Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Bakalářská práce

Dominika Herianová

Visual note-taking jako jedna ze studijních strategií neslyšících studentů vysokých škol

Visual note-taking as one of the study strategies
of Deaf university students

Praha 2022 Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce, Mgr. Andree Hudákové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a podněty k zamyšlení, které mi po celou dobu trpělivě poskytovala, jakož i za neustálou motivaci k usouvztažňování nových a starých poznatků. Dále děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření a přispěli tak k dokončení této práce. Nemalé díky patří také mé rodině za podporu během psaní této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 1. ledna 2022 *Dominika Herianová*

Abstrakt

Práce se zabývá využíváním strategie *visual note-takingu* u českých neslyšících vysokoškoláků, kteří v komunikaci *face-to-face* preferují český znakový jazyk. Koncepce práce vychází z perspektivy *Deaf Gain* a jejím cílem je popsat, jak vybraní studenti pracují se studijními strategiemi, konkrétně s vytvářením poznámek a nakládáním s nimi, a zda v této oblasti těží ze své dovednosti vizuálně strukturovat svět okolo sebe. Jádrem práce je výzkumná sonda, v níž bylo formou polostrukturovaných rozhovorů se sedmi respondenty mapováno, jaké používají formy *vizuálního poznámkování* (visual note-takingu), proč a v jakých situacích se k nim uchylují a jak si je osvojili.

Klíčová slova

Deaf Gain, neslyšící student, sketchnotes, studijní strategie, vizuální gramotnost, vizuální myšlení, vizuální poznámkování, vizuální strukturace světa, vizuální učení, vizuální vnímání

Abstract (in English)

The paper deals with the use of *visual note-taking* strategy by Czech, deaf, university students who prefer Czech sign language in face-to-face communication. The design of the thesis is based on the Deaf Gain perspective and aims to describe how the selected students work with learning strategies, specifically with note taking and note making, and whether they benefit from their ability to visually structure the world around them in this area. The core of the thesis is a research probe in which semi-structured interviews with seven respondents mapped what forms of *visual note-taking* they use, why and in what situations they apply them and how they mastered them.

Key words

Deaf Gain, deaf student, sketch notes, study strategies, visual literacy, visual thinking, visual note-taking, visual structuring of the world, visual learning, visual perception

Obsah

Úvod **8**

1 Neslyšící studenti a jazyk **9**

2 Deaf Gain **10**

2.1 Vizuální vnímání a strukturace světa 10

2.2 Deaf Space 11

2.3 Umění (Deaf Art) 12

3 Vzdělávání neslyšících vysokoškolských studentů **13**

3.1 Předškolní, základní a střední vzdělávání u neslyšících žáků a studentů 13

3.2 Studijní strategie 15

3.3 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání 15

3.4 Rámcově vzdělávací program pro gymnázia 17

4 Gramotnost **21**

4.1 Vizuální gramotnost 21

4.2 Vizuální učení 24

4.3 Nabývání vizuální gramotnosti 24

4.4 Osvojování studijní strategie psaní poznámek v českém vzdělávacím systému 25

5 Visual note-taking jako studijní strategie **31**

5.1 Visual note-taking ve výuce vysokoškolských neslyšících studentů 33

Výzkumné šetření **35**

6 Metodologický rámec výzkumu **36**

6.1 Cíle výzkumu 36

6.2 Zkoumaný vzorek 36

6.3 Metoda sběru dat 37

6.4 Polostrukturovaný rozhovor 38

6.5 Průběh sběru dat 40

7 Analýza dat 42

7.1 Základní charakteristika respondentů 42

7.2 Příprava, kódování 43

7.3 Analýza odpovědí 44

7.3.1 Prostředí, ze kterého respondent pochází 44

7.3.2 Psaní poznámek v průběhu vzdělávání na základní, střední a vysoké škole a v zaměstnání 44

7.3.3 Způsob psaní poznámek (formy poznámek a jejich využití) 45

7.3.4 Vizualizace v poznámkách 49

7.3.5 Osvojování strategie visual note-takingu 50

7.3.6 Analýza vybraných poznámek respondentů 54

8 Diskuze 66

Závěr 71

Seznam literatury a zdrojů 73

Seznam obrázků 82

Seznam tabulek 83

Přílohy 84

Příloha č.1: Podklady k polostrukturovanému rozhovoru 84

Příloha č. 2: Informovaný souhlas 86

Úvod

Zdárné zvládnutí vysokoškolského studia vyžaduje mnoho kompetencí, včetně užívání vhodných studijních strategií týkajících se mimo jiné psaní poznámek, mezi něž patří právě i strategie **visual note-takingu** (tj. vizuálního poznámkování). Díky specifickému vizuálnímu vnímání světa (srov. Komárková, 2006), jež se, jak se domnívám, vztahuje i na „vysokoškolské učivo“, lze předpokládat, že neslyšící studenti budou vizualizaci ve svých poznámkách hojně využívat.

Termín *neslyšící studenti* v mé práci zahrnuje všechny žáky i studenty, kteří jsou uživatelé českého znakového jazyka a kterým zároveň jejich sluchová vada (velikost sluchové ztráty) *„(…) znemožňuje nebo závažným způsobem omezuje rozumění mluvené řeči i při využití kompenzačních pomůcek a zrakové kontroly*“ (Vyhláška MŠMT ČR č. 62/2007 Sb.). V pasážích mé práce, v nichž se pojednává o základním vzdělávání, používám navíc termín *neslyšící žák*.

Současné školství pro neslyšící studenty velmi často přejímá metody a postupy výchovy a vzdělávání z minulosti (srov. Hudáková, 2008), které nejsou pro vzdělávání neslyšících studentů žádoucí. Zároveň ale přibývá těch neslyšících studentů, kteří absolvují vysokou školu (srov. Podeszwová, 2015), tudíž vzdělávací systém nějakým způsobem úspěšně absolvují.

Tato práce se skládá z teoretické a empirické části. V teoretické části představuji témata, o která se následně opírám v části výzkumné. Jedná se o tyto problematiky: neslyšící studenti a jazyk, Deaf Gain a vizuální vnímání, vzdělávání neslyšících studentů a studijní strategie, gramotnost a samotná strategie visual note-takingu.

V první části práce se zabývám jazykovými kompetencemi neslyšících studentů, fenoménem Deaf Gain a vizuálním vnímáním neslyšících osob, vzděláváním a studijními strategiemi, včetně visual note-takingu a v neposlední řadě obecně tzv. **vizuální gramotností**.

Druhá část práce je věnována výzkumné sondě, jejíž záměrem bylo pomocí polostrukturovaných rozhovorů se sedmi současnými nebo nedávnými českými neslyšícími vysokoškoláky, popsat, jak pracují se strategií visual note-takingu, proč a v jakých situacích ji užívají a jak si ji osvojili.

1 Neslyšící studenti a jazyk

Neslyšící studenti pochází z velmi odlišných prostředí, setkali se s různými komunikačními přístupy, které následně měly vliv na jejich vzdělání. Každý neslyšící student mohl mít jiné podmínky osvojování jazyka, a to jak mluveného, tak i znakového. V jejich výchově a vzdělávání hraje důležitou roli postavení češtiny ve vzdělávacím systému, jelikož je to mluvený (i psaný) jazyk státu, ve kterém neslyšící student žije, a s tím souvisí dva základní přístupy k výchově a vzdělávání neslyšících studentů: přístup monolingvální a monokulturní a přístup bilingvální a bikulturní (Hudáková, 2008).

Macurová (1994) popisuje tyto dva přístupy následovně. Monolingvální a monokulturní přístup má za hlavní cíl naučit neslyšící studenty mluvit. Oproti tomu bilingválně-bikulturní přístup usiluje o co největší sociální, kognitivní a osobnostní rozvoj neslyšícího studenta.

Pokud ve vzdělávání a výchově neslyšících studentů zvolíme první ze zmíněných přístupů, jsou nuceni odezírat a mluvit i přesto, že odezírání jde velmi špatně a mluvení je nesrozumitelné (srov. Macurová, 1998). Porovnáme-li úroveň čtenářské gramotnosti u studentů prelingválně neslyšících,[1] kteří byli vzděláváni dle principů bilingvismu a bikulturalismu, a těch prelingválně neslyšících, kteří byli vzděláváni dle principů monolingvismu a monokulturalismu, je úspěšnost první skupiny jednoznačně vyšší (Hudáková, 2008).

Je to způsobeno dostupností k (jakéhokoliv) smyslově přístupného jazyka v raném dětství, jehož osvojení je zásadní v kritickém věku dítěte, aby se stal nástrojem pro myšlení a socializaci, jakožto i základem pro další budování gramotnosti a vzdělávání obecně (Křesťanová, 2020).

[1] V této práci přebírám definici od Hudákové (2008, str. 8): „*V této práci budou za prelingválně neslyšící považováni ti, jimž od narození nebo od raného dětství jejich sluch neumožňuje rozumět mluvené lidské řeči, a to ani s použitím zesilovací a/nebo kompenzační techniky*“.

2 Deaf Gain

Strategie visual note-taking je založena na vizualizaci a vizuálním vnímání, a právě Deaf Gain perspektiva úzce souvisí se specifickým vizuálním vnímáním neslyšících studentů (srov. Bauman a Murray, 2014). Proto v následující části objasním termín Deaf Gain a jeho souvislost se strategií visual note-takingu.

Hluchota byla dlouho považována pouze za ztrátu sluchu, stav, kdy neslyšící osobě něco chybí a pro laiky je téměř nemožné pomýšlet na hluchotu bez takové ztráty (Bauman a Murray, 2014). Někteří neslyšící lidé však často nedefinují svůj život touto ztrátou – naopak, v jejich životě to znamená něco jiného, plného a přítomného, kdy vidí svůj život v přesném opaku toho, co je ztráta sluchu, a tento protikladný rámec nazýváme benefitem neslyšících osob, v angličtině známý jako Deaf Gain (Foss, 2014).

Foss (2014) pojmenovává dva přístupy k Deaf Gain perspektivě. Prvním je vnitřní argument, který říká, že kultura neslyšících lidí by měla být vyzdvihována a zachována pro ně samotné. Vnějším argumentem je, že neslyšící lidé by měli být oceněni, protože mají čím přispět společnosti jako celku. Tyto výhody kultury neslyšících lidí souvisí i se specifickým vizuálním vnímáním světa. Z čehož se odvíjí i jeho strukturace, a to vše se může promítat právě do visual note-takingu, kde svou určitou vizuální percepci a produkci neslyšící studenti využívají. Díky tomuto specifickému vizuálnímu náhledu a vnímání světa, kterému říkáme Deaf Gain perspektiva, očekávám u neslyšících studentů oblíbenost strategie visual note-takingu.

2.1 Vizuální vnímání a strukturace světa

Neslyšící lidé ovládající znakový jazyk mají rozvinutější periferní vidění a schopnost identifikovat, příp. interpretovat mimické výrazy. Vzhledem k důležitosti vizuálního kontaktu je v komunitě Neslyšících[2] výrazněji akcentována atmosféra vzájemné důvěry (např. konverzují-li neslyšící lidé při chůzi, upozorňují se navzájem na potenciální nebezpečí v okolí) (Kolektiv autorů ÚJKN nedatováno). Fakt, že se termín vyskytuje i v oborech sociálních věd, naznačuje změnu v chápání hluchoty, kdy již nejde o defekt sluchu, ale o hluchotu jako formu smyslové, kognitivní a kulturní diverzity lidské populace (Kolektiv autorů ÚJKN, nedatováno). Obohacující odlišnosti ve způsobu

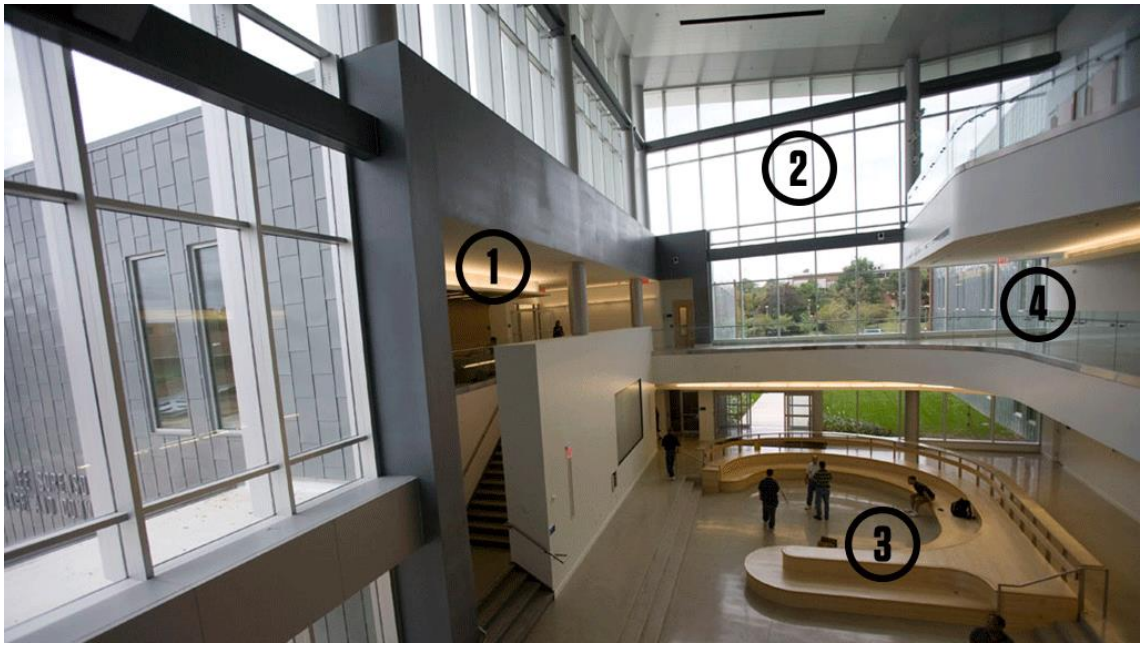
[2] Společensko-kulturní pohled na hluchotu označuje komunitu Neslyšících jako kulturní a jazykovou menšinu, s ustáleným názvem komunita Neslyšících, proto velké „N“ (Redlich, 2003).

vnímání a chápání světa neslyšícími lidmi, na které upozorňuje přístup Deaf Gain, se mohou projevovat v různých oblastech, které si přiblížíme v následující části. Jde především o oblasti kultury a komunikace, promítá se např. do umělecké tvorby (Deaf Art) nebo architektury (Deaf Space) (srov. Kolektiv autorů ÚJKN, nedatováno).

2.2 Deaf Space

Jiný způsob vnímání světa může obohatit architekturu, jak můžeme vidět na fotce budovy Gallaudetovy univerzity (*Obrázek 1*). Specifickému uspořádání prostoru říkáme Deaf Space, kdy se klade důraz na otevřenější a vzdušnější prostory, eliminaci úhlů, které brání vizuálnímu kontaktu, jde ale také např. o jinou práci se světlem, dokonce i chodníky jsou širší, aby dva znakující studenti mohli jít vedle sebe s větším rozestupem a měli tak lepší výhled na svého partnera (Kolektiv autorů ÚJKN, nedatováno).

Specifické uspořádání prostoru je pro komunitu Neslyšících velmi zásadní, jelikož neslyšící lidé informace přijímají vizuálně, potřebují na komunikátora vidět, a proto bylo specifické uspořádání prostoru na Gallaudetově univerzitě navrženo přímo pro potřeby primárně neslyšících studentů a vyučujících (Hurley, 2016).



Obrázek 1: Gallaudet University's Architecture for the Deaf, (Hurley, 2016)

Na *Obrázku 1* můžeme vidět ukázku ze Sorensonově jazykového a komunikačního centra. Budova je značně prosvětlená díky proskleným stěnám, které šetří zrak studentům, kteří jsou závislí na vizuální komunikaci. Jde o vzdušný, otevřený prostor, kde na sebe lidé mohou vidět i napříč jednotlivými patry a mohou spolu tak znakovat. Nejsou zde zbytečné stěny, které by znemožňovaly vidět vše v blízkém okolí (Hurley, 2016).

Práce s prostorem je důležitá nejen v uspořádání prostředí, ve kterém žijeme nebo třeba v naší mysli. Prostor je důležitý i při tvorbě poznámek, jak je uspořádáme a jak využíváme prostor. To nám umožní usouvztažnit přijímané informace, organizovat je, udělat je přehlednějšími a dále pak s nimi pracovat (srov. Roessingh, 2020).

2.3 Umění (Deaf Art)

Jiný způsob vnímání světa neslyšícími lidmi může obohatit např. i umění, zejména film, kdy znakový jazyk často bývá přirovnáván k jazyku filmu. Nové úhly pohledu vnáší také do designu nábytku, např. kulaté a půlkruhové stoly, u kterých na sebe účastníci komunikace lépe vidí, především pokud je u stolu více lidí. Vzniká také poezie a *storytelling* ve znakovém jazyce a další specifické vizuální umění kultury neslyšících lidí (např. De´VIA) (Kolektiv autorů ÚJKN, nedatováno).

3 Vzdělávání neslyšících vysokoškolských studentů

Studium na vysoké škole vyžaduje mnoho kompetencí. Nejde jen o osvojení si množství znalostí a dovedností, ale především o ovládání účinných studijních strategií.

Je důležité uvést zde do souvislosti visual note-takingu vzdělávací dráhu neslyšících vysokoškoláků. Školy, které neslyšící studenti navštěvovali, měly zásadní vliv na jejich vzdělávání, gramotnost, osvojování si studijních strategií, a to vše úzce souvisí s tvorbou poznámek. Neslyšící vysokoškoláci si prošli českým vzdělávacím systémem od mateřské, přes základní až po střední školu. Mohli a nemuseli chodit na školu pro sluchově postižené. Zde si nějakým způsobem psali své poznámky, které se vyvíjely až do stadia, ve kterém se nyní nachází.

3.1 Předškolní, základní a střední vzdělávání u neslyšících žáků a studentů

„Zatímco u dětí bez vady sluchu se často a horlivě diskutuje o metodice a didaktice prvopočátečního čtení a psaní, u českých dětí s vadou sluchu se většinou řeší otázka, jak artikulačně náročné jsou hlásky, které se děti učí číst, a zda (a jak) při výuce prvopočátečního čtení používat-nepoužívat prvky vizualizace češtiny, popř. český znakový jazyk“ (Hudáková, 2008, s. 80).

Postupem času se situace v České republice vzdělávání žáků a studentů s vadou sluchu mírně proměňuje. Macurová již v roce 2006 o vývoji vzdělávání neslyšících studentů píše: *„Vzdělávání neslyšících se v opoře o lingvistické poznatky proměňuje všude ve světě – postupně i v České republice. Snad i pod vlivem výzkumu českého znakového jazyka“.* Hudáková (2008) ale upozorňuje na fakt, že přesto, že se v historii výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu střídaly nejrůznější metody, postupy a filozofie ze různých názorových proudů, se vzdělávání za posledních třicet let výrazně neposunulo či nezměnilo, a nelze stále jednoznačně říct, že se odborníci odklánějí „od mluvení a poslouchání ke znakům“, dokonce existují velmi silné trendy přesně opačné.

Co se týče legislativního ukotvení výchovy a vzdělávání sluchově postižených v České republice, zabývá se jím školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním,

základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který obsahuje i vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16). Zákon ukládá školám pro sluchově postižené sledovat výchovně-vzdělávací cíle dle „Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ (dále jen RVP pro ZV), stejně, jak je tomu u škol hlavního vzdělávacího proudu. Zákon dále požaduje vytvoření vhodných podmínek vzdělávání jakožto i poskytování speciálních učebnic a didaktických pomůcek (Školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků speciálně nadaných, kam spadá také vzdělávání žáků sluchově postižených, ustanovuje podpůrná opatření a jejich přiřazování.

Mezi podpůrná opatření pro neslyšící studenty řadíme i službu tlumočení do českého znakového jazyka,[3] službu simultánního přepisu či asistenci při studiu formou zápisu poznámek z výuky.[4] službu zápisu z výuky či službu přepisu[5] (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Tato konkrétní tři podpůrná opatření zmiňuji z toho důvodu, že mají značný dopad na studentovu práci s poznámkami.

Dalším zákonem souvisejícím se vzděláváním neslyšících osob je zákon č. 384/2008 Sb., Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

„Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, se mění takto: 1. Název zákona zní: Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob“ (Zákon č. 384/2008 Sb.). Tento zákon udává: *„Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo na vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a na výuku komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob"* (Zákon č. 384/2008 Sb.).

---

[3] *„Tlumočení využívají především prelingválně neslyšící studenti a učitelé, kteří při komunikaci preferují český znakový jazyk. Tlumočník převádí veškerá pronesená sdělení z češtiny do českého znakového jazyka a naopak. Tlumočení probíhá většinou simultánně. Při tlumočení výuky tlumočník obvykle stojí/sedí vedle přednášejícího, aby neslyšící student dobře viděl jak na tlumočníka, tak na mluvící osobu“* (Ústav jazyků a komunikace neslyšících, 2015).

[4] *„Pokud totiž musejí neslyšící, nedoslýchaví nebo ohluchlí studenti sledovat komunikaci ve třídě zrakem (tj. sledují tlumočníka nebo simultánní přepis a/nebo odezírají), nemohou si dělat vlastní poznámky z výuky jako studenti slyšící; ty jim proto zajišťují pověření (ideálně i proškolení) zapisovatelé z řad slyšících spolužáků v rámci asistence při studiu“* (tamtéž).

[5] *„Přepis využívají především neslyšící a nedoslýchaví studenti, kteří při komunikaci preferují češtinu, nikoliv český znakový jazyk. Simultánní přepis mluvené češtiny probíhá tak, že vyškolený přepisovatel zapisuje do počítače či notebooku vše, co je řečeno. Text se zobrazuje na monitoru (lze využít při přepisu pro jednu či dvě osoby), nebo na plátně či tabletu (lze využít při přepisu pro více osob). Četbou přepisovaného textu nedoslýchavý/ohluchlý student získává informace zrakem, tedy pro něj smyslově přístupnější formou, než je poslech mluvené řeči“* (tamtéž).

3.2 Studijní strategie

Následující text popisuje nabývání studijních strategií včetně visual note-takingu a osvojování si vizuální gramotnosti v rámci RVP pro ZV, kde konkrétně hledáme souvislosti s tvorbou poznámek a s vizuální gramotností.

Je pozoruhodné, že na rozdíl od jiných kompetencí zůstávají studijní strategie (v celém širokém spektru – od strategií četby odborných textů po strategie osvojení si nejrozmanitějších „komplexních praktických úkonů“, např. samostatného zvládnutí diagnostiky a ošetření domácích zvířat) naším vzdělávacím systémem téměř nepovšimnuty. Většinu studijních strategií si čeští žáci a studenti osvojují v podstatě náhodně, veskrze nezávisle na oficiálním počínání škol, kterými při své vzdělávací dráze od mateřských škol po univerzity procházejí (srov. Hronová, 2019).

3.3 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

Všichni neslyšící studenti prošli základním vzděláváním podle RVP pro ZV nebo jeho předchůdce. Proto se zaměříme na to, zda jeho součástí bylo nabývání studijních strategií, a to včetně visual note-takingu v širším rámci vizuální gramotnosti.

V České republice je problém vizuální gramotnosti posuzován především v kontextu výtvarně výchovných aktivit (výtvarná výchova jako nosný předmět při učení vědomého vnímání a kritika obrazu). Začlenění vizuální gramotnosti do RVP řeší schopnost interpretace vizuálních zobrazení pouze v primárním nebo sekundárním vzdělávání (Jarošová, 2015). Mezi cíle základního vzdělávání, které považuji za důležité zdůraznit, jelikož souvisí se strategií visual note-takingu, jsem zařadila:

- *„(…) umožnit osvojení studijních strategií a motivace k celoživotnímu vzdělávání“* (RVP pro ZV, 2021, s. 8);
- *„(…) podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“* (tamtéž);
- *„(…) podporování rozvoje vlastních schopností v rámci reálných možností žáka spolu s osvojováním si vědomostí a dovednost“* (tamtéž);
- *„(…) pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií…“* (tamtéž).

Jde tedy o témata studijních strategií, tvořivost, logické uvažování, rozvoj vlastních schopností a práce s digitálními nástroji. S těmito tématy souvisí následné uplatňování

těchto schopností, vědomostí a dovedností ve svém vlastním (nejen) profesním životě (tamtéž, s. 5).

V rámci cílů vzdělávání má základní vzdělávání rozvíjet klíčové kompetence a všeobecné vzdělání, a to zejména pro situace běžného života, a jelikož se klíčové kompetence prolínají a úzce spolu souvisí, je podstatné, aby obsahy vzdělávání směřovaly k jejich utváření (Hučínová, 2005). Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, kde je mimo jiné podstatné, že *„(…) na konci základního vzdělávání žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie“* (RVP pro ZV, 2021, s. 10).

Visual note-taking je jednou se studijních strategií, a proto je pro nás důležitá tato kompetence k učení, která má za cíl vhodně vybrat mezi jednotlivými strategiemi tak, aby to pro žáka bylo přínosné. Dále *„(…) žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě“* (tamtéž).

Tento bod je pro visual note-taking zásadní, jelikož pro dobré psaní poznámek obecně platí, že základem je výběr podstatných informací, jejich třídění a systematizace tak, abychom je mohli zapsat a následně využít v dalším procesu učení či v jiných činnostech našeho života. V rámci kompetencí k učení je pro poznámkování zásadní i uvádění do souvislostí a kritické posuzování vlastních poznatků (Paepcke-Hjeltness, Mina a Cyamani, 2017).

Pro užívání vhodných studijních strategií je podstatné zdůraznit, že žák v rámci kompetencí k učení *„(…) poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení…”* (RVP pro ZV, 2021, s. 10). Kompetence komunikativní a kompetence digitální jsou další dvě jednotky kompetencí, které pokládám za klíčové pro téma strategie visual note-takingu, jelikož pod komunikativní kompetenci spadá cíl formulace a vyjadřování myšlenek a názorů, které žák zvládne logicky uspořádat, jakožto i výstižné a souvislé vyjadřování v písemném projevu (tamtéž). Digitální kompetenci pak zmiňuji v souvislosti s digitální formou psaní poznámek (psaní a úprava textu v programu Microsoft Word nebo v Google Dokumentech), která je v současné době velmi aktuální, ohlédneme-li se na dopady pandemie koronaviru COVID-19 (Hronová, 2020) v podobě celoplošné nucené digitalizace výuky.

Hned po klíčových kompetencích následují v RVP vzdělávací oblasti, z nichž nás bude zajímat „Český jazyk a literatura“. Tato vzdělávací oblast sestává z podoblastí:

„Komunikační a slohová výchova“, „Jazyková výchova“ a „Literární výchova“, které ji dále rozvíjejí a každá z nich má svá specifická zaměření. Tyto podoblasti se opakují na prvním a druhém stupni. V kontextu tvorby poznámek je důležitá „Komunikační a slohová výchova“ v rámci které můžeme mimo čtení s porozuměním zmínit rozlišování podstatných a okrajových informací a následné zaznamenávání těch podstatných (RVP pro ZV, 2021, s. 18).

Další body této vzdělávací oblasti pro první stupeň není třeba v souvislosti s tématem mé práce zmiňovat, pozornost chci ale věnovat obsahům pro učivo druhého stupně: *„(…) žák využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu…“* (tamtéž, s. 22). Klíčová slova, hlavní myšlenka a její formulace, stručné poznámky, výtah z textu, to vše je esenciálním stavebním kamenem pro tvorbu poznámek (srov. Fourová, 2012), a proto výše zmíněný bod vnímám jako nejzásadnější milník pro tuto strategii učení.

Následujícím souvisejícím bodem je následující citace: *„(…) žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*“ (RVP pro ZV, 2021, s. 22). Práce s jazykem, písemný projev a tvořivá práce s textem, to vše jsou poměrně obecné a široké pojmy, pod které spadá i umění psát si zápisky, a s tímto vším může souviset i rozlišování spisovného a nespisovného jazyka, významové vztahy gramatických jednotek, slovní druhy, tvoření správných tvarů slov a podobě (tamtéž).

Celkově vzato v těchto dokumentech nenacházíme příliš mnoho bodů přímo k vizualizaci a jejímu užívání. Kde by se pak neslyšící studenti mohli naučit cíleně využívat vizualizaci při studiu, když ani v oficiálních dokumentech (RVP) to nikde není uvedeno?

3.4 Rámcově vzdělávací program pro gymnázia

Všichni studenti si musejí projít základním vzděláváním, ale co se týče středních škol, tam už si každý může zvolit jinou specializaci – střední odborné školy, gymnázia, učiliště. Jelikož gymnázium je zřejmě nejčastější volba u studentů, kteří dále pokračují na vysokou školu, zvolila jsem ve své práci k usouvztažnění právě RVP pro gymnázia. V rámci klíčových kompetencí pro gymnázia, nás opět zajímají kompetence k učení, a to konkrétně tyto dva body:

- *„(…) žák efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení“* (RVP pro gymnázia, 2020, s. 9);
- *„(…) žák kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi“* (tamtéž, s. 9).

Stejně tak, jak tomu bylo u základního vzdělávání, i zde můžeme zmínit i digitální kompetenci, která říká, že žák efektivně využívá moderní informační technologie (tamtéž).

V podkapitole kompetencí k učení „Čeština a literatura“ se také objevují podstatné klíčové kompetence, které mají přímou souvislost se strategií poznámkování. Uvádím jejich přímé citace v následujících bodech:

- *„(…) používá různé prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu”* (tamtéž, s. 14).
- *„(…) efektivně a samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet)”* (tamtéž, s. 14).
- *„(…) pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty“* (tamtéž, s. 14).

Poslední zmíněnou klíčovou kompetenci považuji z hlediska poznámkování za jednu z nejpodstatnějších.

Dle RVP ZV (2021) i RVP pro gymnázia (2020) si máme ve škole osvojovat funkční studijní strategie, které nám pomohou s naším dalším vzděláváním. Jaké jsou tyto strategie a jak učitelé dětem pomáhají si je osvojit? Strategií rozumíme záměrnou, vědomou činnost, která vede ke stanovenému cíli (Vlčková, 2005). V pedagogice jde o koncept strategií učení (*Obrázek 2*), tedy osvojování si dovedností, které může student dále užívat k dosažení studijních či jiných cílů a volí je tak, aby dosáhl vytyčeného cíle (tj. vedou k získání, osvojení, vybavení a aplikaci informací) (Ekuni a kol., 2020). Vhodně volené strategie učení usnadňují nebo, lépe řečeno, umožňují vlastní práci s informacemi a kontrolu nad svou prací, zvyšují efektivitu studia, jelikož jsou vědomě plánovanými procesy, které upravujeme tak, aby vedly ke zvýšení efektivnosti učení (tamtéž).

Na *Obrázku 2* můžeme vidět schéma strategií učení. Schéma je rozděleno na 4 části: komunikační dovednosti, rozhodovací dovednosti, interpersonální dovednosti a dovednosti celoživotního vzdělávání. Každá z těchto dovedností pak obsahuje konkrétní strategie, skrze které těchto dovedností můžeme dosahovat.

U komunikačních dovedností je to kritické pozorování, vyjadřování myšlenek skrze psaní, aktivní naslouchání, vyjadřování se tak, aby ostatní rozuměli, a čtení s porozuměním. Mezi rozhodovací dovednosti patří užití matematiky pro řešení problému a komunikaci, řešení problémů a rozhodování se a poslední strategií je plánování. Jako interpersonální dovednosti označujeme spolupráci s ostatními, obhajování a ovlivňování, řešení konfliktů a vyjednávání a schopnost vést ostatní. Poslední část celoživotního vzdělávání obsahuje strategii převzetí odpovědnosti za vlastní učení, užívání informačních a komunikačních technologií, učení se skrze výzkum a reflektování a hodnocení.

Obrázek 2: Schéma strategií učení, (Eureka, 2020)

Jedna z klasifikací učebních strategií (Valentová, 2011) rozděluje všeobecné strategie do pěti typů:

- *strategie procvičování* – zahrnují aktivní opakování, soustředění na podstatné, opakování nahlas, mnemotechnické pomůcky, tvorba písemných poznámek, opis, podtrhávání, zdůrazňování důležitého;
- *strategie zpracování učiva* – obsahem strategie je vytváření vazeb mezi tím, co vím, a novými poznatky, shrnutí vlastními slovy, popis vztahu mezi novým a starým;

- *organizační strategie* – jde o sdružování informací, aby bylo možno s nimi lépe pracovat; tvorba struktury, uvádění do vztahů, hierarchie, shrnutí, tabulky, náčrtky, přehledy, výtahy, myšlenkové mapy apod.;
- *strategie kontrolující porozumění, znalosti* – strategie spojené s metakognicí – plánování, regulování, řízení, dohled během výkonu úkolu, hodnocení.

Dle mého mínění můžeme mezi takové studijní strategie řadit i poznámkování. Částečně bych ho zařadila do strategií procvičování, kde jde o tvorbu písemných poznámek, podtrhávání, zdůrazňování důležitého, to jsou, myslím, jedny z nejčastějších činností při zapisování, ale při poznámkování si též propojujeme staré a nové informace, v takovém případě bych ho zařadila do strategie zpracování učiva.

Jako nejdůležitější součást strategie psaní poznámek vnímám organizační strategie, kdy vytvářím logické struktury pro zjednodušení práce, dávám informacím hierarchii, tvořím vztahy, výtahy, zasazuji je do tabulek a přehledů a v neposlední řadě vytvářím myšlenkové mapy, a to vše má svou nezaměnitelnou roli ve strategii visual note-takingu.

Na základě této kapitoly docházím k závěru, že v našem školském systému oficiální dokumenty nepracují s osvojováním strategie tvorby poznámek, a tudíž se neslyšícím studentům nedostává v tomto procesu adekvátní podpory. Dovednost psaní poznámek si osvojují nahodile na základě potřeby vypisovat si důležité informace a pracovat s nimi, tudíž se sami učí kritické práci s textem.

4 Gramotnost

Gramotnost je podmíněna více oblastmi. Sociálně a kulturně ji lze chápat jako proces interakce jedince a společnosti. (srov. Najvarová, 2008, Hejsek 2014).

Vzhledem k tématu práce nás bude zajímat podmíněnost pedagogické a didaktické souvislosti gramotnosti, jelikož úzce souvisí s výchovou a vzděláváním, a proto má v mé práci důležité místo a nelze ji vynechat, mluvíme-li o osvojování si studijních strategií. To se také zakládá na správném osvojení gramotnosti (srov. Doležalová, 2018).

Gramotnost je tak důležitý a zároveň komplexní pojem, že je současně prostředkem, obsahem i cílem vzdělávacího procesu (Najvarová, 2008). Slouží jako prostředek dalšího učení, osvojování si nových propojených oblastí gramotnosti. Představuje předstupněm dalšího vzdělávání (srov. Doležalová, 2018).

4.1 Vizuální gramotnost

Po ukončení povinné školní docházky se dostáváme k etapě funkční gramotnosti, kdy má student osvojené gramotnostní dovednosti a kompetence na dostačující úrovni pro řešení úkolů každodenního života (Najvarová, 2008).

Do funkční gramotnosti spadá i gramotnost textová, ve které nacházíme možné problémy ve vztahu k poznámkování neslyšících studentů, a právě součástí textové gramotnosti by měla být i vizuální gramotnost (Hejsek, 2014).

Dle výše zmíněného popisu Deaf Gain můžeme skrze vizuální gramotnost nahlížet na problematiku gramotnosti z perspektivy, která přináší neslyšícím studentům výhodu díky specifickému vizuálnímu vnímání světa.

Pod pojmem vizuální gramotnost si můžeme představit schopnost vizuálního porozumění, myšlení, chápání a zpracování informací, které jsou člověku podávány vizuálním kanálem. Jednoduše můžeme říct, že jde o zpracování informací, které vidíme, vizuálním kanálem (Visual Literacy Today, nedatováno).

„Berger tvrdí, že vidění okolního světa předchází slova, tzn. dítě se dívá a rozpoznává dříve, než se naučí mluvit. Právě vidění určuje naše místo ve světě, protože vysvětlujeme okolní svět slovy, ale slova nemohou nic změnit na tom, že jsme jím obklopeni. Vztah mezi tím, co můžeme vidět, a tím co víme, není nikdy pevně daný“ (Linhartová, 2019, s. 33).

Podívejme se nejprve na pojem čtenářské gramotnosti, který je všeobecně užívanějším a rozšířenějším pojmem (než pojem vizuální gramotnosti) a může nám dopomoci k porozumění významu gramotnosti vizuální. Čtenářskou gramotností rozumíme porozumění psanému textu, jeho užívání a přemýšlení o něm (srov. Laufková, 2018). Vzniká zde paralela s vizuální gramotností. Vizuální gramotnost je porozumění informaci předávané vizuální formou, snaha osvojit si takové schopnosti a dovednosti, aby byl jedinec schopen dosáhnout vytyčených cílů, stejně jako rozvíjet své vědomosti a svůj potenciál (srov. Avgerinou a Pettersson, 2020). Prezentace, schémata, myšlenkové mapy, časové osy, symboly, obrázky, odrážky apod., to vše se, dle mého názoru, v českém školství občas používá, protože to podporuje pochopení a porozumění. Skrze vizualizaci si věci a vztahy mezi nimi lépe představíme a pochopíme, jelikož prostředky vizualizace zpřesňují a urychlují jak práci s informacemi, tak komunikaci (Přikrylová, 2010). V dnešní společnosti, kdy je patrné větší množství vzájemného propojení mezi jejími členy, je tato komunikace žádoucí. To je také důvod stoupající popularity tohoto druhu komunikace (Přikrylová a Hajdušková, 2010).

Jak již dříve psali Spousta (2007) a následně i Přikrylová (2010), v českém vzdělávacím systému se učíme obsah učiva, ale ne vždy, jak s tím obsahem pracovat, jak informace k tématu vyhledávat, zpracovávat, zaznamenávat a využívat, a přitom by vizualizace mohla naše vzdělávání v lecčem obohatit a zjednodušit nám práci (Přikrylová a Hajdušková, 2010). A tento trend vnímám i ve vzdělávání 21. století v České republice.

Přikrylová a Hajdušková (2010) popisují proces nabývání gramotnosti takto: *„Porozumět tomuto procesu, učinit jej vědomým, je vlastním obsahem a cílem snahy o vizuální gramotnost“* (s. 8).

Na rozdíl od přirozeného jazyka s sebou vizuální gramotnost nese dva problémy. Je to samotná tvorba obrazových prostředků a dále otázka, co je vlastně podstatou tohoto „jazyka“ (srov. Spousta, 2007). V tomto kontextu se tvorbou obrazových prostředků rozumí ty z nich, které slouží ke komunikaci a poznávání (Vondráčková, 2014).

Vraťme se ale k podstatě vizuální gramotnosti. Přikrylová a Hajdušková (2010) se v této souvislosti ptají, zda je možné například roztřídit „jazyk“ vizuální gramotnosti do uchopitelných kategorií k využití kupříkladu v pedagogické sféře, s jasnou strukturou a za jasně definovaných podjednotek.

Postupem času se přišlo na to, že vizuální gramotnost má i komunikační prostředky a je založena na konvencionalizovaných kódech (Spousta, 2001). Můžeme tedy říct, že obrazové prostředky obsahují určité sdělení. Vizuální gramotností se můžeme v životě

setkat například v kultuře. Pokud se díváme na umělecké dílo, poznávací funkce není subjektivním výrazem či symbolem lidské duše, nýbrž jde o lidmi vytvořený konstrukt, který je třeba si osvojit, a toto pozoruhodné zjištění nás vede k uvědomění, že sdělení obrazových prostředků vnímáme zcela přirozeně, vizualizace je nám přirozená, a tak nevnímáme vztah mezi obrazovým sdělením a tím, co vidíme na vlastní oči. (Přikrylová, 2010).

Přikrylová (2010) jde v rozboru této tendence k vizuálnímu vnímání ještě hlouběji a upozorňuje, že právě proto nás jako lidstvo nenapadlo si tuto schopnost cíleně osvojovat a zůstali jsme u nahodilého učení se jí během každodenního života.

Další paralelou k jazyku, která podporuje vysvětlení pojmu vizuální gramotnost, je fakt, že jde o bezděčné a přirozené učení se této schopnosti, a k tomuto zjištění sami dospějeme, pokud se zaměříme na to, jak se interpretaci obrazových komunikačních prostředků učíme a dále je využíváme pro své poznávání a komunikaci s ostatními (Přikrylová a Hajdušková, 2010).

„Při pozitivním postoji k vizuálním obrazovým prostředkům a k vizuální komunikaci je třeba zaměřit se ve výchově k vizuální gramotnosti na prohloubení schopnosti aktivní tvorby obrazových komunikačních prostředků u každého a tím odnětí této výsady preferované vrstvě profesionálů. Jedině toto autorské ovládání obrazových prostředků k osobnímu poznání a k aktivnímu zapojení se do diskursu může přinést požadovaný stupeň emancipace." (Přikrylová a Hajdušková, 2010, s.10)

A jelikož neslyšící studenti vnímají svět především zrakem a znakový jazyk je jazykem vizuálním, můžeme vlivem těchto vizuálních aspektů předpokládat, že by vzdělávání mělo být ve své podstatě vizuální, založené na vizuální gramotnosti. Z tohoto důvodu zároveň očekáváme oblíbenost strategie visual note-takingu u neslyšících studentů (srov. Lebedeff, 2020).

Díky moderním technologiím je vizualizace a podpora vizuálního myšlení snazší než kdy dřív a otevírá se nespočet možností, jak obohatit vzdělávání neslyšících studentů a jak jít naproti efektivním studijním strategiím (Janská, 2020).

Nepříznivá epidemiologická situace tuto modernizaci posunula o obrovský krok vpřed, kdy jsme byli jako lidstvo nuceni začít hojně využívat online nástroje k výuce i komunikaci a kdy situace poukázala na nepostradatelnost vizualizace ve výuce, jelikož bylo více než kdy dřív třeba vizuálně podpořit mluvený projev při distanční výuce ať už obrázky, prezentacemi nebo jinou interaktivnější a vizuálnější formou (Koval, 2020).

4.2 Vizuální učení

Ve vztahu vizuální gramotnosti a Deaf Gain perspektivy a ve vztahu k českému znakovému jazyku, který je jazykem vizuálně-motorickým, považuji za důležité zmínit i téma vizuálního učení, které úzce souvisí právě i s visual note-takingem a se vzděláváním neslyšících studentů. Vizuálním učením zde mám na mysli jakoukoliv vizuální podporu při učení se novým poznatkům a získávání nových informací, kdy může jít o obrázky, schémata, grafy, myšlenkové mapy apod. (Golos, 2014). Ze své zkušenosti vlastního vzdělávání v českém školském systému a při následných praxích vnímám vizualizaci v naší výuce jako velmi podceňovanou a málo využívanou formu zefektivnění výuky a vzdělávání.

Oproti tomu v zahraničí se těší velmi častému využívání vizualizace ve vzdělávání obecně a je tomu tak i v některých případech výchovy a vzdělávání neslyšících studentů, jak píše Lebedeff (2020). Vzhledem k vizuálnímu aspektu znakového jazyka je na místě předpokládat, že výuka a učební styly uživatelů znakových jazyků by měla být v zásadě vizuální.

4.3 Nabývání vizuální gramotnosti

Vizuální gramotnost označuje skupinu vizuálních dovedností, které mohou lidé rozvíjet tím, že se dívají a sjednocují jiné smyslové zážitky současně. Jejich rozvoj je základem lidského procesu učení. Díky nim může člověk vizuálně gramotný rozlišovat a interpretovat veškeré „vizuálno“, se kterým se ve svém okolí setkává: vizuální jevy, předměty nebo symboly, přirozené či umělé. Když je vědomě používá, dokáže pochopit a porozumět vizuální komunikaci a vizuálním podnětům (IVLA, 2012).

U vizuální gramotnosti se používá stejný postup jako při výuce jazykové gramotnosti samotné – naučit se rozpoznávat jednotlivé prvky, jejich strukturu a umět je číst. Zde narážíme na problém – umět „číst“ neznamená rozumět čtení. Ke gramotnosti v jakékoli oblasti (tedy i vizuální gramotnosti) by se mělo přistupovat především z hlediska kognitivních procesů, které v této oblasti využíváme, a tím i schopnosti tyto kognitivní procesy zdokonalovat, abychom z nich získali potřebné dovednosti (Jarošová, 2015).

International Visual Literacy Association (IVLA), mezinárodní asociace pro vizuální gramotnost, je mezioborová organizace odborníků, kteří usilují o lepší pochopení způsobu, jakým získáváme význam z toho, co vidíme, a způsobu, jakým komunikujeme s naším vizuálním prostředím.

Tato organizace podrobně nevysvětluje prostředky, kterými lze dosáhnout vizuálního porozumění, ani nepopisuje konkrétní nástroje, které lze použít ke kultivaci toho, co společně nazýváme vizuální kompetence. Spoluzakladatel asociace IVLA, John L. Debes, říká, že je možné rozvíjet tyto dovednosti „současným viděním a sjednocováním jiných smyslových zážitků“ a v souladu s tím můžeme soudit, že když se budeme dívat, tak lépe uvidíme, a tudíž nakonec lépe pochopíme. Na základě tohoto pojetí nabývání vizuální gramotnosti jsme všichni přirozeně gramotní a čím více vidíme a vnímáme, tím gramotnějšími se stáváme (srov. Jarošová, 2015).

4.4 Osvojování studijní strategie psaní poznámek v českém vzdělávacím systému

Souvislost gramotnosti a vizuální gramotnosti jsme si vysvětlili výše. Vizuální dovednosti, kdy se díváme a následně tyto informace sjednocujeme a zpracováváme s dalšími smyslovými zážitky současně (viz výše) jsou podstatou pro tvorbu poznámek. Při osvojování strategie psaní poznámek je nutné prohlížet si strukturu i obsah obrazového sdělení (text, zápis, tabule, prezentace apod.) a tyto informace třídit a dále zpracovávat.

Proč je proces psaní poznámek tak zásadní? Jaké benefity nám při studiu či v zaměstnání může přinést? Poznámky nám dávají shrnutí tématu, toho, co jsme četli, viděli, či slyšeli a takové shrnutí usnadňuje zapamatování a následné vybavování a zároveň je materiálem pro opakování, který si můžeme uzpůsobit pro vlastní potřeby, a nejen to, poznámky jsou účinným nástrojem při studiu většího množství textů (srov. Stacy a Cain, 2015).

Psaní poznámek přináší mnoho benefitů, zapisování si při výuce například napomáhá naší koncentraci a vydržíme se tak soustředit delší dobu a přecházíme z role pasivního posluchače (či pozorovatele) do role spíše aktivního účastníka (srov. Roessingh, 2020).

Dle výše zmíněného nám může být jasné, že to, jak si poznámky zapisujeme, jak s nimi dále pracujeme, závisí na míře osvojení si dovednosti psaní poznámek a na našem obeznámení s rozmanitostí stylů, forem a nástrojů k jejich tvorbě, neboť naopak pasivní a nahodilé zapisování je vysoce neefektivní.

V poslední době se objevují diskuze o rozdílu mezi psaním a tvorbou poznámek, v angličtině note-taking a note-making, kdy psaní poznámek slouží jako první stupeň procesu, při kterém jen, simultánně s výkladem, zaznamenáváme nové poznatky a další

související informace (Graham a Fallon-Johnson, 2021). Následuje proces tvorby poznámek, který nastává, až když se vrátíme ke svým zapsaným poznámkám, znovu je procházím, reorganizuji a nově uspořádávám do jasně organizované struktury (Neville, 2016).

Do tvorby poznámek (tedy do jakékoliv práce se zápisky) můžeme zahrnout nejen lineární zápis, ale i tvoření myšlenkových map, úpravu textu ve sdíleném dokumentu, tvorbu digitální prezentace (např. powerpointová), zkrátka jakékoliv organizování poznamenaného textu (McPherson, 2018).

Jednou z přetrvávajících charakteristik českého vzdělávacího systému je nárůst nerovností ve vzdělávacích příležitostech dětí, žáků a studentů (Audit vzdělávacího systému, 2019). S tím souvisí i neefektivní práce se studijními strategiemi, která není obohacena o nové poznatky či o kontext životní situace a individuálních schopností studentů v takové míře, v jaké by bylo žádoucí, přestože, podíváme-li se na RVP pro ZV, nalezneme zde v cílech pro vzdělávání následující bod: „*(…) umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*“ (RVP pro ZV, 2021, s. 8).

Při osvojování studijních strategií je klíčový jejich vhodný výběr, pochopení cíle a významu dané strategie, osvojení si základních principů a důraz na úspěšné osvojení si dané strategie, na což má ve vzdělávání vliv nejen samotný vyučující, ale také celé vedení školy, personální zabezpečení, spolupráce mezi pedagogickými (i nepedagogickými) pracovníky a využívání podpůrných opatření či finanční podpora pro danou školu (Čapek, 2021).

Studijní strategie můžeme dělit dle toho, co je naším cílem a jak s nimi pracujeme, zda nám jde o práci s textem nebo se snažíme si určité materiály nastudovat a zapamatovat –pokud si student bude chtít vytvořit poznámky, měl by použít takovou strategii, která bude efektivně naplňovat tento cíl.

Již v roce 1989 se Boon zabýval problematikou nízké kvality poznámek studentů, která není jen jejich vinou, tito pisatelé nebyli obeznámeni s možnostmi a systémy, které jim psaní poznámek může nabízet, přičemž to, že dovednost poznámkování je třeba si osvojovat a hledat způsob, který každému sedí, je pro dobré poznámky zásadní (srov. Boon).

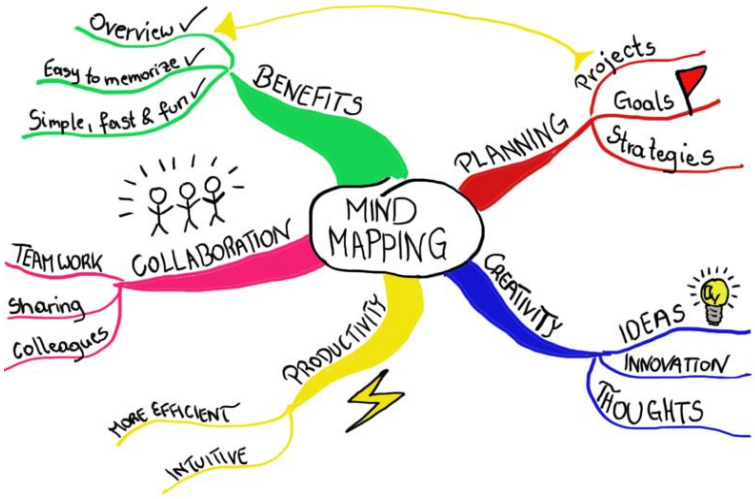
Je mnoho různých studijních strategií, pro práci s textem například užíváme identifikaci neznámých slov, kladení si otázek ve vztahu k textu a hledání odpovědí, strategie vytváření vizualizací, tedy představování si scén, postav, parafrázování a sumarizace textu nebo pojmové mapování (např. vytváření hierarchických map,

mapování zvolených témat atd.) (srov. Vlčková, 2005). Pojmové mapování neboli myšlenkovou mapu můžeme vidět na *Obrázku 3*, v němž je hlavní téma většinou uprostřed a od něj se všemi směry odvíjí další podkategorie, které můžeme odlišit barvami i stylem propojující čáry. Jednotlivé pojmy můžeme doplnit o ilustrační obrázky a symboly.

Při studiu a snaze o zapamatování užíváme různé mnemotechnické pomůcky – zkratky, první písmena, dále, párové asociace, například spojení jmen a dat („flashcards“ a podobné kartičky), klíčová slova a koncepty (kam patří vytváření schémat, map), psaní poznámek a naslouchání (srov. Fourová, 2012). Do strategie psaní a psaní poznámek můžeme zařadit další spoustu různých studijních strategií, a to jak psaní odborné práce (základy psaní textu, strukturování textu, práce s informačními zdroji a hledání chyb v textu), tak psaní si samotných poznámek (Fourová, 2012).

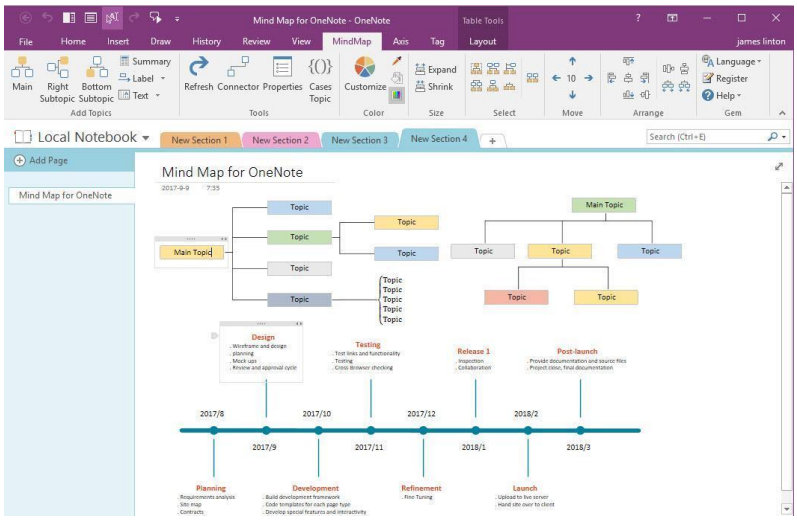
Autoři Čapek (2021) i Fourová (2012), ač jsou jejich publikace vzdálené jedno desetiletí, se velmi shodují v pojetí a roli spolupráce v rámci osvojování si studijních strategií a popisují možnost strategie založené na spolupráci mezi studenty, například společný projekt nebo týmová spolupráce ve třídě.

Během absolvování povinné školní docházky a následného studia narážíme na odlišné studijní strategie mezi jednotlivými studijními oblastmi. Například strategie pro výuku jazyků se bude značně lišit od studijní strategie matematiky – a nemusí se vždy jednat pouze o nabývání vědomostí, strategie může být spjata i s organizací času a plánováním, stanovováním si cílů apod. (Vlčková, 2005). To vše přispívá k všestranným schopnostem studentů.



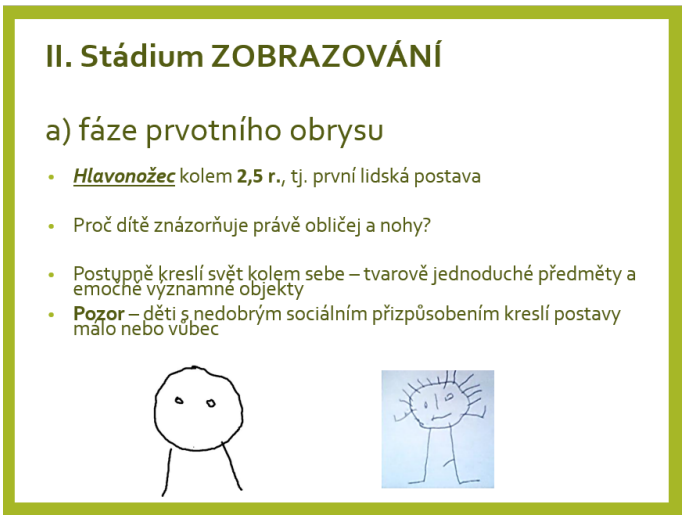
Obrázek 3: Pojmové mapování (Brandner, nedatováno).

V rámci zmiňovaného pojmového mapování můžeme také rozlišit formu zpracování, můžeme se tedy ptát, zda byla mapa vytvořena ručně nebo byl použit nějaký software, jako například: Freemind, OneNote, ContextMinds, Canva, Prezi apod., které jsou zobrazeny v následujících obrázcích (*Obrázek 4, Obrázek 5, Obrázek 6, Obrázek 7, Obrázek 8)*.

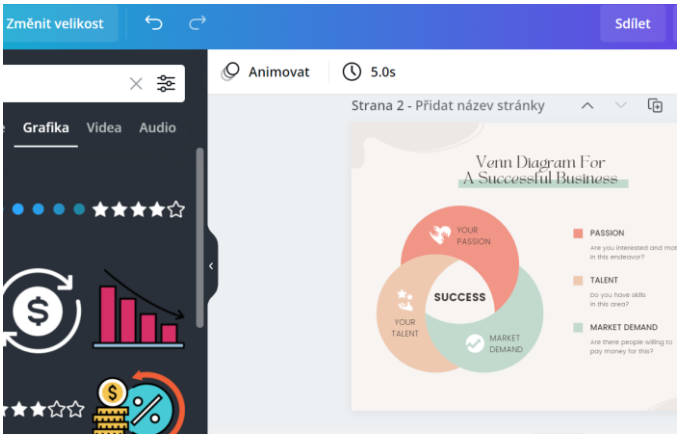


Obrázek 4: Pojmové mapování v softwaru OneNote (OneNote Gem, 2021).

Obrázek 5: Pojmové mapování v softwaru ContextMinds (ContextMinds).



Obrázek 6: Prezentace PowerPoint: Téma dětské kresby – bodový zápis (Suchá, 2021).



Obrázek 7: Canva.com: Tvorba vizuálních schémat (Canva.com).

Obrázek 8: Prezi.com: Vizuální prezentace (Václavík, 2017).

Obrázek 4 ukazuje software OneNote, kde jsou témata uváděna v ohraničených rámečcích, které můžeme opět barevně odlišit a propojit s ostatními. Lze také vytvářet např. časové osy s komentářem. OneNote mapy jsou méně tvárné než pojmová mapa na *Obrázku 3*, mají ale jasnou a přehlednou strukturu. *Obrázek 5*, ContextMinds je taktéž formou pojmové mapy. Jde tvárnější nástroj než OneNote, hlavní rozdílem je asi možnost volně pohybovat se slovy obsaženými v myšlenkové mapě. *Obrázek 6* vyobrazuje digitální prezentaci v bodech s ilustrací v programu PowerPoint. Na *Obrázku 7* je ukázka poměrně novodobého nástroje Canva, který slouží především k tvorbě plakátů, schémat a jiných grafických přehledů. *Obrázek 8* je z nástroje Prezi, který se specializuje na tvorbu prezentací. Vytváří síť jednotlivých stránek, mezi kterými lze přecházet různými způsoby. Dle mého názoru jde o nástroj s více vizualizačními prvky, než je nástroj PowerPoint.

Do sledovaného tématu spadají i myšlenkové mapy nebo tzv. sketchnoting, který je jednou z forem visual note-takingu. Jde o specifické zachycování poznámek pomocí obrázků a symbolů, které se volně kombinují i s psaným textem (Pulkertová, 2018).

Učební strategie jsou z pedagogicko-psychologického hlediska velice významné, neboť jsou například ve srovnání se styly učení snáze naučitelné a ovlivnitelné, a to například sociální prostředním, žákem samotným či učitelem, který může navodit podmínky pro volbu efektivních strategií (Vlčková, 2005).

K studijním strategiím existuje více klasifikací a teorií, které můžeme dohledat zejména v zahraniční literatuře (Kašparová, 2011). Každá z nich nahlíží na studijní strategie z jiného pohledu a chápe tuto problematiku jiným způsobem, pokud ovšem student zná studijní strategie, umí je používat a zjistí, které mu nejvíce vyhovují, může mu to pomoci k efektnějšímu učení a tím i k dosažení lepších učebních výsledků. Proto je velmi důležité, aby v současném edukačním procesu byl brán zřetel na individuální rozdíly mezi studenty především v jejich učebních preferencích a ve volbě strategií, neboť tak jim můžeme umožnit jejich rozvoj a rychlejší a snazší chápání učiva (Bořkovcová, 2020).

5 Visual note-taking jako studijní strategie

Mnoho čtenářů se v této práci může pozastavit nad tím, co si vlastně pod slovním spojením visual note-taking mají představit. Jde o alternativní metodu záznamu lidských myšlenek, tedy jinak než pouze textem, a můžeme říci, že se jedná o jakýkoliv vizualizovaný text, doplněný například symboly, barevnými kódy nebo vyznačenými souvislostmi (Visual Literacy Today, nedatováno). Jiné zdroje uvádějí, že jde o kreativní a grafický proces umožňující zaznamenávat myšlenky pomocí ilustrací, symbolů a různých struktur (Neill, 2014).

Nemusí se vůbec jednat o obsáhlý zápis v bodech, naopak, pro visual note-taking neexistuje jeden charakteristický centrální prvek, od kterého by se celá strategie odvíjela (Perry, Weimar, Bell, 2018). V práci budou uvedeny různé formy vizualizace poznámek, které jsou ve větší či menší míře mezi neslyšícími studenty v ČR používány. Visual note-taking je prezentován jako nástroj pro rozvoj kreativity, myšlení, lepší práce s informacemi, nástroj pro snadnější zapamatovatelnost a podobně, přičemž vizualizace obecně napomáhá k plnějšímu uvědomění si souvislostí mezi informacemi (Perry, Weimar, Bell, 2018) a právě z tohoto a mnoha dalších důvodů bych očekávala, že bude vizualizace poznámek mít své jasné místo ve vzdělávání a procesu edukace.

Způsobů, jak si zaznamenávat poznámky, je nekonečně mnoho, ale přestože každý si je může modifikovat dle svých individuálních potřeb, nezdá se, že bychom si ve školách cíleně osvojovali způsoby, jak s poznámkami efektivně pracovat, jak rozvíjet svou dovednost tvorby poznámek a následně moci tyto své schopnosti využít právě třeba při studiu na vysoké škole (Visual Literacy Today, nedatováno).

Vizualizace poznámek je zejména v zahraničí velmi oblíbeným prostředkem studia,[6] představuje široký pojem organizace a strukturace poznámek, s využitím odrážek, členění poznámek, tzv. color-codingu (neboli užívání barev ke zvýraznění textu), heslovitých zápisků, zkratek, symbolů a mnoho dalšího (srov. Buzan, 2004). Vizualizací můžeme nazvat i situaci, kdy si do již vytištěných poznámek vpisujeme další poznámky ručně, kdy označujeme, podtrháváme, zvýrazňujeme (Zeyab, Almodaires a Almutairi, 2020).

[6] Svědčí o tom portály jako *Verbal to visual*, *Visual Literacy Today,* online kurzy visual note-takingu ve školství vedené pedagogy (např. Wendy Pillars, 2020), nespočet pedagogických článků na téma visual note-takingu ve výuce, např: *Visual Notetaking in the Classroom* (Education Week, 2013), *The Ultimate Guide to Visual Note-Taking for Students and Teachers* (creately.com, 2021) a jiné.

Hojně užívaným prostředkem vizualizace jsou také grafy, tabulky, časové osy nebo jednoduché ilustrace, a to vše nám určitým způsobem vizualizuje text a usnadňuje jeho porozumění (srov. tamtéž).

Visual note-taking má význam obecný, tedy vizualizace poznámek, ale také konkrétní, kdy se zejména v zahraničí užívá pro označení konkrétního stylu vizuálního poznámkování (Visual Literacy Today, nedatováno).

Zde nás zajímá obecný pojem, který má široký význam spojený s vizualizací v poznámkách. Proč bychom měli chtít své poznámky vizualizovat? Protože vnímáme nejprve zrakem, nejprve něco spatříme, a pak si to můžeme prostudovat, pročíst či jinak vnímat (srov. IVLA, 2012).

Náš mozek není uspořádán lineárně, nýbrž jde o všemi směry propojenou síť neuronů, a můžeme tedy čekat, že podobné uskupení, které nalezneme např. v myšlenkových mapách, nám bude blízké (Buzan, 2004). Symboly, které nám často nahrazují text, si rychleji a snadněji zapamatujeme, taktéž barevná značení nám zvýrazňují přehlednost, můžeme odlišit nadpisy, jména, místa, data (Zeyab, Almodaires a Almutairi, 2020).

Strukturování do bodů nám informace zestručňuje, je snazší si přečíst jedno slovo než celou větu a informaci můžeme mít stejnou, pokud budeme vědět, o co se jedná (Buzan, 2004). Pro ukázku opět v obrázcích uvádím možné prvky a zpracování strategie visual note-takingu. *Obrázek 9* je bohatý na vizuální prvky. Sám totiž svým obsahem popisuje, jak si poznámky vizualizovat. Vidíme využití prostoru, poznámky jsou v bodech, ty jsou v oddělených odstavcích a případně i ve dvou sloupcích. Dále jsou tu různé druhy podtržení – důležité pojmy a nadpisy, nadpisy, které jsou zároveň vyvedeny hůlkovým písmem pro větší důraz. Informace jsou ve stručných bodech, často pouze klíčových slovech, doplněné o živé, barevné ilustrace. Ilustrace jsou jednoduché a přitom jasné. Mimo ilustrace vidíme i jednoduché symboly jako šipky a zaškrtávací znaménka. Zajímavým prvkem je také střídání dvou jazyků, anglického a českého.

Obrázek 9: Visual note-taking: poznámky z výuky Kreativity (Pilotní respondent).

5.1 Visual note-taking ve výuce vysokoškolských neslyšících studentů

Jak jsem již popisovala v kapitole věnované gramotnosti, neslyšící studenti, kteří měli přístup ke znakovému jazyku od narození, vykazují větší úspěchy ve čtení a psaní než ti, kteří byli v kontaktu pouze s jazykem mluveným a na které se od malička neznakovalo, i přesto, že mluvený jazyk jim nebyl smyslově přístupný, tudíž si prošli tzv. bezjazyčím (srov. Macurová, 1998).

Touto problematikou se v zahraničí zabývá i Golos (2014), vytvářející pracovní model pro základní vzdělávání pro neslyšící žáky založený na vizuálním učení, s cílem usnadnit nabývání gramotnosti neslyšícím žákům a podpořit přirozené touhy se vzdělávat v přirozeném prostředí, a především v prvním, smyslově přístupném jazyce. Model je založený na poznatcích z široké škály zahraničních výzkumů vzdělávání neslyšících žáků, které propojují gramotnost i s kulturou komunity Neslyšících a poukazují na důležitost tohoto propojení i ve vztahu k formování identity neslyšících osob (Golos, 2014).

Na katedře Pedagogické psychologie univerzity v Minnesotě, kde Golos působí, je strategie visual note-takingu běžnou součástí výuky, užívanou v rámci vizuálních dovedností a vizuálního učení k budování jazykových a čtenářských dovedností, a je

tudíž součástí výuky již na elementární úrovni (Golos, 2014). Tento vizuální model přistupuje k vzdělávání neslyšících žáků na základě jejich silných stránek a přináší tedy do výuky úplně jinou perspektivu, která se odklání od tvrzení, že psaná forma jazyka je úzce závislá na formě mluvené. Neslyšícím žákům se v takovém prostředí daří a organizují svět a své vzdělávání do určité míry svýma očima. (Golos, 2014) Takovouto perspektivu můžeme označit za Deaf Gain perspektivu.

V České republice máme však v tomto ohledu značné mezery, jelikož používáme vizualizaci ve výuce ve velmi omezené míře, například v podobě časových os, grafů, digitálních prezentací apod., ale možnosti vizualizace nejsou zdaleka vyčerpány a není jim dán dostatečný prostor, zejména vezmeme-li v potaz, že současné mladší generace jsou spíše vizuálně zaměřené (Janská, 2017) a neslyšící osoby vnímají svět skrze specifické vizuální vnímání.

Výzkumné šetření

Hlavním cílem mé práce bylo zmapovat a popsat osvojování a užívání studijní strategie visual note-takingu u neslyšících studentů českých vysokých škol.

V této části se snažím o zmapování situace užívání a osvojování studijní strategie visual note-takingu u neslyšících studentů českých vysokých škol. Má práce je jakýmsi prvním krokem v této oblasti. Je tedy důležité důkladné základní obeznámení s touto problematikou. Proto jsem se rozhodla situaci zmapovat pomocí polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů. Zaměřila jsem se na sedm respondentů.

Pro výzkumnou část mé práce jsem zvolila kvalitativní design výzkumu. Kvalitativní design jsem zvolila z toho důvodu, že toho téma nebylo doposud příliš zkoumáno. Znalost kvalitativní metodologie je základem pro hodnotných výsledků bakalářské práce.

6 Metodologický rámec výzkumu

Mými respondenty byli neslyšící studenti, kteří aktuálně studují či dříve studovali na vysoké škole v České republice. Usilovala nejen o zachycení individuálního užívání studijní strategie visual note-takingu, ale také o hledání hledat společných propojujících témat souvisejících s tvorbou a osvojováním strategie visual note-takingu.

6.1 Cíle výzkumu

Cílem mé práce je pomocí polostrukturovaných rozhovorů a analýzy dokumentů zmapovat užívání visual note-takingu u vybraných neslyšících studentů českých vysokých škol. V rámci své analýzy popisuji, jaké formy visual note-takingu používají vybraní studenti, v jakých situacích se k němu uchylují, a v neposlední řadě také, jak si je osvojili a osvojují.

6.2 Zkoumaný vzorek

Klíčovou fází výzkumné části byl výběr vzorku. Hledala jsem skupinu, na které bych mohla nejlépe zkoumat vizuální poznámkování. Ukázalo se, že vysokoškolští studenti budou vhodnou cílovou skupinou pro výzkum tvorby poznámek, jelikož mají již vytvořený systém poznámkování a prošli vzdělávacím systémem, takže mohou popisovat své zkušenosti. Pro zmapování užívání visual note-takingu jsem respondenty získávala metodou sněhové koule (srov. Hendl, 2008), díky které jsem se dostala k dalším neslyšícím respondentům, kteří studují nebo studovali na vysoké škole.

Oslovila jsem celkem patnáct respondentů. Dostala jsem kladnou odpověď od sedmi respondentů, z nichž se mi podařilo provést rozhovor s pěti z nich. Nakonec jsem se nezaměřovala pouze na současné vysokoškolské neslyšící studenty, ale také na neslyšící absolventy vysoké školy, jelikož se ukázalo, že splňují charakteristiku vzorku, kterou jsem si pro svůj výzkum stanovila, a zároveň to zvýšilo šance pro získání respondentů, kteří by byli ochotni rozhovor absolvovat a do výzkumu se zapojit. Vznikly tedy dvě skupiny respondentů. V jedné skupině se nacházeli respondenti, kteří v době výzkumu byli studenty vysoké školy, v druhé byli ti, kteří měli již ukončené vzdělání a chodili do zaměstnání.

6.3 Metoda sběru dat

Pro získávání dat jsem se rozhodla čerpat na základě případové studie, ze které jsem vycházela při užívání následujících dvou metod. Výzkum jsem prováděla jednak za pomoci polostrukturovaných rozhovorů a následně z analýzy dokumentů, tedy poznámek, které mi respondenti dali k dispozici. Respondenti mi v rámci rozhovorů sdělili své zkušenosti s užíváním a osvojováním strategie poznámkování a zároveň jsme pak společně hledali a popisovali prvky visual note-takingu v jejich strategii poznámkování. Polostrukturovaný rozhovor obsahoval celkem pět hlavních oblasti:

1. Představení respondenta, vzdělání
2. Poznámky na ZŠ, SŠ, VŠ, v zaměstnání;
3. Způsob tvorby poznámek
4. Vizualizace poznámek, textu
5. Osvojování strategie visual note-takingu

Respondentům byly postupně kladeny otázky k jednotlivým oblastem: úvodní informace o respondentovi, jeho rodině (zda jsou členové rodiny slyšící či neslyšící), jazyku komunikace, vzdělání a zaměstnání.

V další části jsme se věnovali psaní poznámek na základní, střední, vysoké škole a případně i v zaměstnání. Respondenti popisovali typy poznámek, které si v průběhu vzdělávání dělali, materiály, které k jejich tvorbě používali, podmínky, za kterých si poznámky psali, přístupy škol ke vzdělávání neslyšících studentů (tzn. zda měli podporu školy a vyučujících při svých studiích či nikoliv).

V následující části popisovali, jakým způsobem si poznámky tvořili, jakou měly poznámky strukturu, hierarchii, jak s nimi pracovali, zda používali i další formy poznámek než jen lineární zápis (např. myšlenkové mapy), zda preferují psaní poznámek v počítači nebo ručně a jaké zdroje k tvorbě poznámek používali.

S formami poznámek se částečně prolínala následující oblast, která se věnovala tomu, jaké prvky visual note-takingu můžeme v jejich poznámkách nalézt (sem tedy patří i struktura, systematizace, vztahy mezi informacemi apod.).

Nakonec jsme zkoumali, jak si tuto učební strategii osvojovali, v jakém školním období si poznámky začali psát, zda je někdo učil nějakým strategiím učení, zda si vytvořili svůj vlastní systém poznámek a kdo nebo co je v tomto osvojování ovlivnilo.

6.4 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor může být kompromisem mezi rozhovory strukturovanými a nestrukturovanými. Máme předem připravenou osnovu témat a k nim navržené podotázky. Není ale nezbytně nutné lpět na dodržení určitého pořadí otázek, taktéž není nutné rozhovor striktně držet jen v omezeném tématu. Naopak je záhodno rozhovory nechávat flexibilnější a volnější než ty strukturované a v rámci takového rozhovoru můžeme také pozměnit formulaci a volbu slov jakožto i vynechat některé otázky, pokud máme pocit, že jsou například pro situaci nevhodné, nebo již byly volněji zodpovězeny v jiné části rozhovoru. Zároveň je ale zapotřebí zachovat přibližnou osnovu a udržet v polostrukturovaném rozhovoru systematičnost. Je tedy nutné vytvořit tzv. návod k rozhovoru, rozhovor vést a zaznamenávat si při něm důležitá data (Wildemuth, 2009).

Mnou vytvořený polostrukturovaný rozhovor sestával z otevřených otázek týkajících se respondentova rodinného i školního zázemí a následně jeho zkušeností s psaním poznámek a jejich vizualizací. V průběhu sběru dat jsem své materiály k rozhovorům zdokonalovala nebo vytvářela nové. Pro rychlé zaznamenávání základních informací o respondentech, které byly pro můj výzkum relevantní (pohlaví, věk, dosažená vzdělání, hluchota v rodině, jazyk v rodině, ve školách apod.), jsem vytvořila záznamový arch (viz Příloha č. 3). Zde uvádím otázky, které jsem respondentům v rámci rozhovorů pokládala:

1) Psaní poznámek na ZŠ, SŠ, VŠ a v zaměstnání

- *Kdy si píšete poznámky? (Když se učíte, při hodině, v práci na poradě apod.)*
- *Jaký smysl pro vás má psaní poznámek?*
- *Z jakých zdrojů čerpáte, když si píšete poznámky? (učebnice, prezentace, internet, záznam přepisu, cizí poznámky apod.)*
- *Je (podle vás) nějaký rozdíl mezi psaní poznámek u slyšících a neslyšících studentů?*

2) Způsob psaní poznámek (formy poznámek a jejich využití)

- *Popište, jak si píšete poznámky.*
- *Tady máme pár ukázek různého poznámkování, které byste preferoval/a, proč?*
- *Píšete si poznámky lineárně pod sebe nebo používáte raději prostor, např. jak je tomu v myšlenkových mapách?*
- *Používáte myšlenkové mapy nebo podobné významové sítě?*
- *Píšete radši poznámky v počítači nebo ručně?*
- *Používáte sdílené Google dokumenty nebo jiné nástroje?*

3) Vizualizace v poznámkách

- *Jak si poznámky vizualizujete? (barvy, obrázky, znaky, šipky, myšlenkové mapy...)*
- *Potřebujete si v poznámkách dělat systém? Např. hierarchizovat, dávat jim strukturu,*
- *zvýrazňovat podstatné, podtrhávat nadpisy apod.?*
- *Užíváte odrážky/tučné písmo/kurzívu/barevný text… apod.?*
- *Používáte barvy pro zvýraznění?*
- *Používáte v textu/zápiscích symboly/obrázky/jiné?*
- *Napadají Vás další vizualizační prvky, které používáte?*
- *Potřebujete si text v počítači vytisknout a pak si do něj psát poznámky?*
- *Jak myslíte, že souvisí Deaf Gain se psaním poznámek?*

4) Osvojování poznámkování, visual note-takingu (souvisí s předchozími)

- *Jak jste se naučil/a si psát poznámky? (sama, ve škole, od spolužáků, od sourozenců, od rodičů)*
- *Jak vypadal proces osvojování si dovednosti psaní poznámek?*
- *Zdokonalujete se nějak v psaní poznámek?*
- *Cokoliv dalšího, co Vás k tématu napadá nebo byste chtěl/a doplnit.*

6.5 Průběh sběru dat

Své rozhovory jsem s respondenty uskutečnila ve dvou fázích. První fáze probíhala v průběhu května a června roku 2021 a druhá v listopadu a prosinci téhož roku.

V *Tabulce 1* popisuji základní informace k rozhovorům. Se všemi respondenty jsem se postupně sešla a provedla s nimi polostrukturovaný rozhovor online formou přes videohovor, pouze s jedním respondentem proběhl rozhovor osobně. Všechny rozhovory byly tlumočené do ČZJ. V první fázi proběhly dva rozhovory pouze v ČZJ, ale ukázalo se, že množství získaných dat je neporovnatelně menší, než když byl přítomen tlumočník. Proto jsem tyto rozhovory následně zopakovala i s tlumočníkem.

Respondent	Pohlaví	Kdy	Jak	Délka rozhovoru
1	muž	18.6.2021	Osobně	60 minut
2	muž	8.6.2021	Zoom	50 minut
3	muž	15.6.2021	Zoom	43 minut
4	žena	21.6.2021	Osobně	45 mnut
4 - podruhé	žena	30.11.2021	Google Meet	50 minut
5	žena	1.12.2021	Google Meet	36 minut
6	žena	10.12. 2021	Zoom	45 minut
7	muž	3.12. 2021	Google Meet	38 minut

Tabulka 1: Sběr dat – Základní informace k rozhovorům.

Rozhovory byly fixovány dvěma způsoby. Rozhovor online formou na platformě Google Meet či Zoom bylo možné nahrát přímo v rámci platformy a zároveň jsem dělala audiozáznam. Všem respondentům a tlumočníkům jsem předem na mailovou adresu zaslala materiály k tématu výzkumu a okruhy otázek rozhovoru. Délka rozhovorů se pohybovala mezi 40 minutami a hodinou.

V některých případech se mi nepodařilo napoprvé získat veškerá relevantní data, proto jsem se respondentů i zpětně (po uskutečnění rozhovorů) doptávala na potřebné informace, které jsme během rozhovorů nezmínili a které zároveň byly pro výzkum stěžejní. Jeden z rozhovorů se kvůli technickým potížím nepodařilo zaznamenat a vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci (která omezila komunikační možnosti) ani následně zopakovat. Proto jsem ho nakonec do vzorku nezařadila. Před započetím všech rozhovorů jsem se vždy respondentů zeptala na udělení informovaného souhlasu

ke zpracování dat a také na souhlas pro nahrávání rozhovoru. Ani v jednom případě neměl žádný z respondentů problém souhlasit s těmito podmínkami.

Během sběru dat se objevovaly technické problémy, kdy nahrávání na platformě Google Meet zaznamenávalo vždy pouze jednoho účastníka hovoru, a to na základě zvukové stopy. Tedy pokud neslyšící respondent znakoval, záznam obrazu byl stále u tlumočníka či výzkumníka, jelikož neprobíhala zvuková stopa, která by nahrávání přeorientovala na respondenta. Tento problém jsem zaznamenala při prvním rozhovoru, který probíhal bez tlumočníka, tudíž jsem neměla žádný záznam respondentových odpovědí.

Výjimkou byla situace, kdy jsem s respondentem sdílela obrazovku, to byli vidět všichni účastníci, i když jen v menším obraze. Po zjištění tohoto nepříjemného faktu, jsem si rychle sepsala vše, co jsem si z rozhovoru zapamatovala a znovu kontaktovala respondenta. Rozhovor se znovu již neuskutečnil, jak bylo zmíněno výše. S dalšími rozhovory jsem již použila platformu Zoom, ale opakoval se obdobný problém se situací jednoho mluvčího na základě zvukové stopy. Zde jsem ale už měla záznam mluveného projevu tlumočníka, což bylo zásadní.

Vzhledem k tomu, že jsem rozhovor prováděla s respondenty z komunity Neslyšících, kterým leží na srdci budoucnost výchovy a vzdělávání neslyšících studentů, byli velmi ochotní se se mnou podělit o veškeré informace a rozhovory se nesly ve velmi přátelském duchu. S některými respondenty jsme se navíc znali osobně, což napomohlo navázání bližšího kontaktu a otevřené komunikace.

7 Analýza dat

V této kapitole usiluji na základě nasbíraných dat o zmapování užívání a osvojování studijní strategie visual note-takingu u neslyšících studentů českých vysokých škol.

Analýzu dat jsem zpracovávala od května do listopadu 2021. Svůj polostrukturovaný rozhovor jsem připravovala na začátku letního semestru roku 2020, kdy jsem také začala oslovovat potenciální respondenty.

Následně jsem provedla pilotní rozhovor pro ověření, zda mnou připravená struktura rozhovoru odpovídá zadání a cílům mé práce. Se zpracováním dat jsem začala již po prvním proběhlém rozhovoru, abych tak mohla případně ještě poupravit svůj výzkum a zvýšit reliabilitu a kvalitu následujících setkání s dotazovanými osobami.

7.1 Základní charakteristika respondentů

Mého výzkumu se zúčastnilo celkem osm neslyšících respondentů, čtyři muži a čtyři ženy, ale jednoho respondenta jsem kvůli nedostatku dat musela z výzkumu vyřadit. Pro jednotnost analýzy budu popisovat respondenty pouze v mužském rodě. Všichni čtyři muži již vysokou školu dostudovali a nyní pracují na plný úvazek. Dvě ze tří žen v současné době studují na vysoké škole. Věk respondentů se pohyboval v rozmezí 25–43 let.

Následující tabulka (*Tabulka 2*) ukazuje porovnání respondentů na základě vystudovaných škol. Vzhledem k anonymizaci práce nebylo možné více specifikovat jednotlivé školy a obory studia.

Respondent	Věk	MŠ, ZŠ, SŠ pro sluchově postižené	VŠ hotovo	VŠ studuje
1	35-45	MŠ, ZŠ, SŠ: ano	Bc: Filologie Mgr: Učitelství	-
2	35-45	MŠ i ZŠ: ano SŠ: ne	Bc: Bezpečnostní obory Mgr: Učitelství	-
3	35-45	MŠ, ZŠ, SŠ: ano	VŠ: Bezpečnostní obory Mgr: Učitelství	-
4	25-35	MŠ, ZŠ: ano SŠ: ne	Bc: Zdravotnické obory Bc: Psychologie	Bc: Filologie Mgr: Psychologie
5	25-35	MŠ, ZŠ: ano SŠ: ne	-	Bc: Filologie
6	25-35	MŠ, ZŠ, SŠ: ano	Mgr: Filologie	-
7	35-45	MŠ, ZŠ, SŠ: ano	Bc: Filologie – nedokončeno	-

Tabulka 2: Vzdělání respondentů – srovnání.

7.2 Příprava, kódování

V další fázi mého výzkumu jsem provedla transkripci, při které jsem získaná data převedla do textové podoby. Dle Hendla (2008) nemusí být transkripce plně doslovná, pokud se nejedná o shrnující protokol. Transkript byl velmi podrobný a došlo jen k minimální redukci v podobě vypuštění výpovědí, které se opakují.

První dva transkripty jsem provedla ručně a u dalších pěti rozhovorů jsem transkript provedla automaticky pomocí online nástroje beey.io (NEWTON Technologies, 2021).[7] Beey přepisuje i strukturu rozhovoru, bylo tudíž patrné, kdy je řečníkem výzkumník a kdy tlumočník. Přepis chyboval jen minimálně, jelikož kvalita nahrávky byla díky online rozhovorům vysoká. Poté jsem si texty rozhovorů přečetla, doplnila si své vlastní poznámky (co je zásadní pro můj výzkum, zda jsem zjistila něco nového, jak se student stavěl k tématu rozhovoru apod.). Jeden rozhovor trval v průměru 40 minut a přepis rozhovoru následně zabral přibližně 2 hodiny.

Dále jsem provedla redukci prvního řádu. V rámci této redukce vynecháme všechny části vět, které nesdělují nějakou identifikovatelnou explicitně vyjádřenou informaci. Účelem redukce prvního řádu je učinit přepis plynulejším a usnadnit tak analytickou práci (Řehan, 2014). V takto zpracovaném textu už začínala postupně vyplývat na povrch společná témata, na základě kterých, jsem vytvořila systém kategorií, které vystihovaly důležitá témata (segmentace)[8].

Další částí zpracování dat bylo kódování. Vzala jsem zredukovaný transkript a ke stěžejním informacím jsem přidávala štítky s názvy předem vytvořených kategorií. Zprvu nebylo snadné najít nástroj, který by splňoval funkci štítkování.

Nakonec jsem kódovala data ve Wordu v kombinaci s mými poznámkami a ručně vytvořenými schématy k analýze každého z respondentů. Základním zdrojem analýzy se nakonec staly ruční myšlenkové mapy a schémata, která pro mě lépe znázorňovala propojení témat a bylo snazší hledat společné a odlišné rysy dat.

---

[7] Beey automaticky převádí audio a video na text. Obsahuje také nástroje pro rychlou editaci přepsaného textu a další nástroje (NEWTON Technologies, 2021).

[8] *„Segmentace zahrnuje rozdělení dat do analytických jednotek. Pročítáme text řádku po řádce a ptáme se, zda se jedná o segment, který obsahuje z hlediska cílů výzkumu nějaký význam“* (Hendl, 2008, s.228).

7.3 Analýza odpovědí

Během svého výzkumu jsem si uvědomila pravdivost faktu, který zmiňuje Stake (1995) ve své knize. Tvrdí, že počátek analýzy nelze přesně identifikovat, jelikož již v terénu během prvního dojmu přiřazujeme nějaké významy zkoumanému – to nazývá analýzou, stejně tak jako závěrečné shromažďování dat a poznatků.

V rámci analýzy usiluji o přiřazování významu nasbíraných dat z polostrukturovaných rozhovorů a následně z analýzy dokumentů (vybraných poznámek respondentů). V kódovací analýze se snažím nalézt pravidelnosti, klasifikovat údaje na jednotlivé části a výsledky analýzy interpretovat jako celek, aby mohly být prezentovány s určitým závěrem, příběhem (Hendl, 2008). V následujících částech popisuji výsledky jednotlivých zkoumaných oblastí.

7.3.1 Prostředí, ze kterého respondent pochází

Pouze u jednoho ze sedmi respondentů byla rodina slyšící, tudíž vyrůstal v prostřední mluvené češtiny a znakovat se začal učit až ve čtyřech letech od kamarádů ze školky. Ostatní respondenti pocházeli s neslyšících rodin, vyrůstali v úzkém kontaktu s českým znakovým jazykem.

V mateřských a základních školách neměl žádný z respondentů dospělé neslyšící pracovníky jako vzory a jejich komunikace probíhala mluvenou češtinou. Jedním z důvodů byla situace v postkomunistickém Československu, kdy nebylo obvyklé, aby neslyšící pedagog získal místo na škole pro sluchově postižené.

Na základních školách byla výuka pouze v mluvené a psané češtině a jediné zápisky, které si studenti psali, bylo doslovné opisování z tabule, tzv. papouškování učiva, jak ho sami respondenti nazývali. Někteří z respondentů se sami divili, jak mohli takovou formu výuky zvládat.

7.3.2 Psaní poznámek v průběhu vzdělávání na základní, střední a vysoké škole a v zaměstnání

Strategie psaní poznámek se vyvíjela u všech respondentů postupně. Na základní škole většinou nikdo nepotřeboval věnovat zvláštní pozornost svým poznámkám. Jako žáci si vystačili s tím, co jim učitel v hodině nadiktoval. Všech sedm respondentů začíná mluvit o dovednosti psát si poznámky až v kontextu střední školy. Někteří už získávali

první zkušenosti s tlumočenou výukou na Střední škole, základní škole a mateřská škole pro sluchově postižené ve Výmolově ulici v Praze 5 na oboru „Zubní technik“.

Všichni respondenti chodili alespoň na jednu vysokou školu, kde využívali možnost služeb pro neslyšící studenty, a to buďto přepisu nebo tlumočení. Předpokládala jsem, že služba tlumočení bude u studentů obecně převažovat, ale nebylo tomu tak. Preference těchto služeb závisela na vztahu porozumění čtenému textu v českém jazyce. Ovládal-li neslyšící student čtení s porozuměním, většinou preferoval službu přepisu.

Respondenty jsem si tedy rozdělila na skupiny dle preference služby. Ta měla totiž tu výhodu, že předávala 100% informace a nehrozilo, že studentovi něco unikne, jelikož veškerý mluvený výklad učitele byl převeden do psané podoby. Postupem času dokonce studenti začali dostávat záznamy z přepisu na flash disku, aby s textem mohli dále pracovat.

Dva z pěti respondentů popisují následné zpracovávání textu přepisu, výtah důležitých informací a porovnávání a sdílení těchto informací se spolužáky a s jejich zápisy. Další dva z pěti respondentů preferovali tlumočený výklad. Výhodou bylo, že tlumočený výklad probíhal v rodném českém znakovém jazyce.

Naopak slabší stránkou bylo, že nešlo zamezit úniku informací během snahy zaznamenat si stručně zápis z hodiny a zároveň se po celou dobu soustředit na tlumočníka a střídavě zaměřovat pozornost také na vyučujícího. Tento způsob popisují respondenti jako vyčerpávající, ale prozatím nejfunkčnější.

Tři respondenti dále hojně využívají psaní poznámek i v zaměstnání. Děje se to například na poradách, při kterých si zapisují důležité body nebo při přípravách, při kterých pracují s obsáhlejším textem, který si zvýrazňují a poznámkují, nebo v rámci sdílení a plánování, kdy si za pomocí značné vizualizace načrtnou určité plány, vztahy a projekty, se kterými mohou nadále pracovat. Velmi si pochvalují jakoukoliv vizualizovanou formu plánování, jelikož to urychluje orientaci v tématu či řešeném problému.

7.3.3 Způsob psaní poznámek (formy poznámek a jejich využití)

Kapitola o způsobu psaní poznámek je velmi obsáhlá a částečně se prolíná s tématem vizualizace. Mezi nejčastější společné oblasti všech sedmi respondentů v rámci způsobu psaní poznámek můžeme zařadit práci s textem (a v ní obsažené čtení s porozuměním), následnou práci s poznámkami a jejich další užití (především v rámci příprav a studia), srozumitelnost přijímaných informací (především výuky a materiálu), preferovaný styl

poznámkování, formu poznámek (v počítači či ručně, lineárně, hierarchicky, formou myšlenkových map), propojení informací, zdroje přijímaných informací, přístup k informacím, logické uspořádání a služby jako podpora poznámkování a bariéry při psaní poznámek.

Naskytla se nám opravdu široká škála oblastí, které ovlivňují osvojování a proces psaní poznámek a které jsou jeho součástí.

Základní myšlenka, která se opakovaně vynořovala v rámci všech rozhovorů, byla zaměřena na podporu představivosti neslyšících studentů. Tedy jinak řečeno v odpovědi na otázku: „Proč by měla být vizualizace informací ještě důležitější pro studenty, kteří jsou neslyšící?“ Z toho důvodu, že je potřeba podpořit jejich představivost, aby si mohli informace lépe propojit. A toho dosáhneme nejlépe, když se dostaneme co nejblíže vizuálnímu vnímání, vizuální představě. Ve všech mých rozhovorech se opakovala věta, že text je zbytečně složitý na to, aby byl pro pochopení a porozumění u neslyšících studentů dostačující. Ano, mohou tomu rozumět, ale stojí to minimálně o trochu větší úsilí než studenty slyšící a už toto úsilí můžeme eliminovat tím, že budeme usilovat o vizualizaci. U neslyšících studentů jsou zásadní schémata, jejichž účel je propojit a usouvztažnit informace.

Velmi zásadní v mém výzkumu bylo zjištění, že Deaf Gain perspektiva je zde v jiném kontextu, než jsem původně očekávala. Měla jsem za to, že, jelikož neslyšící studenti vnímají svět vizuálním kanálem, bude skrze Deaf Gain perspektivu následovat oblíbenost vizuálního poznámkování. Co mě ale zaskočilo byl fakt, že sem spadá i následná práce s poznámkami. Tedy to, co se s poznámkami děje, když si je pisatel poprvé zapíše.

A v tom jsou mí respondenti velmi zdatní. Nekonečně usilují o porozumění jazyku, který je až jejich druhým jazykem a jehož mluvená podoba jim ve výuce není smyslově přístupná, což má za následek neustálou práci s informacemi. Pokud jim něco uniká, snaží se to dohnat, zjistit, dostudovat. A takto fungují i neslyšící studenti. Musí s psaným textem a svými poznámkami velmi pracovat a přetvářet je na učební materiály, které jim budou vyhovovat. A jelikož se to u všech mých respondentů stalo každodenní činností, všichni si vytvořili nějaký vlastní systém výpisků a práce s nimi. Pro ně to nekončí zapsáním si, ale následnou analýzou napsaného a propojováním s informacemi z dalších zdrojů, případně sdílením se spolužáky.

V poznámkách mých sedmi respondentů můžeme najít určité souvislosti a podobné znaky. Zaprvé, nikdy nejde o celé věty. Vždy jsou informace v bodech, stručné

a zjednodušené, a mají svůj systém uspořádání. Většina z nich jsou lineární a hierarchicky uspořádané do nadpisů a podnadpisů. Všichni respondenti používají systém zvýraznění informací pomocí podtržení textu a zabarvení.

Tři ze sedmi respondentů preferují psát si své poznámky ručně. Někteří je ale pak přepracují do Wordu, pro větší ucelenost a přehlednost. Čtyři ze sedmi respondentů si potřebují své zápisky tvořit sami. Dvěma respondentům postačí jiný zdroj, pokud je dostatečně kvalitní a srozumitelný. Jeden ze studentů rád užívá záznamy z přepisů a druhý službu zápisu ve výuce, při kterém se mu podařilo se s jedním ze zapisovatelů sladit natolik, že mu zápisky byly naprosto srozumitelné a nepotřeboval je upravovat pro lepší orientaci a pochopení. Další dva pracují převážně s cizími poznámkami, ale dotvářejí

a propojují si je pak podle sebe. Jeden respondent dokonce pořizuje screenshoty pomocí wordovského nástroje „Výstřižky“, kdy „vystřihne“ některé části ze služby zápisu a tyto obrázky pak vkládá do vlastní struktury poznámek.

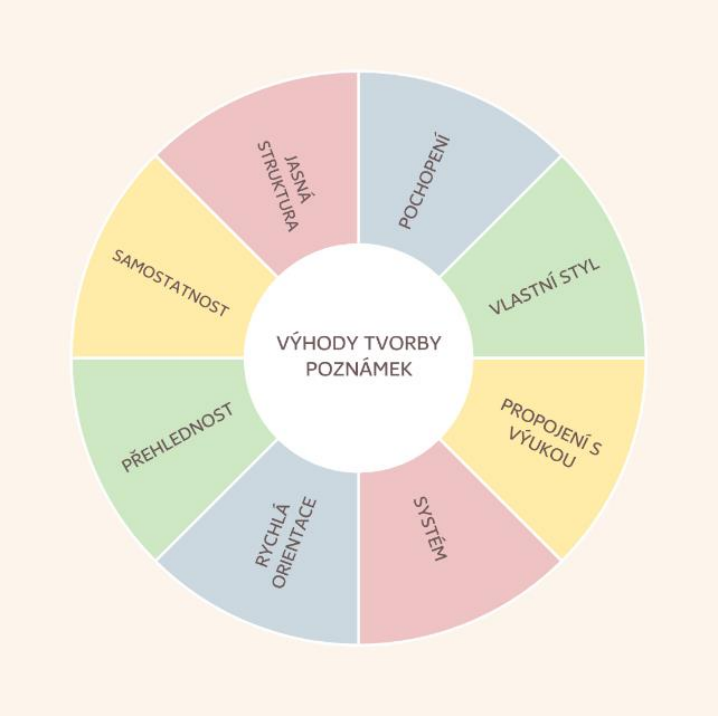
Pokud nahlédneme na užívání strategie poznámkování i mimo školy, je časté užívání i v pracovním prostředí. Všichni respondenti se shodli, že si raději souvislý text zvýrazní a opoznámkují pro následnou rychlejší a snadnější orientaci v problému. Jako častý příklad pro vložení poznámky uváděli situaci, v níž některému slovu nerozuměli. Někteří si ho jen podtrhli, jiní např. zapsali do poznámek do mobilu, aby se k němu později vrátili. Všichni respondenti popisovali obdobnou práci s textem (zvýraznění a okomentování textu) v případě četby oficiálních dokumentů, např. nové vyhlášky. Čtyři ze sedmi respondentů si raději text vytiskli, zvýraznili a opoznámkovali. Zbylí tři se spokojili s verzí v počítači či iPadu.

Řada respondentů si často dělá body v rámci přípravy na poradu a následně i při poradě. V neposlední řadě užívají poznámky k přípravě projektů (kreslené scénáře), postupů práce, nových nápadů (myšlenkové mapy) apod.

Neslyšící respondenti měli různé preference týkající se formy a zpracování poznámek. Poměrově byly tyto skupiny vyrovnané. Dva respondenti preferovali vytištění textu, pokud ho potřebovali nastudovat. Další respondent využíval nejhojněji iPad jak pro svůj vlastní zápis, tak pro práci a zvýrazňování v textech. Poslední dva respondenti preferovali jen své bodové ruční poznámky vedle textu. Tři neslyšící respondenti také hojně využívali sdílené Google dokumenty nebo textovou aplikaci Microsoft Word (dále jen Word). Ale u dvou se osvědčila forma práce s poznámkami v Google dokumentech pomocí komentářů. Třetí z nich to považoval za příliš hektické a raději si text vytiskl

a přilepil k němu papírový lísteček s daným komentářem. Na druhou stranu ale nevylučuje praktičnost sdílených komentářů, pouze nemá takovou pozici, kde by bylo třeba užívat sdílené dokumenty v hojné míře.

Společné rysy způsobů psaní poznámek bychom mohli shrnout jako stručné, jednoduché, aby se v nich dobře orientovalo, systematické, se zvýrazněnými důležitými částmi. Pokud šlo o vlastní zápisky, všichni preferovali ruční formu zápisu.



Obrázek 10: Diagram „Výhody tvorby poznámek – společné rysy" (Schéma autora).

Schéma vyobrazené na *Obrázku 10* přehledně ukazuje společné rysy, které se objevovaly u všech respondentů, pokud šlo o to, jaké výhody jim tvorba poznámek přináší, co je pro ně při procesu tvorby poznámek podstatné. Pouze dva ze sedmi respondentů nesdíleli tento obdobný proces tvorby poznámek, nýbrž preferovali poznámky cizí, jelikož to šetřilo čas.

Co se týče forem a nástrojů pro tvorbu poznámek, nejčastější formou tvorby poznámek byla ruční forma (5 respondentů). V rámci ručních poznámek pak byla i specifická forma vpisování do textu (3 respondenti). Visual note-taking formou myšlenkových map využívali tři ze sedmi respondentů. Textové dokumenty v počítači či tabletu používali 4 respondenti. Další dva respondenti je sice užívali také, ale jen v nejnutnějších pracovních záležitostech a velmi neradi. Specifickým nástrojem pro psaní

stručných poznámek pak byly ještě aplikace „Poznámky“ v mobilu či iPadu sloužící jen pro rychlé zaznamenání úkolů, termínů apod.

Míra užívání dalších nástrojů a aplikací byla následující: Dokumenty Google (5 respondentů), prezentace PowerPoint (6 respondentů), canva.com (1 respondent) a prezi.com (2 respondenti). Respondenti se značně lišili v preferencích na službu přepisu, zápisu či tlumočení během svých studií.

7.3.4 Vizualizace v poznámkách

Jak jsem již nastínila výše, většina studentů popisovala strukturu vizualizace v poznámkách pomocí bodového heslovitého zápisu s využitím barev. Dnešní vizuální doba velmi spěje k využívání vizuálních nástrojů, zestručňování informací, zjednodušování, schematizaci apod. Na internetu vidíme mnoho obrazových sdělení, fotek nebo třeba reklam. Komunikace a vyhledávání informací jsou rychlejší a stručnější.

Do dnešní doby nebylo k dispozici tolik vizuálních prvků a nástrojů stran technologického pokroku. Máme nespočet návodů a tematických videí, která již často obsahují i titulky. Můžeme si najít návod téměř na cokoliv a dohledat obrázek, ilustraci k čemukoliv, co nás napadne. Také vzhledem k epidemiologické situaci, která zapříčinila online výuku a meetingy, se užití vizualizace značně rozšířilo.

Vizualizaci můžeme vnímat na více úrovních. První, a v mé práci základní, je vizualizace v textu – zvýraznění, podtržení, zabarvení, bodový zápis a jiné prostorové uspořádání textu, které zdůrazňuje vztahy a propojení jednotlivých informací. Tyto prvky využívali všichni respondenti v této studii. Silným společným prvkem byla také strukturace a systematizace zápisků a logická souvislost.

Jeden z respondentů preferující práci s tištěným textem si do svého textu vpisoval vlastní poznámky, zabarvoval a zvýrazňoval si důležitá klíčová slova. Používal různé symboly: vykřičník pro něco zvlášť podstatného, plus pro pozitivní informaci, minus pro negativní informaci, křížek v případě nepodstatné informace a hvězdičku v případě, když chtěl odkázat do jiné části textu. Využíval také lepící lístečky, na které mohl psát témata daných oblastí nebo pouze zanechat další poznámku. K obdobné kategorizaci užíval také color-coding, při kterém text barevně zabarvoval a každé barvě přiřazoval určitý význam: například červená barva pro velmi důležitou informaci, zelená barva pro již známou informaci apod.

Přemýšlela jsem, zda do vizualizace poznámek spadá i shrnutí na konci kapitoly či látky. Je to jakýmsi zjednodušením, zestručněním dříve probraného, a proto bych shrnutí mezi tyto prvky také zařadila.

Šest ze sedmi respondentů pracuje nebo pracovalo jako učitelé s různou výší úvazku. Měli tudíž zkušenosti s výukou a předáváním informací. Ptala jsem se proto, jak vizuálně podporují svou výuku. Všichni popisovali, že se snaží o zjednodušování, menší množství textu a větší množství obrázků. Více než velké množství textu je pro ně důležitější propojení a uvádění do souvislostí. Toho docílili například skrze schémata.

Jinou užívanou formou byla videa – odkazy na videa u konkrétních bodů v prezentaci, které si studenti mohli otevřít a pro lepší pochopení látky video shlédnout. Prezentace jim učitelé vždy poskytli k dalšímu využití.

Další významnou oblastí ve vizualizaci poznámek jsou online nástroje. Jeden z respondentů zmiňoval, že ve své výuce využívá nástroj prezi.com, který vytváří velmi hravé a nestandardní prezentace, které jsou více „v pohybu“. Jako druhý nástroj pak používal platformu canva.com, která umožňuje vytvářet nekonečné množství vizuálních materiálů, posterů, plakátů, prezentací, schémat a mnoho dalšího.

Co se týče užívání prvků vizualizace, respondenti se lišili v míře, ve které si poznámky vizualizovali, také v situacích, kdy k tomu docházelo, a také stylem, jakým si poznámky psali. Záleželo na tom, zda se jedná o spíše technicky zaměřenou osobu, která potřebuje systém a jasnou strukturu, nebo o více kreativní typ člověka, kterému nevadí širší prostorové využití a nemusí vždy nutně mít zápisky lineární, ale používá například i myšlenkové mapy.

7.3.5 Osvojování strategie visual note-takingu

Poslední zkoumanou částí výzkumu bylo osvojování si strategie visual note-takingu a samotného psaní poznámek. Co se týče strategie psaní poznámek, všichni respondenti se shodují, že proces osvojování si strategie poznámkování začal ve větší míře až v období střední školy.

Zde začali studenti narážet na mnohem obsáhlejší a odbornější výuku, začínalo se hromadit množství informací, které bylo třeba se naučit, ale adekvátní materiály nebyly k mání. Při výuce se respondenti setkali s jedním až dvěma neslyšícími učiteli, ale celá situace byla pro studenty spíše matoucí. Studenti této konkrétní střední školy popisují šok, který se dostavil, když některé předměty byly najednou tlumočeny do jejich rodného českého znakového jazyka. Začínali tedy více rozumět probírané látce.

Naskytl se ale jiný problém. Vnímali výuku pouze vizuálně, a tudíž museli neustále dělit svoji pozornost mezi učitele a tlumočníka a únik některých informací byl nevyhnutelný. Začínali si tvořit vlastní systém zapisování. Jeden z respondentů popisuje konkrétní proces, kdy si poznámky psal nejprve v rychlosti ve větách během výuky, ale postupem času zjišťoval, že je to pro něj nesrozumitelné a potřebuje mít informace stručnější. Informace začal sbírat z více různých zdrojů, tedy nejen z výuky, ale i od spolužáků, z prezentací vyučujících, případně z učebnice (i když text souvislý byl opravdu složitý pro pochopení látky) a postupně vylepšoval svou techniku psaní poznámek.

Dva zmínění respondenti, kteří navštěvovali střední školu (obor zubní technik), popisují obdobný vliv jednoho z učitelů, který do výuky přinášel vytištěnou strukturu tématu, stručné body zapsané na papíře, který každý ze studentů obdržel. Shodují se, že to mělo vliv na jejich proces zestručňování a zjednodušování informací. Zároveň ale učitelovu stručnou osnovu nechápali, potřebovali hlubší vhled do tématu, který se postupně naskytl během výuky, kdy si do osnovy mohli vpisovat vlastní, detailnější vysvětlivky a poznámky. I po obdržení osnovy k tématu následovalo přepracování těchto informací do podoby vlastních poznámek, do svého stylu a jazyka, kterému rozuměli.

V rámci dotazování na osvojení si této strategie jsem pátrala i po různých dalších vlivech a inspiracích, které mohli ovlivnit jejich visual note-taking. U jednoho respondenta jsem narazila na opravdu zajímavý podnět. Respondent popisuje, že ho inspiroval větný rozbor probíraný na základní škole, kdy se věta rozděluje na větné členy (podmět přísudek, přívlatky, předměty apod.) a následně znázorňuje do jasného schématu, ve kterém jsou jednotlivá slova v rámečcích a pomocí šipek či jiných čar se naznačuje vztah mezi dvěma větnými členy. Tehdy si uvědomil, jak mu vyhovuje zakreslování informací do schématu, ve kterém jsou naznačené vztahy s jasnou strukturou a kde se vizuálně odlišují jednotlivá slova pomocí rámečků.

Na následujícím schématu (*Obrázek 11*), můžeme vidět proces práce s poznámkami, který respondenti popisovali a který byl u pěti respondentů totožný. Schéma pyramidy jsem zvolila pro znázornění toho, jak malá část pomyslného ledovce jsou konečné poznámky, které studenti využívají ke studiu, a jak dlouhý proces tomu předchází. Tento proces psaní poznámek aplikovalo pět ze sedmi respondentů. Další dva si vlastní poznámky většinou netvořili.

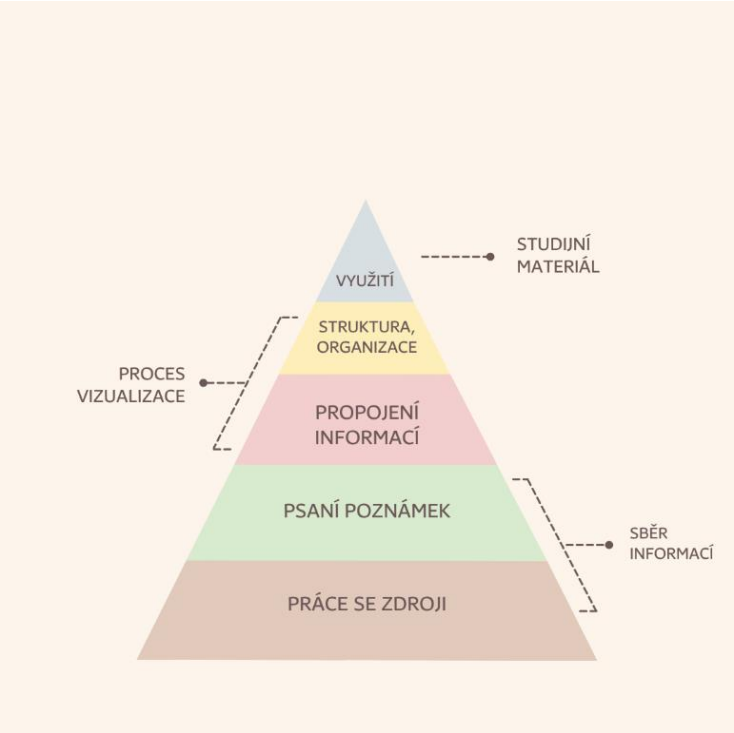
V procesu tvorby poznámek studenti nejprve získali podněty – tedy vstupní informace z výuky, pracovní porady apod. Ve schématu je tento krok vidět v prvním stupni – „PRÁCE SE ZDROJI“.

Společně s druhým stupněm - „PSANÍ POZNÁMEK“ - tvoří sběr informací. V tom probíhá také vypisování důležitých klíčových bodů, témat výuky a všeho, co napomáhá pochopení struktury výuky a jejímu obsahu. Tyto zmíněné dvě úrovně, práce se zdroji a psaní poznámek, se mohou navzájem prolínat.

Následně své poznámky studenti propojovali s dalšími zdroji (učebnice, povinná literatura, online zdroje a další výukové materiály) či poznámkami spolužáků a kolegů, což naznačuje stupeň „PROPOJENÍ INFORMACÍ“.

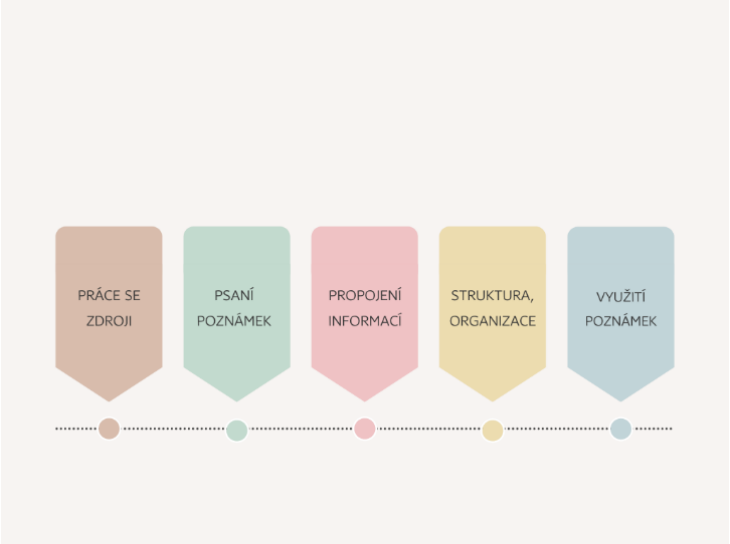
Po doplnění a propojení informací poznámky zpracovali do jasnější sktruktury, systematicky rozdělili do bodů, odstavců, doplnili různá zvýraznění (podtržení, color-coding, symboly, tučný text, kurzíva apod.) a zorganizovali poznámky do přehledné podoby (viz stupeň „STRUKTURA, ORGANIZACE“). Především v těchto dvou úrovních probíhal proces vizualizace.

Cílem tvorby poznámek bylo pochopit látku a rychle se v ní zorientovat. U těch respondentů, kteří své poznámky tvořili skrze tento proces, se jednalo o základní studijní materiál ke zkouškám. Tím jsme se tedy dostali až do posledního, pátého stupně nazvaného „VYUŽITÍ“. V pracovním prostředí šlo o podklady projektu, výuky, podklady k poradě nebo o lepší porozumění zásadním tématům.



Obrázek 11: Schéma pyramidy – Proces práce s poznámkami u neslyšících studentů (Schéma autora).

Pro lepší představivost procesu tvorby poznámek a pro znázornění kontinuálnosti jsem tyto úrovně přetvořila do schématu sledu událostí (*Obrázek 12*) – a také proto, že každá úroveň vyžaduje obdobné množství času a práce.



Obrázek 12: Schéma sledu událostí – Proces práce s poznámkami u neslyšících studentů (Schéma autora).

U všech mých respondentů se ukázalo, že osvojování bylo velmi nahodilé, každý si postupně vypracovával funkční systém, který jemu samotnému vyhovoval.

7.3.6 Analýza vybraných poznámek respondentů

Respondenty můžeme rozdělit na ty, kteří si potřebovali své zápisky psát a tvořit celé sami, a ty, kterým stačily poznámky cizí či jen vpisovali komentáře do tištěného textu. Pro ukázku přikládám poznámky, které jsem získala od svých respondentů.

Na *Obrázku 13* můžeme vidět zápis, který vznikl v rámci služby zápisu na vysoké škole. Na první pohled může zápis vypadat jen jako lineárně pojatý jednoduchý zápis, který není ničím zvláštní. Pokud se na něj ale podíváme podrobněji, můžeme si všimnout hned několika prvků visual note-takingu. Základním prvkem je hierarchizace poznámek – tedy oddělené nadpisy od zbylého textu. Nadpisy jsou vždy tučně, což nám hned usnadní rozlišení, v jakém případě se o nadpisy jedná a v jakém ne. Dalším prvkem je zmíněný color-coding, tedy zabarvování, ve kterém každá barva nese určitý význam. Červeně jsou názvy důležitých termínů, které jsou hned v řádku vysvětleny. Každý termín je navíc označen symbolem spirály, ve formě odrážky. Šedivě zabarvený, méně výrazný text, poukazuje na konkrétní příklady pro znázornění daného termínu. Zelenou barvou autor značí slova pro znaky Českého znakového jazyka, které jsou zapisovány hůlkovým písmem. Modrá barva v kombinaci s kurzívou označuje jméno určitého důležitého autora, který se probíraným tématem zabývá, např. v tomto zápise vidíme jméno Allen.

Jednotlivé body zápisků také obsahují obrázky pro větší vizualizaci konkrétního bodu. Například u klasifikátorů máme vedle textu obrázky pro tvary ruky, které v roli klasifikátoru zastupují např. osoby. Na *Obrázku 12* si tedy můžeme všimnout těchto vizualizačních prvků: tučné písmo, kurzíva, hůlkové písmo, odrážky, symboly, barvy a obrázky.

Úkol z minulé hodiny:

Důvody proč ZJ patří mezi jazyky polysyntetické:

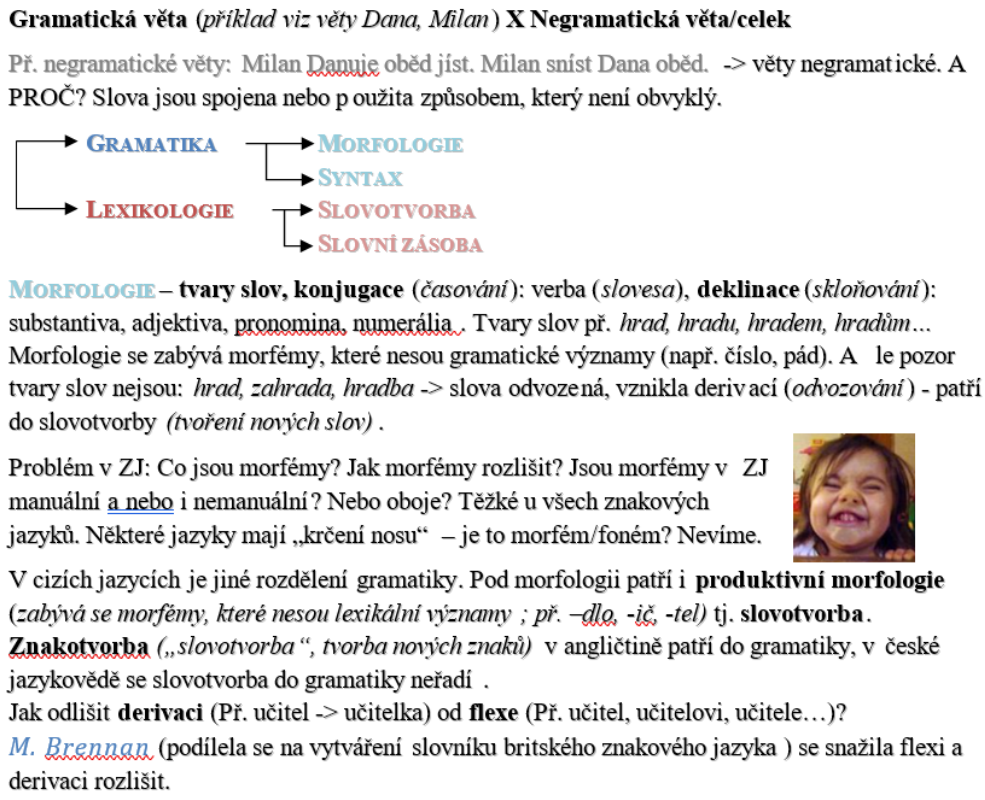
- KLASIFIKÁTORY = znak, který zařazuje nějaký předmět do skupiny předmětů se stejnými / podobnými vlastnostmi.
  Př. Tvar ruky "**D**" (vztyčený ukazováček) zastupuje osoby, tvar ruky "**B**" (rozevřená dlaň s prsty u sebe) skupinu motorových dopravních prostředků – auto, autobus atd.
  Allen se zabýval klasifikátory a vyčlenil jazyky, které klasifikátory používají pravidelně – tzv. klasifikátorové jazyky. ZJ patří mezi KLASIFIKÁTOROVÉ JAZYKY.
- INKORPORACE = včlením (inkorporuji, *přidám*) další význam do znaku.
  Př. **3 MĚSÍCE**-> číslovka „3“ se inkorporuje do znaku MĚSÍC, „najednou“ se tak vyjadřují informace, které v mluvených jazycích vyjadřujeme „postupně, za sebou“. SLOVESO+… Př. **JÍT PĚŠKY POMALU**-> do znaku JÍT PĚŠKY inkorporuji adverbium *(příslovce)* pomalu. Př. „**Všichni se na mě dívají**“-> v ČJ 5 výrazů (*slov*), ale v ZJ jen jeden výraz (*znak)*.

Důvody proč ZJ patří mezi jazyky flexivní:

- SHODOVÁ SLOVESA = slovesa, kde se mění tvar slovesa a pro různé gramatické významy (osoba, číslo…), dochází ke shodě tvaru slovesa s jeho argumenty. *Argument=jména, která se vážou na sloveso.* Př. **Já-navštívím-tebe**-> „já“ a „tebe“ jsou 2 argumenty. Shodou dochází ke změně směru pohybu, změně orientace ruky atd.

Obrázek 13: Vizualizace zápisu – služba zapisování poznámek pro neslyšící studenty (Ukázka zapisovatele).

Na další ukázce (*Obrázek 14*) si kromě prvků zmíněných na *Obrázku 9* můžeme všimnout větší práce s prostorem, která je také typická pro specifické vnímání světa vizuálně motorickým kanálem. V zápise jsou jednotlivé kategorie a podkategorie označeny šipkami, které jsou rozprostřené v prostoru ale zároveň zůstávají uspořádané v rámci lineárnosti zápisu. Ostatní vizualizační prvky byly již popsány v předchozím *Obrázku 9*. Hlavní myšlenkou kombinace barev, zvýrazněného textu, symbolů a obrázků je v tom případě propojení významů a nalezení vztahů mezi jednotlivými informacemi, které je třeba v rámci gramatiky českého znakového jazyka pochopit.



Gramatická věta (*příklad viz věty Dana, Milan*) **X Negramatická věta/celek**

Př. negramatické věty: Milan Danuje oběd jíst. Milan sníst Dana oběd. -> věty negramatické. A PROČ? Slova jsou spojena nebo použita způsobem, který není obvyklý.

GRAMATIKA → MORFOLOGIE, SYNTAX

LEXIKOLOGIE → SLOVOTVORBA, SLOVNÍ ZÁSOBA

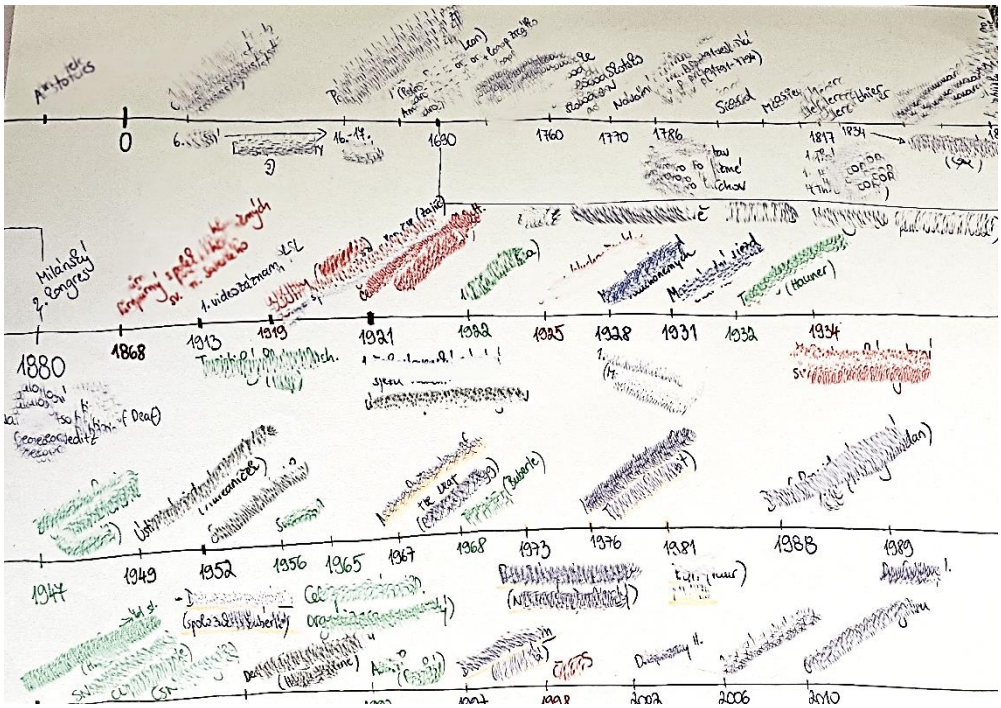
MORFOLOGIE – **tvary slov, konjugace** (*časování*): verba (*slovesa*), **deklinace** (*skloňování*): substantiva, adjektiva, pronomina, numerália. Tvary slov př. *hrad, hradu, hradem, hradům…* Morfologie se zabývá morfémy, které nesou gramatické významy (např. číslo, pád). Ale pozor tvary slov nejsou: *hrad, zahrada, hradba* -> slova odvozená, vznikla derivací (*odvozování*) - patří do slovotvorby *(tvoření nových slov)*.

Problém v ZJ: Co jsou morfémy? Jak morfémy rozlišit? Jsou morfémy v ZJ manuální a nebo i nemanuální? Nebo oboje? Těžké u všech znakových jazyků. Některé jazyky mají „krčení nosu" – je to morfém/foném? Nevíme.

V cizích jazycích je jiné rozdělení gramatiky. Pod morfologii patří i **produktivní morfologie** (*zabývá se morfémy, které nesou lexikální významy ; př. –dlo, -ič, -tel)* tj. **slovotvorba**.
Znakotvorba (*„slovotvorba", tvorba nových znaků)* v angličtině patří do gramatiky, v české jazykovědě se slovotvorba do gramatiky neřadí .
Jak odlišit **derivaci** (Př. učitel -> učitelka) od **flexe** (Př. učitel, učitelovi, učitele…)?
M. Brennan (podílela se na vytváření slovníku britského znakového jazyka) se snažila flexi a derivaci rozlišit.

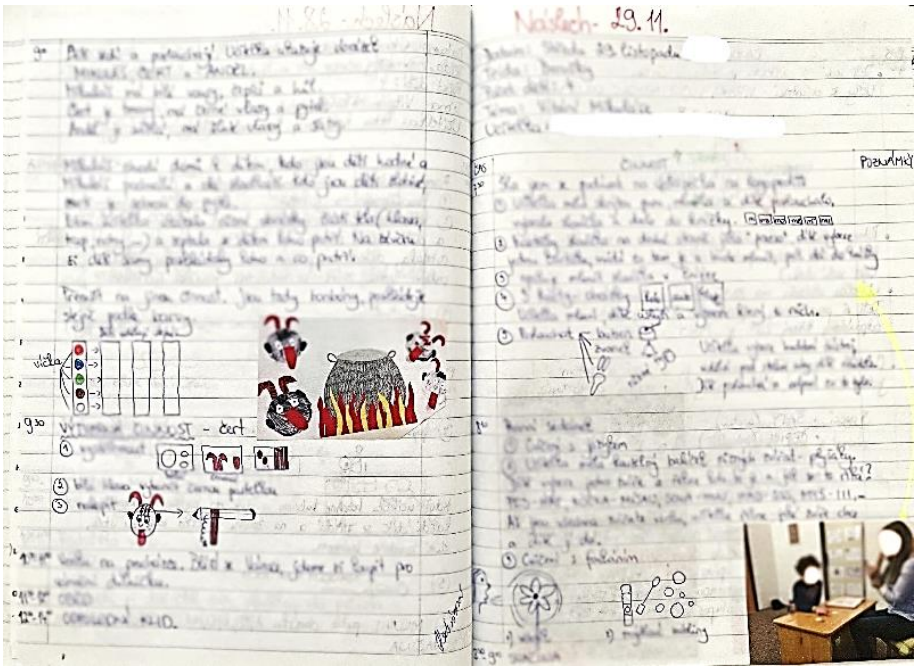
Obrázek 14: Vizualizace zápisu – služba zapisování poznámek pro neslyšící studenty (Ukázka zapisovatele).

Obrázek 15 nám ukazuje velmi odlišné pojetí visual note-takingu. Největším rozdílem je forma, jelikož poznámky jsou zpracovávány ručně. Student vytvořil visual note-taking v podobě časové osy, pro lepší zapamatování a orientaci v datech a historických událostech. Je zde patrné, že styl visual note-takingu závisí na účelu poznámek. Pokud tvoříme studijní materiál, je dobré vědět, co a jak se chceme konkrétně učit. Pokud půjde o historická data, je časová osa vhodnou volbou, naopak detailnější a hlubší informace k jednotlivým historickým událostem bychom už do schématu časové osy jen těžko vměstnali. Na této ukázce vidíme také color-coding. V tomto případě jednotlivé barvy nemají konkrétní význam, ale slouží pouze pro přehlednější zápis a orientaci. Jak autor ukázky vysvětlil, kdyby bylo vše zapsáno pouze jednou barvou, bylo by to pro něj velmi nepřehledné.



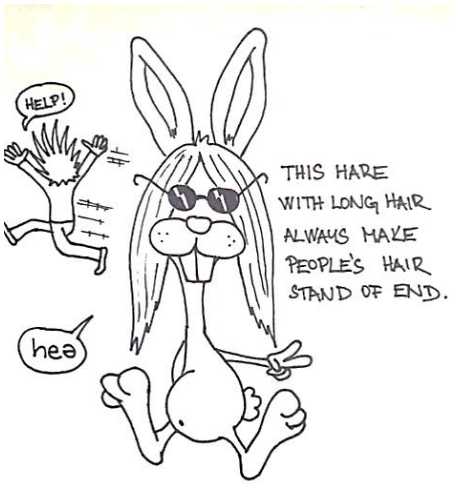
Obrázek 15: Časová osa s užitím barev (Ukázka respondenta).

Ukázka na *Obrázku 16* je poněkud odlišná od předchozích poznámek. V těchto ručních poznámkách je poměrně dost textu. Text je členěn do odstavců, v rámci prvků visual note-takingu můžeme vidět číslování, které znázorňuje určitou hierarchizaci mezi jednotlivými body. Tento prvek se napříč respondenty objevoval velmi hojně, jelikož jde o rychlé a jasné řešení hierarchizace. Vedle čísel se objevují ilustrace k některým z bodů. Jedná se o jednoduché tvary s komentářem. Takovéto ilustrace opět slouží k větší přehlednosti a rychlejší orientaci. Některé ilustrace byly dokonce barevné. Zajímavé v této ukázce je, že student využil nejen ruční ilustrace, ale také tištěné, v podobě obrázků, které do zápisu vlepil. Jednotlivé odstavce, symboly a ilustrace jsou doplněny o šipky pro znázornění vztahu. Účel této ukázky je pouze pro zaznamenání a reflexe.

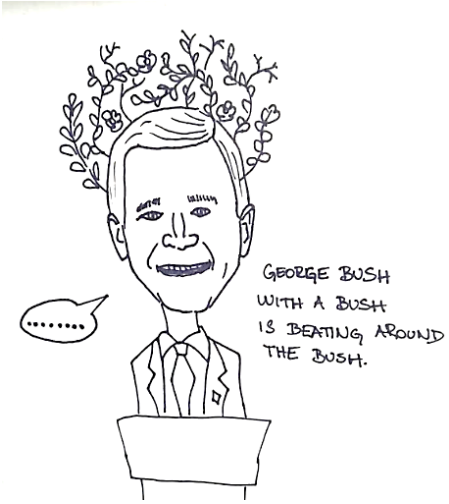


Obrázek 16: Poznámky s vlepenými obrázky k ilustraci textu (Ukázka respondenta).

Na *Obrázcích 17* a *18* se dostáváme k velmi specifickému a kreativnímu pojetí visual note-takingu. Respondent používá za hlavní prostředek samotnou ilustraci, ke které je doplněn komentář. Autor těchto ukázek je zdatný v kresbě a dává si práci s propracovanými ilustracemi. Tuto formu využívá jen příležitostně. Vzhledem k propracovanosti obrázků by to jinak bylo neúnosné jak časově, tak z pohledu množství studijních materiálů ke zpracování. Tyto visual note-taking kresby jsou vedeny v humorném duchu, což také přispívá k lepšímu zapamatování si konkrétní informace.

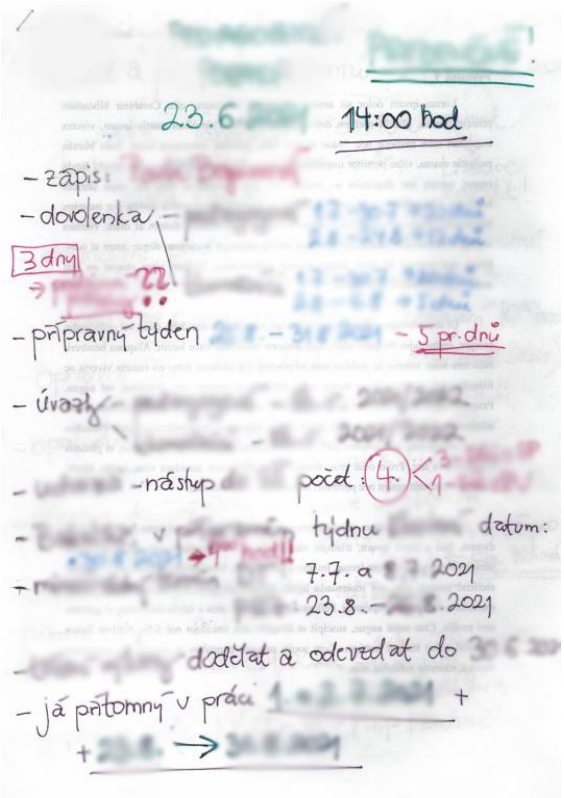


Obrázek 17: Visual note-taking respondenta (Ukázka respondenta).



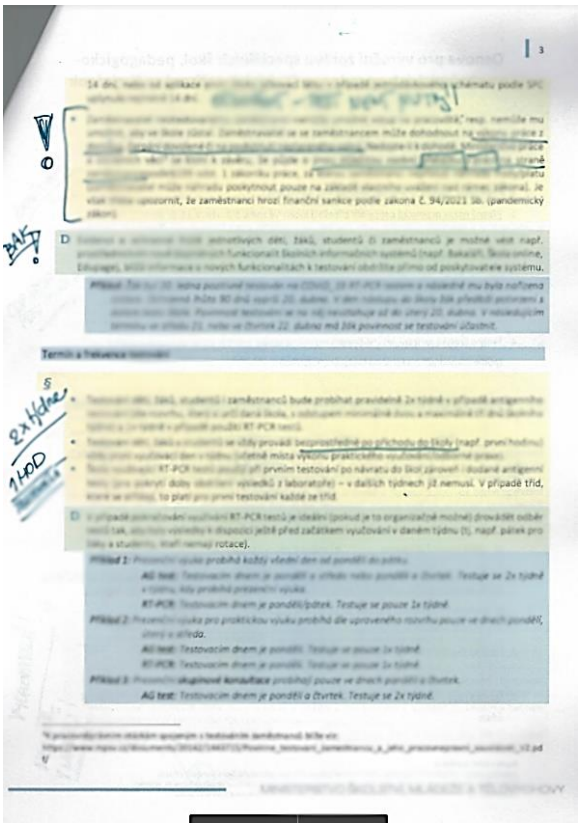
Obrázek 18: Visual note-taking respondenta (Ukázka respondenta).

V následující části analýzy poznámek se zaměříme na ty, které nebyly tvořeny v rámci studia na vysoké škole, ale vznikly pro pracovní a jiné účely. *Obrázek 19* nám ukazuje velmi odlišné pojetí visual note-takingu. Největším rozdílem je forma zápisu, která je psaná ručně. Druhým důležitým faktorem, který tyto poznámky odlišuje, je kontext, tedy situace, ve které byly poznámky pořizovány. Zatímco předchozí obrázky ukazovaly zápis z vysokoškolského studia, poznámky z *Obrázku 19* ukazují zápisy z pracovního prostředí. Vidíme odlišné barevné kódy pro různé typy informací, rozmístění zápisu v prostoru tak, že zápis působí lineárně a hierarchicky. Zároveň jsou ale obecnější informace, které udávají určité základní informace o typu zápisu, napsány větším písmem, výše a v rozích (například informace o prezenčním vedení porady nebo že se jedná o „SŠ“ – střední školu. Důležité informace jsou také podtrženy, některé jednou, jiné dvěma čarami. Pisatel hojně využívá prostor a rozvětvuje jednotlivá klíčová slova do podkategorií.



Obrázek 19: Poznámky – strategie visual note-takingu respondentů (Ukázka respondenta).

Na *Obrázku 20* vidíme odlišnou práci s visual note-takingem než doposud. Základem je tištěný text sepsaných informací, do kterých si pisatel pouze vyznačuje a připisuje vlastní poznámky pro dovysvětlení jednotlivých bodů. Samotné ručně psané poznámky jsou obohaceny dalšími vizualizačními prvky, jako je podtržení důležité informace nebo vykřičník (obojí pro zdůraznění konkrétních slov). Jde o složitější text oficiálního dokumentu, ve kterém ruční poznámky usnadňují pisateli pochopení tak, aby si mohl povšimnout výraznějších, ručně psaných poznámek. Cílem těchto poznámek je lepší orientace a pochopení sepsaných pokynů a informací.



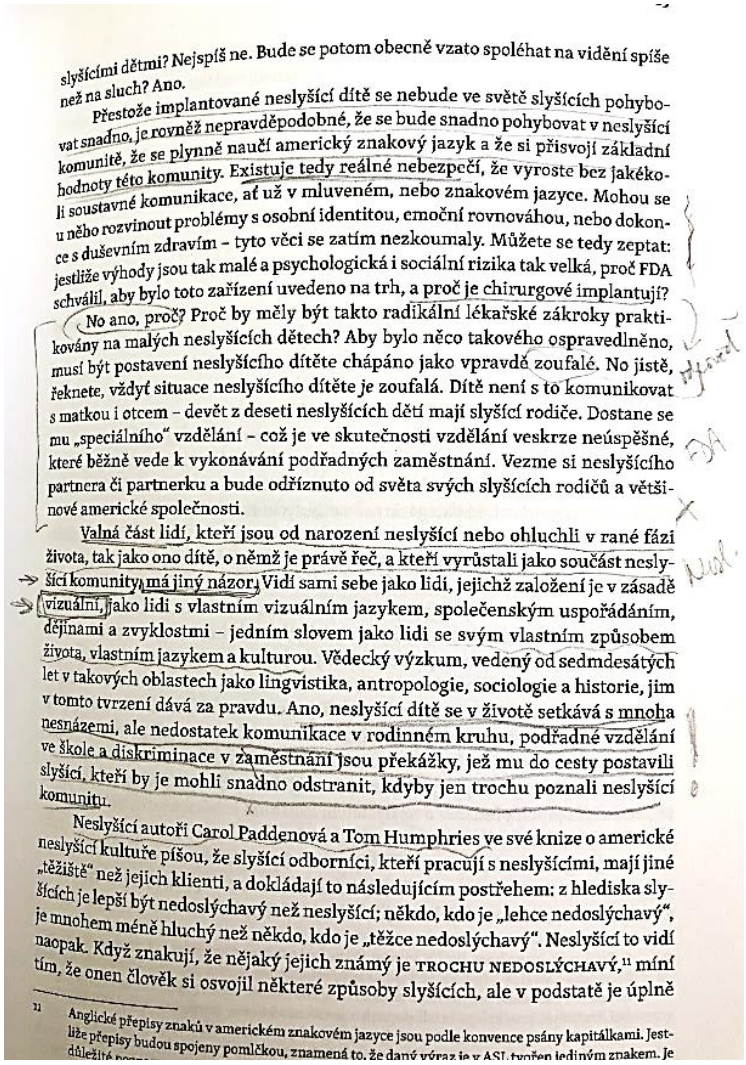
Obrázek 20: Strategie visual note-takingu respondenta č. 2 – poznámky v tištěném textu (Ukázka respondenta).

V obdobném duchu se nese *Obrázek 21*. Opět jde o souvislý text, do kterého si autor vpisuje vlastní komentáře, text si zvýrazňuje a vkládá symboly. V tomto případě jde o naučnou publikaci. Respondent jako důvod této formy visual note-takingu uvádí rychlejší práci s poznámkami než u samotné tvorby vlastních poznámek. Kdyby si měl z této knihy poznámky vypisovat a dále zpracovávat, bylo by to časově velmi náročné. Proto takto postupoval jak v rámci studia, tak i následně v pracovních záležitostech. Ruční poznámky si stále píše, ale spíše v rámci přípravy do práce než jako výpisky z četby.

Na této ukázce nalezneme podržení nebo zakroužkování důležitých pojmů a částí. Některá slova respondent zakroužkuje, u některých připisuje čísla pro prioritizaci informací od nejdůležitější po méně důležité, ale stále podstatné natolik, aby byly zvýrazněny. Účely ručních komentářů po stranách textu mohou být různé. V jednom případě se jedná o označení témat odstavců, aby měl respondent jistotu, že ví, o co se jedná. Může se také jednat o stručné shrnutí textu.

Respondent také vpisuje do komentářů jména osob. Dále také slouží pro vysvětlení neznámých pojmů. Nejvíce mě během rozhovoru zaujal symbol křížku, který v této ukázce značí rozpor mezi dvěma názory. V horním odstavci je popsán jeden názor

s doplněnou poznámkou ohledně autora názoru, v dalším odstavci je názor protichůdný opět doplněný o původ tohoto názoru. Mezi těmito dvěma odstavci je pak, uprostřed, vepsán křížek, který značí protichůdnost dvou názorů. Další symboly, které respondent užívá v obdobných případech, je „srdíčko“, které značí souhlas s tématem, rovnítko pro shodné či vyplývající informace, přeškrtnuté rovnítko značící neshodu, písmeno N pro komunitu Neslyšících apod.



slyšícími dětmi? Nejspíš ne. Bude se potom obecně vzato spoléhat na vidění spíše než na sluch? Ano.

Přestože implantované neslyšící dítě se nebude ve světě slyšících pohybovat snadno, je rovněž nepravděpodobné, že se bude snadno pohybovat v neslyšící komunitě, že se plynně naučí americký znakový jazyk a že si přisvojí základní hodnoty této komunity. Existuje tedy reálné nebezpečí, že vyroste bez jakékoli soustavné komunikace, ať už v mluveném, nebo znakovém jazyce. Mohou se u něho rozvinout problémy s osobní identitou, emoční rovnováhou, nebo dokonce s duševním zdravím – tyto věci se zatím nezkoumaly. Můžete se tedy zeptat: jestliže výhody jsou tak malé a psychologická i sociální rizika tak velká, proč FDA schválil, aby bylo toto zařízení uvedeno na trh, a proč je chirurgové implantují?

No ano, proč? Proč by měly být takto radikální lékařské zákroky prakticky na malých neslyšících dětech? Aby bylo něco takového ospravedlněno, musí být postavení neslyšícího dítěte chápáno jako vpravdě zoufalé. No jistě, řeknete, vždyť situace neslyšícího dítěte je zoufalá. Dítě není s to komunikovat s matkou i otcem – devět z deseti neslyšících dětí mají slyšící rodiče. Dostane se mu „speciálního“ vzdělání – což je ve skutečnosti vzdělání veskrze neúspěšné, které běžně vede k vykonávání podřadných zaměstnání. Vezme si neslyšícího partnera či partnerku a bude odříznuto od světa svých slyšících rodičů a většinové americké společnosti.

Valná část lidí, kteří jsou od narození neslyšící nebo ohluchli v rané fázi života, tak jako ono dítě, o němž je právě řeč, a kteří vyrůstali jako součást neslyšící komunity, má jiný názor. Vidí sami sebe jako lidi, jejichž založení je v zásadě vizuální, jako lidi s vlastním vizuálním jazykem, společenským uspořádáním, dějinami a zvyklostmi – jedním slovem jako lidi se svým vlastním způsobem života, vlastním jazykem a kulturou. Vědecký výzkum, vedený od sedmdesátých let v takových oblastech jako lingvistika, antropologie, sociologie a historie, jim v tomto tvrzení dává za pravdu. Ano, neslyšící dítě se v životě setkává s mnoha nesnázemi, ale nedostatek komunikace v rodinném kruhu, podřadné vzdělání ve škole a diskriminace v zaměstnání jsou překážky, jež mu do cesty postavili slyšící, kteří by je mohli snadno odstranit, kdyby jen trochu poznali neslyšící komunitu.

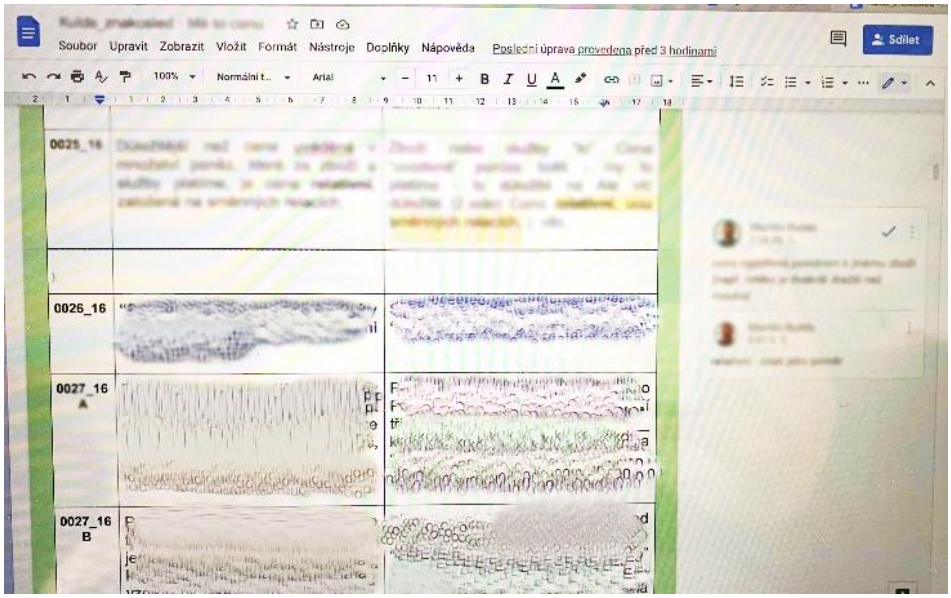
Neslyšící autoři Carol Paddenová a Tom Humphries ve své knize o americké neslyšící kultuře píšou, že slyšící odborníci, kteří pracují s neslyšícími, mají jiné „těžiště“ než jejich klienti, a dokládají to následujícím postřehem: z hlediska slyšících je lepší být nedoslýchavý než neslyšící; někdo, kdo je „lehce nedoslýchavý“, je mnohem méně hluchý než někdo, kdo je „těžce nedoslýchavý“. Neslyšící to vidí naopak. Když znakují, že nějaký jejich známý je TROCHU NEDOSLÝCHAVÝ,[11] míní tím, že onen člověk si osvojil některé způsoby slyšících, ale v podstatě je úplně

[11] Anglické přepisy znaků v americkém znakovém jazyce jsou podle konvence psány kapitálkami. Jestliže přepisy budou spojeny pomlčkou, znamená to, že daný výraz je v ASL tvořen jediným znakem. Je důležité

Obrázek 21: Visual note-taking – poznámky v knize (Ukázka respondenta).

Následující ukázka (*Obrázek 22*) zobrazuje Google dokument. Konkrétně jde o režim úprav v podobě komentářů. Respondent uvedl, že důvodem volby této formy práce s poznámkami je množství výhod, které mu Google dokumenty přináší. Jednak může text opakovaně upravovat, spolupracovat s kolegy v rámci sdílení dokumentů a vpisovat zmiňované komentáře. Tyto komentáře může vložit kdekoliv v dokumentu,

a kromě textu může v rámci komentáře označit určitou osobu, pro kterou je komentář určen. Komentáře jsou snadné na ovládání, přehledné a jasné při pročítání.

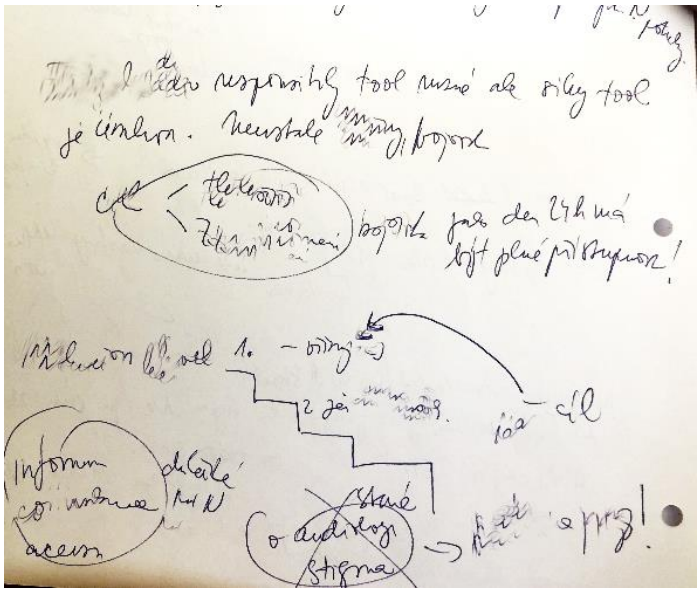


Obrázek 22: visual note-taking – komentáře v Google dokumentech (Ukázka respondenta).

Na *Obrázku 23* se jedná o ručně psané poznámky v rámci pracovní přípravy. Pisatel využívá prostor – některé poznámky jsou v celých větách, jiné v bodech a všechny jsou rozprostřeny různě na papíře. Jedná se o původní zápis důležitých bodů, který nebyl následně nijak upravován. Některé oblasti jsou zakroužkované pro větší zdůraznění, objevuje se větvení znázorňující podoblasti.

Zajímavým vizualizačním prvkem jsou jednoduché schody, které znázorňují hierarchizaci podpořenou navíc o číselné řazení informací za sebe. V těchto poznámkách autor používá mimo česká slova také slova anglická, která vkládá do českých vět. Důvodem je význam těchto anglických slov, který je v některých případech výstižnější

než výraz slov českých. Jejich užívání respondent odůvodňuje také častým užíváním anglických zdrojů.

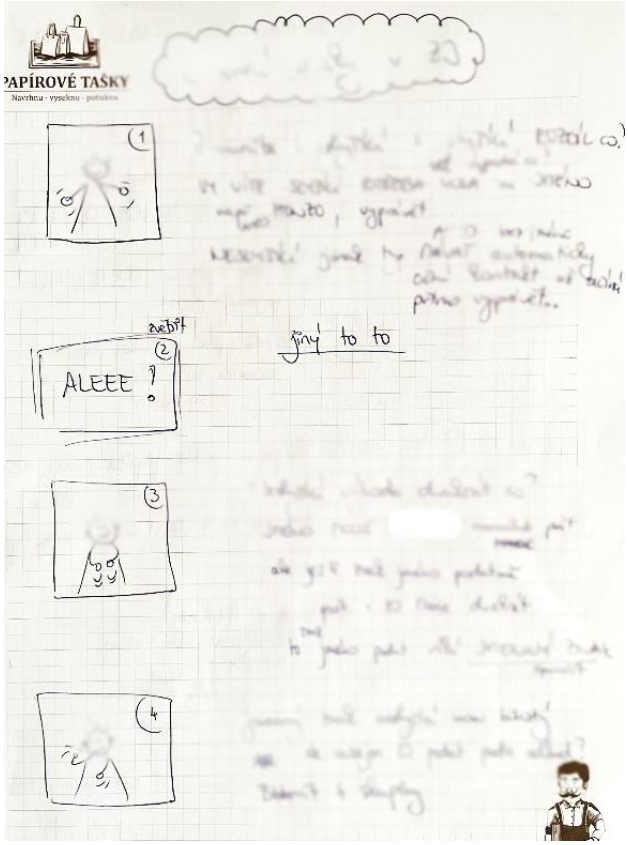


Obrázek 23: Visual note-taking – pracovní poznámky (Ukázka respondenta).

Poslední dvě ukázky poznámek mají jeden společný aspekt. Obě jsou znázorněním pracovního scénáře pro videa, který slouží jako příprava pro následující zpracování. V případě neslyšících osob není překvapivé, že se jedná o video. Video je častým komunikační prostředek pro běžnou komunikaci, ale i pro edukační či zpravodajské materiály. *Obrázek 24* má jasnou strukturu.

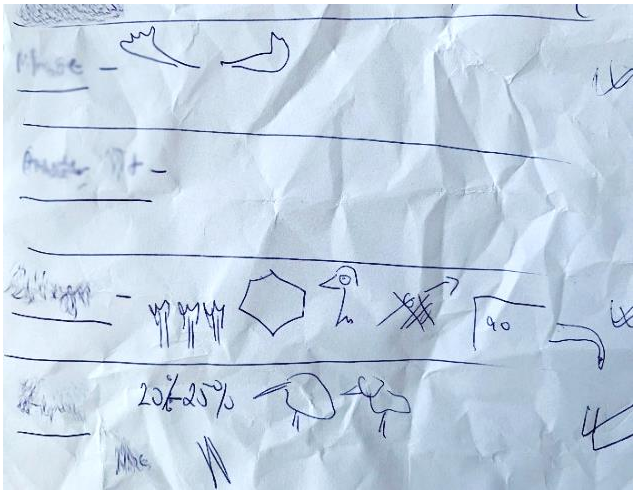
V levé části stránky je vždy okénko s ilustrací, jak bude situace vypadat, buď pomocí obrázků anebo textu a symbolů, případně obojího.

V pravé části je pak komentář k dané „scéně“, ve kterém je jasně popsáno, jak bude tato část probíhat, co je u ní podstatné, na co nezapomenout, na co se zaměřit, jakým směrem se na video dívat apod. Jednotlivé obrázky jsou očíslovány pro jasný sled událostí.



Obrázek 24: Obrázkový scénář s komentářem (Ukázka respondenta).

Obrázek 25 také znázorňuje scénář, nicméně s odlišnou formou. V levé části je napsaný název, který je pro zdůraznění podtržený. Za pomlčkou jsou pak náčrtky jednotlivých částí videa. Každý pojem je zároveň oddělen horizontálně jednoduchou linkou pro jasnější rozdělení částí videa.



Obrázek 25: Visual note-taking – scénář videa (Ukázka respondenta).

8 Diskuze

Cílem mé práce bylo zmapovat podmínky, užívání a osvojování studijních strategie visual note-takingu u neslyšících studentů českých vysokých škol.

Pro sběr dat jsem vycházela z přístupu případové studie. Jelikož jde o neprobádané téma, chtěla jsem využít více možných kvalitativních technik, a proto jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů (konkrétně poznámek tvořených respondenty). Zároveň jsem chtěla využít principu současného sběru dat a analýzy, při kterém jsem mohla průběžně zpracovávat data získaná z prvních rozhovorů a použít je pro zkvalitnění rozhovorů následujících.

Prostřednictvím mnou popsaných případů můžeme lépe porozumět případům obdobným, což je v rámci prvotního mapování situace žádoucí.

Mou první výzkumnou oblastí bylo prostředí, ze kterého respondent pochází (rodinné zázemí, vzdělání, zaměstnání). Respondenti měli často odlišné zkušenosti přístupu k neslyšícím studentům v rámci mateřské, základní, střední či vysoké školy. Většina respondentů měla přístup k českému znakovému jazyku od narození, jeden respondent byl vychováván ve slyšící rodině a byl na něj kladen nárok osvojit si mluvenou i psanou češtinu. Pokud se s těmito nároky respondenti nesetkali v rodině, přišli s nimi do kontaktu ve škole (již od mateřské školy, přes školy základní, střední až po vysokou školu). Všichni respondenti měli obdobnou zkušenost s osvojováním si gramotnosti v psané češtině, s výkladem pouze v češtině mluvené, kdy nerozuměli výkladu vyučujícího, nerozuměli zadání úkolů, nerozuměli psanému textu apod. Ve všech případech se tedy dotazovaní setkali s nevhodnými podmínkami pro své vzdělávání, s naprosto nevyhovujícími styly výuky a s téměř nulovým zájmem vyučujících o efektivní osvojování si studijních strategií vhodných pro neslyšící studenty. Lišila se situace respondenta vychovávaného jen v mluvené češtině, který popisoval obtížnou komunikaci i osvojování si dovednosti čtení a psaní. Přístup k českému znakovému jazyku získal v mateřské školce ve čtyřech letech od ostatních neslyšících dětí, což, jak popisuje, bylo už docela pozdě.

Další část se věnovala psaní poznámek jak během studia (ZŠ, SŠ, VŠ), tak během zaměstnání. Během výzkumu jsem zjistila, že všichni respondenti po dobu svého studia (na střední a vysoké škole) věnovali obrovské množství času samostudiu, což bylo způsobeno neporozuměním obsahu výuky, která probíhala v mluvené češtině od mateřské školy až po konec školy střední. Výuka probíhala pouze s občasným znakováním a na

školách nebyli téměř žádní neslyšící pedagogové. Na některých středních školách už se objevovalo občasné tlumočení některých předmětů nebo zřídkakdy výuka neslyšícího pedagoga.

Všichni respondenti zakusili plnohodnotně tlumočenou výuku v českém znakovém jazyce až na vysoké škole, kde se podmínky pro vzdělávání neslyšících studentů lišily a konečně se objevovaly služby pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami (konkrétně služby přepisu, zápisu a tlumočení do ČZJ).

V rámci zmiňovaného samostudia studenti pracovali s více různými zdroji učiva (zápisy spolužáků, učebnice, prezentace od učitele, konzultace s doučovatelem), ze kterých si tvořili vlastní poznámky, které pro ně byly srozumitelné. Nutno podotknout, že šlo vždy o materiály k mluveným přednáškám.

Třetí oblast se zaobírala způsobem psaní poznámek (formy poznámek, zdrojové materiály a jejich využití). Neoddělitelnou součástí procesu zpracování poznámek byla i kritická práce s informacemi, která byla více žádoucí než u studentů slyšících, pro které je četba v jejich rodné psané češtině snazší.

Překvapilo mě, kolik práce všichni respondenti věnovali jak zpracování svých poznámek, tak samotnému studiu. U pěti ze sedmi respondentů nebylo neobvyklé, že si každý den po vyučování zpracovávali své poznámky dvě až čtyři hodiny. V tomto časovém rozmezí bylo někdy zakomponováno také doučování předmětů (spíše na vysoké škole) nebo doučování samotné psané češtiny.

Proces zpracování poznámek byl tedy u všech obdobný. Student získal nějaké základní materiály od spolužáků či vyučujících (např. zápisky, prezentace, soubor s přepisem textu výuky), tyto materiály si doma pročetl a zpracoval si stručnější výtah důležitých informací. Přesvědčil se, že rozumí obsahu, a porovnal zápisky s učebnicí nebo dalšími materiály (včetně vlastnoručních bodových poznámek z výuky). Takto vypracované poznámky pak sloužily jako základní zdroj pro studium. Z toho mi vyplývá, že při studiu neměli tito studenti adekvátní kvalitní studijní materiály, které by pro ně byly přehledné a srozumitelné a ze kterých by bylo možné se učit. Materiály byly jazykově nepřístupné, složité a zkrátka nad možnosti neslyšících studentů. Ti si v důsledku nesrozumitelného vzdělávání tvořili vlastní materiály ke studiu, kterým rozuměli a kterým věnovali značné množství úsilí a volného času.

Dva ze sedmi respondentů si své školní poznámky netvořili. Preferovali již zpracované cizí poznámky. Zdůvodněním využití této podoby poznámek uváděli

především velkou časovou náročnost. Jeden z těchto dvou respondentů nakonec vysokou školu nedokončil.

S respondenty jsme často probírali téma videozáznamu tlumočení do českého znakového jazyka z určité přednášky na vysoké škole. To by pro studenty znamenalo ještě větší časovou náročnost, protože by si museli opětovně přehrát celou přednášku namísto toho, aby se jen podívali na shrnutí v poznámkách. Můžeme tedy soudit, že ke studiu je psané češtiny opravdu třeba a je důležité, aby se jí studenti učili cíleně ve výuce, a ne nahodile samostudiem.

Předposlední část rozhovorů se věnovala vizualizaci v poznámkách. Tuto část jsem na počátku své práce považovala za stěžejní. Ve výsledku ale obě části rozhovorů (jak práce s textem, tak vizualizace v poznámkách) obsahovaly velmi důležité informace.

Co se týče vizualizace poznámek, všichni studenti popisovali strukturu bodového, heslovitého zápisu s využitím barev. Velmi se však lišila forma zpracování poznámek.

Každý respondent si našel svůj osobitý styl tvorby poznámek a práce s vizualizací, ale zároveň se tyto styly v lecčem shodovaly.

Poslední část výzkumu se věnovala osvojování konkrétní strategie poznámkování, visual note-takingu. U všech mých respondentů se ukázalo, že osvojování bylo velmi nahodilé, každý si postupně vypracoval funkční systém, který jemu samotnému vyhovoval. Ovšem i dovednost práce s textem si studenti osvojovali spíše nahodile a samostatně.

Rozhovory ukázaly, že vizualizace je osobitým ukazatel našeho procesu učení a práce s poznámkami a každému vyhovuje něco jiného.

To, co bych chtěla ze své studie zvláště zdůraznit, je práce s materiály u neslyšících studentů v rámci studia. Celkově, pokud porovnám studijní strategie mých respondentů s mojí současnou zkušeností slyšících spolužáků, mám pocit, že neslyšící studenti musí s českým textem mnohem více pracovat, jelikož je pro ně porozumění smyslově nepřístupné mluvené (a následně tudíž i psané) češtině náročnější. Musí strávit více času zpracováváním svých materiálů a celkově je pro ně práce s textem časově náročnější.

Další podstatnou informací pro budoucí využití v praxi byl respondenty opakovaný požadavek na předem dostupnou přibližnou strukturu výkladu. Učitel může napsat strukturu začínající výuky na tabuli a tato prostá vizualizace zásadně napomáhá zvýšení orientace neslyšících studentů během výuky, ale i v probírané látce obecně.

Pokud znají strukturu hodiny předem, dokáže se lépe orientovat v (ideálně) tlumočeném výkladu a stíhají si poznamenávat stručné poznámky během hodiny. Tento

nepatrný prvek ve výuce má obrovský význam právě pro neslyšící studenty, kteří se snaží svou pozornost rozdělit mezi vyučujícího a tlumočníka českého znakového jazyka (pokud je služba tlumočení zajištěna) a mezi své vlastní zápisky, které si snaží v rychlosti psát. Psaní poznámek, tedy sklonění se k papíru či notebooku, ale znamená ztrátu informací z probíhajícího výkladu. Pokud by však student pouze sledoval výklad, neměl by žádný vlastní záznam z výuky, který je pro jeho následné pochopení látky zásadní.

Učitel může také studentům dát na začátku výkladu instrukce k práci v hodině. Orientaci napomáhá jasně daný rámec probíraného tématu a srozumitelná organizace informací. To vše může být zpracováno v rámci prezentace, handoutů, pracovních listů apod. V případě handoutů či pracovních listů je také dobré ukázat si, jak s nimi pracovat.

Někteří studenti by své poznámky rádi zkonzultovali, ověřili si nejasnosti apod. K tomu mohou sloužit konzultační hodiny vysokoškolských vyučujících v rámci kterých by mohla být nabízena přímo konzultace poznámek z hodiny.

Velmi důležitá je také rekapitulace probírané látky na konci výuky případně i na začátku té další.

Ideálně by měl přednášející učitel brát zřetel na neslyšící studenty a monitorovat, zda svůj výklad nevede příliš rychle, zda mu přepisovatel nebo tlumočník stačí, zda nemá počkat, pokud si neslyšící student rychle zapisuje poznámku, měl by upozornit na změnu tématu apod (srov. Boon, 1989; Langer, 2014; Pillars, 2020).

Tyto požadavky jsou dle mého názoru pro běžného učitele nesplnitelné a velmi náročné pro jednu osobu, která nemá vzdělávání se specializací na výchovu a vzdělávání neslyšících studentů. Zároveň ale učitel může vybrat některé z možností a aplikovat je ve své výuce.

Výše jsem čtenáře seznámila s tématem práce, s výzkumnými otázkami, průběhem výzkumu a jeho závěry. Nyní bych se ráda věnovala přínosům a limitům své práce.

V průběhu sběru dat se objevovaly technické problémy, například během nahrávání na platformě Google Meet. Zaznamenáván byl vždy pouze jeden účastníka hovoru na základě zvukové stopy. Pro mou analýzu byl podstatný záznam mluveného projevu tlumočníka. Pro budoucí výzkum by bylo záhodno sběr dat zafixovat ještě dalším nosičem (například natočit na kameru probíhající online rozhovor). Touto cestou by výzkumník měl k dispozici originál znakovaného projevu, který jsem při své analýze postrádala a ráda bych se k němu bývala vrátila. Původní originální projev jsem měla nahraný u jednoho respondenta. Rozhovor probíhal osobně a vše se nahrávalo na kameru a zároveň byl pořízen audiozáznam mluveného projevu tlumočníka.

Také jsem ke konci výzkumu zjistila, že jsem si, nezáměrně, vybírala spíše poctivé studenty, a tudíž mohou být výsledky zkresleny propojením těchto snaživějších neslyšících studentů s obecnou tématikou poznámkování neslyšících studentů. Mohlo by se zdát, že všichni neslyšící studenti jsou velice snaživí, poctivě si píší své poznámky a mají osvojenou jasnou strukturu, která jim vyhovuje.

Nemohu v tuto chvíli určit, zda skupiny studentů jdou takhle rozdělovat. Nejspíš neslyšícím studentům nezbývá nic jiného než s poznámkami takto pracovat. Na durhou stranu mohou být takoví neslyšící studenti, kteří zkrátka nechtějí studiu věnovat tolik svého času (práce s poznámkami je nebaví, a tudíž nejsou schopni se učit), a proto (třeba) vysokou školu ani nestudují.

Pro své rozhovory jsem v průběhu sběru dat vytvořila záznamový arch pro základní relevantní informace o respondentech. Ukázalo se však, že forma záznamového archu byla příliš členitá a zbytečně detailní. Výsledkem toho bylo, že jsem během rozhovoru nestíhala do archu zaznamenávat a spíše jsem si připisovala poznámky po stranách. Ve svém příštím kvalitativním výzkumu bych záznamový arch vytvořila podstatně jednodušší, ve větším formátu a namísto vybírání možností bych nechala volný prostor pro zkratkovité zaznamenávání, které je pro mě rychlejší než hledání správné volby k vyznačení v archu.

Pro budoucí práce v tomto či obdobném tématu bych ráda poukázala na zajímavý podnět, který jsem během své práce v poznámkách mých respondentů objevila. Jedná se o užívání anglických slov a slovních spojení v poznámkách neslyšících studentů. Nabízí se zde tedy otázka důvodů a příčin výskytu psané angličtiny v poznámkách neslyšících studentů.

Možná by stálo za úvahu provést obdobný výzkum se současnými neslyšícími studenty středních škol, zda a jak se jejich práce s poznámkami a užívání visual note-takingu liší od mého vzorku, který prošel vysokoškolským studiem, a tudíž se měl zájem vzdělávat. Tento zájem o studium může být u středoškoláků poněkud nižší.

V této části jsem naznačila, jak velké úsilí věnovali studenti své práci s informacemi, s texty a se svými poznámkami. Jsem si vědoma toho, že mými respondenty byli z větší části úspěšní absolventi vysokých škol, kteří měli a mají zájem o studium, a že rozhodně takováto svědomitá práce s informacemi nemusí být normou.

Závěr

Pozornost v mé práci byla věnována zejména zpracovávání poznámek strategií visual note-takingu a osvojování si této studijní strategie. Existuje mnoho metod a strategií učení, jakožto i různých metod a strategií pro psaní poznámek. Já jsem se ve své studii zaměřila na konkrétní strategii visual note-takingu, u níž lze díky Deaf Gain perspektivě neslyšících studentů očekávat oblíbenost.

Ve své práci jsem nastínila některé prostředky a postupy, které je záhodno zajistit pro neslyšící studenty vysokých škol, aby mohli studovat s porozuměním. Byla jsem velmi překvapena, na jak pokročilé úrovni studenti pracovali se svými poznámkami a jak časté u nich byly nejrůznější prvky visual note-takingu. Z počátku jsem si tyto prvky představovala omezeněji (například jako možnosti zvýraznění vlastního textu). Po provedení této studie ale do množiny těchto prvků přidávám například zápis struktury vyučovací hodiny na tabuli před zahájením samotné výuky.

Osvojování strategie visual note-takingu bylo u respondentů nahodilé a postupem času se formovalo během jejich každodenní zdlouhavé práce s učebními texty a během studia cizích poznámek. Cizí poznámky respondenti získávali například službou zápisu, přepisu nebo půjčením si zápisků od spolužáků.

Důležitou součástí osvojování si této studijní kompetence bylo také doučování v kombinaci s velmi zdlouhavým a pravidelným samostudiem ve svém volném čase. Snaha o co největší porozumění zápiskům v psané češtině skrze užívání prvků vizualizace byla patrná. A právě skrze tyto vizuální prvky přispívá vizuální strategie poznámkování neboli visual note-taking, ke srozumitelnosti a jednoznačnosti textu. Jde například o prvky zestručnění textu, nahrazení slova symbolem, zvýraznění pasáže, strukturace poznámek do jednotlivých stručnějších bodů a zkrátka vše, co napomáhá rychlejšímu a snadnějšímu pochopení.

U všech mých respondentů se potvrdila oblíbenost vizualizace poznámek. Formy vizualizace se ale lišily dle jejich individuálních preferencí.

Mezi společné prvky patřilo podtrhávání důležitého, kroužkování pojmů dle důležitosti, bodový zápis, jednoduchá struktura (nadpis a body), frekventovaně užívané symboly (např. vykřičník u důležité poznámky) a color-coding.

U samotného textu respondenti preferovali gramaticky jednodušší text a celkově kratší věty ideálně ve formě bodů. Pět ze sedmi respondentů upřednostňovalo tvorbu vlastních poznámek před cizími. Tito respondenti používali mimo výše zmíněné prvky

také prostor, ve kterém udržovali jasnou strukturu poznámek pro přehlednost a menší ilustrace k propojení informací. Rozsáhlost a forma ilustrací se pohybovala od šipek a číselné hierarchie přes malé smajlíky až po skeče scénáře pro pracovní účely či ucelené komické obrázky pro lepší zapamatování informací.

Dalším tématem, které se objevuje, je velmi nedostačující množství a kvalita studijních materiálů pro neslyšící studenty. Pokud vezmeme v potaz například povinnou četbu ve výuce, měli bychom mít na paměti, že pro neslyšícího studenta je ve většině případů četba odborného textu několikanásobně náročnějším úkolem a že k porozumění textu je vyžadováno větší úsilí a intenzivnější práce s ním, než jak je tomu u studentů slyšících.

V neposlední řadě je na místě zamyslet se nad tím, jakým způsobem si neslyšící studenti osvojují strategii psaní poznámek a jak by se mohlo přispět k cílenému osvojování si strategie psaní poznámek a visual note-takingu na českých základních, středních a vysokých školách.

Tato studie může být základem pro další výzkumy v oblasti strategie poznámkování u neslyšících studentů. Může také posloužit jako průvodce pro neslyšící studenty, kteří mají potíže se zaznamenáváním a zpracováním zápisků během svého studia.

V závěru by tato studie mohla sloužit k zamyšlení, zda by nebylo na místě vytvořit předmět, který by neslyšícím studentům napomáhal s nalezením vlastního efektivního systému psaní poznámek a jejich účinnou vizualizací.

Seznam literatury a zdrojů

AVGERINOU, Maria D. a Rune PETTERSSON. Visual Literacy Theory. Visual Literacy. 2020, 1-34. Dostupné z: doi:10.13140/RG.2.2.32374.22085

BAUMAN, H-Dirksen a Joseph J. MURRAY. An Introduction to Deaf Gain: Shifting our perceptions of deaf people from hearing loss to deaf gain. Psychology Today [online]. 13.11.2014 [cit. 2021-06-02]. Dostupné z: https://www.psychologytoday.com /us/blog/deaf-gain/201411/introduction-deaf-gain

BAUMAN, H-Dirksen a Joseph J. MURRAY. *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity. Minnesota: Minnesota Press, 2014. ISBN 978-0816691227.*

Beey.io [online]. © NEWTON Technologies, a.s., 2021 [cit. 16.12.2021]. Dostupné z: https://www.beey.io/cs/?gclid=Cj0KCQiA5OuNBhCRARIsACgaiqV8orAzYER_bA6g 5LD7ZpZ8mAhw1lbjmJLzBbVXUcV8ai9a88705h8aAkNDEALw_wcB.

BOON, Olivian. Notetaking for Hearing and Hearing Impaired Students. *Journal of Reading*, 1989, 32(6), s. 532-536.

AUTORSKÝ TÝM APIV B. Strategie učení na ZŠ Lyčkovo náměstí. In: Zapojme všechny.cz [online]. 12.02.2020 [cit. 2021-05-02]. Dostupné z: https://zapojmevsechny. cz/clanek/detail/strategie-uceni-na-zs-lyckovo-namesti?activate=metodika-a-aktivity

BRANDNER, Raphaela: Why mind mapping? *Mind Meister* [online]. [cit. 2021-11-15]. nedatováno. Dostupné z: https://www.mindmeister.com/blog/why-mind-mapping/.

BUZAN, Tony. *Mind Maps for Kids: Study Skills*. New York: HarperCollins Publishers, 2004. ISBN: 978-0007177028.

ContextMinds. In: *ContextMinds.cz* [online]. [cit. 2021-12-18]. Dostupné z: https://www.contextminds.com/.

ČADOVÁ, Jana. Rozvíjíme čtenářské dovednosti. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2018. [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/21860/ ROZVIJIME-CTENARSKE-DOVEDNOSTI.html.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2018.

NEVILLE, Colin. Efective Learning Service. *Effective Notemaking* [online]. University of Bradford, Faculty of Management & Law, 2016 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: https://bradford.instructure.com/courses/3470/files/218892/preview.

EKUNI, Roberta., a kol. A conceptual replication of survey research on study strategies in a diverse, non-WEIRD student population. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication, 2020. [cit. 2021-11-15]. Dostupné z: https://doi.org/
10.1037/stl0000191.

FOUROVÁ, Lucie. *Strategie učení* [online]. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2012 [cit. 2021-06-20]. Vedoucí práce: Lucie Betáková. Dostupné z: https://theses.cz/id/s8ltay/Strategie_uen.pdf?lang=en.

DeafSpace. *Gallaudet University* [online]. [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: https://www.gallaudet.edu/campus-design-and-planning/deafspace/

GOLOS, Debbie, KUNTZE, Marlon a ENNS, Charlotte. Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. *Sign Language Studies.* 2014, 14(2), s. 203-224.

GRAHAM, Carolyn E., FALLON-JOHNSON, Carrie. Note-Taking versus Note-MAKING! In: ATKINS, Holly, S., CARVER, Lin (Eds.). *Writing Is Thinking: Strategies for All Content Areas.* Lanham: Rowman & Littlefield, 2021, s. 67-78.

HARRIS, Theodore. L.; HODGES, Richard E. (eds). *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing.* Newark: IRA, 1995. ISBN 0-8720-7138-3.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2014. Školitel Hana Marešová.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008.

HORNOVÁ, Zuzana. České školství je místy na úrovni rozvojových zemí. Je na čase změnit systém. *Aktuálně.cz* [online]. 10.9.2019 [cit. 06-07-2021]. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ceske-skolstvi-je-misty-na-urovni-rozvojovych-zemi/r~f024415cd2e411e9ac760cc47ab5f122/.

HRONOVÁ, Zuzana. Koronavirus reformuje školství. Moderní metody si osvojují i mnozí učitelé "skeptici". *Aktuálně.cz* [online]. 13.3.2020 [cit. 2021-7-24]. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/koronavirus-reformuje-skolstvi-moderni-metody-si-osvojuji-i/r~ebdbf98463e711eaa6f6ac1f6b220ee8/.

HUČÍNOVÁ, Lucie. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 19. 10. 2005. [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html.

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu.* Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2008.

HURLEY, Amanda, K. Gallaudet University's Brilliant, Surprising Architecture for the Deaf. A once-cloistered school reshapes its neighborhood. *Washingtonian* [online]. 13. 1. 2016. [cit. 2021-11-15]. Dostupné z: https://www.washingtonian.com/2016/01/13/gallaudet-universitys-brilliant-surprising-architecture-for-the-deaf/.

International Visual Literacy Association. IVLA. International Visual Literacy Association [online]. 2012 [cit. 2021-08-17]. Dostupné z: https://ivla.org/.

JAROŠOVÁ, Tereza. *Vizuální gramotnost v digitální době* [online]. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, 2015 [cit. 2021-5-20]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/83574/120191866.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Vedoucí práce: Radana Šafaříková.

JANSKÁ, Lenka. *Identifikace vlivu informačních a komunikačních technologií na učení žáků* [online]. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017 [cit. 2021-11-24]. Dostupné z: https://theses.cz/id/y9phta/Disertacni_prace_Janska.pdf. Vedoucí práce Miroslav Chráska.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.

KAŠPAROVÁ, Jana, STARÝ, Karel, ŠUMAVSKÁ, Gabriela (eds.). *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. Dostupné také z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/vyukove_strategie_na_web.pdf.

KNECHTOVÁ, Zdeňka, a kol. Kvalitativní výzkum. *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory* [online]. 2019 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html

Kolektiv autorů. *Slovník hluchoty*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, (nedatováno).

KOMÁRKOVÁ, Barbora. *Neslyšící – jazyková a kulturní menšina*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006.

PETRUSEK, Miroslav. Konstruktivismus sociologický. In: *Sociologická encyklopedie* [online]. 2018. [cit. 2021-11-14]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Konstruktivismus_sociologick%C3%BD.

KOSINOVÁ, Barbora. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících*. Praha: ČKTZJ, o.s., 2008. ISBN 978-80-87153-94-9.

KOVAL, Vojtěch. Česko se učí online. Co by si školství mělo z nových zkušeností odnést? Budoucnost R s Jakubem Stránským nejen o online výuce matematiky. In: *Radiožurnál* [online]. 28. 5. 2020 [cit. 2021-08-05]. Dostupné z: https://radiozurnal.rozhlas.cz/cesko-se-uci-online-co-si-skolstvi-melo-z-novych-zkusenosti-odnest-8212875

KRAJČOVÁ, Radka. *Reflexe realizace vzdělávacích přístupů pro sluchově postižené v České republice.* Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2010.

KŘESŤANOVÁ, Lucie. Neslyšícímu dítěti musíme zprostředkovat svět vizuální cestou. Rozhovor s ředitelkou Ústavu jazyků a komunikace neslyšících Andreou Hudákovou. In: *Dětský sluch* [online]. 5.5.2019 [cit. 2021-06-10]. Dostupné z: https://www.idetskysluch.cz/pece-o-dite/znakovy-jazyk/neslysicimu-diteti-musime-zprostredkovat-svet-vizualni-cestou/.

KŘESŤANOVÁ, Lucie. Nevěřím, že znakový jazyk zmizí. Rozhovor s Radkou Novákovou, asistentkou Ústavu jazyků a komunikace neslyšících na FF UK. In: *Dětský sluch* [online]. 9. 1. 2020 [cit. 2021-11-08]. Dostupné z: https://www.idetskysluch.cz/pece-o-dite/znakovy-jazyk/neverim-ze-znakovy-jazyk-zmizi/.

LANGER, Jiří. *Student se sluchovým postižením na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4214-3.

LANGER, Jiří., SOURALOVÁ, Eva. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3701-9.

LAUFKOVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online časopis]. 2018, 2(1) [cit. 2021-07-05]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/%c4%8cten%c3%a1%c5%99sk%c3%a1-gramotnost-z-pohledu-r%c3%a1mcov%c3%bdch-vzd%c4%9bl%c3%a1vac%c3%adch-a-%c5%a1koln%c3%adch-program%c5%af.pdf.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. The Value of Visual Literacy Practices in the Education of Deaf Students: The Experience of Deaf Teachers. In: FITZSIMMONS, Phil., MCKENZIE, Barbra (eds). *Refocusing the Vision, the Viewer and Viewing Through an Interdisciplinary Lens*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2020.

MACUROVÁ, Alena. Bilingválni vzdělávání neslyšících: pro a proti. *Speciální pedagogika*, 1994, 4(5), s. 12–19.

MACUROVÁ, Alena. Jazyky v komunikaci českých neslyšících: český znakový jazyk a psaná čeština. *Vzdělávání sluchově postižených*. Praha: MŠMT [online]. 2006 [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_718.pdf

MACUROVÁ, Alena. Naše řeč? *Naše řeč* [online]. 1998, 8(4) [cit. 2020-07-22]. Dostupné z: http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7457.

MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. Metodologická studie. *Pedagogika* [online]. 2015, 65(2), 113–142 [cit. 2021-11.1]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212.

McPHERSON, *Fiona. Effective notetaking: Strategies to help you study effectively*. Otago: Wayz Press, 2018.

Mind Map for OneNote. *OneNote Gem* [online]. 2021 [cit. 2021-11-15].

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy.* Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 2008.

NEILL, Dough. Verbal to visual. *Verbaltovisual.com* [online]. 2014 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: https://www.verbaltovisual.com/.

PAEPCKE-HJELTNESS, Verena., MINA, Mani., CYAMANI, Aziza. *Sketchnoting: A new approach to developing visual communication ability, improving critical thinking and creative confidence for engineering and design students*. IEEE

Frontiers in Education Conference (FIE) [online]. 2017, s. 1–5. [cit. 2021-06-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/321170475_Sketchnoting_A_new_approach_to_developing_visual_communication_ability_improving_critical_thinking_and_creative_confidence_for_engineering_and_design_students

PASTOROVÁ, Markéta, JIRÁK, Jan a kol. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2015.

PERRY, Karin, WEIMAR, Holly, BELL, Mary Ann. *Sketchnoting in School: Discover the Benefits (and Fun) of Visual Note Taking*. Lanham: Rowman & Littlefiend, 2018.

PILLARS, Wendy. Visual Notetaking for Educators. www.youtube.com [online]. 2020 [cit. 2021-06-10]. Dostupné z: https://youtu.be/reajEJEVqsk?t=2.

PODESZWOVÁ, Krystýna. *Služby pro neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé studenty na vysokých školách v České republice*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2015.

Poskytované služby. Ústav jazyků a komunikace neslyšících FFUK [online]. Copyright© FF UK 2015 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: https://ujkn.ff.cuni.cz/cs/sluzby/poskytovane-sluzby/.

PŘIKRYLOVÁ, Katarína a HAJDUŠKOVÁ, Lucie. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.

PULKERTOVÁ, Anna. *Studenta.cz* [online]. 2018 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z https://www.studenta.cz/work/studium/sketchnoting-aneb-tvorba-vizualnich-poznamek/r~775f596e381c11e88560ac1f6b220ee8/.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: MŠMT, 2020. [cit. 2021-07-05]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/159.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-07-05]. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/4982/.

REDLICH, Karel. *Neslyšící dítě hluchých rodičů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2003.

ROESSINGH, Hetty. Note-taking by hand: A powerful tool to support memory. Im: *The conversation* [online]. 31. 8. 2020 [cit. 2021-7-10]. Dostupné z: https://theconversation.com/note-taking-by-hand-a-powerful-tool-to-support-memory-144049.

ŘEHAN, Vladimír. *Metodika výzkumu Katedry psychologie FF UP v Olomouci*. Olomouc: FF UPOL, 2014.

SCHINDLEROVÁ, Lucie. *Čtení s porozuměním u žáků s vadami sluchu na střední škole* [online]. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: https://theses.cz/id/g2qwxb/00146756-988191334.pdf.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: MŠMT [online]. 27. 2. 2021 [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021.

SPOUSTA, Vladimír. *Vizualizace: gnostický a komunikační prostředek edukologických fenoménů*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021044203.

STACY, Elizabeth M., CAIN, Jeff. Note-taking and Handouts in The Digital Age. *American Journal of Pharmaceutical Education September*, 2015, 79(7), s. 107. Dostupné z: https://doi.org/10.5688/ajpe797107.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. London: Sage, 1995.Strategies Categorized by Equipped for the Future Standards, 2020. Eureka [cit. 2021-11-4]. Dostupné z: https://literacy.kent.edu/eureka/strategies/strategies.html

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Albert, 1999.

Struktura vzdělávacího systému v ČR: Vzdělávání jako celoživotní proces a záruka spravedlivých šancí na kvalitní život. *Audit vzdělávacího systému 2019. Eduin.cz* [online]. 2019 [cit. 2020-07-22]. Dostupné z: https://audit.eduin.cz/2019/audit/temata-pro-rok-2020/struktura-vzdelavaciho-systemu-v-cr-vzdelavani-jako-celozivotni-proces-a-zaruka-spravedlivych-sanci-na-kvalitni-zivot.

SUCHÁ, Jaroslava. *Dětská kresba*. [PowerPoint Prezentace]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2021.

VÁCLAVÍK, Vojtěch. Možnosti Prezi. *Prezi.com.* IKPT, 2017. Dostupné z: https://prezi.com/tpgizqxtnmfp/moznosti-prezi/

VALENTOVÁ, Lenka. *Učit se, jak se učit.* [online]. 2011 [cit. 2021-11-04]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14403/UCIT-SE-JAK-SE-UCIT.html.

Venn diagram for a successful business. *Canva.com* [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: https://www.canva.com/

Visual Literacy Today [online]. [cit. 2021-06-10]. The Curved House. (nedatováno). Dostupné z: https://visualliteracytoday.org/.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení. Co o nich víme?* Brno: Masarykova univerzita, 2005. Školní vzdělávací programy.

VONDRÁČKOVÁ, Pavlína. *Využití obrazového materiálu ve výuce češtiny jako cizího jazyka.* Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2014.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků speciálně nadaných. In: MŠMT [online]. 1. 1. 2018. [cit. 2021-04-8]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2?highlightWords= Vyhl%C3%A1%C5%A1ka+27%2F2016.

WILDEMUTH, Barbara M. a Yan ZHANG. Unstructured Interviews. In: tíž. *Applications of social research methods to questions in information and library science.* Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009, s. 222–231. ISBN 9781591585039.

ZEYAB, Alaa, ALMODAIRES, Abdulah a ALMUTAIRI, Faisal. Thinking Differently: A Visual Note Recording Strategy to Improve Learning. *Journal of Education and practice* [online], 2020, 11(2), s. 11–20. [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: https://pdfs.semanticscholar.org/c842/833da82146c5296945a421e63ba9e610f58b.pdf.

Zákon č. 384/2008 Sb., Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. In: Zákony pro lidi.cz [online]. 1. 1. 2014. [cit. 2021-04-8]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Gallaudet University's Architecture for the Deaf, (Hurley, 2016) 11
Obrázek 2: Schéma strategií učení, (Eureka, 2020).....19
Obrázek 3: Pojmové mapování (Brandner, nedatováno).....27
Obrázek 4: Pojmové mapování v softwaru OneNote (OneNote Gem, 2021). 28
Obrázek 5: Pojmové mapování v softwaru ContextMinds (ContextMinds). 28
Obrázek 6: Prezentace PowerPoint: Téma dětské kresby – bodový zápis (Suchá, 2021). 29
Obrázek 7: Canva.com: Tvorba vizuálních schémat (Canva.com).....29
Obrázek 8: Prezi.com: Vizuální prezentace (Václavík, 2017).....29
Obrázek 9: Visual note-taking: poznámky z výuky Kreativity (Pilotní respondent).....33
Obrázek 10: Diagram Výhody tvorby poznámek - Společné rysy. 48
Obrázek 11: Schéma pyramidy – Proces práce s poznámkami u neslyšících studentů. .53
Obrázek 12: Schéma sledu událostí – Proces práce s poznámkami u neslyšících studentů. 53
Obrázek 13: Vizualizace zápisu – služba zapisování poznámek pro neslyšící studenty.55
Obrázek 14: Vizualizace zápisu – služba zapisování poznámek pro neslyšící studenty.56
Obrázek 15: Časová osa s užitím barev..... **Chyba! Záložka není definována.**
Obrázek 16: Poznámky s vlepenými obrázky k ilustraci textu.**Chyba! Záložka není definována.**
Obrázek 17: Visual note-taking respondenta..... **Chyba! Záložka není definována.**
Obrázek 18: Visual note-taking respondenta..... **Chyba! Záložka není definována.**
Obrázek 19: Poznámky – strategie visual note-takingu respondentů. 60
Obrázek 20: Strategie visual note-takingu respondenta 2 – poznámky v tištěném textu. 61
Obrázek 21: isual note-taking – Poznámky v knize.....62
Obrázek 22: Visual note-taking: komentáře v Google dokumentech. 63
Obrázek 23: Visual note-taking – Pracovní poznámky.....64
Obrázek 24: Obrázkový scénář s komentářem. 65
Obrázek 25: Visual note-taking: Scénář videa.....65

Seznam tabulek

Tabulka 1: Sběr dat – Základní informace k rozhovorům. 40
Tabulka 2: Vzdělání respondentů – srovnání.....42

Přílohy

Příloha č.1: Podklady k polostrukturovanému rozhovoru

Visual note-taking jako jedna ze

studijních strategií neslyšících studentů vysokých škol

Dominika Herianová

Úvod - souhlasy a informace, kontext respondenta

Pokud probíhal rozhovor online:

- Prosím přečtěte si informovaný souhlas na konci tohoto dokumentu.
- Souhlas buďto vytiskněte, podepište, naskenujte a pošlete mi zpět sken s podpisem a nebo stačí potvrzení jen mailem (adresa mailu) v tomto znění:

„Přečetl/a jsem si Informace o zpracování osobních údajů a tímto uděluji souhlas, aby byla získaná data použita za účelem výzkumu. + Jméno a Příjmení."

O mém výzkumu (respondentům byly předem zaslány materiály k mé práci)

Můj výzkum zkoumá, jak si neslyšící studenti píší poznámky a jak si je vizualizují.

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

I. **ČÁST: Prostředí, ze kterého respondent pochází (rodinné zázemí, vzdělání, zaměstnání).**

Věk; Zaměstnání; Škola (název + zda se užíval ČZJ, zda na škole byli neslyšící učitelé, tlumočníci) např. *Mateřská škola v Ječné, pouze slyšící učitelé, občas jeden tlumočník*

- **Mateřská škola; Základní škola; Střední škola;Vysoká škola**

Rodina (vypsat členy rodiny, zda jsou slyšící či neslyšící,uvést i prarodiče)

Jazyk: **Jaký jazyk jste doma používali - mluvenou češtinu nebo ČZJ?**

Jaký jazyk jsi od malička užíval/a jako primární - mluvenou češtinu, ČZJ, oboje, jiné? Kdo tě naučil znakovat? Jak jste komunikovali ve škole, v práci, s kamarády (ČJ, ČZJ)?

II. **ČÁST**

1) **Psaní poznámek v kontextu (ZŠ, SŠ, VŠ, zaměstnání).**

- Kdy si píšete poznámky? Když se učíte, při hodině, v práci na poradě, todo list, atd.
- Jaký smysl pro Vás má psaní poznámek?
- Z jakých zdrojů čerpáte, když si píšete poznámky? (učebnice, prezentace, internet, záznam přepisu, cizí poznámky)

- Je (podle vás) nějaký rozdíl mezi psaní poznámek u slyšících a neslyšících studentů?

2) Způsob psaní poznámek (formy poznámek a jejich využití).

- Popište, jak si píšete poznámky.
- Tady máme pár ukázek různého poznámkování, které byste preferoval/a a proč? Co se Vám na nich líbí?
- Píšete si poznámky raději lineárně pod sebe nebo používáte radši prostor, např. jak je tomu v myšlenkových mapách?
- Používáte myšlenkové mapy nebo podobné významové sítě?
- Píšete (a následně případně užíváte) radši poznámky v počítači nebo ručně psané?
- Používáte sdílené google dokumenty?

3) Vizualizace v poznámkách.

- Jak si poznámky vizualizujete? (barvy, obrázky, znaky, šipky, myšlenkové mapy…)
- Potřebujete si v poznámkách dělat systém? Např. hierarchizovat, dávat jim strukturu, zvýrazňovat podstatné, podtrhávat nadpisy apod?
- Užíváte odrážky/tučné písmo/kurzívu/barevný text….apod?
- Používáte barvy pro zvýraznění?
- Používáte v textu/zápiscích symboly/obrázky/jiné?
- Napadají Vás další vizualizační prvky, které používáte?
- Potřebujete si text v počítači vytisknout a pak si do něj psát poznámky?
- Jak myslíte, že souvisí Deaf gain se psaním poznámek?

4) Osvojování poznámkování, visual note-takingu (souvisí s předchozími).

- Jak jste se naučil/a si psát poznámky? (sama, ve škole, od spolužáků, od sourozenců, od rodičů)
- Jak vypadal proces osvojování si dovednosti psaní poznámek?
- Zdokonalujete se nějak v psaní poznámek?

III. ČÁST

- Cokoliv dalšího, co Vás k tématu napadá nebo byste chtěl/a doplnit.

*Prosím, pokud máte ještě nějaké své poznámky, které byste mi rád/a poslal/a, je možné mi je poslat emailem (foto, dokument) na **na ……**, abych mohla provést analýzu dokumentů.*
Děkuji, že jste se zúčastnil/a mého výzkumu.

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Informace o účastníkovi výzkumu:

Jméno účastníka:
Pohlaví (zakroužkujte): muž - žena
Název fakulty (např. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy) :
Obor studia/studijní program:
Typ studia (zakroužkujte): bakalářské - magisterské
ročník studia:

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále jen „výzkum“);

b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;

c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;

d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytuji bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;

b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;

c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.
Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis:

Příloha č. 3: Záznamový arch k rozhovoru

1.a	Věk:		2.	Pohlaví - zakroužkuj
1.b	Místo narození:			A. muž B. žena
3.	Místo kde účastník žije:			

+ | USA VS pro nadanéděti
ZAMĚSTNANÝ

4.	Dosažené vzdělání	hodící se zakroužkujte			Titul - zakroužkuj	Zkratka oboru, školy (př. Psychologie, UK)
A	učební obor bez maturity	(začal a nedokončil - začal a pokračuje - začal a úspěšně dokončil)				
B	maturita Gymn, USA MS	(začal a nedokončil - začal a pokračuje - začal a úspěšně dokončil)				
C	vysokoškolské 1	(začal a nedokončil - začal a pokračuje - začal a úspěšně dokončil)	Bc	Mgr		
D	vysokoškolské 2	(začal a nedokončil - začal a pokračuje - začal a úspěšně dokončil)	Bc	Mgr		
E	vysokoškolské 3	(začal a nedokončil - začal a pokračuje - začal a úspěšně dokončil)	Bc	Mgr		
	vysokoškolské 4	(začal a nedokončil - začal a pokračuje - začal a úspěšně dokončil)	Bc	Mgr		
	další (např. nástavba, celoživotní)					

ERGO hgr. BC
CMES BC
4

ERGO -
ÚJKNI

Pndivid
2 sesty ? m
Střejda Ne
zb S.
3 měsíce +

3.	Slyšící / Neslyšící - zakřížkuj					Rozumí mluvené řeči				Preferovaný jazyk			
	Plně neslyšící	KI	Sluchadlo	Nedoslých avý	Ohluchlý	Ne	částečně	Ano s obtížemi	Ano	ČJ	ČZJ	ČJ + ČZJ	Znak do řeči
Rodina													
otec	X												
matka													
babička - matka matky													
děda - otec matky													
babička - matka otce													
děda - otec otce													

4.	Slyšící / Neslyšící - zakřížkuj					Rozumí mluvené řeči				Jazyk				Věk	Muž/žena
	Plně neslyšící	KI	Sluchadlo	Nedoslých avý	Ohluchlý	Ne	částečně	Ano s obtížemi	Ano	ČJ	ČZJ	ČJ + ČZJ	Znak do řeči		M/Ž
sourozenec 1															
sourozenec 2															
sourozenec 3															
sourozenec 4															
více sourozencú															

5.	Jazyk komunikace v různých skupinách - zakřížkuj "X"						Tlumočník		Přepis		Poznámka	
	ČJ mluvené		ČZJ	Střídání ČJ a ČZJ	Znak do řeči	Znaková čeština	Vždy	Jen někdy	Vždy	Jen někdy		
Doma - Rodina												
Přátelé												
MŠ												
ZŠ												
SŠ												
VŠ 1												
VŠ 2												
VŠ 3												
VŠ 4												