

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Problematika čtení u neslyšících

Reading problems of the hearing impaired people

Bakalářská práce

Autor práce: Markéta Žbánková

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Praha 2010

Bibliografický záznam:

ŽBÁNKOVÁ, Markéta. *Problematika čtení u neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2010. 56s. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce „*Problematika čtení u neslyšících*“ se zabývá problematikou sluchu a sluchového postižení, obtížemi neslyšících při recepci psaného textu, faktory, které ovlivňují schopnost naučit se číst a úpravou textů pro jedince se sluchovým postižením. V teoretické části práce bude podrobně zpracována problematika čtenářských dovedností, která se v současné době stává stále aktuálnějším tématem nejen pro žáky se sluchovým postižením. V praktické části se práce bude zabývat zájmem neslyšících žáků o čtení a literaturu.

Klíčová slova:

Sluchové postižení, neslyšící, metody čtení, porozumění čtenému textu, přípravná cvičení na čtení, význam čtení, úprava textů

Annotation:

The bachelor's work „*Reading problems of the hearing impaired people*” deals with the hearing and the hearing disability, problems of the hearing impaired persons with the reception of written texts, the factors affecting the ability to learn to read, and finally with modifying the texts for the hearing impaired persons. In its theoretical part the work will elaborate on the reading skills which is recently becoming more and more actual topic not only for the hearing impaired students. In its practical part the work will elaborate on the interests of the hearing impaired persons in reading and literature.

Keywords:

Hearing involvement, deaf people, methods of reading, understanding of the read text, education of elementary reading, meaning of reading, modification of texts

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato bakalářská práce byla umístěna v Ústřední knihovně Pedagogické fakulty a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 10. dubna 2010

Markéta Žbánková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D. za odborné rady, vstřícný přístup a pomoc při zpracovávání bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala dětem, učitelům a tlumočnickům ze základních škol pro neslyšící v Praze a v Liberci za spolupráci při vyplňování dotazníků, potřebných pro praktickou část této práce.

Obsah

Úvod	6
1 Uvedení do problematiky sluchu a sluchového postižení	7
1.1 Anatomie sluchového ústrojí	8
1.2 Etiologie sluchového postižení	9
1.3 Klasifikace sluchových vad	12
2 Čtení	14
2.1 Definice čtení	14
2.2 Přehled metod nácviku čtenářských dovedností	16
2.3 Význam čtení	18
3 Specifika čtení u jedinců se sluchovým postižením.....	20
3.1 Význam čtení pro sluchově postižení	20
3.2 Příprava na čtení	21
3.3 Problémy při čtení sluchově postižených	24
3.4 Čtenářské dovednosti sluchově postižených.....	27
3.5 Výuka čtení žáků se sluchovým postižením	28
4 Úprava textů pro sluchově postižené	30
5 Výzkumná část	34
5.1 Vymezení výzkumných cílů a technik	34
5.2 Výsledky výzkumu	36
5.3 Diskuze	47
Závěr	50
Použitá literatura	51
Přílohy.....	53

Úvod

„Mnozí rodiče neslyšících dětí v předškolním věku vkládají velké naděje ve výuku čtení. Domnívají se, že jen co se jejich dítě naučí číst, bude po starostech. Bohužel tomu tak není“ (Červenková, 1999, s. 7).

Tito rodiče se setkávají s jedním z největších problémů, na který narazí naprostá většina všech odborníků pracujících a zejména učících neslyšící děti, kterou je skutečnost, že tyto děti se nemohou učit číst jako děti slyšící, jelikož proces čtení u nich probíhá odlišně. I přesto, že neslyšící děti začínají se čtením dříve než ostatní, přečíst delší slovo nebo jednoduchou větu jim trvá mnohem déle. Přečíst a porozumět delšímu souvětí se může pro neslyšícího stát nedosažitelným cílem. Při výuce čtení často není zohledněn fakt, že čeština je pro neslyšící druhým cizím jazykem a jejich obtíže, i při snaze naučit se číst, ještě narůstají. Protože písmo a psaný text je důležitým pojítkem mezi jedincem a okolním světem, je nutnost naučit neslyšící děti číst velice důležitá nejen pro značné zmírnění komunikačních bariér, které neslyšící v každodenním životě musí překonávat, ale též i pro zvýšení jejich sebevědomí a usnadnění jejich seberealizace v dnešním světě.

Ve své závěrečné práci se pokouším zabývat všemi aspekty odlišností ve čtení dětí neslyšících oproti slyšícím, rozebrat nejčastější problémy, které se mohou vyskytnout, navrhnout postupy na jejich řešení a též odbourat určitý mýtus, který panuje zejména mezi laiky, spočívající v představě, že neslyšící se mohou naučit číst stejně snadno jako slyšící.

První kapitola mé bakalářské práce je zaměřena na problematiku sluchu a sluchového postižení – na anatomii sluchového ústrojí, etiologii sluchového postižení a klasifikaci sluchových vad. Druhá kapitola je věnována významu čtení a metodám nácviku čtenářských dovedností. Třetí kapitola rozebírá podrobně specifika čtení u jedinců se sluchovým postižením a ve čtvrté kapitole se práce soustřeďuje na úpravu textů pro neslyšící. V praktické části se práce zabývá problematikou čtení u sluchově postižených a zájmem neslyšících žáků o čtení a literaturu.

1 Uvedení do problematiky sluchu a sluchového postižení

„Sluch je jedním ze dvou smyslů, který je v mezilidské komunikaci nezastupitelný. Podle některých autorů přijímá člověk více informací sluchem než zrakem. Je pravda, že ucho zachycuje a zpracovává zvukové podněty neustále, vjemy nelze přirozenou cestou přerušit, jako např.: u zraku zavřením očí.“ (Jedlička, 2007, s. 443; in Škodová, Jedlička 2007)

Sluchově postižené dítě je stejně dychtivé poznávat svět jako dítě zdravé, ale v důsledku sluchové vady se potýká se závažnými problémy, které se týkají především jeho osobnosti a komunikace s okolním světem. Má nedostatečně vyvinutou řeč, malou slovní zásobu a jeho řeč je nesrozumitelná (Škodová, Jedlička 2003)

Dle Šedivé (2006) představuje sluchová porucha z psychologického hlediska především senzoričnou deprivaci. U člověka se sluchovým postižením je chybí nebo je omezeno vnímat zvukové podněty a tento nedostatek vnímání a pochopení zvuků vede k ovlivnění rozvoje zejména v oblasti verbální inteligence a rozvoje řeči.

V oblasti rozvoje osobnosti je sluch základní podmínkou pro přirozený rozvoj duševního života člověka. Nedostatek akustických informací nebo jejich omezení nelze vždy plně kompenzovat pouhým zrakovým vnímáním. Potíže dítěte se sluchovým postižením vedou k obtížím při komunikaci, k poruchám citových vztahů, nedůvěře ke svému okolí, problémy s orientací a v neposlední řadě se odráží v rozvíjení myšlení dítěte (Pulda, 1992).

Sluchové postižení proto představuje dle Sováka (1962) nejtěžší bariéru v komunikaci a následně ovlivňuje celý vývoj osobnosti a její socializaci. Vada sluchu se negativně odráží hlavně ve třech základních oblastech:

- v oblasti poznávací
- v oblasti vztahů k prostředí (zejména sociálnímu)
- v oblasti osobnosti

Dle defektologický slovníku Edelsberger (2000) vymezuje vady a poruchy sluchu jako snížení až ztrátu výkonnosti sluchového analyzátoru. Také se zmiňuje o tom, že se jedná o vady a poruchy různého stupně, druhu i původu. Podle toho jsou různé i jejich důsledky pro postiženého. Podle Potměšila (2003, s. 25) „význam termínů

sluchová vada a sluchové postižení není stejný a u Sováka můžeme vyčíst jistou odlišnost: Sluchová vada je poškození orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvalita či kvantita slyšení. Sluchové postižení je širším termínem, který zahrnuje i sociální důsledky, včetně řečového defektu.“

1. 1 Anatomie sluchového ústrojí

Dle Machové (2005) je ucho receptorem sluchového analyzátoru a slouží k rozlišování zvukových vln. Ze všech zvuků vnějšího světa slyší člověk určitý úsek v rozsahu 16 až 20 tisíc kmitů za sekundu. Horní hranice slyšitelnosti se s věkem snižuje, takže v 65 letech postihne lidské ucho tón již jen asi o 5 tisících kmitech (stařecká nedoslýchavost, presbycusis)

Sluchové ústrojí lze rozdělit z anatomického hlediska na několik částí, které tvoří funkční celek umožňující příjem zvuku. Ke sluchovému orgánu je přidruženo vestibulární ústrojí, které ve spolupráci se zrakovým analyzátozem zajišťuje rovnováhu těla v klidu i při pohybu (Souralová, Langer 2006; in Renotiérová, 2006). Podle Lejsky (2003) se sluchový orgán člení na čtyři části: ucho vnější, střední, vnitřní, sluchové dráhy a sluchová kůra.

Vnější ucho (auris externa) se skládá z ušního boltce a zevního zvukovodu, který je od středoušní dutiny oddělen bubínkem (Machová, 2005). Vnější zvukovod je chrupavčitě kostěný kanál, který vede a současně koncentruje akustickou kmitavou energii k dalším částem ucha. Délka, průměr a tvar vnějšího zvukovodu má vliv na množství akustické energie a na to je třeba pamatovat při korekci sluchových vad u dětí, kterým zvukovod roste a tím se mění nejenom jeho tvar, ale i množství a charakter převedené akustické energie.

Střední ucho (auris media) je malý štěrbinový prostor ve skalní kosti, který obsahuje tři kloubně spojené sluchové kůstky: kladívko, kovádlíka a třmínek. Třmínek dosedá na pružnou blanku, která uzavírá vstup do vnitřního ucha přes otvor, který se podle tvaru jmenuje oválné okénko. V dolní a přední stěně je ústí sluchové (Eustachovy) trubice, která spojuje středoušní dutinu s nosohltanem. Jejím úkolem je vyrovnáváním tlaku před a za bubínkem (Lejska, 2003)

Vnitřní ucho (*auris interna*) je uloženo v kosti spánkové a má část vestibulární, která je určená pro vnímání polohy a změny polohy a část sluchovou, která slouží k přeměně akustického vlnění na nervové vzruchy. Sluchová část je tvořena je kostěným a blanitým hlemýžděm vyplněným endolymfou. V blanitém hlemýždi je vlastní smyslové ústrojí - vláskové buňky uložené v Cortiho orgánu. Slouží k přeměně mechanické energie akustického vlnění v elektrické proudy a nervové podráždění inervující nervová vlákna sluchového nervu (Souralová, Langer, 2006; in Renotíerová, Ludíková, 2006).

Oblast **sluchových drah** následuje centrálněji za hlemýžděm – jedná se hlavně o sluchový nerv, kterým se vede bioelektrický impuls, vzniklý ve vnitřním uchu na sluchové buňce do centrální mozkové části sluchového orgánu. Ke křížení nervů z pravé a levé strany nastává v mozkovém kmeni, odkud jsou impulsy vedeny dál z větší části zkříženě. Tento fakt umožňuje mimo jiné také rozpoznání směru zdroje zvuku. Stimul postupuje do oblasti spánkových laloků, kde se nachází vlastní centrum sluchu. Rozumění řeči se nachází v kůře mozkové (Lejska, 2003)

1.2 Etiologie sluchového postižení

Podobně jako u ostatních druhů postižení, tak i u sluchových vad je etiologie mnohdy neznámá, nezjištěné příčiny tvoří podle některých autorů až 60%. Objevovat se mohou genetické odchylky, které mohou způsobit sluchovou poruchu na základě dědičnosti autozomálně recesivní nebo dominantní, nebo dědičnosti vázané na chromozom X. V souvislosti s dědičnými poruchami jsou zmiňovány syndromové příčiny sluchu, kdy dochází ke kombinaci jedné nebo několika anomálií a charakter jejich vzájemné mutace ovlivňuje závažnost postižení (např. syndromy Usher, Waadenburg, aj.). Nesyndromové poruchy sluchu se objevují náhodně a je velmi obtížné je odlišit od postižení nedědičného, které vzniklo na základě působení vnějšího prostředí (Souralová, Langer, 2006; in Renotíerová, Ludíková, 2006).

Z hlediska surdopedické péče je pro nás ale určení etiologie nezbytné, abychom mohli klientovi, co nejlépe pomoci. Podle doby vzniku dělí Lejska (2003) etiologii u dětí na vrozené (hereditární) vady sluchu a získané vady (postnatální) a u dospělých a větších dětí po fixaci řeči rozlišuje převodní poruchy a sensorineurální vady.

Před fixací řeči

Vady a poruchy vzniklé před fixací řeči vždy způsobují poruchu vývoje řeči a také komunikace. Potíže v komunikaci jsou o to větší, čím časněji sluchová vada vzniká.

- **Vrozené (hereditární) vady sluchu dětí**

U *geneticky podmíněných vad sluchu* můžeme potvrdit nebo jednoznačně předpokládat, že se jedná o poruchu genetické informace přenášené z generace na generaci, ale tento typ vrozené sluchové vady je však vzácný. Častěji se vyskytuje typ vady děděné autozomálně recesivně, kdy při předávání genetické informace dochází k předání poškozených znaků (jeden od matky a jeden od otce) a následkem toho vzniká porucha. Pokud je jeden ze znaků nepoškozený, porucha nenastává.

Sluchové *vady získané kongenitálně* vznikají, když matka ačkoliv zdravá a čeká zdravé dítě, v prvním trimestru onemocní infekční chorobou a dítě se pak rodí s vadou sluchu. Jedná se o vadu sluchu získanou perinatálně. Vady sluchu získané perinatálně mají příčinu v postižení, která mohou přímo doprovázet porod (např.: asfyxie, poporodní žloutenka, krevní inkompatibilita aj.)

- **Získané (postnatální) vady dětí**

Tyto vady sluchu mají různý dopad na komunikační schopnosti. Za vady postnatální považujeme ty, kde porucha vznikne v době do tzv. fixace řeči, řeč se nevyvíjí a získané řečové stereotypy se rozpadají a dítě se dál komunikačně vyvíjí jako neslyšící. Poněkud lepší prognózu mají sluchové vady, které vznikly před zafixováním řeči a to vady sluchu, které neohrožují vývoj komunikačních schopností (vady neúplné, částečné či přechodné)

Mezi hlavní příčiny těžkých sluchových vad u dětí patří *infekční choroby* a to zejména zánět mozkových blan (meningitida, meningoencefalitida – zanechává postižení různého stupně u 40% nemocných), průšnice (způsobují totální jednostrannou hluchotu). Méně často mohou poškození sluchu také způsobit chřipka, zarděnky, spalničky, spála aj.

Stav sluchu také poškozují *onemocnění centrálního nervového systému* (např.: sklerosa multiplex), *traumata hlavy a uší*, opakované *záněty středního ucha*, *agresivní chemoterapie* u onkologických onemocnění (může trvale poškodit sluchové buňky a výsledkem je trvalé poškození sluchu). Nejčastějším typem poruchy přechodného typu u dětí jsou ucpané uši při *infekcích horních cest dýchacích*, kdy se nachlazením změní průchodnost Eustachovy trubice, a tím i možnost ventilace středouší.

Po fixaci řeči

- **Převodní poruchy sluchu u starších dětí a dospělých**

Tyto poruchy jsou způsobeny vážnutím přenosu akustické a mechanické energie ve vnějším a středním uchu. To způsobuje převážně ucpaní zvukovodu ušním mazem, nádorem, cizím tělesem, proděravění blanky bubínku zánětem nebo traumatem, srůsty nebo roztržením řetězu kůstek, fixací celého středoušního prostoru při chronických zánětech, kostními srůsty ploténky třmínku při otoskleróze a poruchami provzdušnění středoušní dutiny při afektech v nosohltanu a v oblasti Eustachovy trubice.

- **Senzorineurální vady sluchu u dospělých**

Tyto sluchové vady patří mezi nejčastější sluchové vady vůbec. Spolu s rostoucím fyzickým věkem narůstá počet. Mezi hlavní příčiny patří *odumírání sluchových buněk* ve stáří a tím vzniklá presbyakuzie. Sluchové buňky může také poškodit jakékoliv *zranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha*. Příčinami těchto zranění jsou nejčastěji dopravní úrazy a v oblasti akustické silné nekontrolovatelné „třesky“ zvuku. I silný zvuk může zničit buňky vnitřního ucha, v místě destrukce vzniká v blanitém hlemýždi nefunkční jizva. Funkčně vzniká frekvenčně ohraničená vada sluchu – akustické trauma.

Jednou z nejčastějších příčin poškození sluchových buněk vnitřního ucha je neustálé *působení hlukové zátěže*, kdy jsou buňky trvale přetěžovány a jejich mechanismy na obnovu sil jsou vyčerpány. Intenzita zvuku nad 85dB při dlouhodobém působení několik hodin denně vede u každého člověka k vyčerpání ochranných metabolických rezerv buněk, a tím i k jejich postupnému odumírání.

Další možnou příčinou poškození sluchu mohou být *toxiny*, jedy které vznikají uvnitř těla a poškozují vlastní tělo. Může to být poškozený trávicí mechanismus nebo nemoci hormonální, imunitní, krevní aj. Z celé řady zdraví poškozujících chemických jsou nejvíce nebezpečné z hlediska poškození sluchu hlavně nikotin a léky.

I samo vnitřní ucho může onemocnět a to *záněty nebo degenerativním onemocněním struktur vnitřního ucha* (porucha tvorby a resorpce tekutin, které se projevují poklesem sluchu, hučením v uchu a závratěmi – Morbus Meniere)

Poškozením sluchu a mozkové činnosti se mohou také projevit *virové infekce, zranění hlavy a všechna degenerativní onemocnění* (sklerosa multiplex, epilepsie, Parkinsonova choroba aj.)

1.3 Klasifikace sluchových vad

Klasifikace sluchových poruch jsou mnohočetná a tomu také odpovídá počet různých klasifikací. Pro vymezení jednotlivých skupin sluchového postižení se nejčastěji využívají tyto kritéria – místo vzniku postižení, období vzniku postižení a stupeň postižení (Horáková, 2006; in Pipeková, 2006). Místo vzniku a období je již zahrnuto v etiologii sluchového postižení.

Z hlediska *velikosti ztráty sluchu* dle Lejsky (2003, s. 36) rozlišujeme několik stupňů sluchového postižení. Následující stupnice vychází ze ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí.

1. Normální stav sluchu – audiometricky v rozmezí	0dB – 20 dB
2. Lehká vada, porucha sluchu	20dB – 40dB
3. Středně těžká vada, porucha sluchu	40dB – 60dB
4. Těžká vada, porucha sluchu	60dB – 80dB
5. Velmi těžká vada, porucha	80dB – 90dB
6. Hluchota komunikační (praktická) = zbytky sluchu	90dB a více
7. Hluchota úplná (totální)	bez audiometrické odpovědi

V surdopedické praxi se pro označení hloubky sluchové ztráty užívají termíny nedoslýchavost, zbytky sluchu, hluchota a ohluchlost. „*Nedoslýchavost, ohluchnutí a nelingvální hluchota jsou tři úplně rozdílná postižení se zcela odlišnými a často dokonce vzájemně protichůdnými potřebami*“ (Hrubý, 1997, s. 32)

Dle Potměšila (2003) označujeme **ohluchlost** jako ztrátu sluchu, ke které došlo během nebo po ukončení fixace řeči. Znalost řeči nemizí, ale nastávají problémy se slovní zásobou, dochází ke změně hlasu a schopnosti ho ovládat. **Hluchotu** označuje za vrozenou nebo raně získanou vadu sluchu. U jedince s neúplnou ztrátou sluchu užívá termín jedinec se **zbytky sluchu**, tento pojem je spojován s absencí mluvené řeči u daného jedince. Částečná ztráta sluchu se pak označuje jako **nedoslýchavost** a zpravidla je důvodem pro opoždění nebo omezení vývoje řeči. Většinu nedoslýchavých tvoří staří lidé, jelikož zvýšení sluchového prahu je přirozeným důsledkem stárnutí.

2 Čtení

Čtení společně s psaním patří mezi nejvyšší formy řeči. Dovednost čtení dává dobré předpoklady k tomu, aby dítě bylo schopné porozumět tištěné a psané řeči. Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nezbytně zapotřebí souhry jednotlivých základních schopností: zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, nebo je naopak rozkládat. Kromě toho naučit se číst s porozuměním klade také velké nároky na psychickou vybavenost dítěte. Po osvojení znalosti grafického vyjádření slov musí být dítě schopné převést tato slova v mluvenou řeč takovým způsobem, aby text četlo a pochopilo jeho obsah. Porozumění čtenému textu závisí i na veškerých dosavadních zkušenostech a vědomostech, které dítě nabylo, a dále na jeho celkovém vývoji, na úrovni jazykové výchovy a slovní zásoby.

Za normálních okolností má dítě v určitém věku tyto schopnosti rozvinuté do žádoucí míry a čtení se pro ně nestává problematickým. Jestliže některá z výše jmenovaných základních složek není zcela funkční nebo je nějakým způsobem narušená nebo dokonce chybí, mohou ve výuce čtení nastat potíže (Vaněčková, 1996)

2. 1 Definice čtení

Dle Pedagogického slovníku (2003, s. 123) je „*čtení druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace*“

Dle Blatného a Fabiánkové (1981) umět číst znamená rozumět tištěné a psané řeči. To vyžaduje především znalost písmen (grafického vyjádření) a dovednost převést je do mluvené řeči, tak aby žák měl představu o čteném obsahu, přemýšlel o něm a zaujímal k němu nějaký vztah.

Recepce textu je jednou z důležitých složek řečové komunikace, pod kterou spadá celý komplex jevů, mezi které se počítá produkce řeči a textu, společenské aspekty řečové komunikace, mentální předpoklady jedince, text jako výsledek produkce

řeči a východisko její recepce, situační, mentální a jazykové činitele řečové komunikace a také komunikační normy (Nebeská, 1992; in Souralová 2002).

Úspěšné čtení se opírá především o schopnost vnímat materiální nositele jazyka (písmena, mezery mezi řádky, odstavce), schopnost umět vydělit výrazy, které nesou význam a umět ke každému z nich význam přiřadit (význam slovní i gramatický) a schopnost umět si vytvořit smysl textu na základě znalosti jazyka, ale především na základě znalosti a zkušenosti se světem (Macurová; in Bradáčová 1999)

Při efektivní výuce čtení je nutné průběžně hodnotit čtenářské výkony. Dle Křivánka a Wildové (1998) se hodnocení se opírá o zjištění hlavních kvalitativních a kvantitativních znaků čtenářského výkonu.

- **Kvalitativní znaky čtenářského výkonu**

Správnost čtení je považována za základní znak čtenářského výkonu, protože správné čtení je plynulé, uvědomělé a výrazné. Tento znak se dá vyjádřit jako shoda čteného textu s jeho tištěnou podobou. Správnost čtení záleží kromě znalosti písmen a automatizace čtení slov všech struktur, také na porozumění jejich obsahu. Správné čtení ovlivňuje i správná artikulace. Chyby ve správnosti čtení se hodnotí dle kvality změn ve formě slova (záměna, vynechání, přidání...), rozsahu změn ve formě slova (chyby proti písmenu, slabice, slovu) a druhu změny v obsahu slova (chybně přečtené slovo má/nemá smysl).

Uvědomělé čtení (čtení s porozuměním) je hlavním cílem čtenářského procesu. Již od začátku výuky čtení by měl žák být veden k vnímání toho, co čte. Schopnost porozumět čtenému textu závisí na stupni rozvoje čtenářské techniky, na intelektové, jazykové a kulturní vyspělosti čtenáře a na úrovni slovní zásoby. Porozumění čtenému textu je také ovlivňováno stavbou vět a jejich obsahovou obtížností.

Plynulost čtení je vlastně čtení slov, mluvních taktů, větných úseků, vět a souvětí jako souvislých významových a izolačních celků. Tzn. bez hláskování, slabikování a opakovaného čtení slov a jejich částí, bez nefunkčních změn tempa čtení a pauz při čtení. Plynulost závisí zejména na správnosti a porozumění čtenému textu, je ovlivněna tempem čtení a schopností osvojit si potřebný rozsah zorného pole. Na plynulém čtení se také podílí i správné dýchání, které je s dítětem nacvičováno již v počátcích čtení.

Výrazné čtení se považuje za nejvyšší kvalitu hlasitého čtení. Je charakterizováno správnou intonací, frázováním, slovním a větným přízvukem, funkční modulací síly, výšky, tempa a barvy hlasu.

- **Kvantitativní znaky čtenářského výkonu**

„Rychlost čtení komplexně charakterizuje průběh čtenářského procesu. Tento znak je ovlivňován způsobem a plynulostí čtení, obtížností textů, momentálním psychickým a zdravotním stavem čtenáře a jeho fyziologickými zvláštnostmi a řadou faktorů“ (Hřebejková, 1984, s. 61; in Křivánek, Wildová, 1998). Ve školní praxi si učitel musí být vědom, že příliš pomalé, ale i příliš rychlé čtení negativně ovlivňuje porozumění čtenému textu.

2. 2 Přehled metod nácviku čtenářských dovedností

Metod nácviků čtenářských dovedností existuje celá řada. Některé metody preferují přístupy, které vycházejí z jazyka ústního, jiné z jazyka psaného. V některých případech se učí čtení a psaní souběžně a v jiných zvlášť. Všechny metody nácviku čtení vychází prakticky ze dvou metod a to syntetické a analytické a tyto metody pod sebou nesou několik dílčích způsobů výuky (Křivánek, Wildová, 1998).

- **Metody syntetické**

Metoda *slabikovací* vychází z prvků psané řeči. Děti se nejprve učily názvy písmen a pak se učily číst po slabikách. Při čtení slabiky žáci nejdříve pojmenovávají jednotlivá písmena a poté vysloví slabiku. Poté se žáci učí odříkávat slabiky bez pojmenování písmena a pak teprve začínají číst.

Při metodě *hláskovací* se děti již neučily názvům písmen, ale jen „zvukům“ hlásek. Hlásky se spojovaly ve slabiky a ty ve slova.

Při použití metody *náslovných hlásek* se nově vyvozovaná hláska izolovala jako hláska náslovná (první ve slově). Pro výuku čtení se používaly tzv. nápovědné obrázky, které napovídaly první písmena slov.

Metoda *fonomimická* bývá někdy označována jako metoda normálních hlásek. K izolování hlásek jsou vybírány takové hlásky, které se mohou vyskytovat samostatně.

V metodě *skriptologické* se spojovalo učení čtení písmene s jeho psáním. Žáci se učí nejprve sluchovému rozkladu věty na slova, slov na slabiky a slabik

na hlásky a trénují kreslení. Asi po 6 týdnech se žáci naučily psát písmena tak, že opisovaly to, co učitel napsal na tabuli, a tato písmena pak vyhledávaly mezi jinými písmeny. Při spojování písmen do slabik postupovaly stejně jako při vyvozování písmen.

Metodu *genetickou* u nás zavedl J. Kožíšek a jeho čítanka Poupata se vydávala od r. 1913. Touto metodou se u nás učilo čtení do roku 1951, poté byla povolena pouze analyticko – syntetická metoda. Tato metoda bývá někdy označována za metodu zapisovací, kdy se děti nejprve naučí číst a psát písmena velké tiskací abecedy hůlkovým písmem ve formě zkratek. Při výuce čtení se „vyhláskuje“ slovo po jednotlivých hláskách a následně se přečte celé najednou. Hlavní myšlenkou je naučit děti číst s porozuměním od samého počátku.

Největší metodický problém při výuce čtení je naučit žáky spojovat čtení izolovaných písmen do čtení slabik a jeho celků. Proto vznikla metoda *normálních slabik* – originální česká metoda dle Kubálka. Tato metoda používá pro vyvození prvních slabik návodných obrázků a její podstatou je vyčleňování slabik ze známých slov. Její nevýhodou je, že žáci dlouho spojují slabiku nového slova s nápovědným obrázkem, což brání porozumění významu nového slova. (Křivánek, Wildová, 1998, srov., Santlerová, 1995)

- **Metody analytické**

Metoda *analyticko-syntetická* je u nás nejrozšířenější metodou výuky čtení. Dokáže zachytit komplikovanou flexi, ovšem pro začínajícího čtenáře jsou zpravidla gramatické kategorie velmi nepřehledné (Souralová, 2002). Vychází z mluveného slova, kdy si žáci osvojují novou hlásku vyvozením ze slova. S vyvozenou hláskou je pak spojeno písmeno a žáci čtou slabiky a slova, která toto písmeno obsahují. Při analýze rozkládají slova na slabiky a hlásky a při syntéze spojují hlásky ve slabiky a slabiky ve slova. Samotný nácvik čtení je rozdělen do tří etap: etapa jazykové přípravy žáků, etapa slabičně analytického čtení a etapa plynulého čtení (Santlerová, 1995)

Metoda *normálních slov* navazuje na analytickou metodu. Učitel motivoval nově zaváděné slovo krátkým vyprávěním. Východiskem pro analýzu na písmena a na hlásky nebyla již věta, ale vycházelo se v dané lekci z jednoho slova. V průběhu školního roku se probrala slova, která obsahovala všechna písmena abecedy.

Metoda **globálního čtení** spočívá v tom, že dítě se učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. S touto metodou pracují některá specializovaná předškolní zařízení pro sluchově postižené děti a dále pak i základní školy stejného typu. V běžných základních školách se s touto metodou tak často nesetkáme (Vaněčková, 1996) Dle Krivánka a Wildové (1998, s. 16) probíhá v globální metodě výuka čtení v pěti obdobích:

- „1. *Období přípravné (rozvíjení řeči, smyslu, paměti, pozornosti, představivosti)*
2. *Období pamětné (žáci si během několika měsíců zapamatují několik desítek slov jako celků)*
3. *Období analýzy (žáci se učí poznávat jednotlivá písmena, ale i části slov)*
4. *Období syntézy (žáci se učí číst nová slova, která se skládala ze známých částí)*
5. *Období zdokonalování čtení“*

2. 3 Význam čtení

V dnešní době má čtení, i přes neustále se rozšiřující potřebu komunikovat prostřednictvím počítačů, svůj význam. V našem století je potřeba rozumět nejrůznějším návodům, pokynům, ale také smlouvám, dohodám apod. Jde o to přečíst a velmi pečlivě analyzovat význam či domyslet důsledky například toho, co člověk podepisuje a co je droboučným písmem obsaženo v dvaceti poznámkách na závěr. Dalším kladným bodem při četbě je rozhodně i fakt, že nás kniha donutí přemýšlet a tím tak pomáhá k rozvoji vlastní osobnosti, nemluvě o rozšiřování slovní zásoby. Může nás obohatit o spoustu nových poznatků či sloužit jako cenný zdroj inspirace.

Čtení aktivizuje a rozvíjí myšlení, fantazii a tvořivost a emocionální, motivačně-volní stránku osobnosti. Podle Dorovské (1989) čtení rozvíjí osobnost jedince po stránce **rozumové** (osvojování nových poznatků a způsobů řešení problémů), **sociální** (seznámení se s odlišnými charaktery osob), **etické** (seznámení se s odlišnými pravidly a způsoby chování), **estetické** (tříben vkus jedince a pěstování cit pro krásu a umění), emocionální (jedinec v příběhu prožívá radost, zlost, smutek...), **iracionální** (rozvíjení představivosti, fantazie a kreativity jedince) a **volní** (ovlivňuje motivaci jedince).

3 Specifika čtení u jedinců se sluchovým postižením

Jen málo neslyšících dětí sáhne rádo po knize a čte. Ať už pro zábavu nebo pro poučení. Přečíst si delší článek v novinách, časopise nebo číst knihu a dobře čtenému rozumět je pro neslyšícího s běžným vzděláním spojeno s překážkami, které zdolá zpravidla jen za mimořádných okolností. „*Vzdělaný pedagog řekl před léty učitelům v závěru prvního ročníku základní školy pro neslyšící: „Máte vyhráno. Děti se naučily číst, dál se mohou vzdělávat samy, čtením.“ Mýlil se. Když si techniku čtení osvojí slyšící, může se propracovat vysoko i bez školního vzdělání jen četbou a soukromým studiem. Zmíněný pedagog nepomyslel na následky ztráty sluchu, přijde-li dřív, než se dítě naučí mluvit.*“ (Poul, 1991, s. 3)

Široká veřejnost a bohužel i řada odborníků nepovažuje vadu sluchu za příliš závažné postižení, protože si myslí, že lze sluchově postižené naučit bez problémů číst a tedy je i téměř normálně vzdělávat. Ale skutečnost je pravým opakem. Jen mizivá část neslyšících čte, tedy číst umí většina neslyšících, ale jen málo z nich rozumí smyslu přečteného textu (Hrubý, 1999).

Neslyšící dítě se samo o sobě nerodí s nějakým jazykovým nebo kognitivním problémem. Schopností myslet a dorozumět se jsou neslyšící obdařeni stejně jako ostatní. K tomu, aby se tato schopnost rozvíjela, je ale zapotřebí dostatek podnětů – podnětů k dialogům, v nichž se rozvíjí jazyk ve své interakční funkci a také podnětů, které podněcují rozvoj jazyka jako prostředku myšlení a samozřejmě také rozvoj myšlení samého. Slyšícímu dítěti se takových podnětů od okolí dostává správné množství. Neslyšící dítě, které se narodí do slyšící rodiny, na tom obvykle bývá mnohem hůř. Tato situace se pak zákonitě promítá i do přístupu neslyšícího dítěte k tištěnému a psanému slovu, do jeho přístupu ke čtení (<http://ruce.cz>).

3. 1 Význam čtení pro sluchově postižení

„Od nejtělejšího věku by mělo být dítěti jasné, že tištěnému nebo psanému slovu se v jeho okolí připisuje nějaká důležitost: mělo by své dospělé vzory vidat s knížkami, časopisy, novinami, dopisy a podobně. Jasné by mu mělo být také to, že čtení k něčemu je, že předává nějaké zprávy, informace: jídelní lístek například informaci o tom, co si dneska můžeme dát k obědu, nápis na domě zase o tom, že právě tady můžeme koupit

rohlíky. Dítě by mělo vidět také "praktické výsledky" čtení - a na souvztažnost čteného textu a praktického života bychom je měli soustavně upozorňovat: uvědomit by si mělo například, že bez tohohle kuchařského předpisu by maminka tak dobrý oběd nikdy neuvařila, tatínek že by bez návodu k použití neuměl zapojit nové video atd.“ (<http://ruce.cz>)

I přesto, že se do vědomí neslyšícího dostává mnoho informací znakovou řečí a odezíráním, je čtení pro sluchově postižené možností postupně poznávat a osvojit si množství jazykových prostředků. Ty mu dovolí nejen číst s porozuměním, ale i se dále vzdělávat, zdokonalit schopnost být ve styku se svým okolím prostřednictvím mluvené řeči. Čtení může mít pro dítě s vadou sluchu ještě důležitější význam než pro dítě slyšící. Velký význam může mít zejména u dětí se sluchovým postižením, které vyrůstají u slyšících rodičů, kde často bývá jediným nástrojem komunikace mluvený jazyk (Poul, 1991, srov. Daňová, 2008; srov. Červenková 1999). Dítě s vadou sluchu potřebuje číst mnohem stejně, ne-li mnohem více než dítě slyšící. Dle Červenkové (1999) sleduje čtení u osob se sluchovým postižením tři základní cíle:

- **Obecný** – rozumět psanému textu a získávat tak nové znalosti a kulturní povědomí
- **Rehabilitační** – čtením nahlas se zlepšuje výslovnost a při četbě si dítě rozšiřuje slovní zásobu a poznává nové gramatické jevy
- **Sociálně-rehabilitační** – možnost seznámit se s modelovými situacemi z běžného života a jejich rozborem v četbě můžeme vést dítě k pochopení toho, co je správné chování a co naopak ne

3. 2 Příprava na čtení

Před vlastním nácvikem čtení je důležité, aby dítě prošlo jazykovou přípravou a obohatila se jeho slovní zásoba. Této přípravě se věnují rodiče, kteří doma s dítětem pracují a také učitelky v mateřských školách. Slyšícím dětem rodiče předčítají a toto tzv. „předčtenářské“ období vytváří základy pro to, aby později dítě rádo četlo. Dítě se učí chápat, co vlastně čtení je, začíná chápat, že knihy jsou zdrojem informací a zábavy, začíná se o knihy zajímat a roste jeho přání naučit se číst, učí se zacházet s knihou a chápat strukturu textu, učí se klást otázky, interpretovat přečtené a chápat nové myšlenky a rozvíjí svou představivost a smysl pro fantazii. Dětem, kterým předčítat

nelze, mohou rodiče příběhy převyprávět ve znakovém jazyce a ukazovat jim k tomu ilustrace v knihách (Červenková, 1999)

Podle Vaněčkové (1996) malé dítě v mluvené řeči nerozlišuje zvukovou stránku slova od jeho věcného významu a tomu je třeba dítě naučit. Kromě trénování fonemického uvědomění je vhodné procvičovat a posilovat zrakové dovednosti, sluchovou i zrakovou paměť, rytmizaci řeči, plynulé pohyby očí žádoucím směrem, orientaci v prostoru a je možné zkoušet i hry zaměřené na čtení písmen, slabik a slov. Jednotlivá cvičení by neměla být dlouhá, ale pravidelná a hry musí odpovídat jeho úrovni a schopnostem.

Sluchová cvičení

Sluchové dovednosti jsou důležité pro čtení, ale sluchové vnímání je ovlivněno velikostí ztráty sluchu i schopností dítěte využívat kompenzační pomůcky jako např. sluchadla. Ve sluchových cvičeních nejprve procvičujeme diferenciaci jednotlivých hlásek ve slovech a procvičujeme záměnu slov ve větách.

- *Rozlišování zvuků* – učíme děti rozlišovat zvuky z okolního prostředí a po několikerém opakování provádíme tato cvičení bez zrakové kontroly. Stejným způsobem postupujeme při rozlišování zvuků hudebních nástrojů a nahrávkami hlasů zvířat.
- *Rozlišování hlásek* – nejprve s dítětem procvičujeme záměnu slov ve větách a pak teprve přistoupíme k diferenciaci jednotlivých hlásek ve slovech. Řídíme se věkem a schopnostmi dítěte. Postupně zařazujeme slova, která si jsou více podobná, nebo volíme složitější věty.
- *Zvuková analýza a syntéza slov* – aby ji bylo dítě schopno provádět je nezbytné rozvíjení fonemického sluchu a zachování zásady postupu od jednoduchého k složitějšímu. Nejprve pracujeme se slovy, která konkrétní hlásku pouze obsahují, a teprve poté zařazujeme slova, kde je procvičovaná hláska na začátku, uprostřed nebo na konci slova.
- *Vnímání vzorců slov a určování délky samohlásek* – délka samohlásek je v českém jazyce důležitá nejen pro srozumitelnost, ale také je nositelem významu slov. Dítěti říkáme slova a ono je pomocí bzučáku nebo kláves „přehrává“ a tím rozlišuje délku samohlásek nebo počet slabik ve slově (Vaněčková, 1996; srov. Roučková, 2006)

Zraková cvičení

„Schopnost vizuálně rozlišit tvary a písmena je nutným předpokladem pro čtení i budoucí matematickou představivost“ (Vaněčková, 1996, s. 9) Při zrakových cvičeních procvičujeme zrakové rozlišování, zrakovou paměť a trénujeme pohyby očí. K procvičování lze využít hračky i předměty denní potřeby, které dítě umí pojmenovat.

- *Vyhledávání stejných barev*
- *Vyhledávání stejných tvarů*
- *Porovnání délky a velikosti*
- *Využití dětských her – pexeso, kvarteto, domino apod.*
- *Neúplné obrázky – dítě má za úkol poznat, co na obrázku chybí.*
- *Cvičení na posilování zrakové paměti – časté je využití her, kdy položíme na stůl několik předmětů, necháme dítě, aby si je prohlédlo, a potom je zakryjeme a požádáme dítě, aby řeklo, co chybí.*
- *Trénování očních pohybů – pro správné čtení je důležité, aby dítě bylo schopno plynule pohybovat očima zleva doprava. Dítěti předkládáme v několika řadách obrázky a necháme je dítě „přečíst“ a poté se vrátit zpět na další řádek a pokračovat opět zleva doprava.*

Cvičení na orientaci v prostoru

Dobrá orientace v prostoru poslouží dítěti v budoucnu při čtení pro snadnou orientaci na stránce. Dítě učíme rozeznávat pojmy nahoře-dole, vpravo-vlevo, vpředu-vzadu, první-poslední, apod. K tomu, aby dítě mohlo tyto pojmy používat, musí nejdříve pochopit smysl jednotlivých určení směru a místa a proto by měl být nácvik spojen s konkrétní činností.

Hry s písmeny

Znalostí písmen dítě získává dobré základy pro čtení, rozvíjí si paměť, pozorovací schopnosti i pozornost. Zpočátku je vhodné využít velká tiskací písmena, která si dítě může ohmatat a dá se s nimi snadno manipulovat. Poté s dítětem můžeme hrát různé hry převážně s obrázky, kdy k nim dítě přiřazuje určité písmeno nebo naopak (Vaněčková, 1996)

3. 3 Problémy při čtení sluchově postižených

Průměrné slyšící dítě začne zhruba v pěti letech projevovat zájem o písmena, sestavuje z nich své jméno a baví se tím, že sestavuje nesmyslné texty z písmen a vyžaduje od dospělých, aby mu přečetli, co napsalo. Vzniká potřeba čtení a psaní. Neslyšící zvládne všechna písmena a má vyvozeny všechny hlásky zpravidla během prvních dvou ročníků speciální základní školy, proto je až do konce druhé třídy omezeno jen na slabikář a také to znamená, že školák, který právě zvládl abecedu, začíná číst texty pro mnohem mladší děti a ty jej svým obsahem málokdy zaujmou. Texty, které by ho zaujaly, jsou jazykově složité, že na ně žák se svými dosavadními znalostmi češtiny nestačí (Růžičková 1999, in Červenková 1999)

Slyšící dítě zná a umí používat jazyk ještě předtím, než se naučí číst a psát, ale neslyšící dítě se seznamuje s češtinou teprve prostřednictvím písma. Je ve složitější situaci, velmi podobné situaci, do jaké se dostávají cizinci, kteří se chtějí naučit český jazyk. Abychom mohli neslyšícím dětem usnadnit porozumění čtenému textu, je nutné si objasnit, co dělá neslyšícím při čtení největší potíže. Suralová (2002) člení obtíže neslyšících ovlivňující schopnost číst následovně:

- *Struktura mentálního slovníku*
- *Gramatická stavba textů* - působí neslyšícím potíže identifikovat zákonitosti jednotlivých gramatických kategorií, rozpoznat známé slovo v různých tvarech a kontextech, rozlišovat významy slov vizuálně podobných.
- *Pojmenování na základě vnější podobnosti*
- *Reprodukce primární výpovědi přímou řečí* - použití přímé řeči v textu pomáhá sluchově postiženým při snadnější orientaci a usnadňuje porozumění textu. Problém však představuje nevlastní přímá řeč, polopřímá řeč či vnitřní monolog.
- *Procesy inference* - procesy inference nám umožňují pochopit sdělení na základě naší dřívější zkušenosti. U jedinců se sluchovým postižením může být problémem odkazování na něco, co předpokládá znalost čtenáře.

Neslyšící děti nečtou, protože mají malou slovní zásobu a neumí česky, pokud si zároveň s významy slovními neosvojí také významy gramatické. I když rozumí všem jednotlivým slovům v dané větě, nedává mu věta jako celek žádný smysl, žádné sdělení. Gramatika českého jazyka je proto pro neslyšící daleko větším problémem než nedostatečná slovní zásoba. V české gramatice představuje navíc problém ta skutečnost,

že čeština je jazyk flektivní. Dítě zpravidla zná slovo v základním tvaru, ale pokud se skloňuje nebo časuje, jedná se opět o nové slovo, které se musí naučit. Další nástrahou je volný slovosled českého jazyka. U jazyků, které mají slovosled pevný, pořadí slov určuje, o který slovní druh se jedná. „*Obrácené pořadí samozřejmě obrátí roli, např. z podmětu se stane předmět a naopak. „Petr – bít – Pavel“ by tedy znamenalo „Petr bije Pavla“, „Pavel-bít Petr“ by znamenalo „Pavel bije Petra“. Ale větu „Pavla bije Petr“ již neslyšící jen těžko pochopí.*“ Důležité je neustále objasňovat záludnosti českého jazyka, jinak neslyšící dítě nikdy neporozumí čtenému textu a nikdy nebude číst (<http://clanky.rvp.cz>)

Nejčastější chyby pramení z toho, tak jako my děláme chyby v cizím jazyce. Překládáme si naši českou gramatiku třeba do angličtiny a vkládáme ji tam, To znamená, že chyby pramení právě z toho, že neslyšící píší česká slova, ale poskládají slovosled tak, jak vypadá třeba ve znakovém jazyce. A slovosled znakového jazyka a češtiny je opravdu velmi odlišný. Z tohoto důvodu jsou pro neslyšící velkým problémem předložky, které se ve znakovém jazyce spojují s následujícím znakem do jednoho pohybu. To znamená, že předložky se jim jen velmi těžko vysvětlují a proto je důležité se na ně při výuce zaměřit (<http://ruce.cz>).

Dle Červenkové (1999), srov. Komorná (2008) mají neslyšící čtenáři při čtení tyto problémy:

Omezený rozsah slovní zásoby

„*Neslyšící nečtou proto, že mají malou slovní zásobu, nebo mají malou slovní zásobu proto, že nečtou?*“ (Poul, 1991; s. 3) Na obě otázky si můžeme odpovědět kladně, protože neslyšící nečtou, protože mají mimo jiné malou slovní zásobu, a malou slovní zásobu mají proto, že nečtou. Malá slovní zásoba se projevuje u většiny neslyšících, ale u každého individuálním způsobem. I když neslyšící pro některý pojem zná znak, velmi často mu chybí znalost příslušného slova v mluveném jazyce. Neslyšící děti mají také problémy se zapamatováním a vybavením si nové slovní zásoby. Neztotožní si význam určitého slova s odpovídajícím pojmem, i když příslušný pojem již znají.

Neznalost pojmů

Dítě nezná pojem, k němuž určité slovo odkazuje (mají omezené spektrum znalostí a zkušeností). Objevuje se často také nestálost slovní zásoby, kdy je neslyšící žák schopen v jednom případě slovo rozeznat a v jiném případě totéž slovo nepozná.

Neznalost tvarosloví, synonym a homonym

Dítě nerozezná známé slovo v jiném tvaru nebo je zamění za jiné. Ve snaze obohatit slovní zásobu dětí, autoři využívají často nejrůznější synonyma a homonyma, ale to pro neslyšící může znamenat veliký problém. Slova, která se v běžné řeči neužívají, dítě nezná, nerozumí jim a uniká jim pak význam nejen slova, ale i celého čteného textu. Dítě si pak pomáhá a domýšlí si význam slov podle náhodné podobnosti s jinými slovy a to ho ještě víc mate.

Neznalost konvenčních pravidel společenského styku

Pokud neslyšící dítě neví nic o existenci tykání a vykání, může mu to značně ztížit porozumění psanému textu. Není mu jasné, o kolik osob se jedná a text ztrácí smysl.

Dlouhé, složité věty

I přesto, že neslyšící může znát všechny slova ve větě, nemusí větnému celku jako takovému rozumět. Věta může být příliš dlouhá a obsahuje na dítě mnoho spojek a předložek, díky kterým může mít pro čtenáře úplně jiný konečný význam.

Přirovnání, metafor, ironie

V případě ironie se neslyšící musí spoléhat na výraz tváře člověka, na rozdíl od člověka slyšícího, kterému k jejímu rozeznání postačí pouze změněný tón hlasu. Rozeznat pak ironii v textu není pro neslyšícího čtenáře vůbec jednoduché. V případě metafor, si neslyšící člověk (nesetká se s nimi v běžném hovoru ani v literatuře, protože čte málo) představuje názorně, co by které slovní spojení mohlo znamenat a jelikož mají neslyšící obecně problémy s abstraktním uvažováním, tak se pro ně tyto výrazy stávají v podstatě nesrozumitelnými. Stejně tak je to i se slovy, která představují zvuky.

Předpony a přípony

Předpony a přípony slov, které vyjadřují do jisté míry přesně, jak děj probíhal, nemusí být neslyšícímu zcela jasné a další děj se pro něj v důsledku stává nepochopitelným.

3. 4 Čtenářské dovednosti sluchově postižených

Mezi faktory, které ovlivňují schopnost číst, můžeme zařadit zejména:

Druh a stupeň sluchové vady

U dětí s lehčí vadou je větší pravděpodobnost, že se naučí lépe a rychleji číst než děti s těžší vadou sluchu. Vzhledem k zachované zpětné mluvní vazbě, která jim umožní lépe rozvíjet mluvenou řeč a tím i rozšiřovat slovní zásobu. Pro neslyšící se absence této zpětné vazby stává velikým handicapem a proto je u nich proces seznamování se psanou podobou jazyka mnohem zdlouhavější.

Úroveň rozumových schopností

Na osvojování nových čtenářských dovedností mohou mít vliv i snížené intelektové schopnosti dítěte, které zaostává v řečovém vývoji po formální i obsahové stránce. V některých případech může být na obtíž i inteligence nadprůměrná, kdy si dítě dokáže mechanicky zapamatovat text, ale bez porozumění.

Počátek odborné intervence

Velikou roli hraje také to, zda se dítěti dostává odpovídající odborné péče již od útlého dětství nebo nikoliv. Nedostaví-li se v dětství dostatek vhodných podnětů, pak možnost vypěstovat určitou dovednost, schopnost nebo vlastnost postupně mizí.

Rodinné zázemí

Velikou roli sehrává také rodinné zázemí dítěte. Je pro něj důležité jestli s ním doma rodiče denně pracují a poskytují mu podnětné a stimulující prostředí pro jeho správný vývoj ve všech oblastech.

Psychický stav

V neposlední řadě má na dítě také vliv jeho vlastní psychika. Dítě stresované přílišnými nároky se hůře učí a mohou u něj vyvolat nechuť k dalšímu učení novým věcem. Negativně působí na dítě i jiné zátěžové situace v rodině jako je např.: rozvod rodičů, úmrtí v rodině, apod.

3. 5 Výuka čtení žáků se sluchovým postižením

Dle Lewis (2001) dítě musí ještě před nástupem do školy pochopit, že význam vyjadřujeme prostřednictvím jazyka, mělo by být zvyklé vyměňovat si významy s ostatními a vědět, že i ono musí užívat jednoduchou gramatiku. Jazyk nesmí být o mnoho napřed před vlastním vyjadřováním dítěte a měl by obsahovat významy a pojmy, které už dítě zná. Teprve když neslyšící dítě dosáhne určité úrovně čtenářské způsobilosti, bude možné využívat čtení k nabývání vědomostí a rozšiřování slovníku dítěte.

Předškolní zkušenost dítěte buduje základy pro pozdější rozvoj čtenářských a grafických schopností a proto je důležité, aby se i neslyšící dítě seznamovalo s prvky jazyka, které jsou významnou pomocí i pro děti slyšící. Když neslyšící děti začnou chodit do školy, mají malou slovní zásobu, menší všeobecný rozhled a menší dedukční schopnosti než jejich slyšící vrstevníci. A vzhledem k tomu, že i jejich jazykové dovednosti jsou na nižší úrovni, začínají neslyšící děti číst mnohem později než stejně staré děti slyšící.

„První materiály určené ke čtení by neměly obsahovat slovní zásobu a jazykové struktury příliš vzdálené vlastní jazykové kompetenci neslyšícího dítěte, ani uvádět výrazy, které se zcela vymykají z okruhu jeho dosavadní zkušenosti.“ (Lewis, 2001, s. 105) Prvními knihami, se kterými se tedy dítě setkává, jsou knihy amatérsky vyrobené, upravené a přepsané.

Banks, Gray a Fyfe (1990) in Lewis (2001) tvrdí, že při výuce čtení neslyšících dětí je nejdůležitější navést je na strategie, jak porozumět textu a to považují za důležitější než úsilí zaměřené na dovednosti související se slovní zásobou a gramatikou. Porozumění obsahu vyprávění a textu, schopnost uplatňovat při čtení dosažené

vědomosti a ochota přemýšlet o tom, co se četlo, úzce souvisí s tím, jaký užitek čtení žákovi později přinese a proto je třeba tyto dovednosti aktivně rozvíjet.

Pokud si žáci nepamatují, co četli, nebo si k danému textu nevytvoří svůj názor, může jim být vhodnou pomůckou program pracující s převypravováním textu, který jim vhodným způsobem umožní vybavit si stránku verbální, sled událostí, podpoří jejich chování při učení a jejich sebedůvěru (Ostern Hart, 1978)

4 Úprava textů pro sluchově postižené

Texty, které by odpovídaly aktuální jazykové kompetenci neslyšících a usnadňovaly první kroky v chápání recipovaného textu, je možné vytvářet tím, že se z jednotlivých titulů beletrie vypustí nebo upraví pasáže, o nichž můžeme předpokládat, že budou jazykově méně zdatnému jedinci činit největší potíže. Jednou možností jak udělat čtení pro neslyšící děti atraktivnějším, je upravit původní texty tak, aby stupeň jejich obtížnosti byl shodný s momentální úrovní jazykové kompetence žáka. Upravený text pak může dále motivovat žáka ke čtení dalších textů (Souralová, 2002)

„Při modifikaci originálního textu s cílem vytvořit upravený text jde o přepis z výchozího do cílového jazyka, kterým je v obou případech čeština. Nejedná se tedy o dva různé jazyky, které by se lišily v oblasti významových složek denotačních, konotačních i pragmatických a přepis tak může splňovat více podmínek pro funkční ekvivalenci.“ (Souralová, 2002, s. 28)

Existují ale i následující argumenty, které jsou proti vytváření zjednodušených textů: *„Úprava slovní zásoby není nutná. Ani dobrý čtenář nečte každé slovo. Může se opřít o další informace v textu nebo o vlastní zkušenosti. Zjednodušené texty nabízejí jen málo informací vyplývajících z kontextu. Zjednodušený text nevybízí k pochopení obsahu větší části textu, například odstavce.“* (Krahulcová, 2002, s. 215)

Pro mnoho sluchově postižených dětí v integrované třídě je čtení doslova noční můrou. Pocit, že pouze oni nerozumějí příběhu, může u mnoha sluchově postižených snížit chuť ke čtení. Frustrace způsobená neuceleným slovníkem a nutností přerušovat čtení kvůli vysvětlení pointy může způsobovat závažné problémy u starších dětí, kde mnoho učebních textů obsahuje poměrně složitý slovník a idiomatickou frazeologii. Pokud necháme sluchově postižené pracovat s těmito texty, znamená vést je k frustraci, poruchám chování a dokonce odmítnutí čtení jako důležitého prostředku výchovy a zábavy. Jako jediné řešení se jeví používat zjednodušené (upravené) texty. Tyto texty by měly mít méně složitý slovník a snadnější příklady. Tento přístup má ale také několik závažných nevýhod:

- dostupnost jednoduchých textů pro čtenáře je omezená jak v počtu, tak v obsahu

- zájem o jednoduché texty je nevhodný pro daný věkový stupeň a nepodporuje motivaci
- sluchově postižené děti nemohou snadno zvládat texty, které čtou jejich nepostižení vrstevníci a použitím alternativních textů se významně sníží reintegrační možnosti pro písemné práce atd. (www.batod.org.uk)

Výběr knihy pro úpravu

Dle Daňové (2008) je vybrat pro neslyšící dítě vhodnou knihu ke čtení není vůbec jednoduché a není proto možné vytvořit univerzální seznam doporučené četby pro děti se sluchovým postižením. Každé dítě, pro které vybíráme knihu na úpravu, bychom měli dobře znát a při výběru knihy bychom měli zohlednit současné možnosti budoucího čtenáře, jeho vývojovou úroveň a aktuální potřeby či problémy. S těmito znalostmi můžeme lépe vybrat knihu, kterou děti se zájmem přijmou. S výběrem knihy nebo témat mohou pomoci samy děti, jelikož možnost výběru významně zvyšuje ochotu číst. Důležité je, aby se kniha dětem líbila, a to se ne vždy musí shodovat s naší představou o vhodné knize. „*Hodnota každé knížky je pro čtenáře zcela subjektivní. Jeho vlastní prožitek při čtení je mnohem důležitější než to, co je objektivně na stranách knihy. Pokud se knížka nesejde se zájmem, vyladěním dítěte, neuspěje ani prověřený titul.*“ (Daňová, 2008, s. 27)

Výběr knihy, způsob i míra zásahu do původního textu závisí také na věku dětí, pro které je upravován. Nejmenším dětem, které se čtením začínají lze upravit text tak, že se zaměříme na slovo, které vyplývá z obrázku (leporela) a můžeme ho napsat pod obrázek. Dále po zvládnutí vybraných slov můžeme probrané obrázky rozšířit o nová slova, která vyplývají z činností na obrázcích. Dětem předškolního a mladšího školního věku je také možné text upravit do podoby obrázků, ale zde už se může jednat o komiksy, které jsou u dětí velmi oblíbené a pomáhají neslyšícímu čtenáři lépe pochopit dějovou linii příběhu. Starším, vyspělejšími čtenáři upravujeme obtížnější literární texty podle jejich individuálních potřeb a možností.

Postup při úpravě textů

Způsob ani míra úpravy textů není univerzální. Nejdůležitějším úkolem při úpravě textů je stanovit si dějovou linii na základě znalosti celé knihy. Množství informací převáděných z původního literárního díla do upraveného textu nebývá vždy

totožné. Ke změně může dojít jak v délce textu, tak v obtížnosti, ale i přesto se snažíme předat informace co nejvíce rovnocenné originálu. Při přepisu z výchozího textu do cílového dochází také k přidávání informací, které jsou nezbytně nutné pro pochopení některých zákonitostí lexikálního subsystému, slovo tvorby, stylistiky apod. a informací, které jsou spojené s mimojazykovou situací popisovanou ve výchozím textu. Přidávání informací by ale nemělo být realizováno jen zřídka. Pro neslyšící čtenáře je lepší doplnit text vysvětlivkami, aby úpravy tolik nenarušovaly linii příběhu, a čtenáři pak nejsou připravováni o napětí a přirozenou gradaci děje (Souralová, 2002)

„Funkce vysvětlivek, které doprovází text předkládaný neslyšícím spočívá nejen ve významu slov lidových, zastaralých, historických, ale i v objasnění některých gramatických zákonitostí a lexikálních významů „(Souralová, 2002, s 32)

Dle Daňové (2008) můžeme vysvětlivky k textu řadit na různá místa v knize:

- *Na konec knihy za poslední kapitolu* – v tomto případě se může stát, že čtenáře odradí zdlouhavé listování a vyhledávání vysvětlivek
- *Na konec každé kapitoly*
- *Na téže straně jako marginálie* – používá se u kratších vysvětlivek, jako např.: vysvětlení synonym
- *Na spodní část aktuální strany* – vhodné pro delší vysvětlení nebo obrázek
- *Na prázdné levé straně* – lze použít v případě, kdy text bude umístěn pouze vpravo

Pro usnadnění orientace čtenářů textu je důležité v textu neustále sledovat hlavní dějovou linii a proto je možné v některých situacích určité kapitoly přeskupit, sloučit nebo úplně vynechat, aby byl zachován chronologický sled událostí.

Při úpravě textů je nezbytné rozlišovat slova klíčová (slova, která jsou pro porozumění textů nezbytná) a slova ilustrační (slova, která sdělení pouze doplňují, rozšiřují, nebo dokreslují). Ilustrační slova ale zároveň vytvářejí charakteristický rukopis každého autora, proto bychom je neměli zcela vynechat nebo nahradit jinými slovy pro autora netypickými. Bez ponechání určitého počtu ilustračních slov by se dítě nenaučilo vyhledávat slova klíčová, která posunují děj dopředu (Daňová, 2008, srov. Souralová, 2002)

Ilustrace v textu

Vztah čtenáře ke knize také ovlivňuje grafická podoba a ilustrace v textu. Pro malé čtenáře mají ilustrace podstatný význam a zároveň slouží jako zpestření i pro starší čtenáře. Obrázky se k literárnímu textu buď vztahují, nebo jej mohou volně doplňovat.

Podle Daňové (2008) lze text doplnit několika druhy ilustrací:

- *Umělecky zaměřená ilustrace*
- *Ilustrace sloužící k vysvětlení neznámých slov*
- *Ilustrace přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje*

Upravené texty je také možné doplnit o portréty hlavních postav. Pokud si dítě spojí konkrétní osobu z obrázku s osobou z příběhu, usnadní portréty jejich identifikaci.

Ověřování srozumitelnosti upravených textů

Možností jak zjistit srozumitelnost nově vytvořeného textu je několik a jejich výběr závisí na věku neslyšícího čtenáře, jeho jazykové kompetenci a míře aktivní spolupráce s tím, kdo text upravuje. Ověřovat komunikativnost upraveného textu lze zjistit cestou grafického vyobrazení, reprodukováním informací z příběhu znakovým jazykem nebo psanou či mluvenou formou českého jazyka.

- *Reprodukce přečteného* – nejpřirozenější metoda jak zjistit, jestli dítě danému textu porozumělo. Vyžaduje velmi dobrou znalost jazyka.
- *Ověření porozumění pomocí obrázků* – děti vyhledávají obrázky, které vyjadřují obsah přečteného nebo se vyjádří vlastním grafickým projevem.
- *Jazyková cvičení* – může se jednat o cvičení doplňovací nebo substituční.
- *Odpovědi na otázky* – vhodně formulovanými otázkami zjišťujeme porozumění přečteného textu.
- *Metody vyjadřující samostatné, tvůrčí myšlení* – dítě má možnost vyjádřit vlastní myšlenku rozvinout situaci nebo pokračovat v příběhu.
- *Systém nadpisů* – dítěti předkládáme text, rozdělený na odstavce samo k nim podle obsahu dopisuje nadpisy, anebo může přikládat již připravené lístečky s nadpisy (Daňová, 2008, srov. Souralová, 2002)

5 Výzkumná část

5. 1 Vymezení výzkumných cílů a technik

Jako cíl mé bakalářské práce jsem si stanovila zjištění čtenářských dovedností u těžce sluchově postižených žáků. Konkrétně mě zajímaly vlastní postoje dětí z 2. stupně ZŠ k četbě a jejich zájem o literaturu.

Ve výzkumné části práce byla použita metoda kvantitativně orientovaného výzkumu. Pomocí techniky dotazníků byla získána potřebná data k šetření. Celkem bylo předloženo respondentům 16 otázek. Úvodní část dotazníku obsahovala průvodní dopis, ve kterém jsou uvedeny důvody k výzkumu, a seznamuje respondenty s požadavky na vyplnění. Dotazník obsahuje otázky s uzavřenými možnostmi výběru a výsledky jsou vyjádřeny v procentech. Dotazníky byly rozdávány formou osobního předání popř. dalších osob. Výzkumný vzorek obsahoval celkem 23 platných a požadovaným způsobem vyplněných anonymních dotazníků. Na doplnění odpovědí byla použita metoda osobního rozhovoru s cílem získat bližší informace k danému tématu.

Cílem empirické části mé práce bylo potvrdit nebo vyvrátit předem stanovené předpoklady:

1. Předpokládám, že více než 75% žáků s těžkým sluchovým postižením ve svém volném čase čte velmi málo.
2. Domnívám se, že více než 50% žáků, kteří jsou přes týden ubytováni na internátě, čtou málo nebo vůbec.
3. Předpokládám, že více než 50% žáků čte upravené texty pro neslyšící ve škole i ve svém volném čase.
4. Domnívám se, že děti s těžkým sluchovým postižením nejčastěji čtou komiksy a časopisy.

Charakteristika výzkumného vzorku

Jako výzkumný vzorek jsem oslovila žáky z 5. – 8. třídy pro neslyšící ze Základní školy pro sluchově postižené v Praze Holečkova a Výmolova a ze Základní školy pro sluchově postižené v Liberci. Dvanáct žáků z celkového počtu žije během školního týdne u rodičů a zbylých jedenáct dětí bydlí na internátě. Všichni používají ke komunikaci znakový jazyk a z části i odezírání. Jedná se převážně o žáky neslyšící, které jsem si vybrala hlavně z důvodu, že zde je výuka i přístup k čtení více specifický

než u dětí nedoslýchavých, kde s použitím kvalitních sluchadel a naslouchací aparatury je výuka většinou shodná s výukou na běžných školách a mezi čtením nedoslýchavých a slyšících dětí jsou jen drobné nuance.

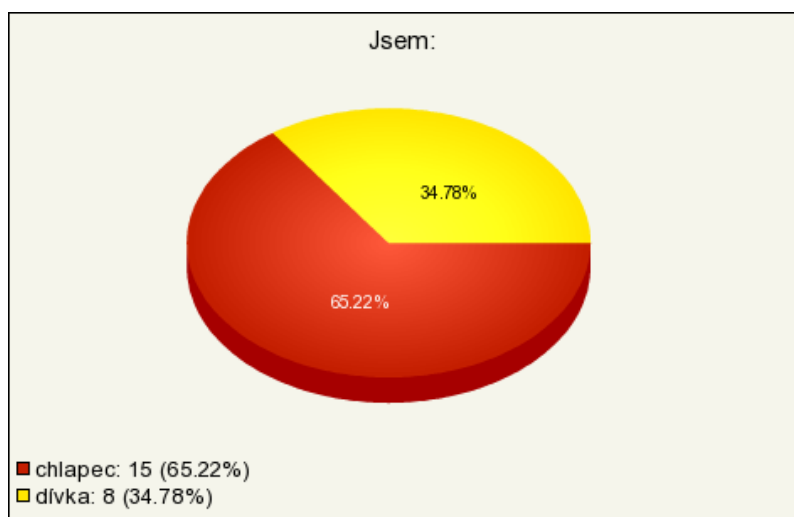
5. 2 Výsledky výzkumu

Při analýze výsledků dotazníkového šetření uvádím vždy znění kladené otázky, následují příslušné grafy a interpretace zjištěných údajů. Příloha č. 1 obsahuje znění dotazníku, které jsem rozesílala do základních škol. Nejprve vyhodnotím jednotlivé faktografické položky a poté vlastní položky dotazníku.

1. Jsem:

Pohlaví	Počet respondentů	%
dívka	15	65,22
chlapec	8	34,78

Tab č. 1: Pohlaví respondentů

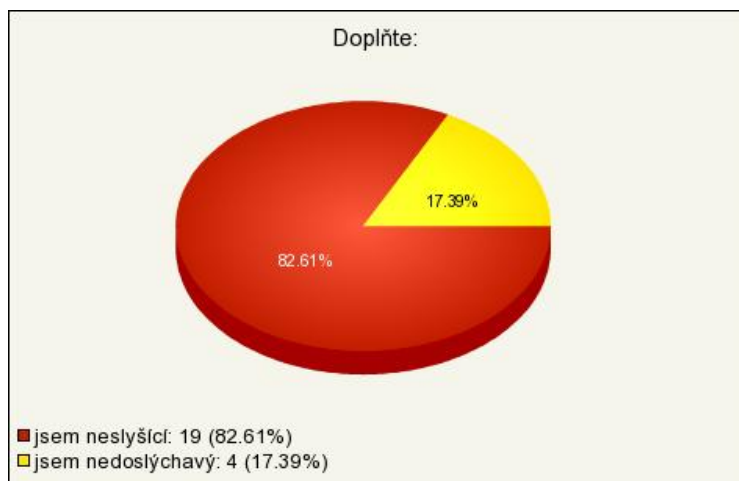


Graf č. 1: Pohlaví respondentů

2. Doplněte:

Stupeň sluchového postižení	Počet respondentů	%
hluchota	19	82,61
nedoslýchavost	4	17,39
ohluchlost	0	0

Tab č. 2: Stupeň sluchového postižení

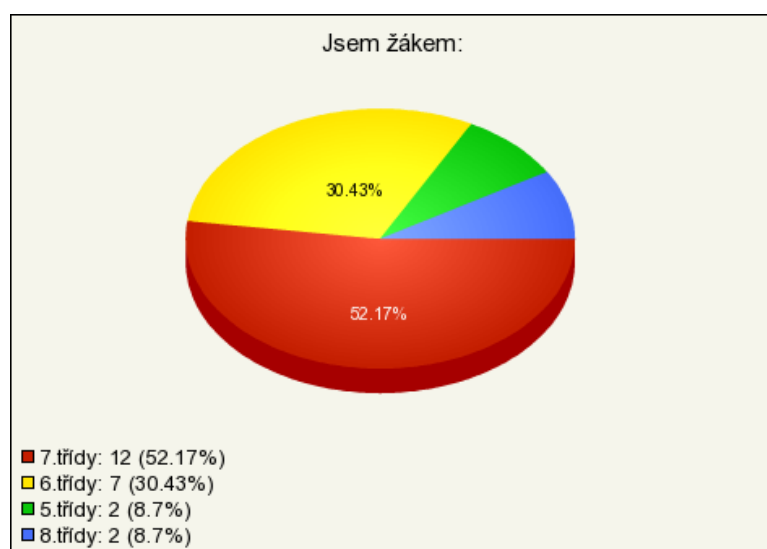


Graf č. 2: Stupeň sluchového postižení

3. Jsem žákem:

Třída	Počet respondentů	%
5. třída	2	8,7
6. třída	7	30,43
7. třída	12	52,17
8. třída	2	8,7
9. třída	0	0
10. třída	0	0

Tab č. 3: Třída

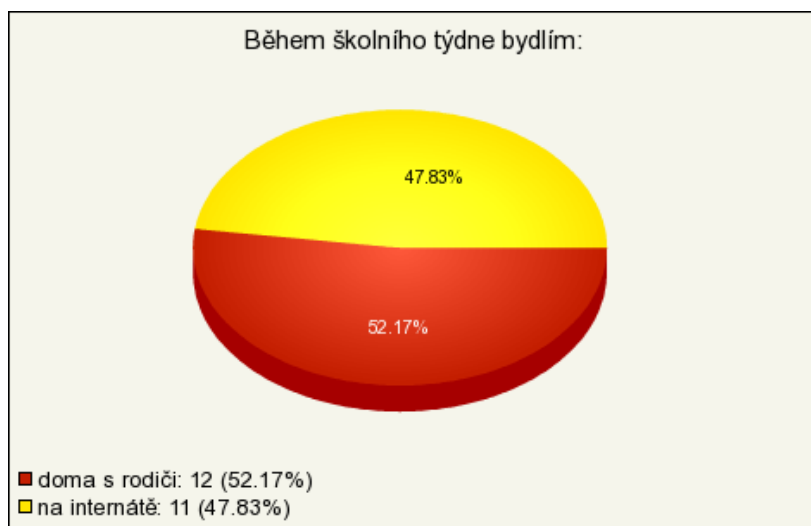


Graf č. 3: Třída

4. Během školního týdne bydlím:

Bydlení	Počet respondentů	%
Doma s rodiči	12	52,17
Na internátě	11	47,83

Tab č. 4: Bydlení

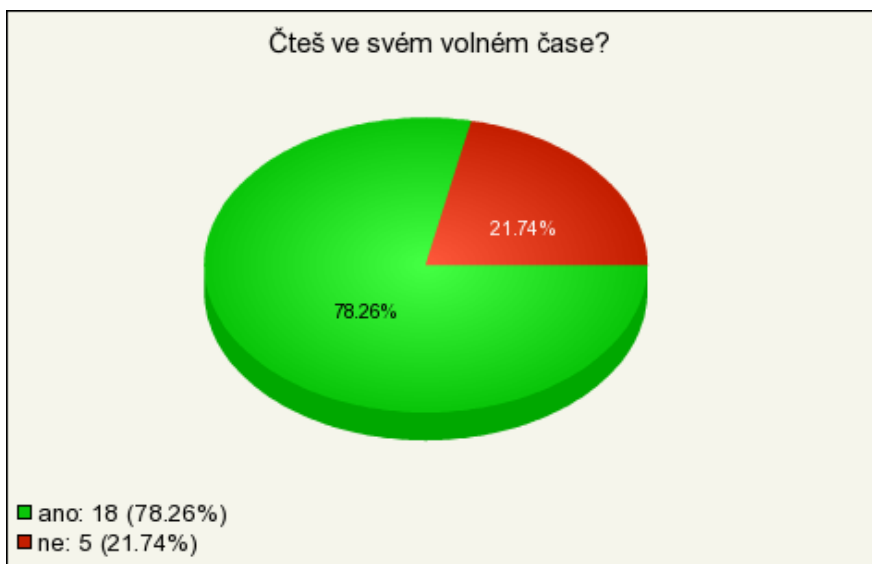


Graf č. 4: Bydlení

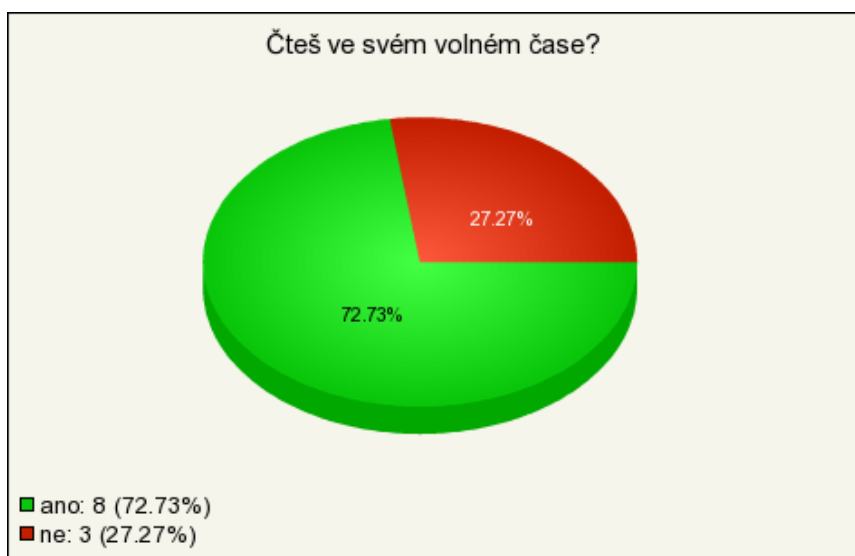
5. Čteš ve svém volném čase?

Čteš ve svém volném čase	Počet respondentů	%
Ano	18	78,26
Ne	5	21,74

Tab č. 5: Čteš ve svém volném čase



Graf č. 5: Čteš ve svém volném čase

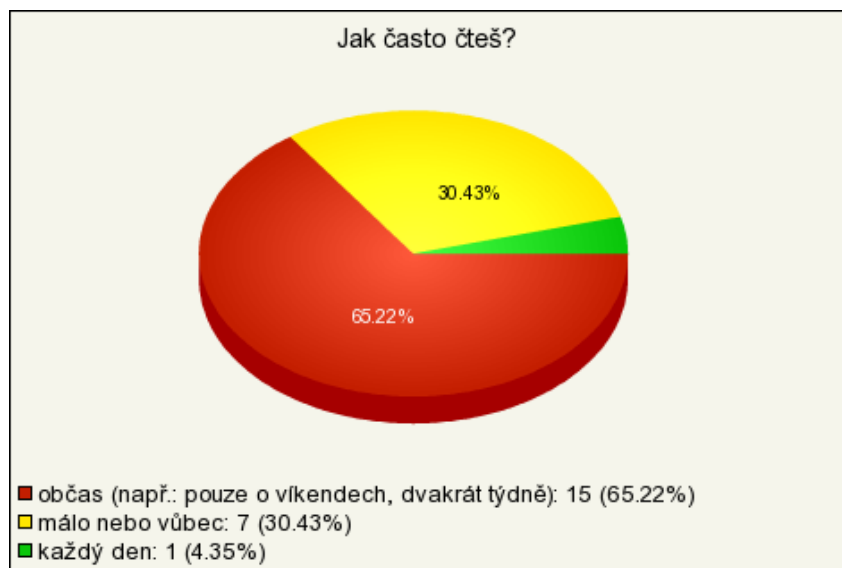


Graf č. 5: Čteš ve svém volném čase (pouze děti bydlící na internátě)

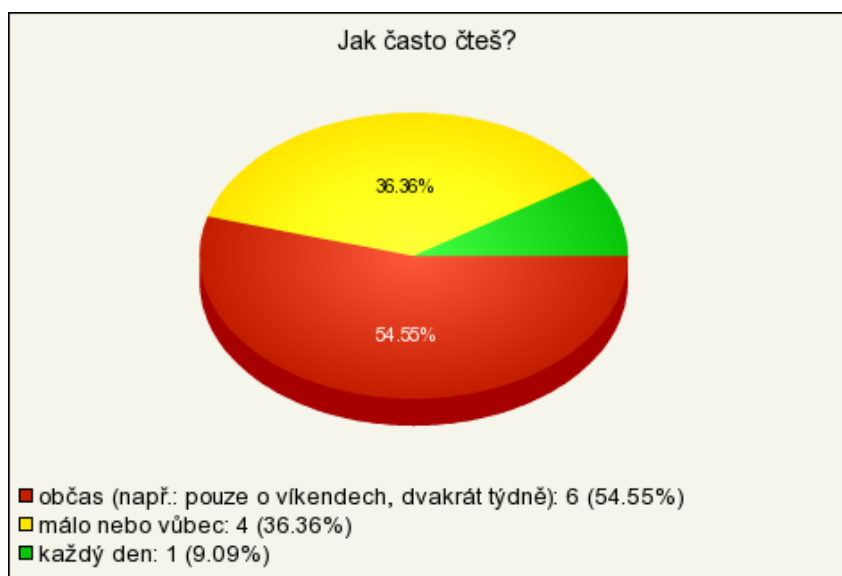
6. Jak často čteš?

Jak často čteš	Počet respondentů	%
Málo nebo vůbec	7	30,43
Občas	15	65,22
Každý den	1	4,35

Tab č. 6: Jak často čteš



Graf č. 6: Jak často čteš

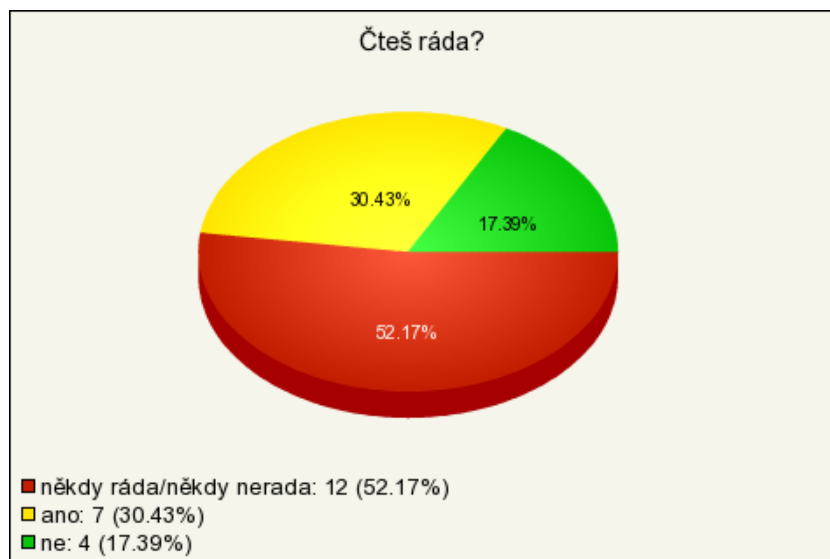


Graf č. 6: jak často čteš (pouze děti bydlící na internátě)

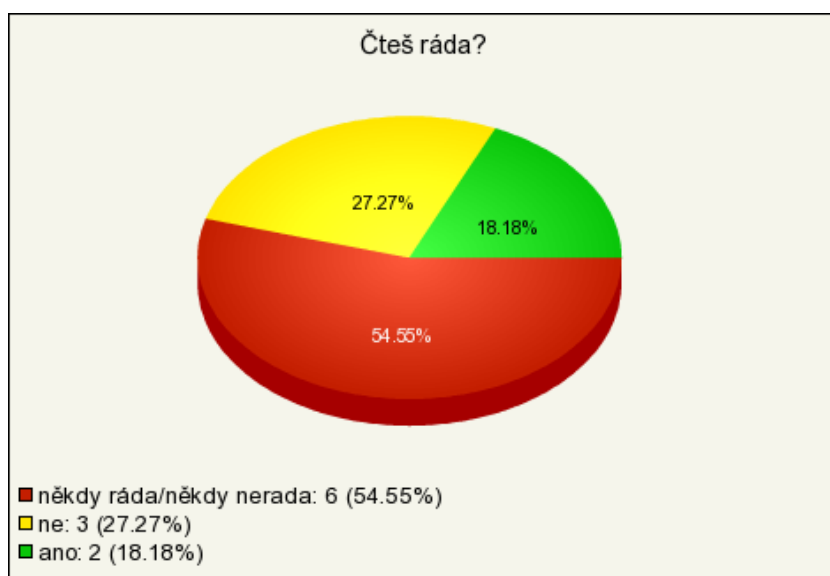
7. Čteš rád/a?

Čteš rád/a	Počet respondentů	%
Ano	7	30,43
Někdy rád/a, někdy nerad/a	12	52,17
Ne	4	17,39

Tab č. 7 Čteš rád/a



Graf č. 7: Čteš rád/a

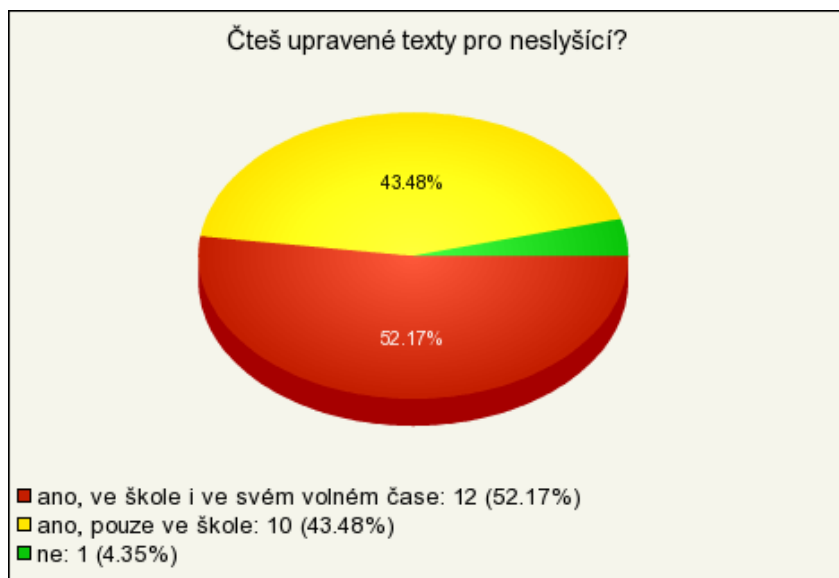


Graf č. 7: Čteš rád/a (pouze děti bydlící na internátě)

8. Čteš upravené texty pro neslyšící?

Čteš upravené texty	Počet respondentů	%
Ano, pouze ve škole	10	43,48
Ano, ve škole i ve svém volném čase	12	52,17
Ne	1	4,35

Tab č. 8: Čteš upravené texty

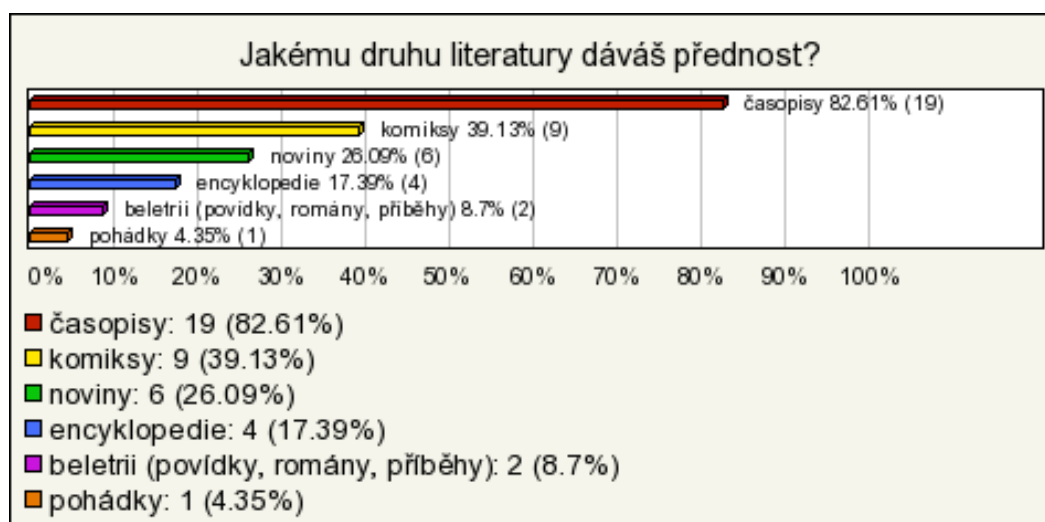


Graf č. 8: Čteš upravené texty

9. Jakému druhu literatury dáváš přednost?

Druh literatury	Počet respondentů	%
Pohádky	1	4,35
Beletrie	2	8,7
Časopisy	19	82,61
Komiksy	9	39,13
Encyklopedie	4	17,39
Noviny	6	16,09
Jiné	0	0

Tab č. 9: Druh literatury

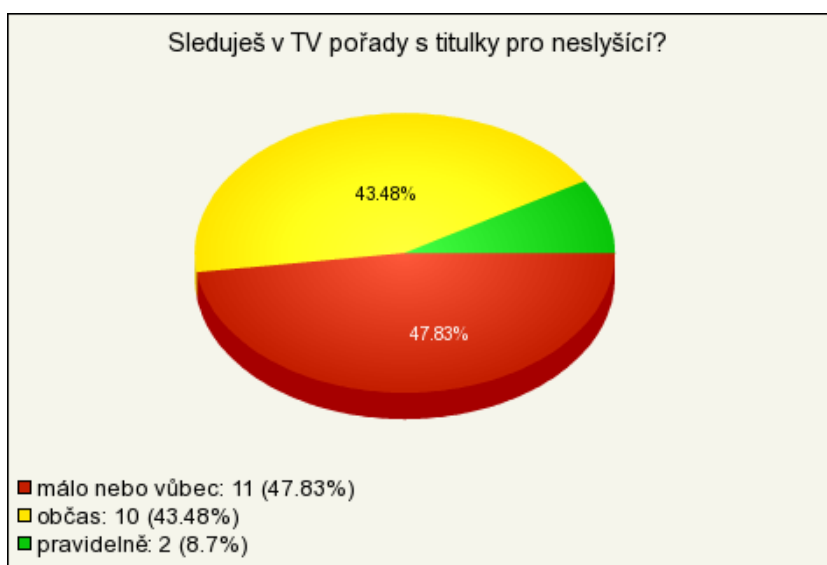


Graf č. 9: Druh literatury

10. Sleduješ v TV pořady s titulky pro neslyšící?

Pořady s titulky	Počet respondentů	%
Málo nebo vůbec	11	47,83
Občas	10	43,48
Pravidelně	2	8,7

Tab č. 10: Pořady s titulky

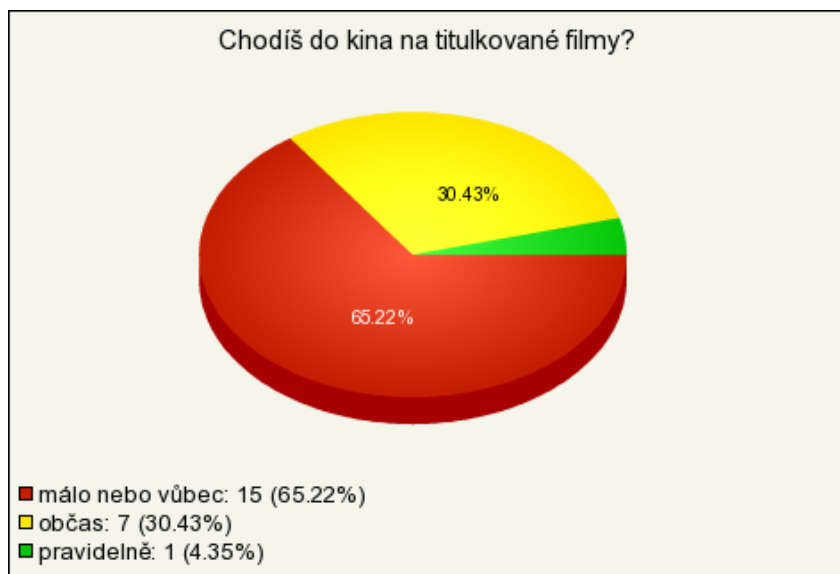


Graf č. 10: Pořady s titulky

11. Chodíš do kina na titulkované filmy?

Kino	Počet respondentů	%
Málo nebo vůbec	15	65,22
Občas	7	30,43
Pravidelně	1	4,53

Tab č. 11. Kino



Graf č. 11: Kino

12. Rozumíš všem slovům v titulcích?

Rozumíš slovům v titulcích	Počet respondentů	%
Málo nebo vůbec	8	34,78
Občas	15	65,22
Vždy	0	0

Tab č. 12: Rozumíš slovům v titulcích



Graf č. 12: Rozumíš slovům v titulcích

13. Zjišťuješ si význam slov, kterým nerozumíš?

Zjišťování významu I	Počet respondentů	%
Málo nebo vůbec	7	30,43
Občas	9	39,13
Vždy	7	30,43

Tab č. 13: Zjišťování významu I

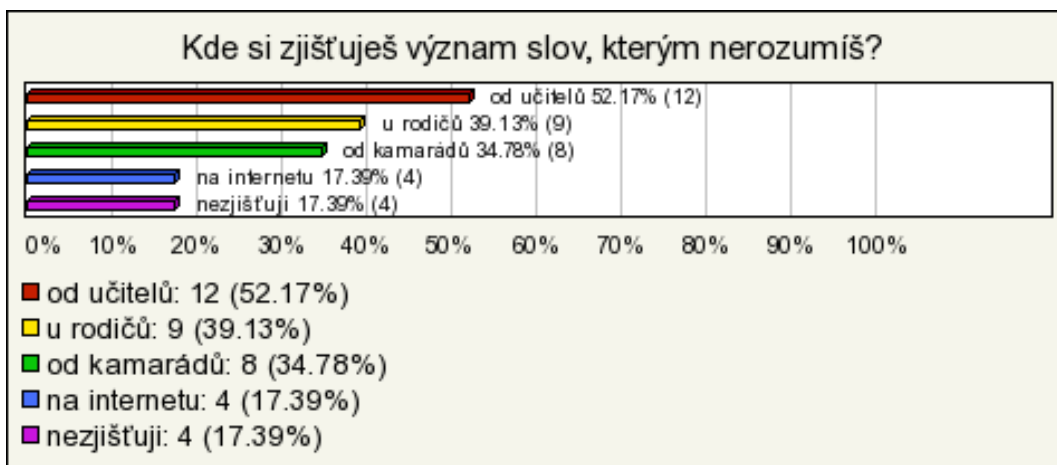


Graf č. 13: Zjišťování významu I

14. Kde si zjišťuješ význam slov, kterým nerozumíš?

Zjišťování významu II	Počet respondentů	%
Na internetu	4	17,39
U rodičů	9	39,13
Od kamarádů	8	34,78
Od učitelů	12	52,17
Nezjišťuji	4	17,39

Tab č. 14: Zjišťování významu II

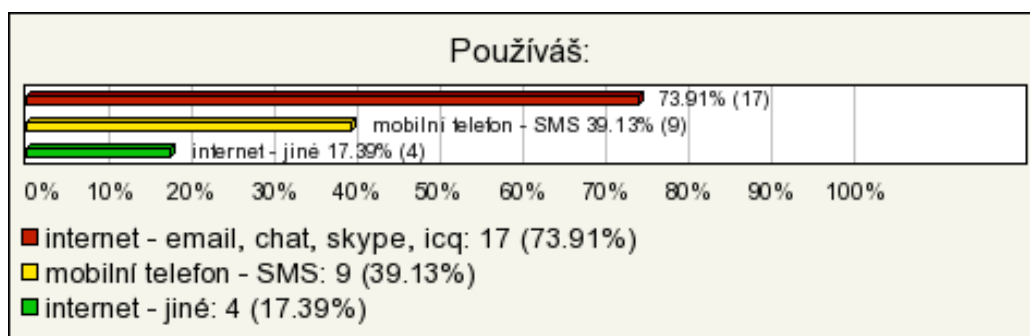


Graf č. 14: Zjišťování významu II

15. Používáš:

Telefon, internet	Počet respondentů	%
Mobilní telefon - SMS	9	39,14
Internet – email, chat, skype, icq	17	73,91
Internet – jiné	4	17,39

Tab č. 15: Telefon, internet

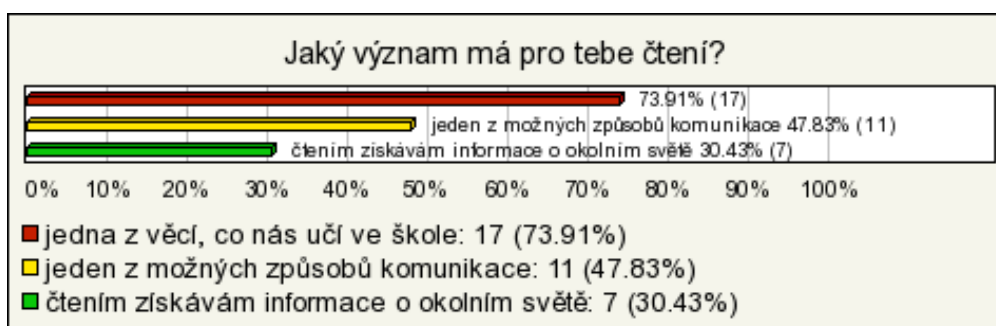


Graf č. 15: Telefon, internet

16. Jaký význam má pro tebe čtení?

Význam čtení	Počet respondentů	%
Jedna z věcí, co nás učí ve škole	17	73,91
Jeden z možných způsobů komunikace	11	47,83
Čtením získávám informace o okolním světě	7	30,43

Tab č. 16: Význam čtení



Graf č. 16: Význam čtení

5. 3 Diskuze

V této kapitole se budu zabývat zhodnocením předpokladů. Předpoklady nejprve uvedu a poté se pokusím o jejich objektivní zhodnocení. Předem jsem si vytyčila kritérium, podle kterého mohu určit, zda se mi dané tvrzení podařilo potvrdit nebo vyvrátit.

1. Předpokládám, že více než 75% žáků s těžkým sluchovým postižením ve svém volném čase čte velmi málo.

K potvrzení tohoto předpokladu potřebuji více než 75% kladných odpovědí na otázky vztahující se k tomuto tvrzení a to otázky č. 5 a 6. Předpoklad č. 1 se mi tímto podařilo vyvrátit, protože více jak 75% respondentů ve svém volném čase čte. Na otázku „Čteš ve svém volném čase?“ odpovědělo kladně 18 z 23 dotázaných, tedy 78,26%.

2. Domnívám se, že více než 50% žáků, kteří jsou přes týden ubytováni na internátě, čtou málo nebo vůbec.

K potvrzení druhého předpokladu potřebuji méně jak 50% procent kladných odpovědí u dětí žijících na internátě u otázek vztahujících se k danému předpokladu. K tomuto tvrzení se vztahují otázky č. 5 a 6. Předpoklad č. 2 se mi tímto podařilo vyvrátit, protože z internátních žáků čte 72,73%. Z osobního rozhovoru s dětmi ale vyplývá, že děti na internátě čtou, protože jsou ke čtení vedeny vychovatelkami z internátu nebo také proto, že se jim nenabízí tolik zajímavých činností, jaké mohou provozovat doma a které by jinak upřednostnily před čtením. Z internátních dětí čte rádo pouze 18,18 %, nerado 27,27% a někdy rádo/někdy nerado 52,17%.

3. Předpokládám, že více než 50% žáků čte upravené texty pro neslyšící ve škole i ve svém volném čase.

K potvrzení tohoto předpokladu potřebuji více než 50% kladných odpovědí u otázky, která se vztahuje k danému tvrzení a to otázka č. 8. Toto tvrzení se mi podařilo potvrdit. Z dětí, které odpovídaly na otázky, 12 dětí čte upravené texty pro neslyšící ve škole i ve svém volném čase, tj. 52,17%.

4. Domnívám se, že děti s těžkým sluchovým postižením nejčastěji čtou komiksy a časopisy.

K potvrzení tohoto tvrzení potřebuji v otázce č. 9 nejvíce odpovědí u možností komiksy a časopisy. Tento předpoklad se podařilo potvrdit. Z dotazníkového šetření vyplývá, že děti z výzkumného vzorku čtou nejčastěji časopisy (82,61%) a komiksy (39,13%). Knihy, které čtou slyšící vrstevníci dětí s těžkým sluchovým postižením, si z nabídky zvolili pouze dva žáci (8,7%). Děti se v časopisech i komiksových příbězích lépe orientují, obrázky dokreslují děj a doplní informace, které mohou neslyšícímu čtenáři z textu uniknout. Knihám se komiksy nevyrovnají, ale jsou mnohem lepší variantou oproti audiovizuální zábavě – láká děti ke čtení prostřednictvím obrázků a díky nim je neodrazuje od čtení stránka dlouhého textu. Komiks jako názornější a srozumitelnější forma sdělení, může velmi dobře pomáhat i učitelům ve výuce.

Zbytek otázek v dotazníku je spíše pro zajímavost a ukazují, zda děti ve svém volném čase čtou rády, jakému druhu literatury dávají přednost a zda si zjišťují význam neznámých slov, kterým nerozumí. Pro zajímavost bych ráda uvedla, že více jak

polovina (52,17%) žáků ze zkoumaného vzorku si význam neznámých slov zjišťuje od svých učitelů a na internetu vyhledává dané slovo pouze minimum dětí. Do kina na titulkované filmy chodí více jak polovina dětí málo nebo vůbec. Titulky běží příliš rychle a navíc většině slov nerozumí a pak jim uniká kontext celého příběhu. Více jak polovina dětí (73,91%) používá ke komunikaci s ostatními spolužáky internet a pouze 9 dětí (39,13) z 23 dotázaných používá mobilní telefon na psaní SMS, což je ve srovnání s intaktní populací velmi málo.

Závěr

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě části: teoretickou a výzkumnou. V teoretické části jsem se věnovala základním pojmům z oblasti sluchových vad, problematice čtení a podrobněji jsem rozebrala specifika čtení u těžce sluchově postižených dětí. V empirické části mé bakalářské práce jsem použila kvantitativní výzkum s použitím techniky dotazníku. Cílem praktické části práce bylo zjistit postoje žáků z 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené k četbě a také zmapovat jejich zájem o literaturu.

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou sluchově postižených a zaměřovala jsem se na jejich problémy se čtením. Problematika čtení u sluchově postižených je velmi diskutovaným tématem, kterému se věnuje řada odborníků, ale stále se nedaří najít nejlepší řešení, které by literaturu a jiné texty zpřístupnilo i pro neslyšící populaci. Odborníci i učitelé se snaží četbu zpřístupnit dětem pomocí upravených a zjednodušených textů, ty ale většinou neodpovídají věku dětí, nebo se nepodaří zachovat všechna klíčová slova a dětem pak uniká důležitá část příběhu a kniha je pak pro ně nezajímavá.

Český jazyk je pro většinu neslyšících jazykem cizím. Z psychologického hlediska je proto vhodné, aby se děti začaly učit cizí jazyk až od čtvrté třídy základní školy. Běžně se na školách cizí jazyk vyučuje zhruba od třetí třídy. A co děti neslyšící? Mají se učit cizí jazyk už od první třídy, tedy v době, kdy na to jejich mozek není připraven? Bohužel je čeština jazyk většinové společnosti a neslyšící děti se jí musí co nejdříve naučit. Rodiče, učitelé i odborníci pracující se sluchově postiženými by ale brát v úvahu to, jak je náročný a dlouhý proces naučit takto postižené dítě číst a ještě náročnější naučit dítě číst s porozuměním.

Naučit se číst není snadné ani pro slyšící děti. Jak obtížné tedy musí být naučit se číst pro dítě se sluchovým postižením? Literatura, která se zabývá touto problematikou, není moc obsáhlá a titulů je na trhu minimum, nehledě na to, že se jedná o pár autorů. Ve své práci jsem se snažila upozornit na důležitost tohoto opomíjeného tématu, které je v dnešní době stále aktuálnější.

Použitá literatura

- BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: PdF Univerzity J. E. Purkyně, 1981. ISBN 55-042-81.
- BRADÁČOVÁ, Z. *Četba sluchově postižených*. Sborník FRPSP. Praha: FRPSP, 1999.
- ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999.
- DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro neslyšící*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1
- DOROVSKÁ, D. *Didaktika čtení a literární výchovy I*. Brno: PdF Univerzita J. E. Purkyně, 1989. ISBN 80-210-0066-X
- EDELSBERGER, L. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu – I. Díl*. Praha: FRPSP, 1999. ISBN 80-7216-096-6
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7
- LEWIS, S. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: FF UK, 2001. ISBN 80-7308-003-6
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-7184-867-0
- OSTERN HART, B. *Teaching Reading to Deaf Children*. Lexington: Alex Graham Bell Assn for Deaf , 1978. ISBN 0-88200-117-5
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- POUL, J. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. Praha: GONG, 1991. ISSN

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: PdF MU, 1992. ISBN 80-210-0476-2.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1475-9

ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-158-1

SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0433-8

ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2

ŠKODOVÁ E., JEDLIČKA I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6

VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-83-3

Internetové zdroje

<http://www.batod.org.uk> *Rozvíjení zájmu o čtení*. (9.4 2010)

<http://clanky.rvp.cz> *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků* (2.4 2010)

<http://ruce.cz> *Předpoklady čtení*. (1.4 2010), *Jak učit neslyšící český jazyk*. (7. 4. 2010)

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Dotazník

Dobrý den,

Jmenuji se Markéta Žbánkova a jsem studentkou 3. ročníku speciální pedagogiky na PedF UK v Praze. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, jehož cílem je získat informace, které budou použity pro psaní bakalářské práce na katedře speciální pedagogiky PedF UK v Praze na téma: Problematika čtení u neslyšících. Dotazník je zcela anonymní a všechny informace považuji za pracovní důvěrné a budou použity výhradně k akademickým účelům.

V případě jakýchkoliv připomínek či dotazů mě můžete kontaktovat na elektronické adrese: Marketa.Zbankova@gmail.com

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas

Markéta

Žbánkova

Návod pro vyplňování dotazníku

V každém bodě označte odpověď křížkem (u některých otázek je možné zvolit více variant). Žádná odpověď nebude posuzována jako správná nebo nesprávná, proto není možné dosáhnout dobrých nebo špatných výsledků.

1. Jsem:

- Dívka
- Chlapec

2. Doplněte:

- Jsem neslyšící
- Jsem nedoslýchavý
- Ohluchl jsem

3. Jsem žákem:

- 5. třídy
- 6. třídy
- 7. třídy
- 8. třídy
- 9. třídy

4. Během školního týdne bydlím:

- Doma s rodiči
- Na internátě

5. Čteš ve svém volném čase?

- Ano
- Ne

6. Jak často čteš?

- Málo nebo vůbec
- Občas (např.: pouze o víkendech, dvakrát týdně...)
- Každý den

7. Čteš rád/a?

- Ano
- Někdy rád/a, někdy nerad/a
- Ne

8. Čteš upravené texty pro neslyšící?

- Ano, pouze ve škole
- Ano, ve škole i ve svém volném čase
- Ne

9. Jakému druhu literatury dáváš přednost?

- Pohádky
- Beletrii (povídky, romány, příběhy..)
- Časopisy
- Komiksy
- Encyklopedie
- Noviny
- Jiné _____

10. Sleduješ v TV pořady s titulky pro neslyšící?

- Málo nebo vůbec
- Občas
- Pravidelně

11. Chodíš do kina na titulkované filmy?

- Málo nebo vůbec
- Občas
- Pravidelně

12. Rozumíš všem slovům v titulcích?

- Málo nebo vůbec
- Občas
- Vždy

13. Zjišťuješ si význam slov, kterým nerozumíš?

- Málo nebo vůbec
- Občas
- Vždy

14. Kde si zjišťuješ význam slov, kterým nerozumíš?

- na internetu
- u rodičů
- od kamarádů
- od učitelů
- nezjišťuji

15. Používáš:

- mobilní telefon - SMS
- internet – email, chat, skype, icq
- internet – jiné _____

16. Jaký význam má pro tebe čtení?

- Jedna z věcí, co nás učí ve škole
- Jeden z možných způsobů komunikace
- Čtením získávám informace o okolním světě
- jiný _____