvětlení prostřednictvím obrázku. (Souralová, 2002) Vysvětlivky v knize mohou být abecedně seřazeny až na jejím konci, či za každou kapitolou. Vysvětlivky mohou být uváděné na prázdné levé straně, tuto variantu lze logicky použít jen pokud se text nachází pouze na pravé straně. Jestliže však vybere jeden styl poznámkování měli bychom se ho držet v rámci celé práce a neměnit jej. (Daňová, 2011)

Starší čtenáři na druhém stupni základní školy by měli být vedeni k samostatnému vyhledávání významu neznámých slov. Měli by se umět zaměřit na globální pochopení přečteného textu a označování podstatných informací z textu vyplývajících. Nesmí se textu obávat. I přesto se může stát, že neporozumí každému slovu. (Křupalová, 2000)

Podstatnou úlohu v recepci textu sehrává grafická úprava i výtvarný doprovod upraveného textu. Ilustrace pro osoby se sluchovým postižením by měli plnit nejen funkci estetickou, ale funkci vysvětlovací, která zabezpečí názorné pochopení děje. (Souralová, 2002) Texty mohou být doplněny vlastní výtvarnou iniciativou čtenářů. Pokud si postavu z příběhu vizualizují, mohou být k dalšímu čtení více motivováni. (Daňová, 2011)

Čtenářský zážitek se odvíjí nejen od vhodné struktury čteného textu a případného opatření vysvětlivkami, ale i od volby tématu. Při výběru musíme brát na zřetel věk, pohlaví, a zájmy čtenářů. (Hudáková, 2004) Z praxe ovšem můžeme potvrdit, že zařazení zajímavých

textů, které neodpovídají zájmu žáků, není na škodu, ale naopak mohou žáky obohatit a inspirovat.

Výsledný text je vždy kompromis mezi výchozím textem a jazykovými schopnostmi intencionálních čtenářů. Nestačí tedy text jen upravit, ale navíc i ověřit jeho srozumitelnost. (Souralová, 2002) Možností je několik. Ověřování může probíhat různými způsoby např. reprodukcí přečteného, kdy jedinec líčí obsah, to ale vyžaduje dobrou aktivní znalost jazyka. Nebo můžeme použít obrázky. Čtenáři mohou hledat obrázek, který odpovídá tématu, či sestavit z předkládaných obrázků časovou linii příběhu. V ověřování nám mohou pomoci různá tvůrčí a jazyková cvičení, či jen odpovědi na otázky. Zjišťování srozumitelnosti by nemělo být monotónní. (Daňová, 2011)

Po přečtení textu s ním můžeme dále pracovat. Rozlišujeme tři fáze práce s textem: příprava, vlastní čtení, reflexe a reakce. V přípravné fázi se odehrává čtenářovo přemýšlení o textu vůbec. Přemýšlí o tématu, diskutuje o některém z motivů, asociuje a volí klíčová slova. Ve druhé fázi je možné podtrhávat určitá fakta, vyhledávat názory autora či zvažovat rozčlenění textu. Ve třetí fázi je možné zadat úkoly na zamyšlení nad textem. (Kosová, Šebková, 2006) S upraveným textem je možné podnikat různé aktivity. Je jen na fantazii tvůrce, jak text dále využije. (Daňová, 2011)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU A CÍL PRÁCE

6.1 Charakteristika zkoumaného problému

Žáci se sluchovým postižením jsou vzděláváni podle různých přístupů, ať už se jedná o jakýkoliv z nich, vždy je orientován na osobnost žáka a jeho maximální možný rozvoj. Jak jsme již zmiňovali, problematika výuky českého jazyka u těchto žáků skrývá spoustu úskalí.

Z praxe víme, že je opravdu náročné přiblížit cizí mluvený jazyk žákům, kteří přednostně používají znakový jazyk. Za nejtěžší považujeme naučit žáky funkčně číst a obecně podpořit zájem o četbu jako takovou. Čtení totiž žáka provází celým životem. Z těchto důvodů jsme se v průzkumu zaměřili právě na tento problém.

6.2 Cíl práce

Cílem diplomové práce je vhodně upravit text a vytvořit pracovní listy pro výuku českého jazyka a literatury určené žákům se sluchovým postižením. Domníváme se, že tak přispějeme k oživení jazykové výuky. Předložíme pedagogům variabilní materiál, který si budou moci přizpůsobit dle požadavků a potřeb konkrétních žáků. Případně jen inspirujeme učitele a obohatíme jejich přípravy na jednotlivé hodiny českého jazyka, literatury a slohu.

Po splnění cíle bychom se chtěli tématu čtenářství i nadále věnovat v rámci průzkumného šetření.

6.3 Cílová skupina

K průzkumu jsme si zvolili Základní školu pro sluchově postižené a Mateřskou školu pro sluchově postižené Spartakovců 1153 v Ostravě – Porubě. Dle našeho názoru dané zařízení představuje vhodný reprezentativní vzorek. Ve škole se různým způsobem vzdělávají žáci s různým stupněm sluchového postižení. Jak z pedagogické praxe víme, jejich pedagogové užívají orální, bilingvální i totální přístupy. Cíleně jsme se zaměřili na žáky 2. stupně.

7 TVORBA PRACOVNÍCH LISTŮ

Naším záměrem bylo vytvořit pracovní listy, do hodin českého jazyka a literatury, vhodné pro výuku žáků se sluchovým postižením.

V jednotlivých částech této kapitoly užíváme různorodé ukázky z více pracovních listů.

7.1 Struktura brožury textů

Publikace plná pracovních listů je rozdělena do deseti kapitol, přičemž se každá věnuje jinému žánru. Na každý žánr se pak nahlíží z pohledu českého jazyka a naopak i z pohledu literární výchovy a slohu. Brožura obsahuje prakticky dvacet rozličných pracovních listů.

V úvodu se nachází přehledně zpracovaný obsah, bezprostředně za ním následuje vysvětlení užitých ikon a poté jsou zde umístěny jednotlivé kapitoly.

7.2 Výběr a úpravy textů

Texty jsme se snažili vybírat, tak aby žáky něčím zaujaly. Upravovali jsme části děl českých i zahraničních autorů. Z českých autorů jsme použili např. díla Pavla Šruta, Karla Čapka, Miloše Macourka a Ivony Březinové. Ze zahraničních jsme vybrali texty, které vytvořili autoři např. Antonie de Saint Exupéry, Roald Dahl, René Goscinny nebo J. K. Rowling .

Usilovali jsme o odpovídající zpracování původní předlohy. Nešlo text jen změnit, ale museli jsme zachovat kouzlo úryvku.

Při výběru jsme brali v úvahu nejen náročnost textu, zájmy a záliby žáků, ale i jejich čtenářskou vyspělost. Čtenáři měli různou čtenářskou zkušenost, a proto jsme se co nejvíce snažili přiblížit celému spektru žáků. Při přizpůsobování textů jsme se také orientovali na věk žáků, konkrétně 11 až 16 let, tedy na žáky 2. stupně.

Výsledný upravený text by měl být výsledkem kompromisu mezi textem původním a jazykovými možnostmi osob, pro které je upravován. (Daňová, 2008) Dané motto jsme měli na mysli po celou dobu zpracovávání pracovních listů.

V kapitole týkající se prózy s dětským hrdinou jsme plánovali zařadit kreslený vtip. Bohužel, vtipy ze znakového jazyka při překladu do českého jazyka na svém humoru ztrácejí (Kratochvílová, 2007). Což má své opodstatnění, jelikož *„humor je určen pro pobavení uvnitř komunity, kde všichni sdílejí stejnou kulturu i jazyk.“* (Kosinová, 2008, s. 22) Z těchto důvodů jsme se této formě vyhnuli.

V originálních textech jsme museli modifikovat redundantní a relevantní informace. I přes vynechání některých informací jsme se snažili zachovat obsah úryvku a celkovou soudružnost pasáže.

Ukázka:

Původní text:
První večer jsem tedy usnul v písku, na tisíc mil daleko od jakékoliv obydlené končiny. Byl jsem opuštěnější než trosečník na voru uprostřed oceánu. Dovedete si proto představit, jaké bylo mé překvapení, když mě na úsvitě probudil zvláštní hlásek:
„Prosím pěkně ... nakresli mi beránka...“
„Cože?“
„Nakresli mi beránka...“
Vyskočil jsem, jako by do mne hrom uhodil. Dobře jsem si protřel oči. Pozorně jsem se podíval a spatřil jsem prazvláštního človíčka, který si mě vážně prohlížel.
Toto je jeho nejlepší portrét, jaký se mi podařilo později nakreslit.
Má kresba ovšem není zdaleka tak půvabná jako model. Ale za to já nemohu. Dospělí mě odradili od malířské kariéry, když mi bylo šest let, a proto jsem se nenaučil kreslit nic jiného než zavřené a otevřené hroznýše. Udiveně jsem se díval na ten zjev. Považte jen, že jsem byl na tisíc mil od jakéhokoliv obydleného kraje. A můj človíček nevypadal, jako by zabloudil ani jako by byl na smrt unavený nebo vyhladovělý, polomrtvý žízní nebo na smrt vylekán. Vůbec nevypadal jako dítě ztracené v poušti, na tisíc mil daleko od nějakého obydleného kraje.

Upravený text:
Večer jsem usnul v písku, tisíc mil daleko od jakéhokoliv obydleného místa. Byl jsem opuštěnější než trosečník na voru uprostřed oceánu.
Brzy ráno mě probudil hlas: „Prosím... nakresli mi beránka...“ ozvalo se.
Představte si, jak jsem se polekal.
„Cože?“ divil jsem se.
„Nakresli mi beránka...“ řekl hlas.
Vyskočil jsem. Dobře jsem si otřel oči. Uviděl jsem človíčka, který si mě prohlížel.
Toto je jeho nejlepší portrét, jaký se mi podařilo později nakreslit. Můj obrázek není tak hezký jako model. Není to má vina. Když jsem byl malý kluk, chtěl jsem být malíř. Rodiče to zakázali. Proto jsem se kreslit nenaučil. Díval jsem se na chlapce. Byl jsem na opuštěném místě. Človíček nevypadal, jako by zabloudil. Nevypadal jako dítě ztracené v poušti.

Z ukázky je patrné, že jsme úpravami zasáhli do struktury přímé řeči. Snažili jsme se o její zpřehlednění.

Vyhýbali jsme se užívání cizích slov v textu, pokud to nebylo zcela nutné. Když už jsme do textu cizí slova umístili, byly doplněny srozumitelnými vysvětlivkami.

Stylistické, syntaktické i gramatické úpravy, které jsme učinili, dle našeho názoru textu nijak neuškodily. Snažili jsme se text co nejvíce zpřístupnit žákům se sluchovým postižením.

Pro zvládnutí jazyka je nutná znalost syntaktických pravidel. Žákům činí potíže rozdílná syntax českého jazyka a českého znakového jazyka. Při úpravách jsme se snažili nepoužívat zbytečně dlouhá a složitá souvětí.

V původních textech jsme naráželi na elipsy, tedy výpustky ve výpovědích. Objevovali se především v dialozích. Některé jsme označili jako nedostatečně průhledné, a proto jsme raději objekt vyjádřili. Žák by si nemusel být schopen text sám doplnit.

Ukázka:

Původní text:
VÁVROVÁ (*Se hřmotem se probírá ve lžičníku, a pak nese Vávrovi hrnek se lžičkou.*): Chceš bílý nebo černý? Nesu ti černý. –

Upravený text:
VÁVROVÁ (*Nese Vávrovi hrnek se lžičkou.*): Chceš bílou nebo černou kávu? Nesu ti černou.

Z této ukázky, jedná se o dílo Maryša bratší Mrštíků, je zřejmé, že jsme ji celou přetransformovali z dialektu do spisovné češtiny. Učinili jsme tak úmyslně pro zjednodušení pochopení textu.

7.3 Koncepce a struktura listů

Jednotlivé listy jsme vytvářeli v programu Microsoft Word. Po úpravách, opravách, opatření textů poznámkami a doplnění cvičení jsme konečnou verzi záměrně uložili i jako dokument programu Adobe Reader, aby nedošlo k neočekávanému rozhození brožury textů. Vše je volně vloženo v příloze a navíc je vše zálohováno i na CD ROMu.

Pracovní listy mají jednotnou strukturu. Nejprve je umístěno vysvětlení tématu dané kapitoly. Poté vždy následuje nějaké motivační cvičení. Po motivaci přichází vlastní čtení upraveného textu, který je doplněn vysvětlivkami. Tím však práce žáka nekončí. Dále se zamýšlí nad textem, odpovídá na otázky, zpracovává úkoly, či se jinak textu věnuje. Vše ještě pokračuje různorodými cvičeními. Závěrečná část každého pracovního listu je věnována pedagogům, kteří se mohou nechat inspirovat možnými následujícími aktivitami či užitými zdroji.

Nyní se budeme blíže věnovat dílčím částem pracovních listů.

7.3.1 Výstižné objasnění tématu

Objasnění tématu dané kapitoly jsme do pracovních listů zařadili cíleně z důvodu, aby mohl žák použít informace k opakování a ujasnění si již známého učiva.

Ukázka:

Pohádka = žánr střední epiky
− jeden z nejstarších literárních útvarů
− vystupují zde nadpřirozené bytosti
− druhy:

a) lidová
− znaky:
- dramatický děj
- není vázán na konkrétní čas a prostor
- výskyt magických čísel (př. 3, 7, 12)
- zápas dobra se zlem končí vítězstvím dobra, zlo je potrestáno

− sběratelé:
- čeští − Božena NĚMCOVÁ, Karel Jaromír ERBEN
- světoví – bratři GRIMMOVÉ

b) umělá (=autorská)
− znaky:
- není vázán na konkrétní čas a prostor
- spojena s realitou se světem
- odráží osobnost autora

− autoři:
- čeští – Jan KARAFIÁT, Ondřej SEKORA, František HRUBÍN, Jan WERICH
- světoví – Hans Christian ANDERSEN

7.3.2 Motivační cvičení

V motivačních úkolech jsme se inspirovali mimo jiné i rozličnými soutěžemi, hádankami a šiframi.

Ukázky:

- **Šifra ★**

Rozlušti šifru. Doplň slova na řádek do věty.

B	**L**	**Í**	**A**
P	**Í**	**N**	**Á**

_____ je vymyšlené strašidlo, které můžeme najít na starých hradech.

- **Hádanka ★**

Co je to?

Běží, běží oblohou,
přestože je bez nohou.
Běží vpřed a nikdy zpět,
rozsvěcuje celý svět.
Naběhá se moc a moc,
Večer zajde a je noc.
Co je to? (Jiří Žácek *Hádanky a luštěniny*) _____

7.3.3 Text

V každém pracovním listě navazoval upravený text na motivační cvičení. Volili jsme obecně spíše kratší texty oproti původním. V některých případech jsme zjistili, že to nelze, jelikož nebylo možné dějově nabitý příběh příliš zkrátit. Text by ztratil nádech své původnosti. Ve většině případů se nám dařilo vhodně upravit délku a ponechat smysluplnost textu.

Ukázka:

Původní text:

Je obyvatelem starých archivů a nepřehledných knihoven, bývá většinou specialista na některé období a zdržuje se v nepřehledných regálech s těžkými starými folianty. Knihovna, která má svého permona má velkou naději, že v ní bude objeveno vzácné dílo, třeba dávno hledané. Stává se to když má permon dobrou náladu a povystčí knihovníkovi na oči ze svých tajných pokladů. Knihovnu však považuje za své území a není-li mu knihovník sympatický, často mu klade při studiu všemožné překážky a schovává mu potřebné knihy. Živí se starým papírem, ale dává si pozor, aby nespásl něco vzácného a nenahraditelného. Ostatně má velice malou spotřebu. Dorůstá výšky 20 cm.

Upravený text:

PERMON je obyvatelem zapomenutých archívů a nepřehledných knihoven. Zdržuje se v neuklizených policích s těžkými knihami. Živí se starým papírem, který už nepotřebujeme. Knihovnu považuje za svůj domov. Když Permonovi není knihovník sympatický, často mu schovává knihy a různě ho zlobí. Moc rád se stará o knihy a ještě raději je čte. Před lidmi se schovává, ale čtenáře z dálky sleduje. Dává pozor, aby někdo knihu nezničil. (Vítězslava Klimtová *Lexikon ohrožených druhů strašidel 1*)

7.3.4 Vysvětlivky k textu

Zvoli jsme uvádění poznámek a vysvětlivek k neznámým slovům bezprostředně za textem. Toto umístění se totiž osvědčilo jako dobrá pomůcka přímo v praxi. Žáky

nezatěžovalo zbytečné listování učebnicí či pracovními listy, jen se podívali na závěr textu, kde se jednotlivá vysvětlení neznámých slov vyskytovala.

Ukázka:

- **Vysvětlivky k textu**

archív = místo (místnost nebo budova), kde se ukládají důležité listiny;
př. Museli jsme smlouvu vyhledat v archívu.
sympatický = na první pohled kamarádský a hodný;
př. Petr je sympatický kluk. Jsme nejlepší kamarádi.

7.3.5 Cvičení a práce s textem

Cvičení, která následovala za textem, vždy navazovala na dané téma. Často bezprostředně po čtení měli žáci řešit otázky týkající se tématu. To je přimělo k mnohem větší motivaci a spolupráci. Volili jsme různé typy cvičení. Důraz byl vždy kladen na vhodný výběr daných cvičení.

Pro přehlednost a efektivnější použití jsme zvolili členění cvičení dle náročnosti (pomocí symbolu ★). Takto si totiž může žák zvolit cvičení, které odpovídá jeho schopnostem a možnostem práce. Různá náročnost totiž zabezpečuje pokrytí vyučovacích potřeb různorodého spektra osob se sluchovým postižením.

Některá cvičení jsme vytvořili na základě vlastních nápadů. Jiné jsme zpracovali z poznatků, které jsme si nashromáždili v průběhu studia didaktiky českého jazyka, literatury i slohu a proběhlých pedagogických praxí. Občas jsme se nechali inspirovat věcně zaměřenými internetovými stránkami např. www.rvp.cz.

Ukázka:

- **Práce s textem ★**

Odpověz správně na otázky a zakroužkuj písmeno. Zjistíš, jaké povolání měl autor ukázky.

Otázka	Ano	Ne
Je autorem ukázky Antoine de Saint Exupéry?	P	D
Je hlavní postavou malá dívka?	E	I
Je ukázka autorská pohádka?	L	A
Spadlo letadlo do moře?	M	O
Chtěl chlapec nakreslit ovci?	K	T

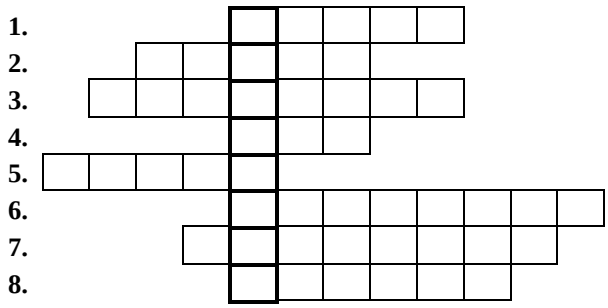
V brožuře můžeme najít různé křížovky. Křížovky mají rozdílný počet hesel. Nápovědy k vyluštění pojmů jsme se snažili jednoznačně a srozumitelně formulovat.

Ukázka:

- **Pohádková křížovka ★★**

Vylušti a zapiš tajenku na řádek.

_____ je název knihy, kterou napsal Jan Werich.



Nápověda:

1. Jak se jmenovala princezna, do které se zamiloval Shrek?
2. Doplň název pohádky … a Večernice?
3. Jak se jmenuje nejlepší kamarád Vochomůrky?
4. Jak se jmenuje maxipes, který bydlí u dívky jménem Ája?
5. Jaké barvy je hvězda, kterou má princezna Lada na čele?
6. Jak se jmenuje strašlivý kouzelník vystupující v pohádkovém film. seriálu Arabela?
7. Doplň dvojici Spejbl a?
8. Jak se jmenuje panenka, kterou má rád motýl Emanuel?

V pracovních listech jsme nezapomněli ani na tvůrčí úkoly. Především jsme chtěli vědět, co si žáci o tématu myslí. Dávali jsme jim velký prostor k vlastní tvorbě a vyjádření svých myšlenek a nápadů.

Ukázka:

- **Vlastní pohádka ★★★**

Doplň slova do vět tak, aby vznikla krátká pohádka. Pracuj ve dvojici

_____
(Název pohádky)

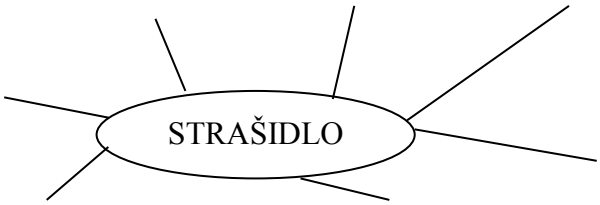
Za sedmero _____ byl, nebo nebyl jeden _____, který měl _____ . Jednoho dne přiletěl strašný _____ a ten chtěl _____ . Král vyhlásil, že _____ . Do království jménem _____ se začali sjíždět _____ , aby _____ , ale nikomu se to nepodařilo. Až se nakonec objevil statečný _____ , který všechny _____ a _____ . Konec.

Ve cvičeních jsme užívali i moderní výukové metody např. myšlenkovou mapu a metodu pětilístku. Zjistili jsme, že žáci jsou s metodami seznámeni, dokonce je i běžně používají nejen v rámci výuky českého jazyka a literatury.

Ukázka:

- **Myšlenková mapa ★**

Vzpomínej. Co tě napadne, když uvidíš slovo strašidlo? Slova napiš na konce čar.

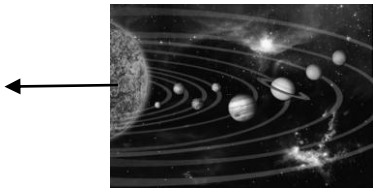


Některá cvičení s přesahem do jiných předmětů se nám k tématu přímo nabízela, a proto jsme je do pracovních listů umístili. Podpořili jsme tak mezipředmětové vztahy.

Ukázka:

- **Planeta ★★**

Pojmenuj sluneční soustavu.



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____
9. _____

Na které planetě bys chtěl žít a proč?

_____

_____

7.3.6 Inspirace pro pedagogy

Každou kapitolu doplňují další možné aktivity, kde si pedagogický pracovník může vybrat. I zde jsme rozčlenili cvičení dle náročnosti. Snažili jsme se, aby činnosti byly různorodé a snadno modifikovatelné. Umístili jsme zde i řešení křížovek, či správně odpovědi a vypracovaná cvičení, které může pedagog použít k rychlé kontrole správnosti práce svých žáků. V možných následných činnostech jsme se zmínili např. o modifikacích různých her, nebo odkazech na užitečné internetové stránky.

Ukázka:

- **Vhodné aktivity**
- ★ Převyprávějte si společně bajku Liška a vrána.
- ★★ Napište třídní bajku. Vymyslete společně s žáky zcela novou jedinečnou bajku.
- ★★★ Vyberte s žáky krátkou bajku a pokuste se ji zdramatizovat. Např: O zvědavém velblouděti (text připojen)

7.3.7 Použité zdroje

Za každou kapitolou se vždy nachází seznam použitých zdrojů, aby bylo zřejmé z které literární předlohy jsme texty k úpravě čerpali.

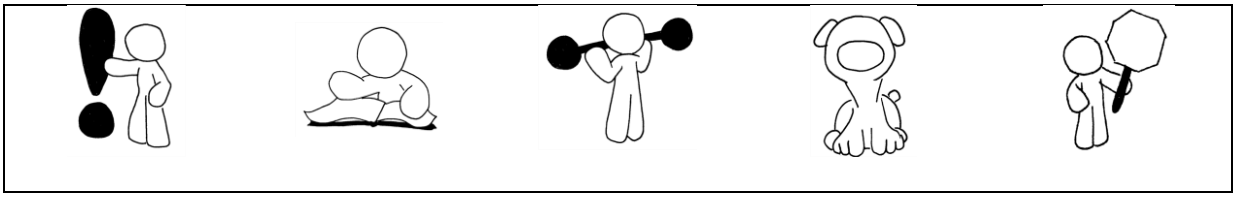
Ukázka:

- **Zdroje**
- KUBÁLEK, D. *Zajíc a želva a jiné pohádky*. I. vydání. Bratislava: Fortuna Print, 1991. ISBN 80-85224-34-8.
- SYROVÁTKA, O. *Bajky*. I. vydání. Praha: Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0709-0.

7.4 Ilustrace k textům

Texty byly doplněny pomocnými ikonami, jejichž vysvětlení se nachází v samotném úvodu publikace. Domníváme se, že žákům i učitelům usnadní orientaci v textu. Veškeré obrázky jsou voleny v odstínech šedi, aby neodváděli pozornost žáků od textu.

Ukázka:



K jednotlivým textům jsme volili především podobné ilustrace autorů, které byly v knihách použity. Čímž seznamujeme žáky s ilustrátory knih pro děti a mládež.

Ukázka:

Tvorba Adolfa Borna:

V několika případech jsme volili i možnost vlastních žákovských ilustrací, kdy ponecháváme prostor představivosti a kreativitě žáků. Žáci tak mají prostor pro sebevyjádření. Je jen na nich, jak pracovní list dotvoří.

Ukázka:

- **Text ★★**

Přečti si slovníkové heslo a nakresli do obdélníku obrázek svého kamaráda, nebo kamarádky.

kamarád, -a m <f < š> *druh v zaměstnání, v zábavě, přítel*: dobrý k. **;**
-ka, -y ž.; **-sk|ý** příd.; k. vztah; **-y** přísl.; chovat se k.; **kamarádství**; -í s; sportovní k. (*Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*)

7.5 Ověřování textů

Vybrané vytvořené texty byly ověřeny přímo v hodinách českého jazyka. Ověřování srozumitelnosti textů neprobíhalo vždy stejně, jelikož jsme netoužili po zavadení stereotypu.

Nejprve si žáci text přečetli, následně podtrhli neznámá slova. Slova jsme si společně ve třídě vysvětlili. K objasnění pojmů jsme užili nejen znakový jazyk, český mluvený jazyk, ale i obrazový doprovod, pokud to bylo potřeba. Dalších úkolem žáků bylo text společně převyprávět a vysvětlit význam dříve označených slov.

Jako obměnu jsme užili přeložení upraveného textu do znakového jazyka. Dále jsme se sami zaměřili na slova, o kterých jsme se domnívali, že by mohli činit problém v porozumění. Vybraná slova jsme opatřili vysvětlivkami na radu paní učitelky. Podle ověřených textů jsme podobným způsobem vytvořili další listy.

Žáci nejvíce připomínkovali použitou slovní zásobu. U některých slov jsme byli nuceni pro lepší pochopení rozšířit vysvětlivky. Navíc ocenili i příklady, které byly v zadání následných cvičení uvedeny.

Ukázka:

- **Vymysli! ★**

Vymysli a napiš 5 slov souřadných př. roční období: jaro, léto, podzim, zima?

- stromy: _____
- pohádkové bytosti: _____
- doprovní prostředky: _____

Potěšilo nás, že jsou vytvořené pracovní listy pro praxi vhodné a lze s nimi jednoduše pracovat. Při neformálních rozhovorech jsme se dozvěděli, že by učitelé vždy vybrali jednotlivá cvičení a užili ta, která se jim k výkladu, či procvičování nejvíce hodí.

Domníváme se, že upravené texty a úkoly jsou vhodné nejen pro žáky se sluchovým postižením. Mohou je využít i ostatní žáci, kterým se např. nedaří přečíst původní předlohu textu, což může být zapříčiněno dyslexií, či užíváním jiného než českého jazyka a dalšími příčinami.

Snažili jsme se, aby byly pracovní listy tvůrčí a úkoly v nich vynalézavé. Doufáme, že budou cennou pomůckou, nebo alespoň inspirací pro pedagogy.

8 CÍLE NÁSLEDNÉHO PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A STANOVENÍ PRŮZKUMNÝCH OTÁZEK

Průzkum si neklade vědecké cíle. *„Je zaměřen na vyřešení aktuálního úkolu a bezprostřední aplikaci získaných poznatků.“* (Olecká, Ivanová, 2010, s. 6) Pojem průzkum se používá tehdy, když ke zjišťování dat užíváme matematicko-statistických metod. Průzkumné šetření tak usnadňuje používání kvantitativních metod. (Chráska, 2007)

8.1 Cíle průzkumného šetření

V souvislosti s tématem práce, nás zajímalo několik dalších poznatků vztahujících se ke čtení a vnímání psaného jazyka žáky se sluchovým postižením. Je obecně známo, že osoby se sluchovým postižením mají ke čtení negativní vztah. Může je odrazovat užití nepřiměřených jazykových prostředků, příliš dlouhá souvětí, či metaforická vyjádření. (Souralová, 2012) Zajímá nás, zda jedinci v reprezentativním vzorku odpovídají této skutečnosti.

Dílčím cílem průzkumného šetření je zjistit, oblibu a frekvenci vědomého čtení u žáků se sluchovým postižením. Mezi cíle patří dovědět se, zda jsou ke čtení vedeni již od mladšího věku. Dalším parciálním cílem je zjistit názor žáků na oblíbené literární autory. Také se zaměříme na využívání veřejných knihoven.

8.2 Průzkumné otázky

Průzkumná otázka je základem menších průzkumů. Vytvořili jsme konkrétní průzkumné otázky vztahující se ke čtyřem hlavním oblastem, na které se dále zaměříme a které budeme analyzovat. Za příslušnou výzkumnou otázkou uvádíme číslo odpovídající otázce v dotazníku.

A. Vztah žáků k četbě

1. Mají žáci kladný vztah k četbě? (Ot. č. 1)

B. Výběr četby

2. Kde se žáci se čtením setkávají nejčastěji? (Ot. č. 2)

C. Vývoj čtenářství

3. Jsou žáci z pozice rodiny vedeni k četbě? (Ot. č. 5)

D. Čtenářství

4. Kolik žáků je zároveň i registrovaných čtenářů? (Ot. č. 7)

5. Mají žáci nějaké oblíbené autory? (Ot. č. 10)

9 METODOLOGIE PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V průzkumném šestření jsme k získání informací užili dotazník. Chráska (2007, s. 163) vymezuje dotazník jako *„soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“* Dotazník řadíme mezi jednu ze základních metod kvantitativního výzkumu. Umožňuje nám zachytit odpovědi velkého množství respondentů.

Pro výzkum jsme zvolili kratší nestandardizovaný dotazník (Příloha č. 1). Sestavený dotazník jsme rozdělili na dvě části. První obsahuje 10 položek. Otázky jsou uzavřené polytomické, předkládají respondentovi určitý výčet odpovědí. Můžeme zde nalézt i otázky dichotomické nabízející jen dvě možnosti. V druhé části jsme se zaměřili na demografické údaje (pohlaví, věk, bydliště). Dotazník je anonymní.

Při sestavování dotazníku jsme se snažili položit otázky jasně, stručně a srozumitelně pro žáky se sluchovým postižením. Z tohoto důvodu jsme se vyhýbali odborným termínům a cizím názvům.

Odpovědi na jednotlivé položky dotazníku jsme sečetli, převedli na procenta a vše zanesli do tabulek, které jsme následně převedli do grafů.

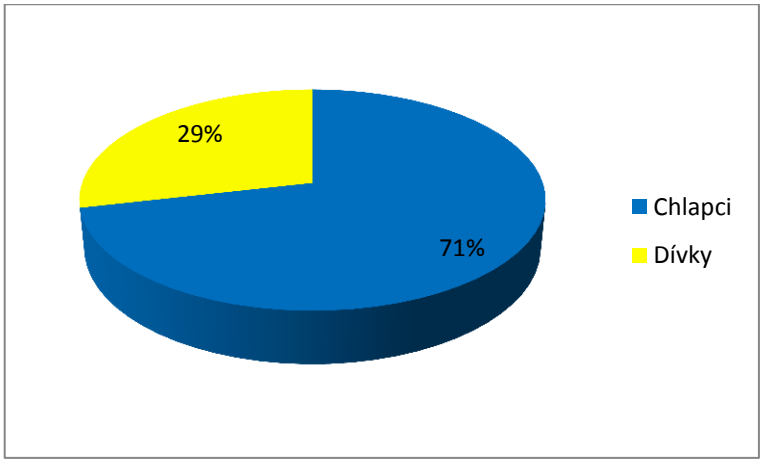
10 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉ SKUPINY

Průzkumnou skupinu našeho šetření tvořili žáci 2. stupně Základní školy pro sluchově postižené a Mateřské školy pro sluchově postižené Spartakovců 1153 v Ostravě – Porubě. Výběr respondentů tedy nebyl náhodný, ale zacílený na konkrétní skupinu osob se sluchovým postižením. Rozdělení respondentů dle věku, pohlaví, vzdělání a bydliště je zasazeno do tabulek, které jsou převedeny na grafy.

Pohlaví

Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví.

Pohlaví	**Počet**	**Počet v %**
chlapci	25	71
dívky	10	29
celkem	35	100

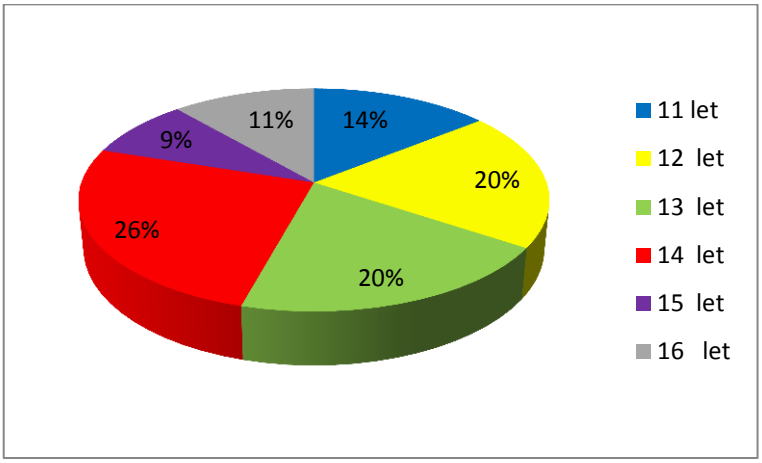


Graf č. 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví.

Věk

Tabulka č. 3: Rozdělení respondentů podle věku.

Věk	**Celkem**	**Celkem v %**
11 let	5	14
12 let	7	20
13 let	7	20
14 let	9	26
15 let	3	9
16 let	4	11
celkem	35	100

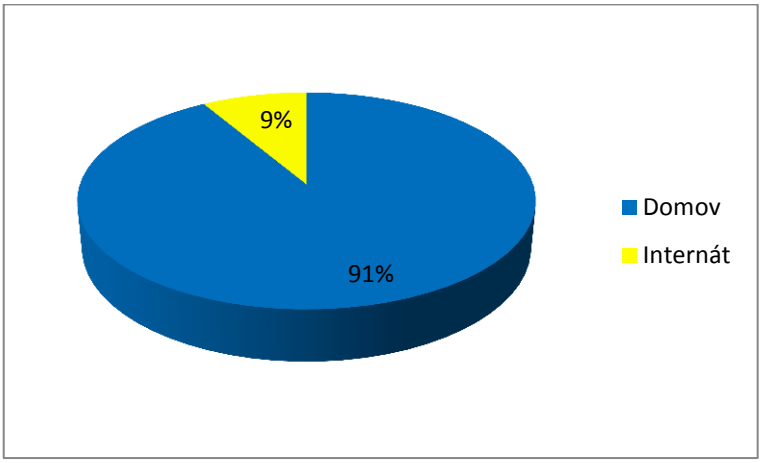


Graf č. 2: Rozdělení respondentů podle věku.

Místo bydliště

Tabulka č. 4: Rozdělení respondentů podle místa bydliště.

Místo bydliště	**Počet**	**Počet v %**
domov	32	91
internát	3	9
celkem	35	100



Graf č. 3: Rozdělení respondentů podle místa bydliště.

Z uvedených tabulek a grafů je patrné, že průzkumnou skupinu tvořili z většiny (71 %) chlapci. Věkové rozložení respondentů bylo v rozmezí 11 – 16 let, přičemž největší počet žáků se nacházel ve věku 14 let. Jen 3 žáci z celkového počtu 35 žijí na internátě, zbytek celých 91 % respondentů do školy dochází, či dojízdí denně z domova.

11 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V průběhu října 2011 jsme odeslali 40 kusů dotazníků (Příloha č. 1) na Základní školu Spartakovců. Zpět jsme koncem listopadu 2011 obdrželi 35 vyplněných dotazníků, návratnost tedy odpovídá 88 %.

Vyplňování dotazníků probíhalo v hodinách komunikační výchovy, ve kterých byly žákům předloženy dotazníky. Doba potřebná pro vyplnění se ve třídách lišila. Těžce sluchově postižení s ním měli značné problémy. Dle názorů učitelů i vlastní zkušenosti se domníváme, že je odradil především počet otázek a dlouhý text na dvou stranách.

V několika případech respondenti označili i více odpovědí, i když bylo v zadání napsáno, že mají vybrat jen jednu. Tato situace nastala u 2. a 9. otázky. Následně jsme se tak dozvěděli, že si žáci jednoduše neuměli vybrat. Všichni měli stejné možnosti, ale rozdílně jich využili.

Na základě analýzy a interpretace výsledků se konkrétně zaměřujeme na témata dříve formulovaných otázek. Pro zpřehlednění jsme otázky rozdělili do následujících čtyř okruhů.

A. Vztah žáků k četbě

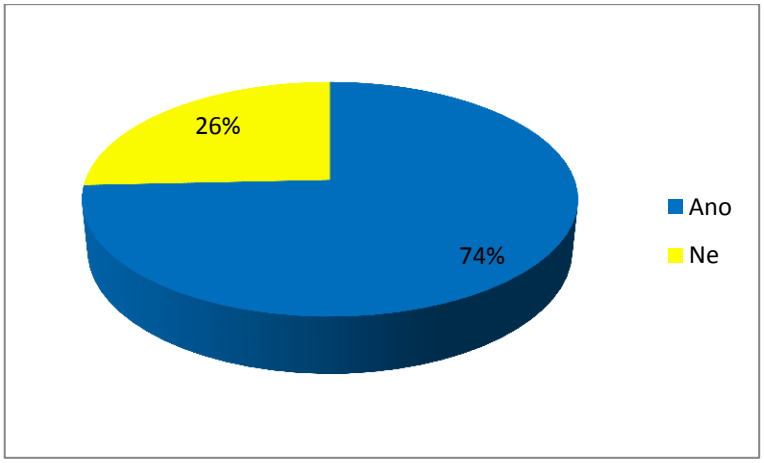
Otázka č. 1: Čteš rád a proč? (protože: _____)

Z odpovědí vyplývá, že žáci se sluchovým postižením v zastoupení 74 % rádi čtou. Jako příčiny byly uváděny např.: *„Pomáhá mi myslet v hlavě, ať vím, co se vše děje v knížce.“* – *„Mám to ráda, Ale nemám ráda čtení nahlas.“* – *„Dobře čtu.“* – *„Se nenudím.“* – *„Pomáhá mi vyvíjet slovník a zapojit se do fantazie.“* Žáci si uvědomují přínos vlastního čtení nejen pro obohacení slovní zásoby, ale někteří čtou i pro zábavu.

Ale 26 % respondentů nečte rádo. Jako odůvodnění se objevovaly odpovědi např.: *„Nemám ráda knižku protože je nuda. =)“* – *„Nemám na to čas =)“* – *„Nebaví mě to.“* – *„Mě to nebaví je to na dlouho raději by vybral menší“* – *„Nečtu. Nemám rád.“* Žáky čtení nebaví, protože je považují za náročné. Překvapilo nás, že se ve volných odpovědích neobjevila přímá informace, že čtenému textu nerozumí. S neporozuměním danému textu jsme se totiž v praxi častokrát setkali.

Tabulka č. 5: Oblíbenost čtení u žáků se sluchovým postižením

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
ano	26	74
ne	9	26
celkem	35	100



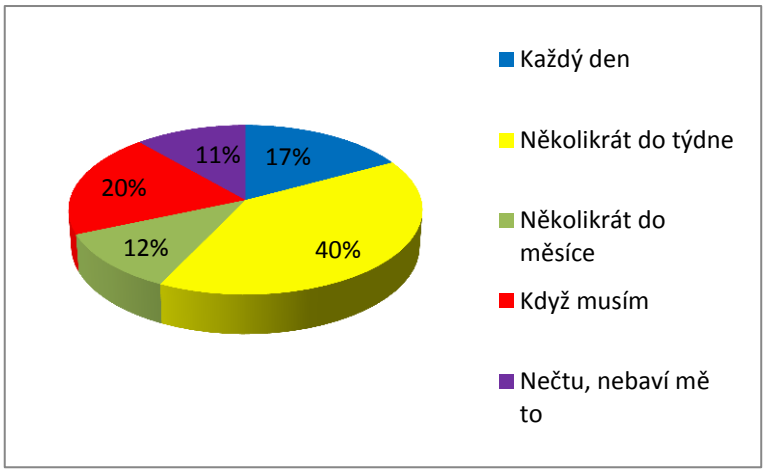
Graf č. 4: Oblíbenost čtení u žáků se sluchovým postižením

Otázka č. 3: Jak často čteš?

Celých 40 % respondentů uvedlo, že čtou několikrát do týdne. Našim záměrem při položení této otázky bylo zjistit, zda si dotazovaní uvědomují, že vůbec čtou. Překvapivých je 11 % žáků, kteří dle vlastního posouzení vůbec nečtou.

Tabulka č. 6: Frekvence čtení u žáků se sluchovým postižením

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
každý den	6	17
několikrát do týdne	14	40
několikrát do měsíce	4	12
když musím	7	20
nečtu, nebaví mě to	4	11
celkem	35	100



Graf č. 5: Frekvence čtení u žáků se sluchovým postižením

B. Výběr četby

Otázka č. 2: Co čteš nejčastěji? (Můžeš vybrat více odpovědí.)

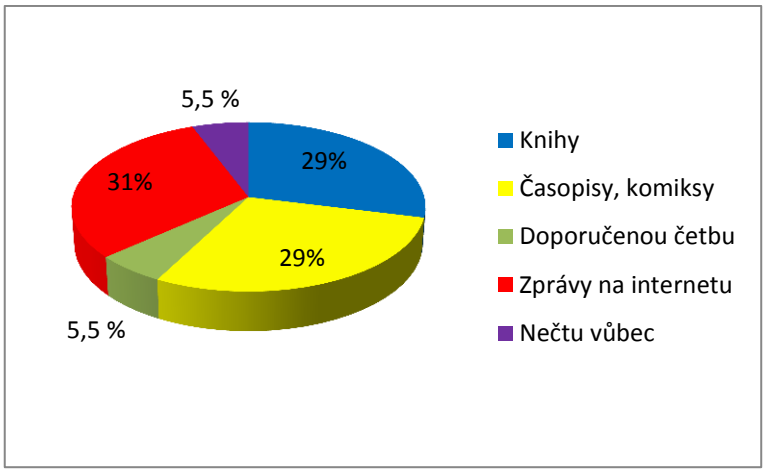
Odpovědi odhalily, že 31 % respondentů čte nejčastěji zprávy na internetu. Konkrétně dle rozhovoru s učiteli čtou žáci především v rámci jednotlivých sociálních sítí např. Facebook, či Twitter. Mezi další nejfrekventovaněji čtené patří knihy, časopisy a komiksy, jež označilo po 29 % žáků.

Stejný počet respondentů tedy 5,5 % označilo, že nečtou vůbec, a že nejméně často čtou doporučenou četbu.

Ne všichni využili možnost zakroužkovat více odpovědí.

Tabulka č. 7: Nejčastější typ četby

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
knihy	15	29
časopisy, komiksy	15	29
doporučenou četbu	3	5,5
zprávy na internetu	16	31
nečtu vůbec	3	5,5
celkem	52	100



Graf č. 6: Nejčastější typ četby

Otázka č. 4: Co čteš nejraději. Seřaď jednotlivá témata podle oblíbenosti (1 = nejvíce oblíbený / 10 = nejméně oblíbený).

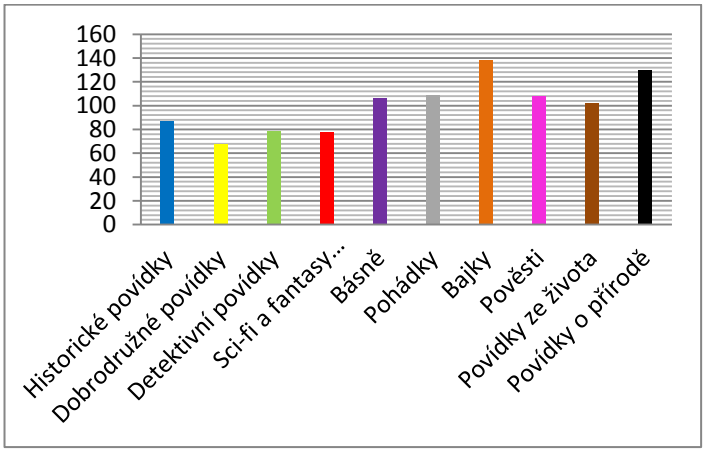
Domníváme se, že tato otázka u mnohých respondentů vyvolala obavy. Struktura položené otázky pro ně byla nepřehledná. Z rozhovorů s učiteli také vyplynulo, že se žáci zalekli příliš dlouhého textu a ani jej vyplnit nechtěli. I přes vysvětlení učitelů došlo u 3 respondentů k nepochopení. Jeden žák otázku okomentoval *(„Nevím, nemám žádnou oblíbenou knížku.“*).

U této otázky jsme změnili způsob hodnocení pro usnadnění odpovědi. Jako nejoblíbenější respondenti označili dobrodružné povídky 6,7 %. Naopak mezi nejneoblíbenější žánr patří povídky o přírodě 13,8 %.

Tabulka č. 8: Oblíbenost literárních žánrů

Možnosti	**Počet bodů**	**Počet v %★**
historické povídky	87	8,6
dobrodružné povídky	68	6,7
detektivní povídky	79	7,8
sci-fi a fantasy povídky	78	7,7
básně	106	10,6
pohádky	109	10,9
bajky	130	12,9
pověsti	108	10,8
povídky ze života	102	10,2
povídky o přírodě	138	13,8
celkem	1005	100

★Změna v hodnocení. V tomto případě vyšší procenta označují menší oblíbenost. Tedy čím menší procento, tím oblíbenější žánr.



Graf č. 7: Oblíbenost literárních žánrů

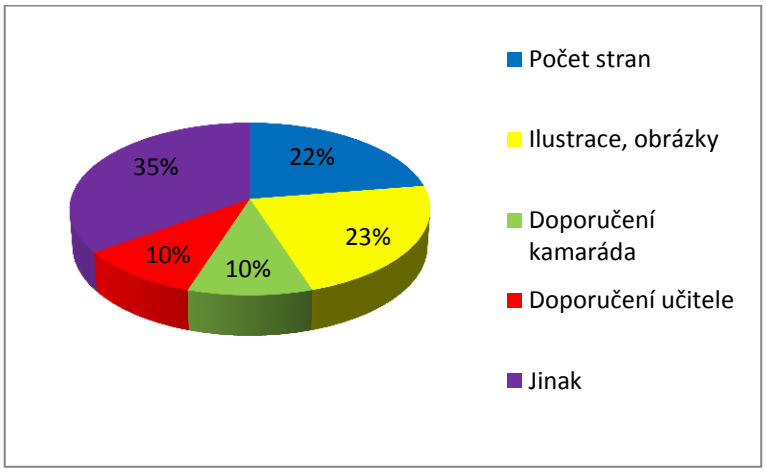
Otázka č. 9: Podle čeho si vybíráš knihu? (Můžeš vybrat více odpovědí.)

Opět jen někteří využili možnost zakroužkovat více odpovědí. Nejvíce respondentů 35 % označilo, že si knihu vybírá jinak. V komentářích se objevily výroky: *„Nevybírám někdy si čtu sportovní zprávy.“ – „Nevybírám.“ – „Podle zájmů.“ – „Já si vybírám podle úvodu.“* Z čehož vyplývá, že si knihu volí buď dle přečteného úryvku, či podle vlastních zájmů. Dvakrát jsme se setkali s tím, že si knihu nevybírá, protože jednoduše nečte knihy.

Z následujícího grafu vyplývá, že respondenti příliš nedají na doporučení ať už kamaráda, nebo učitele.

Tabulka č. 9: Kritéria výběru knihy žáků se sluchovým postižením

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
počet stran	9	22
ilustrace, obrázky	9	22
doporučení kamaráda	4	10
doporučení učitele	4	10
jinak	14	35
celkem	40	100



Graf č. 8: Kritéria výběru knihy žáků se sluchovým postižením

C. Vývoj čtenářství

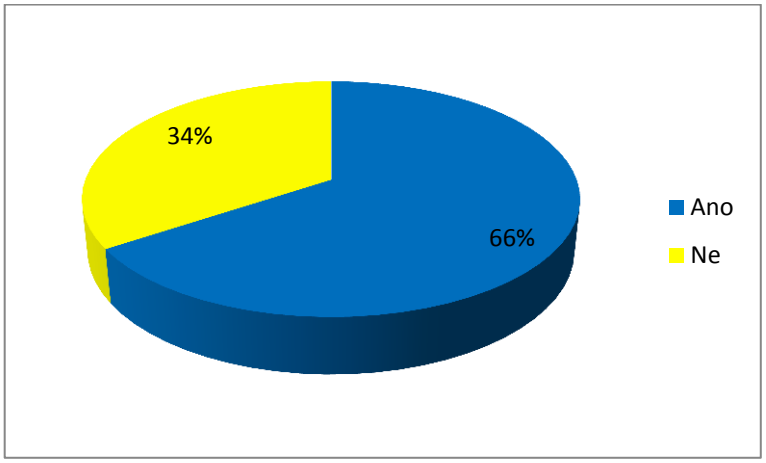
Otázka č. 5: Když jsi byl malý, četl ti doma někdo?(kdo: _____)

Od mladšího věku bylo ke čtení vedeno celých 66 % respondentů. Za osobu, která žákům četla, jsou jmenováni především rodiče a prarodiče.

Překvapilo nás 34 % respondentů, kteří zvolili odpověď ne. V závislosti na stupni sluchového postižení zřejmě nepřišli do styku se čtením, ale raný kontakt s knihou může dítěti jen prospět.

Tabulka č. 10: Předchozí čtenářská zkušenost žáků se sluchovým postižením

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
ano	23	66
ne	12	34
celkem	35	100



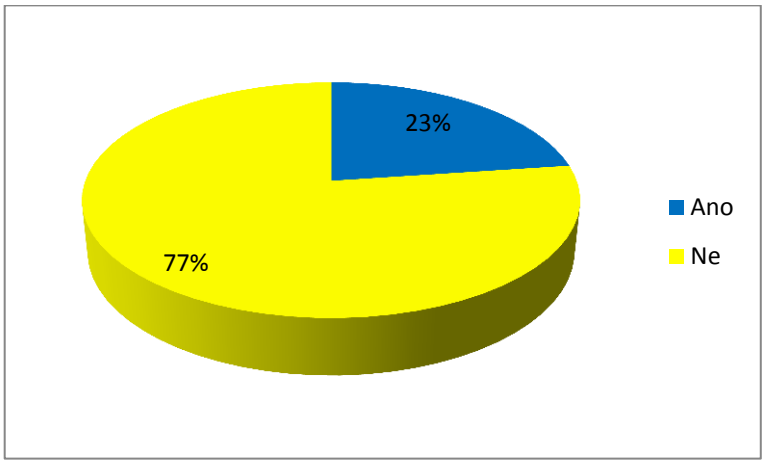
Graf č. 9: Předchozí čtenářská zkušenost žáků se sluchovým postižením

Otázka č. 6: Čte si teď s tebou někdo doma? (kdo: _____)

V současné době si se 77 % respondentů doma již nikdo nečte. Můžeme se jen domnívat, že to zapříčiňuje teenagerovský věk žáků 2. stupně. Jen 8 žákům (23 %) se doma rodiče (hlavně maminky) při čtení věnují.

Tabulka č. 11: Současná čtenářská zkušenost žáků se sluchovým postižením

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
ano	8	23
ne	27	77
celkem	35	100



Graf č. 10: Současná čtenářská zkušenost žáků se sluchovým postižením

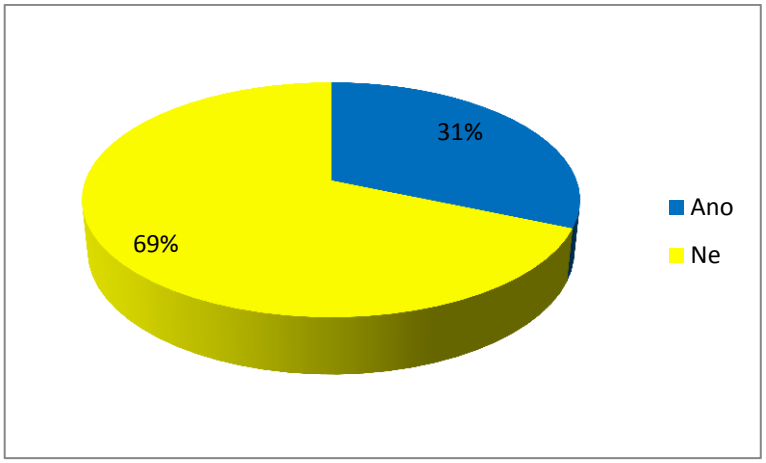
D. Čtenářství

Otázka č. 7: Máš průkazku do knihovny?

Průkaz do knihovny vlastní 31 % respondentů, většina (69 %) však městskou knihovnu nenavštěvuje.

Tabulka č. 12: Registrovaní čtenáři se sluchovým postižením

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
ano	11	31
ne	24	69
celkem	35	100



Graf č. 11: Registrovaní čtenáři se sluchovým postižením

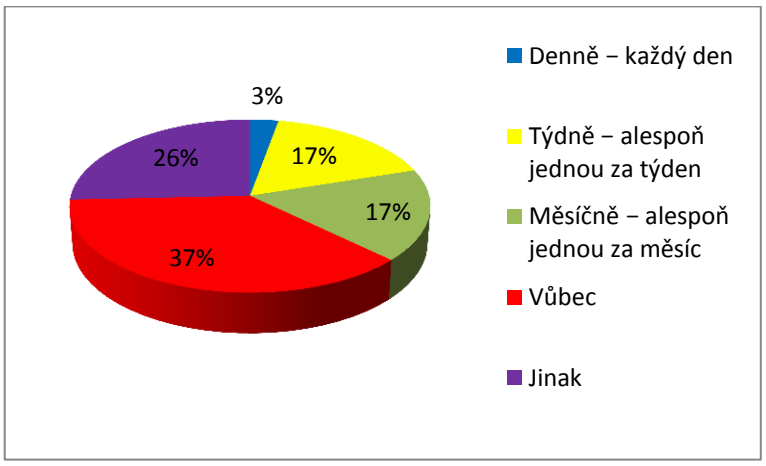
Otázka č. 8: Jak často navštěvuješ knihovnu?

Celých 37 % respondentů vůbec knihovnu nenavštěvuje. Zaujalo nás, že stejný počet respondentů tedy 37 % knihovnu řádně navštěvuje (denně 3 %, týdně 17 % a měsíčně také 17 % žáků).

Pod odpovědí jinak, kterou označilo 26 % žáků, se skrývají pravidelné návštěvy školní knihovny.

Tabulka č. 13: Frekvence návštěv knihovny

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
denně – každý den	1	3
týdně – alespoň jednou za týden	6	17
měsíčně – alespoň jednou za měsíc	6	17
vůbec	13	37
jinak	9	26
celkem	35	100



Graf č. 12: Frekvence návštěv knihovny

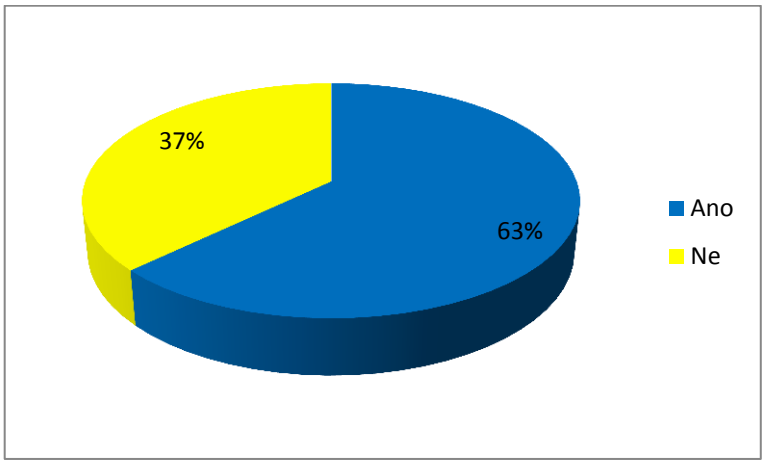
Otázka č. 10: Máš nějakou oblíbenou knihu nebo oblíbeného autora? (autor nebo název knihy: _____)

Většina respondentů 63 % má svého oblíbeného autora. V komentářích jsme objevili jména těchto autorů: Angie Sageová – Miley Cyrusová – H. Ch. Andersen – Jacqueline Wilson – Jeff Kinney – Enid Blyton a následující knižní tituly: Děti z Bulerbinu – Měsíční píseň a další díly – Popelka – Obejmi mě, lásko – Čaroděj ze země Oz – Guliverovy cesty – Krkonošské pohádky – Nejkrásnější pohádky. Jeden žák do odpovědi napsal, že oblíbených autorů má několik.

Naopak 37 % respondentů žádného oblíbeného autora nemá.

Tabulka č. 14: Oblíbený literární autor

Možnosti	**Počet**	**Počet v %**
ano	22	63
ne	13	37
celkem	35	100



Graf č. 13: Oblíbený literární autor

12 ZHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT

V této části práce shrneme získané informace o stanovených otázkách a uvedeme výsledky průzkumného šetření. Uváděné hodnocení získaných dat je pouze orientační, k přesnějším závěrům by bylo potřeba mnohem hlubšího bádání a zařazení většího počtu respondentů.

A. Vztah žáků k četbě

1. Mají žáci kladný vztah k četbě?

Výsledky našeho šetření prokázaly, že 26 žáků tedy 74 % respondentů opravdu rádo čte. Jsme velice potěšeni, že většina z námi zvoleného reprezentativního vzorku ráda čte. Ale celých 26 % žáků uvedlo, že nečte rádo. Otázkou zůstává, do jaké míry jsou ovlivněny osoby se sluchovým postižením celospolečenskou nechutí číst.

B. Výběr četby

2. Kde se žáci se čtením setkávají nejčastěji?

Očekávali jsme, že se respondenti se čtením setkávají v rámci práce na internetu. Toto očekávání jsme zčásti potvrdili, jelikož 31 % respondentů vybralo odpověď zprávy na internetu. Rozdíl v jednotlivých médiích, však nebyl tak zásadní. Mezi nejčastěji čtené označili žáci také knihy (29 %), časopisy a komiksy (29 %).

C. Vývoj čtenářství

3. Jsou žáci z pozice rodiny vedeni k četbě?

Rodina vedla celých 66 % respondentů v mladším věku. Byli jmenováni tatínkové, maminky a prarodiče, jako osoby, které žákům četly. Navíc celým 23 % žáků se v současnosti při čtení stále věnují.

D. Čtenářství

4. Kolik žáků je zároveň i registrovaných čtenářů?

Více než polovina tedy 69 % respondentů nemá průkazku do knihovny, registrovanými čtenáři je jen 31 % žáků. I přesto za pozitivní považujeme, že jen 37 % žáků do knihovny nechodí vůbec. Na základní škole, kde byl výzkum prováděn, totiž funguje školní knihovna, kam mohou žáci libovolně docházet. V této knihovně se realizují i vyučovací hodiny českého jazyka a literatury.

5. Mají žáci nějaké oblíbené autory?

Překvapivých 63 % má svého oblíbeného autora. Potěšilo nás, že mezi jmény oblíbených autorů, či konkrétního titulu se objevovala jména klasiků z oblasti literatury pro děti a mládež. K oblíbeným knihám patří podle respondentů především pohádky. Jen 37 % žáků žádného oblíbeného literárního autora nemá.

Předložené výsledky nejsou obecně platné, ale vztahují se k úzkému okruhu průzkumné skupiny. Po této menší analýze čtenářské situace na 2. stupni základní školy Spartakovců přicházíme k zjištění, že v dané instituci velice dobře funguje výchova ke čtenářství. Což u žáků se sluchovým postižením představuje cenný přínos pro jejich další vzdělávání a život vůbec.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo vhodně upravit text a vytvořit pracovní listy pro výuku českého jazyka a literatury určené žákům se sluchovým postižením. Domníváme se, že jsme vytyčeného cíle dosáhli.

V teoretické části práce jsme přehledně vylíčili problematiku osob se sluchovým postižením. Snažili jsme se přiblížit vztah dvou odlišných jazykových systému, se kterými se tito jedinci v našich podmínkách nejčastěji setkávají, tedy český znakový jazyk a český mluvený jazyk. Zmínili jsme se také o funkční gramotnosti a současné situaci ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Náležitě jsme popsali, jak správně upravit text tak, aby byl vhodný pro osoby se sluchovým postižením.

V praktické části jsme již zpracovávali konkrétní pracovní listy a vhodně upravovali text pro potřeby žáků se sluchovým postižením na 2. stupni základní školy.

Dále jsme se věnovali analýze čtenářské situace u žáků se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ Sprartakovců v Ostravě – Porubě. Toto průzkumné šetření přineslo cenné informace, především v krátkodobém výhledu. Šetření proběhlo z několika důvodů. Nejenže je toto téma svým pojetím zajímavé, ale zejména proto, neboť jsme chtěli zjistit, zda-li by mohla nastat možnost, že by žáci upravené texty ocenili. To znamená, zda-li by tu byla možnost ispirace ke čtenářství, ale zejména motivace k učení a k oblíbenosti hodin českého jazyka a literatury u dané cílové skupiny. S jednotlivými zjištěními, které šetření přineslo by bylo možné, (a také vhodné) dále pracovat a prohloubit je.

Do budoucna se problematice úprav textů chceme dále věnovat, jelikož nás práce s žáky se sluchovým postižením velice nadchla a obohatila o nové zkušenosti. Zjistili jsme, jak efektivně s žáky pracovat. Příště bychom se vyhnuli vlastním chybám, na které jsme v průběhu zpracovávání praktické části narazili. Raději bychom si vybrali jednu skupinu osob se sluchovým postižením např. neslyšící a zpracovávali bychom materiál jen pro ně. Cíleně bychom se zaměřili jen na jeden literární žánr, který bychom detailněji prozkoumali. Pokusit se stvořit „univerzální“ pomůcku pro celé spektrum sluchově postižených jedinců hodnotíme jako neskutečně náročné. I přesto se domníváme, že svůj účel vypracované texty s cvičeními zaměřené na procvičování českého jazyka a literatury plní.

Využití pro praxi plynoucí z této práce shledáváme především v inspiraci pro učitele. Mohou využívat zpracované výukové listy a obměňovat si jejich obsah dle individuálních potřeb žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČEŇKOVÁ, J. Jak rozvíjet čtenářství žáků základní školy. In *Čtením ke vzdělávání. Texty z konference pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna*. I. vydání. Praha: Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky.* Praha: Pražská imaginace, 1997. ISSN 80-7110-183-4.
- ČERVENKOVÁ, A. Proč a jak texty upravovat. In ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. I. vydání. Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.
- DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textu.* I. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. III. upravené a rozšířené vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.
- DVOŘÁK, K. *Rozbor komunikačních dovedností*. I. vydání. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2007. ISBN 80-86708-18-7.
- GILBERTSON, D., FERRE, S. Considerations in the Identification, Assessment, and Intervention Process for Deaf and Hard of Hearing Students with Reading Difficulties. In *Psychology in the Schools*, 2008, roč. 45, č. 2 , s. 104-120. ISSN 0033-3085.
- GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. I. vydání. Olomouc: Votobia, 1998. ISBN 80-7198-281-4.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu – 1. díl*. II. přepracované rozšířené vydání. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-096-6.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu – 2. díl*. I. vydání. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998. ISBN 80-7216-075-3.
- HUDÁKOVÁ, A. Moderní trendy ve vzdělávání studentů s vadami sluchu – čtení (praktické náměty). In ZIKL, P. *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciálního vzdělávání sluchově postižených.* I. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041- 462-6.
- HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Ve světě sluchového postižení*. I. vydání. Praha: FRPSP, 2005. ISBN 80-86792-27-7.

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. I. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KARLÍK, P. a kol. *Encyklopedický slovník češtiny*. I. vydání. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 987-80-7106-484-8.
- Kolektiv autorů. *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*. I vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1935-0.
- KOMORNÁ, M. *Psaná čeština čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. II. opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008a. ISBN 978-80-87153-44-4.
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce.* I. vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008b. ISBN 978-80-87153-60-4.
- KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících.* I. vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-20-8.
- KOSOVÁ, J., ŠEBKOVÁ, M. Porozumění textu aneb v čem je zakopán pes. In *Český jazyk a literatura*, 2006, roč. 56, č. 4, s. 168-172. ISSN 0009-0786.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených.* II. vydání. Praha: Karlova univerzita v Praze, 2002. ISBN 80-246-0329-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, K. Humor z pohledu psychologa. In *Infozpravodaj*, 2007, č. 6, s. 3, ISSN neuvedeno.
- KŘUPALOVÁ, M. Systém výuky čtení ve speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích. In *Speciální pedagogika*, 2000, roč. 10, č. 1, s. 20-24. ISSN 1211-2720.
- KUCHAŘOVÁ, L. a kolektiv. *Jazyk neslyšících*. I. vydání. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2005. ISBN neuvedeno.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitórium*. I. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* I. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. I. vydání. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- MACUROVÁ, A. *Dějiny výzkumu znakového jazyka.* I. vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008a. ISBN 978-80-87153-05-5.

- MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In *Četba sluchově postižených*. Praha: FRPSP, 2000. ISBN neuvedeno.
- MACUROVÁ, A. Slovní zásoba a terminologie českého znakového jazyka. In *Speciální pedagogika*, 2008b, roč. 18, č. 2, s. 138-148. ISSN 1211-2720.
- MACUROVÁ, A., NOVÁKOVÁ, R. Poznáváme český znakový jazyk v kontaktu. In *Speciální pedagogika*, 2008a, roč. 18, č. 4, s. 278-298. 1211-2720.
- METELKOVÁ − SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. I. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. I. vydání. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.
- OLECKÁ, I., IVANOVÁ, K. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti.* I. vydání. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.
- POTMĚŠIL, M. a kolektiv. *Psychosociální aspekty sluchového postižení.* I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5184-3.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. I. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* VI. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika – český jazyk x český znakový jazyk*. II. opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008. ISBN978-80-87218-30-3.
- SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. I. vydání. Hradec Králové, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. I. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0433-8.
- SOURALOVÁ, E. LANGER, J. *Surdopedie*. I. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1084-2.
- SOURALOVÁ, E. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením.* I. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1630-4.
- SOURALOVÁ, E. *Surdopedie I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005a. ISBN 80-244-1007-9.

- SOURALOVÁ, E. *Surdopedie II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005b. ISBN 80-244-1008-7.
- STRNADOVÁ, A. Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení. In ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. I. vydání. Praha: FRPSP, 1999. ISBN neuvedeno.
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy komunity neslyšících I*. I. vydání. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-85899-45-0.
- STRNADOVÁ, V. *Úvod do surdopedie*. I. vydání. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-564-8.
- ŠÁNDOROVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z komprehenzivní surdopedie*. I. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-605-X.
- ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. I. vydání. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-233-2.
- ŠULOVÁ, L. Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy. In VELEMÍNSKÝ, M. *Sborník z mezinárodní konference, zaměřené na poruchy sluchu a hlasu, jejich včasnou diagnostiku a prevenci.* I. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. ISBN 80-7040-812-X.
- TARCSIOVÁ, D. Čítanie a nepočujúce deti. In *Speciální pedagogika*, 2003, roč. 13, č. 2, s. 99-112. ISSN 1211-2720.
- TARCSIOVÁ, D. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. I. vydání. Bratislava: Sapientia, 2005. ISBN 80-969112-7-9.
- UHERÍK, A. *Hluchota, řeč, poznanie.* I. vydání. Martin: Osveta, 1990.
- VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. I. vydání. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.
- VĚŘÍŠKOVÁ, I. a kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy.* I. vydání. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.
- VITÁSKOVÁ, K. Problematika specifických poruch učení se zaměřením na čtení sluchově postižených. In *Speciální pedagogika*, 2000, roč. 10, č. 2, s. 123-129. ISSN 1211-2720.
- VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. I. Vydání. Olomouc: Studio Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- VYSUČEK, P. *Specifické znaky ve znakovém jazyce.* I. vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-24-2.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- *Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.*
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*
- *Vyhláška č. 147/2011 Sb.,* kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb.,*o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*

- ASNEP. *O ASNEP*. [online]. 2004, [cit. 2012-6-6]. Dostupné z WWW: <http://www.asnep.cz/o-asociaci-asnep/>.
- CZTN. *Informace pro neslyšící.* [online]. 2008, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://www.asnep.cz/tlumoceni/informace-pro-neslysici_soubory/informace_pro_neslysici.htm>.
- ČERVINKOVÁ, I. *Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře*. [online]. 2002, [cit. 2012-6-2]. Dostupné z WWW: <http://ruce.cz/clanky/432-nektere-moznosti-uprav-textu-pro-neslysici-ctenare>.
- Encyclopedia of Languages. *Znakosled − pořadí znaků*. [online]. 2004, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://ruce.cz/clanky/7/6-znakovy-jazyk>.
- Chodici lidé. *O projektu*. [online]. 2011, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://www.chodicilide.cz/#o-projektu>.
- MÁLKOVÁ, M. *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšícíh žáků.* [online]. 2011, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://ruce.cz/clanky/902-moznosti-zvyseni-ctenarske-gramotnosti-u-neslysicich-zaku>.
- MARTINKOVÁ, E. *Komunikace a osoby se sluchovým postižením.* [online]. 2011, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://posit.upol.cz/materials/komunikace-2.pdf>.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. 2009, [cit. 2012-3-20]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>.
- MŠMT. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky.* [online]. 2012, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

- Nadace Sirius. *Kampaň chodicilide.cz.* [online]. 2011, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://www.nadacesirius.cz/cs/aktivity/komunikace-s-detmi-se-zdravotnim-postizenim>.
- OLEJNÍČKOVÁ, J. *Obecně o lidské komunikaci.* [online]. 2011, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://posit.upol.cz/materials/komunikace-1.pdf>.
- SOURALOVÁ, E. *Úspěšná komunikace s dítětem.* [online]. 2012, [cit. 2012-6-1]. Dostupné z WWW: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-se-sluchovym-postizenim/uspesna-komunikace-s-ditetem.shtml>.
- WHO. *Grades of hearing impairment.* [online]. 2012, [cit. 2012-6-11]. Dostupné z WWW: <http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/index.html>.

SEZNAM DOPLŇKOVÉ LITERATURY

- HOUDKOVÁ, Z. *Sluchové postižení – komplexní péče*. I. vydání. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.
- HRONOVÁ, A. *Učíme se (nejen) česky: učebnice češtiny pro neslyšící děti.* I. vydání. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011. ISBN 978-80-87526-02-6.
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník: soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy* [online]. Editor Anna Cícha Hronová, Radka Zbořilová. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, c2011 [cit. 2012-05-14]. ISBN 978-80-87526-05-7.
- MACUROVÁ, A. *Čeština pro neslyšící: zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině* [online]. Verze 1.0b - BETA (1. 9. 2007). Editor Anna Cícha Hronová, Radka Zbořilová. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2007 [cit. 2012-05-14]. ISBN 978-80-86792-24-8.
- URBANOVÁ, S.; ROSOVÁ, M. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století.* Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.

SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1: Výskyt slovních druhů v orální řeči těžce sluchově postižených v % podle výskytu s. 26
- Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví s. 50
- Tabulka č. 3: Rozdělení respondentů podle věku s. 50
- Tabulka č. 4: Rozdělení respondentů podle místa bydliště s. 51
- Tabulka č. 5: Oblíbenost čtení u žáků se sluchovým postižením s. 53
- Tabulka č. 6: Frekvence čtení u žáků se sluchovým postižením s. 54
- Tabulka č. 7: Nejčastější typ četby s. 55
- Tabulka č. 8: Oblíbenost literárních žánrů s. 56
- Tabulka č. 9: Kritéria výběru knihy s. 57
- Tabulka č. 10: Předchozí čtenářská zkušenost žáků se sluchovým postižením s. 58
- Tabulka č. 11: Současná čtenářská zkušenost žáků se sluchovým postižením s. 59
- Tabulka č. 12: Registrovaní čtenáři se sluchovým postižením s. 60
- Tabulka č. 13: Frekvence návštěv knihovny s. 61
- Tabulka č. 14: Oblíbený literární autor s. 62

SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví s. 50
- Graf č. 2: Rozdělení respondentů podle věku s. 51
- Graf č. 3: Rozdělení respondentů podle místa bydliště s. 51
- Graf č. 4: Oblíbenost čtení u žáků se sluchovým postižením s. 53
- Graf č. 5: Frekvence čtení u žáků se sluchovým postižením s. 54
- Graf č. 6: Nejčastější typ četby s. 55
- Graf č. 7: Oblíbenost literárních žánrů s. 56
- Graf č. 8: Kritéria výběru knihy s. 57
- Graf č. 9: Předchozí čtenářská zkušenost žáků se sluchovým postižením s. 58
- Graf č. 10: Současná čtenářská zkušenost žáků se sluchovým postižením s. 59
- Graf č. 11: Registrovaní čtenáři se sluchovým postižením s. 60
- Graf č. 12: Frekvence návštěv knihovny s. 61
- Graf č. 13: Oblíbený literární autor s. 62

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Dotazník
- Příloha č. 2: Volně přiložená vázaná brožura pracovních listů

Příloha č. 1 Dotazník

Milý žáku/milá žákyně,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci oboru Speciální pedagogika a český jazyk. Když vyplníš dotazník, pomůžeš mi s výzkumem, který je součástí mé závěrečné práce.

Neboj se, prosím, odpovídat na otázky. Dotazník je anonymní. Vyber jednu možnost. Kde je napsáno více odpovědí, můžeš vybrat více možností. Odpověď zakroužkuj, nebo dopiš na připravený řádek. Každá odpověď má pro mne velký význam.

Moc děkuji za Tvůj čas.

S pozdravem Blahaková Helena

anonymní = důvěrné

1. Čteš rád a proč?
   a) ano (protože: _____)
   b) ne (protože: _____)
2. Co čteš nejčastěji? (Můžeš vybrat více odpovědí.)
   a) knihy
   b) časopisy, komiksy
   c) doporučenou četbu
   d) zprávy na internetu
   e) nečtu vůbec
3. Jak často čteš?
   a) každý den
   b) několikrát do týdne
   c) několikrát do měsíce
   d) když musím
   e) nečtu, nebaví mě to
4. Co čteš nejraději. Seřaď jednotlivá témata podle oblíbenosti

   (1 = nejvíce oblíbený / 10 = nejméně oblíbený).

) historické povídky (vyprávění o skutečných životech významných osobností…)
) dobrodružné povídky (o indiánech, o pirátech…)
) detektivní povídky (o pátrání po různých záhadách…)
) sci-fi a fantasy povídky (o budoucnosti, o strojích, o neskutečných věcech…)
) básně (o lásce, o životě, o zklamání, či nějaké veselé verše…)
) pohádky (o čarodějnicích, o princeznách, o kouzlech, o zvířatech…)

) bajky (o zvířatech i věcech, které se chovají jako lidé…)

) pověsti (o hradech, o zámcích, o králích, o hrdinech…)

) povídky ze života (o různých dobrodružstvích dětí a dospívajících…)

) povídky o přírodě (o zvířatech, o rostlinách…)

) jiné téma _____)

5. Když jsi byl malý, četl ti doma někdo?

a) ano (kdo: _____)

b) ne

6. Čte si teď s tebou někdo doma?

a) ano (kdo: _____)

b) ne

7. Máš průkazku do knihovny?

a) ano

b) ne

8. Jak často navštěvuješ knihovnu?

a) denně – každý den

b) týdně – alespoň jednou za týden

c) měsíčně – alespoň jednou za měsíc

d) vůbec

e) jinak _____

9. Podle čeho si vybíráš knihu? (Můžeš vybrat více odpovědí.)

a) počet stran

b) ilustrace, obrázky

c) doporučení kamaráda

d) doporučení učitele

e) jinak _____

10. Máš nějakou oblíbenou knihu či oblíbeného autora?

a) ano (autor nebo název knihy: _____)

b) ne

V závěru bych Tě chtěla požádat o několik osobních informací.

Pohlaví a) dívka b) chlapec

Věk: _____

Bydliště a) doma b) internát

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Helena Blahaková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením – výběr titulu čtenářem na 2. stupni základní školy
Název v angličtině:	Amendment of fictitious literature for pupils with hearing handicap – a choice of a title of a reader at secondary school
Anotace práce:	Cílem této diplomové práce je vhodně upravit text a vytvořit pracovní listy pro výuku českého jazyka a literatury určené žákům se sluchovým postižením. V teoretické části se věnujeme definováním skupiny osob se sluchovým postižením a komunikačním systémem těchto osob. Uvádíme specifika přístupu k žákům se sluchovým postižením. Předkládáme i poznatky týkající se funkční gramotnosti a čtenářství. V praktické části se zabýváme úpravou textů a tvorbou vhodných pracovních listů. Dále se zabýváme analýzou dat získaných z dotazníkového šetření.
Klíčová slova:	Osoby se sluchovým postižením, český znakový jazyk, znakovaný český jazyk, funkční gramotnost, čtenářství, výuka českého jazyka, úprava pracovních listů.
Anotace v angličtině:	The aim of this diploma thesis is to appropriately modify and create a text for teaching of the Czech language and literature intended for the pupils with hearing impairment. In the theoretical part, we focus on defining the group of people with hearing impairment and communicative system of these people. We state the specifications of approach towards the pupils with hearing impairment. We also present the pieces of information involving the functional literacy

	and reading. In the practical part, we focus on the text modification and creating the appropriate worksheets. Furthermore, we deal with the data analysis gained from the questionnaires.
Klíčová slova v angličtině:	People with hearing impairment, Czech sign language, signed Czech language, functional literacy, reading, Czech language teaching, worksheets modification
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník
Přílohy volně přiložené:	Brožura pracovních listů CD ROM
Rozsah práce:	75 stran
Jazyk práce:	Český jazyk