

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Barbora Horáková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením

Reading with understanding among pupils with hearing impairment

Barbora Horáková

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk a speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. 4. 2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Miroslavě Kotkové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Anně Lacinové ze Základní školy pro sluchově postižené v Praze za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

## **ANOTACE**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá problematikou čtení s porozuměním u žáků s těžkým sluchovým postižením. V první části práce je obecně popsána problematika sluchového postižení, klasifikace a etiologie. Následující kapitola se zabývá možnostmi komunikace osob se sluchovým postižením a v neposlední řadě podrobným vysvětlením, v čem spočívá čtení s porozuměním a jak lze žákům se sluchovým postižením čtení přiblížit a usnadnit. Je uveden podrobný postup, jak přistupovat k úpravě textů. Výzkumné šetření je zaměřeno se na vybranou skupinu žáků s těžkým sluchovým postižením. Cílem je zjistit, na jaké úrovni je čtení s porozuměním u těchto žáků na základě zjištěných informací. K dosažení cílů byl zvolen kvalitativní výzkum a jako metoda pro získání výsledků byly vytvořeny pracovní listy. Pracovní listy obsahují vhodně upravený originální text a zjišťující otázky, které ověří porozumění obsahu textu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Čtení s porozuměním, porozumění čtenému textu, sluchové postižení, upravený text, žáci se sluchovým postižením

## **ANNOTATION**

The bachelor's thesis is focused on problems of reading and understanding among pupils with severe hearing impairment. The first part of the thesis provides general description of hearing impairment, classification and etymology. The next part of the thesis is focused on communication options of persons with hearing impairment and also on detailed explanation of the term reading with understanding and how is possible to make reading easier for pupils with hearing impairment. Detailed procedures of how to modify the texts is also described. The research is focused on a group of pupils with severe hearing impairment. The goal is to find out the level of reading with understanding among the pupils on the basis of discovered information. For my thesis I chose qualitative research and the method of the research was worksheets. The worksheets contain suitably modified original text and questions that verify understanding of the contents.

## **KEYWORDS**

Reading with understanding, understanding of reading text, hearing impairment, modified text, pupils with hearing impairment

## Obsah

<b>Úvod.....</b>	<b>1</b>
<b>1 Problematika sluchového postižení .....</b>	<b>3</b>
1.1 Vymezení sluchového postižení .....	3
1.2 Klasifikace a etiologie.....	4
1.3 Vliv sluchového postižení na osobnost jedince .....	6
<b>2 Komunikace lidí se sluchovým postižením.....</b>	<b>9</b>
2.1 Možnosti komunikace u osob se sluchovým postižením .....	10
2.2 Skupina osob s kochleárním implantátem.....	13
<b>3 Problematika čtení u žáků se sluchovým postižením.....</b>	<b>15</b>
3.1 Vliv sluchového postižení na čtení .....	16
3.2 Čtení s porozuměním u neslyšících .....	18
3.3 Metodika úpravy textů .....	20
3.4 Ověřování porozumění upraveného textu .....	25
<b>4 Úroveň čtení s porozuměním u vybrané skupiny žáků s těžkým sluchovým postižením.....</b>	<b>27</b>
4.1 Cíle výzkumu.....	27
4.2 Postup výzkumného šetření.....	28
4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	30
4.4 Zpracování výzkumného šetření.....	32
4.5 Dílčí závěry .....	37
<b>5 Závěr .....</b>	<b>39</b>
<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>42</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>44</b>

## Úvod

Jak z názvu bakalářské práce vyplývá, je zaměřena na porozumění psané podoby českého jazyka, a to u žáků s postižením sluchu. Téma se tedy věnuje oblastem, kterými se v rámci studia zabývá i autorka práce. Téma je aktuální a v dnešním světě je nezbytné, aby lidé se sluchovým postižením dokázali porozumět textu, ale zároveň je důležité při úpravě textů dodržovat literární hodnoty upravovaných děl.

Nelze sledovat pouze problematiku sluchového postižení bez vazby na konkrétní osobnost každého jedince s tímto postižením. Vždy se nejprve musíme zabývat člověkem jako takovým. Jde hlavně o osobnostní rysy člověka, stupeň postižení, kdy bylo postižení diagnostikováno, zda je postižení vrozené nebo získané, jakou kompenzaci člověk používá a mnoho dalších. Z toho vyplývá, že výsledek bude vždy různý a vždy záleží na těchto výše uvedených faktorech a na míře jejich vzájemného působení. Každé dítě je jiné a jeho potřeby se v průběhu života mění. Vždy je důležitý individuální přístup. Individuální přístup je jedna z nejzásadnějších věcí v celé speciální pedagogice.

Cílem této bakalářské práce je v první řadě osvětlit problematiku sluchového postižení a v druhé řadě se zabývat problémem porozumění čteného textu v případě žáků s těžkým sluchovým postižením. Pro tuto bakalářskou práci byly vytvořeny pracovní listy pro žáky se sluchovým postižením, které jsou tvořeny původním a upraveným textem. Tyto texty jsou doplněny otázkami, které ověří porozumění obsahu textu. Tyto pracovní listy budou předloženy v sedmé třídě základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Cílem výzkumu je zjistit úroveň porozumění daného textu na základě charakteristiky zkoumaného vzorku žáků. Musíme však vždy brát zřetel na to, že každý žák má svá specifika, z čehož vyplývá, že nelze získaný výsledek zobecnit pro všechny žáky s postižením sluchu a jejich schopnost číst s porozuměním. Jde nám tedy o to vytvořit alespoň nějakou představu o dané problematice.

Naučit dítě číst je jeden s primárních úkolů povinné školní docházky. Čtení je v životě člověka nepostradatelnou dovedností pro získávání informací, ale také pro komunikaci. Čtení však může mít i estetickou funkci. Aby čtení mělo smysl, je důležité číst s porozuměním. U žáků se sluchovým postižením je schopnost čtení ztížena tím, že neslyší. Pro žáky se sluchovým postižením je čtení náročnější, protože jim schází sluchová opora.



Čtení je pro žáky nezbytné v dalším procesu vzdělávání a v následném zapojení do běžného života.

V současné době je toto téma stále velice aktuální, protože pro žáky se sluchovým postižením je čtení jedna z kompenzací sluchu, a tak je velice důležité, aby tomu, co čtou, správně rozuměli. Dovednost porozumět čtenému je pro žáky, ale celkově pro všechny jedince se sluchovým postižením důležitou součástí socializace. Samozřejmě se tento problém netýká jen žáků se sluchovým postižením, problém může nastat také u žáků s mentálním či jiným postižením.

# 1 Problematika sluchového postižení

*„Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.“*

*(Helena Kellerová)*

## 1.1 Vymezení sluchového postižení

Tato práce se zabývá žáky se sluchovým postižením, proto je důležité hned na začátku vysvětlit, co sluchové postižení je a co pro člověka znamená. O sluchovém postižení lze mluvit v případě, kdy je u člověka poškozený sluch. *„Sluch má pro život jedince velký význam, protože na základě sluchu vzniká řeč tím, že dítě napodobuje řeč svých nejbližších.“* (Janotová, Svobodová, 1996, s. 8)

Z hlediska speciální pedagogiky se sluchovým postižením zabývá obor surdopedie. Když se tento termín podrobněji analyzuje, dostaneme latinské slovo *surdus*, což je hluchý a slovo *paideia*, což je výchova. *„Surdopedie představuje speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou, vzděláním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením.“* (Horáková, 2012, s. 9)

Podle Horákové (2012) je surdopedie multidisciplinárním oborem, protože spolupracuje s ostatními speciálně pedagogickými obory, jako je logopedie, psychologie, foniatrie, otorinolaryngologie, ale také s obory technickými kvůli technické kompenzaci sluchu. Surdopedie byla vyčleněna z logopedie. Dle Potměšila (2003) jsou cílovou skupinou surdopedie hlavně děti a mládež se sluchovým postižením, ale i jejich rodiče. Postižení sluchu není u všech osob stejné, proto existují různé klasifikace jak osob se sluchovým postižením, tak samotných sluchových vad.

Sluchové postižení lze chápat z několika hledisek, pro nás je nejzásadnější hledisko speciálně pedagogické, ale nesmíme opomenout také hledisko lékařské či kulturní. Z lékařského hlediska jde o poškození fungování sluchového orgánu. Hledisko kulturní vyplývá z pohledu na sluchové postižení mezi samotnými neslyšícími. Někteří z neslyšících se za postižené nepovažují a berou své postižení jako kulturní hodnotu své menšinové společnosti. Jejich primárním jazykem je český znakový jazyk. Představitelé této menšiny se označují jako „Neslyšící“.

Z kulturního hlediska můžeme o lidech se sluchovým postižením mluvit jako o „Neslyšících“ s velkým N. „Podle zákona o znakové řeči (zákon č. 155/1998 Sb.) se za neslyšící považují pouze osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy považují znakovou řeč za primární formu své komunikace.“ (Slowík, 2007, s. 71) Nyní je v platnosti zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve kterém je vymezení osob neslyšících. V tomto zákoně se užívá termín český znakový jazyk.

Sluchové postižení je jedno z nejčastějších smyslových postižení. V České republice žádné přesné údaje o počtu sluchově postižených neexistují. Zjišťováním přesnějších údajů týkajících se počtu osob se sluchovým postižením se u nás zabýval zejména Jaroslav Hrubý. V roce 1998 v časopise Speciální pedagogika Hrubý uvádí, že v České republice žije zhruba půl milionu a v roce 2008 uvádí dokonce jeden milion lidí se sluchovým postižením, z toho největší část je tvořena staršími lidmi (Hrubý, 1998, 2008).

Pro lepší kvalitu života je pro člověka se sluchovým postižením důležité osvojit si komunikační a sociální kompetence, které jsou nezbytné pro samostatný život. Podle Horákové je komunikační kompetence soubor předpokladů, které umožňují člověku komunikaci (Horáková, 2011).

## 1.2 Klasifikace a etiologie

Osoby se sluchovým postižením dělíme podle typu a stupně sluchového postižení na **neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé**. Podle Horákové (2011) jsou tyto kategorie ovlivněny dalšími faktory, kterými jsou kvalita a kvantita sluchu, věk, ve kterém ke sluchovému postižení došlo, mentální dispozice člověka, péče, která mu byla poskytnuta a případné přidružené postižení.

Existuje několik různých klasifikací sluchového postižení, klasifikace podle místa vzniku, podle stupně sluchové vady a podle toho, v jakém období postižení vzniklo. Tyto klasifikace jsou ještě dále děleny.

Z hlediska místa vzniku dělíme sluchové postižení na **periferní a centrální**. Periferní dále dělíme na **převodní, percepční a smíšenou** poruchu (Horáková in Pipeková, 2010).

Při převodní poruše je postiženo slyšení hlubokých tónů, jde o kvantitativní poruchu a při percepční poruše je postiženo slyšení vysokých tónů, člověk špatně rozeznává hlásky a často řeči nerozumí (Janotová, Svobodová, 1996). Centrální poruchy jsou zapříčiněné porušením centrálního nervového ústrojí sluchového analyzátoru.

Klasifikace z hlediska stupně postižení sluchu je založena na audiometrickém vyšetření, z kterého se zjišťují ztráty sluchu v decibelech. Následující tabulka 1 rozděluje sluchové postižení podle World Health Organization (WHO) - Světová zdravotnická organizace.

**Tabulka 1:** *Klasifikace sluchového postižení podle WHO*

<b>Velikost ztráty sluchu podle WHO</b>	<b>Kategorie ztráty sluchu</b>
0-25 dB	Žádná porucha
26-40 dB	Lehké poškození sluchu
41-60 dB	Střední poškození sluchu
61-80 dB	Těžké poškození sluchu
81 dB a více	Velmi těžké poškození sluchu až hluchota

(Horáková, 2012)

Při lehkém poškození sluchu člověk nerozumí řeči z větší vzdálenosti, při středním poškození sluchu dochází k problémům v komunikaci, při těžkém poškození sluchu člověk bez kompenzace přestává rozumět a při hluchotě člověk nereaguje prakticky na žádné zvuky (Horáková, 2012).

Sluchové postižení se dále dělí z hlediska doby vzniku na **vrozené** a **získané** vady. Vrozené vady se dělí na geneticky podmíněné a kongenitálně získané, které mohou být získané prenatálně či perinatálně. Získané vady se rozdělují na získané prelingválně a postlingválně. Prelingválně získané vady jsou vady, které jedinec získá, když ještě není vývoj řeči dokončen. V tomto případě neslyšící využívají častěji znakový jazyk. Postlingvální jsou takové vady, které jedinec získá po ukončení vývoje řeči (Horáková, 2011).

Příčinou sluchového postižení mohou být exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní) faktory. Mezi endogenní příčiny patří dědičnost a za exogenní považujeme faktory, které působí na plod během těhotenství (prenatální), při porodu (perinatální) nebo v průběhu celého života (postnatální). V prenatálním období je příčinou například onemocnění matky

během těhotenství, toxické látky nebo rentgenové záření. V perinatálním období je příčinou nízká porodní hmotnost, předčasný porod nebo žloutenka. V postnatálním období je velké množství příčin sluchového postižení, například meningitida, encefalitida či úrazy.

V surdopedii je důležitá diagnostika sluchového postižení. U sluchového postižení je důležité, aby bylo postižení zjištěno co nejdříve. Čím dříve dojde k diagnostice, tím dříve dochází k rehabilitaci a minimalizují se dopady na vývoj jedince se sluchovým postižením. Včasná diagnostika pozitivně přispívá při volbě vhodných vzdělávacích a rehabilitačních postupů (Souralová, 2005).

### **1.3 Vliv sluchového postižení na osobnost jedince**

Sluchové postižení výrazně ovlivňuje celou osobnost jedince v různé míře. U člověka s postižením může docházet k deprivaci, a tím dochází k ohrožení jedince nejvíce ve směru seberealizace a socializace. Emoční stránku dítěte se sluchovým postižením Krahulcová popisuje takto: *„Dítě se sluchovým postižením je často vystavováno podnětové deprivaci, opakovanému zklamání a nepochopení v komunikačních situacích, stresu, úzkosti, frustraci i sám vztah rodič a dítě je podroben větší zátěži a náročnějším zkouškám.“* (Krahulcová, 2014, s. 333) Z důvodu co nejlepšího zařazení do společnosti a hlavně co nejlepší kvality života, existují služby, organizace a instituce, které jedincům s postižením pomáhají a přispívají k plnohodnotnému životu i se sluchovým postižením. Všem jde hlavně o to, aby vliv sluchového postižení na osobnost jedince, byl co nejmenší. Mezi nejvlivnější činitele, které ovlivňují správný vývoj jedince, patří rodina.

Pro nejmladší jedince se sluchovým postižením existují služby rané péče. Raná péče je služba, která poskytuje péči klientům od doby, kdy byla vada diagnostikována až do té doby, co nastoupí do vzdělávacího procesu. Raná péče poskytuje pomoc nejen dětem, ale i rodině. V rané péči je nedůležitější období do tří let, kdy má dítě největší předpoklad osvojit si kompenzační schopnosti. Úkolem rané péče je pomáhat při výběru vhodných komunikačních metod, vhodné protetiky a dále pomáhá maximálně využívat zbytky sluchu, proto je v rané péči zajištěn multidisciplinární tým pracovníků (Potměšil, 2003). Služby, které následují po rané péči, poskytují speciálně pedagogická centra (SPC). Služby SPC jsou určeny pro klienty předškolního a školního věku. SPC mají za úkol plnit stále stejné služby

jako raná péče, navíc k tomu pomáhají při vzdělávání a při tvoření individuálně vzdělávacích plánů. Tyto služby ovlivňují další vývoj osobnosti člověka se sluchovým postižením.

Podle Potměšila (2003) je v životě osob se sluchovým postižením možno považovat za nejdůležitější z hlediska socializace školní prostředí. Jsou dvě možnosti, buď děti navštěvují speciální školu pro sluchově postižené, nebo jsou integrovány do běžných škol. Výběr školy také ovlivňuje další vývoj osobnosti člověka.

Horáková (2012) tvrdí, že čím dříve sluchová vada vznikne, tím závažnější jsou její důsledky, protože jestliže se vada objeví před ukončením vývoje řeči, není u dítěte vybudován funkční komunikační systém. Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující řeč, ale i celou osobnost člověka podle Krahulcové (2014) patří **stupeň sluchového postižení, výskyt přidruženého postižení, doba, kdy postižení vzniklo, včasná diagnostika a následně zahájená rehabilitace, kvalita** těchto služeb a v neposlední řadě **sociální faktory**. Mezi sekundární faktory řadíme účinnost sluchadel, kochleárních implantátů, nadání pro řeč a celkové schopnosti a dovednosti jedince. Všechny tyto faktory pomáhají tvořit osobnost jedince. Je velice důležité uvědomit si, že každý jedinec se sluchovým postižením prožívá své postižení jiným způsobem.

Sociálními faktory jsou myšleny hlavně vztahy ve společnosti. Pro jedince se sluchovým postižením je důležitá opora ze strany rodiny. Samotné zjištění, že se narodí dítě s postižením, představuje pro rodiče velkou psychickou zátěž. Je důležité, aby nedošlo ze strany rodičů k odmítavému postoji k dítěti. Dítě s postižením sluchu potřebuje láskyplné přijetí, jako každé jiné dítě. Na druhé straně, když se neslyšící dítě narodí do neslyšící rodiny, je to přijímáno přirozeně, protože již od začátku rodiče používají ke komunikaci znakový jazyk.

Komunikace je pro žáky se sluchovým postižením největší překážkou v zařazení se do většinové společnosti. Pro neslyšící může komunikace s jinými lidmi představovat něco nepříjemného. Neslyšící komunikují jiným způsobem nebo i z mluveného projevu lze poznat rozdíly. Vliv sluchového postižení na mluvenou řeč je značný, protože dítě nemá sluchovou kontrolu. Sluchové postižení ovlivňuje obsahovou a zvukovou stránku řeči. Pokud je speciální péče intenzivní od raného věku, dá se těmto důsledkům předcházet. Ale i při včasné diagnostice a rehabilitaci musíme počítat s tím, že vždy záleží na dalších faktorech (Janotová, Svobodová, 1996). Sluchové postižení ovlivňuje osobnost jedince různou měrou.

Na závěr této kapitoly je zapotřebí zdůraznit, že je nutné přistupovat ke každému jedinci se sluchovým postižením individuálně, pomáhat zlepšovat kvalitu života a hlavně se snažit přispět k jeho socializaci. Pro dítě se sluchovým postižením je důležité zvolit, co nejvhodnější kompenzaci sluchu a způsob komunikace.

## 2 Komunikace lidí se sluchovým postižením

Komunikaci je obtížné definovat. Každý člověk má potřebu nějak komunikovat, protože komunikace je vrozená schopnost. Lze ji chápat jako prostředek pro předávání a získávání informací. Mezi hlavní funkce komunikace patří: informovat, vzájemně se domluvit, zjišťovat, pobavit, přesvědčit, navázat kontakt a exhibovat (Vybíral, 2000). Komunikace je důležitá součást socializace. Pro osoby se sluchovým postižením je proces komunikace ztížen. Nekonečný (1997) tvrdí, že člověk sluchem přijímá 60% informací, proto lze použít jiný způsob komunikace, například neverbální komunikaci. Neverbální komunikace je mnohem starší, než komunikace verbální. Do neverbální komunikace zahrnujeme dorozumívání beze slov, tudíž mimiku, pohyby těla a rukou, doteky a celkový vzhled.

Funkční komunikace je nezbytná zejména pro vztahy s blízkými i s okolím, pro správný citový, rozumový a jazykový vývoj, získávání informací a pro vytvoření vlastní identity.

Hlavní jednotkou komunikace je znak. Nejvýraznější systém znaků je řeč. Pro neslyšící je nejpřirozenější systém znaků znakový jazyk, který je ukotven v zákoně č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob a je považován za plnohodnotný jazyk. Lidé se sluchovým postižením, hlavně neslyšící používají tedy jiné komunikační systémy než většinová populace. Z toho důvodu dochází ke komplikacím v porozumění mezi neslyšící minoritou a slyšící majoritou. Podle Janotové a Svobodové (1996) si laická společnost myslí, že osoby se sluchovým postižením se dorozumívají pouze znakovým jazykem. Avšak velká část těchto lidí používá mluvenou řeč. Způsob komunikace osob se sluchovým postižením je ovlivněn několika faktory, které už byly zmíněny výše. Těmito faktory je doba, kdy došlo k postižení a kdy bylo diagnostikováno, stupeň a druh postižení, speciální a rehabilitační péče. Pro způsob komunikace u dětí sluchově postižených v prelingválním věku je zásadní, zda vyrůstají se slyšícími, nebo s neslyšícími rodiči.

*„Neexistuje jediná nebo nejlepší metoda, cesta, způsob, komunikační strategie nebo vzdělávací program, ale pouze spektrum možností k překonání komunikační bariéry na podkladě individuálních schopností sluchově postižených.“ (Krahulcová, 2014, s. 13)*



## 2.1 Možnosti komunikace u osob se sluchovým postižením

Tato práce je zaměřena na žáky se sluchovým postižením ve speciálních školách, proto je vhodné uvést samostatnou kapitolu, která popisuje komunikační systémy. Výběr vhodného komunikačního systému bývá často nesnadný. Osoby se sluchovým postižením si mohou svobodně zvolit, který komunikační systém budou využívat podle svých potřeb (Zákon 384/2008 Sb.). „*Charakteristika vývoje řeči se odvíjí od druhu postižení, přítomnosti další přidružené poruchy, sociálních faktorů stimulačního rodinného prostředí, časné diagnostiky a adekvátní rehabilitace.*“ (Mukšnáblova, 2014, s. 51)

Komunikace neslyšících probíhá dvěma různými způsoby – na intrakulturní úrovni nebo na interkulturní úrovni. Intrakulturní lze chápat jako dorozumívání neslyšících mezi sebou a interkulturní jako dorozumívání neslyšících se slyšícími (Mukšnáblova, 2014).

Pro lepší orientaci rozdělujeme komunikační systémy na **audio-orální** (systémy, které jsou vnímané sluchem a mluví se) a **vizuálně-motorické** (systémy, které jsou vnímané zrakem a ukazují se). Mezi audio-orální komunikační formy řadíme mluvenou řeč s odezíráním a mezi vizuálně-motorické komunikační formy patří znakový jazyk, znakovaná čeština, prstová abeceda a pomocné artikulační znaky. Podle Kraulcové (2014) je nejdůležitějším předpokladem obousměrná srozumitelnost, žák a učitel si musí rozumět, musí si zvolit jednotný jazyk. V této kapitole jsou uvedeny základní a nejpoužívanější komunikační systémy a komunikační prostředky pro osoby se sluchovým postižením (Kraulcová, 2014).

### **Audio – orální komunikační přístup**

Orální neboli mluvená komunikace u dětí se sluchovým postižením záleží na stupni postižení. Děti se sluchovým postižením napodobují řeč z okolí, kde vyrůstají a žijí. Cílem reedukace je rozvíjet sluchové vnímání, ale i zrakové vnímání a motorické dovednosti. (Janotová, Svobodová, 1996). Cílem audio-orálního komunikačního přístupu je tedy vytvořit **mluvenou řeč**, která je prostředkem socializace. Mluvená řeč je nezbytná pro komunikaci se slyšící společností, která nezná znakový jazyk. Pro úplné sociální začlenění je orální metoda nejlepší, ale pro osoby s těžkým sluchovým postižením je velice obtížná. Potměšil (2007) tvrdí, že je pro obě strany velice náročná. Podle Kraulcové (2014) odborníci zdůrazňují potřebu mluveného majoritního jazyka hlavně z důvodu potřeby pochopení národního jazyka a zvládnutí psané podoby jazyka. Velký vliv na mluvenou řeč má

vzdělávací systém a vzrůstající kvalita užívané protetiky. V posledních letech vzniká nová skupina neslyšících s kochleárním implantátem, u které je vzhledem k přínosu této moderní pomůcky velice dobrý předpoklad pro rozvoj a upřesňování mluvené řeči (Krahulcová, 2014). Mluvená řeč je přirozená pro osoby slyšící, ale u osob neslyšících je narušena a vývoj je zpomalený. Nejtěžší je mluvená řeč pro děti, které nemají sluchovou oporu v prelingválním období. Nejen kvalita mluvené řeči, ale celková schopnost naučit se jí závisí na stupni postižení, ale i na dovednostech jedince. „*Stěžejním problémem je především mimořádně vysoká individuální odlišnost osob se sluchovým postižením.*“ (Krahulcová, 2014, s. 23) K hlavním problémům při mluvené řeči patří respirace, fonace a artikulace.

- **Odezírání**

K mluvené řeči patří odezírání, které Krahulcová (2014) popisuje jako vizuální percepci řeči, kdy člověk pro pochopení obsahu musí vnímat sdělení podle pohybu mluvidel, mimiky, gestikulace a celkového postoje mluvčího. Největší pozornost je zaměřena na čelistní úhel, tvar rtů a polohu jazyka. Odezírání využívají hlavně osoby se zbytky sluchu, protože odezírání nemůže nahradit sluch úplně. Pro kvalitní odezírání se musí dodržovat určitá pravidla, při nedodržení těchto pravidel dochází k nepochopení.

- **Pomocné artikulační znaky**

Specifickou komunikační formou jsou pomocné artikulační znaky (PAZ), které fungují především jako pomůcka pro děti se sluchovým postižením. Využívají se pro tvorbu a rozvoj jazyka. Pomocné artikulační znaky upozorňují na to, jak hláska vzniká, na výdechový proud, rezonanci a postavení mluvidel při vyslovování jednotlivých hlásek. Tím tvoří oporu při osvojování správné artikulace. Počet PAZ je stejný jako počet hlásek mluveného jazyka. Doposud neexistuje kodifikace PAZ, proto má každá škola svůj systém (Krahulcová, 2014). Pomocné artikulační znaky jsou snadno zapamatovatelné a jsou vhodnou pomůckou pro pochopení mluveného jazyka.

### **Komunikační přístup v rámci totální komunikace**

Totální nebo také globální komunikace má dlouhou tradici. Při totální komunikaci dochází k předávání informací mluvenou řečí, posunky, znaky, prstovou abecedou, psaním a mimikou. K přijetí informací používá člověk se sluchovým postižením sluch v různé míře, vnímání znaků, prstové abecedy, mimiky, odezírání a čtení. (Janotová, Svobodová, 1996) Krahulcová definuje totální komunikaci jako „*komplexní komunikační systém, který v sobě*

*spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální, atd.) k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem.*“ (Krahulcová, 2014, s. 43) Pro rozvoj totální komunikace je opět důležité začít co nejdříve. Ze začátku převažují vizuálně-motorické prostředky, poté následuje výslovnost a odezírání. Následně se využívání orálních a manuálních prostředků vyrovnává. Pro upevnění totální komunikace se musí využívat všechny zmíněné prostředky. Problémem je, že dítě může mluvenou řeč odmítat, protože je náročnější než znakový jazyk. Výhodou totální komunikace je možnost výběru komunikační formy. Hlavním cílem totální komunikace je vytvořit mluvenou řeč jako prostředek socializace člověka.

### **Bilingvální komunikační přístup**

V případě uplatňování bilingvální metody se s dětmi se sluchovým postižením komunikuje od raného věku pomocí znakového jazyka a mluvený jazyk se učí postupně čtením a psaním. Znakový jazyk je tedy doprovázen psanou podobou národního jazyka. Znakový jazyk je vnímán jako primární (mateřský) a mluvený národní jazyk jako sekundární. Ve škole se všechny předměty vyučují v českém znakovém jazyce a mluvený národní jazyk se učí jako jazyk druhý (Hrubý, 1997). Podle Krahulcové (2014) je cílem bilingválního vzdělávacího programu dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Velkou úlohu při této metodě má slyšící i neslyšící učitel. Neslyšící učitel učí znakový jazyk a slyšící učitel vyučuje mluvený jazyk podporovaný psaním. Mluvený jazyk má funkci socializační a integrační (Krahulcová 1999, in Krahulcová 2014).

### **Vizuálně – motorické komunikační systémy**

- **Znakový jazyk**

Jeden z nejvyužívanějších vizuálně-motorických komunikačních systémů a vůbec celkově nejvyužívanější pro neslyšící je znakový jazyk. Český znakový jazyk je ukotven v zákoně číslo 384/2008 Sb. Český znakový jazyk je plnohodnotný a přirozený systém a má všechny atributy jazyka, to je znakovost, systémovost, dvojí členění, svébytnost, produktivnost a historický rozměr a je ustálen po lexikální i gramatické stránce. Krahulcová uvádí, že: „*znakový jazyk je vytvořen systémem dohodnutých znaků. Je to jazyk dialogický, jenž nemá svou psanou podobu.*“ (Krahulcová, 2014, s. 79) Znakový jazyk je tvořen manuální a nemanuální složkou. Do manuální složky patří místo, tvar a pohyb znakujiící ruky. Do nemanuální složky patří mimika, gestikulace a další neverbální prostředky.

Manuální a nemanuální složky existují simultánně, což znamená, že jednotlivé znaky lze provádět najednou vzhledem k trojrozměrnosti artikulačního prostoru, to je největší rozdíl mezi mluveným a znakovým jazykem (Souralová, 2005). Je nutné zdůraznit, že znakový jazyk nemá psanou podobu, tudíž zde není možné využít jazyk ke čtení. Děti a žáci s těžkou sluchovou vadou jsou tedy odkázáni na psanou podobu českého jazyka, který je pro ně cizím jazykem.

- **Znakovaná čeština**

Znakovaná čeština je souhrn všech pohybově výrazových znaků, které jsou doprovázené mluvenou řečí. Jde o to, že se mluvená slova převádí do znakového českého jazyka s využitím gramatických prostředků češtiny. Znakovaná čeština je závislá na mluveném jazyce. Slyšící jsou schopni naučit se znakovanou češtinu lépe než znakový jazyk. Krahulcová znakovanou češtinu definuje takto: „*Je to souhrn znaků, vizuálně motorických prostředků a vyjadřovacích způsobů, doprovázených současně národním mluveným jazykem.*“ (Krahulcová, 2014, s. 82) Lze říct, že stojí na pomezí mluvené češtiny a znakovým jazykem. Znaková čeština tedy zahrnuje auditivně-orální i vizuálně-motorické komunikační prostředky.

- **Prstová abeceda**

Další vizuálně-motorickým komunikačním systémem je prstová abeceda neboli daktylní abeceda. Tento systém pomocí prstů a dlaně jedné nebo obou rukou zobrazuje písmena nebo hlásky abecedy (Souralová, 2005). Jde o doslovné převedení textu. Prstová abeceda je časově náročná, nepoužívá se při běžné konverzaci, využívá se více jako doplnění odezírání nebo ve škole při čtení cizích a náročnějších slov.

## **2.2 Skupina osob s kochleárním implantátem**

S příchodem nové technologie v podobě kochleárního implantátu dostává osoba se sluchovým postižením nové možnosti. Kochleární implantát je elektronická funkční smyslová náhrada, která umožňuje neslyšícím osobám vnímat zvuk. V České republice vzniklo první centrum kochleárních implantací v roce 1993 v Praze. Vývoj kochleárních implantátů jde velice rychle kupředu. Největší snaha je o to, aby děti, u kterých je diagnostikována těžká sluchová vada, byly operovány co nejdříve, to znamená do prvního

roku života. A to z toho důvodu, aby sluchová vada měla co nejmenší dopad na vývoj osobnosti. Kdy proběhne implantaci, záleží na doporučení odborného týmu a na rozhodnutí rodičů. „*Přínos implantace snižuje souběžný výskyt dysfázie, syndromu LMD. Respektive ADHD s míra opoždění řeči neslyšícího dítěte.*“ (Krahulcová, 2014, s. 313)

Po implantaci je nezbytná kvalitní rehabilitační péče. Zhruba 6 týdnů po operaci následuje zapojení a následné naprogramování řečového procesoru. Programování je postupné, v prvním roce proběhne zhruba desetkrát. Cílem programování je najít nejvhodnější sluchové pole, které je individuální. Krahulcová (2014) uvádí, že rehabilitace je snazší u osob, které sluchové postižení získali v postlingválním období. U sluchově postižených dětí v prelingválním období je rehabilitace náročnější. Délka rehabilitace tedy záleží na tom, kdy bylo postižení diagnostikováno, jak dlouho postižení trvá a na individuálních schopnostech jedince. Podle Potměšila (2003) patří mezi faktory ovlivňující úspěšnost kochleárního implantátu věk při implantaci, úroveň poznávacích schopností dítěte a soubor rodinných faktorů.

Implantace má za cíl užívání běžné audio-orální komunikace bez odezírání. U dvou třetin dětí s kochleárním implantátem dochází k integraci (Mukšnáblová, 2014). Tento způsob kompenzace velice ovlivňuje pohled na celou problematiku sluchového postižení. Sluchové postižení se tímto stalo řešitelné. Kochleární implantace umožňuje osobám se sluchovým postižením osvojit si mluvený jazyk. Ve všech případech však záleží na schopnostech dítěte.

Podkapitola o kochleárním implantátu je zařazena z toho důvodu, že stoupá počet implantovaných dětí a žáků, u kterých je rozvíjena komunikace pomocí mluveného jazyka, a proto jsou ve velké míře integrovány do běžných typů vzdělávacích zařízení. Výsledky každé implantace jsou individuální, i přesto pro osoby se sluchovým postižením představuje kochleární implantát budoucnost.

### 3 Problematika čtení u žáků se sluchovým postižením

Čtení představuje v životě dnešního člověka důležitou roli. Čtení je schopnost přečíst každé slovo, přestože ho neznáme. Pro člověka je čtení nezbytnou součástí běžného života, která poskytuje řadu informací a celkově rozvíjí osobnost. Pro někoho se může stát čtení i zálibou. Aby se čtení stalo koníčkem, je nezbytný dostatek podnětů a motivace. Motivací je získání zajímavých informací, vyplnění volného času či vzdělání. „*Čtení knížek ve čtenáři vzbuzuje emoce, představy, vzpomínky, seznamuje jej s veškerými oblastmi lidského poznání, které doposud neznal.*“ (Daňová, 2002, s. 9)

Čtení není vrozená vlastnost, ale člověk se ji musí naučit, musí být schopen vnímat psanou podobu jazyka. Aby se žák naučil číst, je důležitá souhra několika faktorů: zrková funkčnost, sluchová funkčnost, orientace v čase a prostoru. Jestliže dojde k narušení nějakého faktoru, je učení čtení ztíženo. Je nutné zdůraznit, že průběh učení čtení je u každého jedince jiný, to platí i u žáků se sluchovým postižením.

*„Jedním z důležitých předpokladů úspěšné práce je úspěšný začátek, jelikož vznik a vývoj čtenářského zájmu závisí na prvních kladných či negativních zkušenostech se čtením. Velice záleží na motivaci dítěte ke spolupráci, proto je třeba hned na začátku vzbudit jeho zájem.“* (Ptáčková, 2011, s. 62) Pro získání dobré schopnosti čtení je pro děti důležité začít vzbuzovat zájem o čtení již v útlém věku, například motivovat dítě ke čtení prohlížením obrázkových knih nebo předčítáním. V tomto období před samotným osvojením čtení se dítě seznamuje s tím, co vlastně čtení je a k čemu slouží. Důležité je, aby dítě mělo dostatečně podnětné prostředí, ve kterém vyrůstá. K osvojování čtení musí docházet přirozeně prostřednictvím hry (Daňová, 2008).

Na vnímání psaného textu a na učení čtení je kladen velký důraz hlavně ve škole. Běžně se slyšící žáci učí číst v první třídě, kdy se předpokládá, že jejich centrální nervová soustava je vyvážená tak, že žáci mají vytvořený základní vzor vztahů, kombinací a asociací. Slyšící žák, který si začíná osvojovat čtení, má již vytvořený nějaký mentální slovník. Čtení je pro slyšící žáky jen jiná forma sdělení, pro slova, která již znají, se učí přiřazovat znaky. To znamená, že se naučí dřív mluvit, než psát. Pro slyšící žáky je při osvojování psaného textu největší problém rozdíl mezi grafickou a fonetickou podobou slova. Celkové porozumění je pak ovlivněno individuální kognitivní úrovní jedince (Souralová, 2002).

U neslyšících je čtení zkomplikováno a osvojování psaného textu probíhá jiným způsobem. Neslyšící se s psaným textem setkávají dříve. To je nejvýraznější rozdíl v recepci psaného textu mezi slyšícím a neslyšícím žákem. Neslyšící se na rozdíl od slyšících žáků učí nejprve číst a následně mluvit (Souralová, 2002). Žáci s těžkým sluchovým postižením se začínají učit číst již v předškolním věku pomocí globální metody, při které dítě používá při poznávání sluch či zbytky sluchu, odezírání a čtení (Janotová, Svobodová, 1996).

Ptáčková (2011) uvádí několik způsobů, jak čtenáře zaujmout. Jako motivaci pro čtení uvádí čtenářovu vlastní zkušenost související s textem nebo přímý estetický zážitek, který čtenář prožije. Dále může čtenáře motivovat doprovázející ilustrace. Velký vliv má na čtenáře také učitel nebo sám rodič.

Čtení je pro člověka se sluchovým postižením velice důležité, protože slouží jako kompenzace sluchu. Schopnost čtení umožňuje získat spoustu různých informací. *„Získat náležitou jazykovou kompetenci v českém jazyce prostřednictvím psaného textu není pro jedince se sluchovým postižením snadné, nicméně to je velmi důležité.“* (Horáková, 2012, s. 73)

### **3.1 Vliv sluchového postižení na čtení**

Práce se zabývá žáky se sluchovým postižením ve speciální škole, tudíž se předpokládá, že se jedná o děti, kterým byla sluchová vada diagnostikována v prelingválním období. Čtení je jedna ze základních složek lidské gramotnosti, proto je jí věnována velká pozornost, a to hlavně ve výchovně vzdělávacím procesu. U těchto žáků dochází mimo jiné k problémům s porozuměním čteného textu. Cílem učení čtení je u slyšících i u neslyšících žáků, aby textu porozuměli. S tím se pojí i vybudování pozitivního postoje ke čtení (Daňová, 2008).

Čtení se sice neváže na sluch, ale pro osoby se sluchovým postižením je čtení zkomplikováno a nastávají problémy s porozuměním textu, s technickým čtením problém většinou nemají. Pro osoby se sluchovým postižením je čtení většinou pouze nutná schopnost pro získávání informací, ale zálibou se pro ně čtení nestává. *„Hledání příčiny nízké úrovně čtenářských dovedností neslyšících žáků se stalo předmětem různých odborných diskuzí, publikací i výzkumů, jejichž konečným výstupem bylo tristní zjištění, že*

*neslyšící nečtou.*“ (Souralová, 2002, s. 15) Z důvodu neporozumění textu, žáci nechtějí číst a vytváří se u nich negativní vztah ke čtení. Negativní postoj ke čtení mají hlavně z důvodu nedokonalé znalosti jazyka a častému neporozumění. Pro přijetí psaného textu, tedy čtení je znalost jazyka nezbytná. Souralová (2002) mezi další nezbytné znalosti řadí: věcné, interakční, strategické a speciální znalosti.

Jestliže se žáci se sluchovým postižením naučí číst, neznamená to, že čtou s porozuměním. Aby tedy žáci měli přístup k informacím, musí čtenému rozumět. Čtení s porozuměním tedy znamená, že žák rozumí a umí si představit to, co je napsáno. Jestliže žák nerozumí, nezískává správné informace a čtení mu nic nedává. *„Je tedy třeba u sluchově postiženého žáka sledovat a rozvíjet i dále techniku čtení a sledovat, jak textu rozumí.“* (Janotová a Svobodová, 1996, s. 48)

Před tím než se s žákem začne pracovat, je nutné mít povědomí o jeho mentálním slovníku, což je v raném věku nesnadné zjistit. *„Při počátečním vytváření mentálního slovníku v průběhu vzdělávacího procesu jsou neslyšícím dětem instalována slova do sémantické sítě především prostřednictvím vztahu koordinace, subordinace a sémantických polí.“* (Souralová, 2002, s. 11) Dítě se sluchovým postižením zvládá nejlépe slova, která mají lexikální význam a jsou v základním tvaru, proto si děti osvojují jako první substantiva.

Co se týče slovní zásoby u žáka se sluchovým postižením, bývá menší než u běžného žáka. Krahulcová (2014) uvádí, že žáci s těžkým sluchovým postižením mají zvládat 1000 až 2000 obtížně srozumitelných slov po absolvování základního vzdělání. Samozřejmě vždy záleží na tom, kdy byla vada diagnostikována, na celkové osobnosti jedince a na kvalitě rehabilitace a vzdělávání. Na vzniku a rozvoji slovní zásoby se z velké části podílí škola zejména učitel, logoped a speciální pedagog. Krahulcová (2014) tvrdí, že největší roli v získávání slovní zásoby má škola a až poté schopnosti žáka. Pro žáky je primární, aby správně chápali význam naučených slov. Proces učení probíhá pomalu a postupně. Vždy bývá snazší naučit žáka konkrétní pojmy, které se dají názorně ukázat nebo osahat.

Pro získání dovednosti čtení je nezbytné osvojit si psanou podobu jazyka, což je velice náročný proces. *„Osvojit si psanou podobu jazyka znamená naučit se rozumět psanému textu a získat dovednost vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou.“* (Krahulcová, 2014, s. 243) Jak je výše uvedeno, děti se sluchovým postižením si psanou podobu jazyka osvojují již v předškolním věku pomocí globální metody, kdy nemají



vytvořený základ jazyka ve zvukové podobě jako slyšící děti. Globální metoda představuje proces, kdy dítě nemluví, ale učí se číst. Neslyšící dítě má k dispozici lístky se slovy, které se učí používat v konkrétních situacích. Dítě se učí poznávat grafickou podobu slova (Krahulcová, 2014). Díky této metodě dítě získává první čtenářskou zkušenost.

Po globální metodě následuje analyticko-syntetická metoda, jejímž cílem je čtení s porozuměním. Tato metoda spočívá ve vztahu mezi objektem a jeho pojmenováním. Na začátku této metody dítě doplňuje písmena a slabiky, poté z nich slova skládá. Dále si žák musí uvědomit, že jeden objekt může mít více pojmenování. Dalším krokem této metody je vytváření jednoduchých větných celků, zpočátku je vhodné používat slova, která nepodléhají flexi (Souralová, 2002).

Krahulcová uvádí, že: „*Výuka čtení má dvě složky: osvojení si techniky čtení a pochopení obsahu čteného textu.*“ (Krahulcová, 2014, s. 245) Ve výuce čtení je velký rozdíl mezi slyšícími a neslyšícími žáky. Podstata čtení u slyšících žáků spočívá ve vztazích mezi mluvenými a psanými slovy. Problém může nastat, když se liší hlásková a grafická podoba slova. U neslyšících žáků jde o složitější proces, protože osvojení techniky čtení je nezbytné pro vytvoření slovní zásoby. Pokud se u neslyšícího žáka preferuje orální metoda, tak se technika čtení cvičí zároveň s mluvenou řečí. U většiny neslyšících může osvojování techniky čtení probíhat od předškolního věku až do třetí třídy základní školy. Krahulcová (2014) uvádí, že výsledky ve čtení neslyšících jsou nevyhovující. V osvojování jazyka u neslyšících je největší problém v sémantice, morfologii, syntaxi a fonologii. Vyjadřování osob s těžkým sluchovým postižením bývá agramatické a syntax je zjednodušena. U získávání dovednosti čtení u neslyšících záleží na zvoleném komunikačním systému a na schopnostech žáka. Nelze jednoznačně říct, jaká metoda výuky čtení je nejlepší.

### **3.2 Čtení s porozuměním u neslyšících**

„*Čtení s porozuměním je základním předpokladem osvojování si nových poznatků a dalšího rozvoje jedince prostřednictvím literatury.*“ (Daňová, 2008, s. 11)

Daňová (2008) uvádí, že pro porozumění textu jsou nezbytné mentální předpoklady, životní zkušenosti a jazyková praxe. Podle Souralové (2002) čtení s porozuměním ovlivňuje několik faktorů: struktura mentálního slovníku, gramatická stavba textů, pojmenování na

základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti v upravených textech, reprodukce primární výpovědi přímou řečí a procesy inference.

U neslyšících je **struktura mentálního slovníku** poněkud odlišná. Je obtížné zjistit, zda má neslyšící správnou představu o vztahu mezi objektem a jeho pojmenováním. Struktura slovníku záleží na jazykové vybavenosti a slovní zásobě. Znesnadňujícím faktorem je modulační faktor v mluvené řeči, který neslyšícímu znesnadňuje rozpoznat význam promluvy, například ironii (Souralová, 2002).

**Gramatická stavba textu** je faktor, který ovlivňuje porozumění ve velké míře, největší problém je pro neslyšící přítomnost nepravidelné flexe v českém jazyce. Flexe způsobuje to, že neslyšící slovo v jiném tvaru nepozná nebo zamění význam. U řazení slov do vyšších celků dochází k ovlivňování českého jazyka znakovým jazykem. Největší rozdíl je, že znakový jazyk je převážně simultánní a český jazyk je lineární. Pro porozumění textu je nutné znát správný slovosled (Souralová, 2002).

Dalším ovlivňujícím faktorem je **pojmenování na základě vnější podobnosti a vnitřní souvislosti**. Metafory, metonymie a obrazná pojmenování společně s frazeologií jsou v literárních textech používané velice často a pro neslyšící jsou velkým problémem, protože je nelze nijak přeložit (Daňová, 2008). I když neslyšící ovládá gramatiku, syntax a má bohatou slovní zásobu, neporozumí těmto přeneseným pojmenováním, anebo se je musí naučit mechanicky (Souralová, 2002).

Nedílnou součástí textů jsou **reprodukce výpovědi přímou řečí**, které se objevují v textu jako promluvy či rozhovory. Přímá řeč se užívá pro oživení a dynamičnost textu (Souralová, 2002).

Posledním faktorem, který Souralová (2002) zmiňuje, jsou **procesy inference**. Inference je psychický proces usuzování, porovnávání a vyvozování nových faktů z faktů, které již známe. Proces inference je u čtenářů se sluchovým postižením narušen. „Porozumění textu je vlastně proces porovnávání vstupní informace s tím, co recipient již o věci ví. Je to základní proces, který je u neslyšících narušen kvalitou vstupní i již uložené informace.“ (Souralová, 2002, s. 26) Pro čtení s porozuměním je důležité chápat souvislosti, které nemusí být v textu na první pohled zřejmé. Tento problém se týká hlavně neslyšících, kteří ke komunikaci užívají znakový jazyk, který je charakteristický svou simultánností, v protikladu s českým jazykem, který je lineární, tento rozdíl ovlivňuje kvalitu inferencí.

Procesy inference bývají narušeny z časového, prostorového a kauzálního hlediska, a to kvůli chybějícím informacím a znalostem (Souralová, 2002). Čtení může dále zkomplikovat složitý děj, množství postav, více dějových linií, retrospektiva nebo odborná terminologie. Tyto faktory ovlivňují celý text.

Mezi faktory, které dále ovlivňují čtení s porozuměním, ale i další dovednosti je věk jedince, druh a stupeň sluchové vady, individuální schopnosti jedince, rodinná péče a kvalita poskytované odborné péče. Každé dítě je jiné, proto se musí hledat nejvhodnější způsoby individuálně pro každé dítě.

Jak už bylo zmíněno výše, žáci se sluchovým postižením a většina neslyšících, mají negativní vztah ke čtení. Je nutné však podotknout, že celková chuť ke čtení v dnešní populaci klesá, a to z důvodu rozvoje jiných komunikačních prostředků, kde dochází mimo jiné ke zkracování informací. Nejčastější otázkou v oblasti čtení u neslyšících je, jakým způsobem žáky dovést ke čtení a co pro ně lze udělat. Jedno z možných řešení je upravit stávající texty (Souralová, 2002). Další problém zde vyvstává v míře úpravy textu. Názory na úpravu textů jsou rozdílné. Na jedné straně je názor, že upravením originálního textu se v textu změní nebo ztratí charakteristické rysy. Daňová (2008) však ujišťuje, že správně upravený text je pro neslyšící žáky důležitější. Je vhodné najít správný postup úpravy textu, tak aby odpovídal čtenářským dovednostem žáků, ale aby texty nebyly příliš jednoduché a zkrácené, aby nepřišli o literární hodnotu a žáka čtení bavilo.

### **3.3 Metodika úpravy textů**

Problematikou úprav textů se zabývá Eva Souralová v monografii Čtení neslyšících (2002) či Martina Daňová ve své monografii Metodika úpravy textů (2008). V těchto publikacích můžeme najít, jak autorky k úpravě textům přistupují. Nutno zmínit, že neexistuje žádná univerzální metodika, jak texty upravovat, protože míra úpravy textu se liší podle potřeb čtenářů pro, které je text určen (Daňová, 2008). Autoři, kteří se věnují úpravám textů, mívají dlouholetou zkušenost s neslyšícími žáky. Protože pracují s žáky dlouhodobě, mají povědomí o jejich mentálním slovníku a dovednostech. Nejčastěji texty upravují studenti speciální pedagogiky nebo přímo učitelé působící na škole pro sluchově postižené. *„Každý student, který literární dílo upravuje, se je snaží (vzhledem ke složité situaci čtenářů se sluchovým postižením) zpracovat pro určitou konkrétní skupinku čtenářů. Jazykové*

*prostředky, které při úpravě použije, vybírá tak, aby co nejvíce odpovídaly čtenářským schopnostem této skupina dětí.“ (Daňová, 2008, s. 12)*

Proces úpravy textu probíhá tak, že se mění původní text s cílem vytvořit text upravený. Upravený text má stále stejnou funkci a význam jako text, ze kterého vychází. Je důležité, aby po přečtení originálního a upraveného textu získal čtenář stejné informace (Souralová, 2002). Texty se upravují podle odpovídající slovní zásoby a jazykových znalostí neslyšících. Názory na úpravu textů pro neslyšící jsou rozdílné. Někteří odborníci tvrdí, že úprava slovní zásoby a syntaxi není nutná, a že upravené texty podávají méně informací. Proto je velice těžké rozhodnout do jaké míry texty upravovat (Krahulcová, 2014).

Největší problém při úpravě textů pro neslyšící spočívá již ve výběru samotného textu a dále ve způsobu a v míře úpravy. Aby mohl být text upraven, musí ten, kdo bude text upravovat, znát cílovou skupinu a její možnosti. Vymezení cílové skupiny není jednoduché, nelze ke každému neslyšícímu přistupovat stejně. Je vhodné vybírat texty přímo se čtenáři, to ovlivní i chuť ke čtení (Daňová, 2008). Také věk čtenáře ovlivňuje výběr textu, ale i způsob a míru úpravy. „*Vyspělejší čtenářům již upravujeme obtížnější literární texty s ohledem na jejich specifické čtenářské potřeby a možnosti.“ (Daňová, 2008, s. 30)* Po výběru vhodného textu lze začít s úpravami.

Je nezbytné, aby člověk, který bude text upravovat, věděl, v čem tkví největší problém ve čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením. Při úpravě textu je nutné zaměřit se na jednotlivé faktory ovlivňující porozumění textu. Při úpravě textu je v první řadě nutné přizpůsobit text určité skupině neslyšících podle aktuální struktury mentálního slovníku.

Ptáčková (2011) uvádí, že pro čtenáře se sluchovým postižením by mohlo být nejvhodnější vytvořit více upravených textů s různou odlišností. V tomto případě čtenář může začít na nejnižší úrovni a postupně se dostat až k originálnímu textu.

### **Gramatika**

Po morfologické stránce je největší problém s flexí, kterou v českém jazyce nelze ve větší míře upravit, proto je nutné, aby na tento faktor byl ve škole kladen velký důraz. Při úpravě textů je nutné brát ohled na výběr slov a jejich tvar (Daňová, 2008).

Co se týče syntaxe, problém činí dlouhá a složitá souvětí. Pro lepší orientaci v textu jsou vhodnější kratší věty, omezení vsuvek a rozvinutých větných členů. Aby bylo čtení přínosné, je nutné, aby upravený text obsahoval i slova, která čtenář nezná. Opět je důležité, aby úprava textu byla ve vhodné míře pro cílového čtenáře (Daňová, 2008).

Pro neslyšící čtenáře lze text zpřístupnit pomocí větší míry výslovnosti, což znamená, že ve větě bude podmět plnovýznamově vyjádřený. Vyjádřený podmět ve větě pomůže identifikovat gramatické a sémantické významy (Daňová, 2008).

### **Metafory, metonymie a frazémy**

Metafory, metonymie, obrazná pojmenování a frazémy představují pro neslyšící problém z důvodu nelogického a nesystematického užití jazykových jednotek. Tyto jazykové prostředky jsou pro literární text důležitou součástí, a jestliže jsou odstraněny, původní text ztrácí literární hodnotu. Je vhodné neslyšící s těmito jazykovými jevy průběžně seznamovat a vysvětlovat je (Souralová, 2002). „*Nad vysvětlením metafor a dalších obrazných vyjádření je třeba se mimořádně zamyslet a vysvětlit je nejlépe pomocí situace ze života, kterou mohli čtenáři, pro které knihu přepisujeme, již prožít.*“ (Daňová, 2008, s. 46)

### **Přímá řeč**

Dalším faktorem, který ovlivňuje porozumění textu je použití přímé řeči, která může působit na neslyšícího čtenáře pozitivně, ale i negativně. Přímou řečí lze nahradit dlouhá souvětí, aby se čtenář v textu lépe orientoval. V případě více mluvčích v textu nastává riziko, že se čtenář přestane orientovat. V tomto případě je opět vhodné zvážit nutnost použití nebo přímou řeč formulovat jasněji (Souralová, 2002).

### **Délka textu**

Upravený text vychází z textu originálního, plní stejnou funkci a podává totožné informace. Mezi výchozím a upraveným textem je několik rozdílů. Upravený text nemusí být stejně dlouhý a obtížný jako originál. Pro snazší porozumění a orientaci se text zkracuje nebo se nadbytečné informace vynechávají. Je nutné dbát na to, aby se zkrácením nezměnil celý význam textu, a aby byly čtenářům předány rovnocenné informace (Daňová, 2008). „*Pro každé dítě je vhodná jiná úroveň zjednodušení podle jeho jazykových kompetencí. Je důležité, aby se dítě setkávalo i se slovy, která nezná.*“ (Ptáčková, 2011, s. 88)

Často jsou vynechávány dlouhé popisy, dějové odbočky, ale i méně důležité postavy, které při porozumění způsobují problémy. Zkracování a vynechávání informací je nutné vždy dobře zvážit. Některé informace se mohou zdát nadbytečné jen pro zkušeného čtenáře, ale neslyšícímu čtenáři mohou pomoci lépe se orientovat v textu, proto je důležité, aby autor měl zkušenost se skupinou, proto kterou je text určen. V této oblasti jde ve velké míře o osobní hodnocení autora upravovaného textu. Někdo může určitou informaci cítit jako nadbytečnou a pro někoho může být velice zajímavá. V textech pro neslyšící dochází ke zkracování velice často, a to z důvodu lepší přehlednosti a nižší náročnosti (Souralová, 2002). Pro čtenáře je nejsrozumitelnější, když je dějová linie v chronologickém sledu, proto lze sled událostí upravit (Daňová, 2008).

### Vysvětlivky

Může nastat situace, kdy v originálním textu chybí důležité informace, které jsou důležité pro pochopení textu. Při úpravě je vhodné tyto informace doplnit. Pro lepší orientaci a plynulejší čtení je vhodnější text doplnit **vysvětlivkami**, než zasahovat přímo do textu. Vysvětlivky jsou pro čtenáře velkou oporou při čtení.

Obecně se vysvětlivka používá pro vysvětlení určitého termínu a pro neslyšící mohou hrát v porozumění textu velkou roli. „*Funkce vysvětlivek, které doprovází text předkládaný neslyšícím, spočívá nejen v přiblížení významu slov lidových, zastaralých, historických atd., ale i v objasnění některých gramatických zákonitostí a lexikálních významů, vztahů denotativních a konotativních, které jsou běžné populaci zcela srozumitelné.*“ (Souralová, 2002, s. 32)

Opět velkou roli hraje rozhodnutí autora, jaká slova si pro vysvětlování vybere a jakým způsobem je vysvětlí. Pochopení vysvětlivek záleží na individuálních schopnostech a dovednostech neslyšícího čtenáře. Je nutné znát věk čtenáře, pro které je text určen a jeho jazykové schopnosti. Podle úrovně čtenáře je třeba zvolit vhodnou formu vysvětlivek. Pro mladší čtenáře jsou vhodné obrázkové vysvětlivky a pro staršího, zkušenějšího čtenáře verbální vysvětlivky. Nejvhodnější je vložit vysvětlivky na okraj stránky jako marginálie, aby čtení nebylo zbytečně přerušováno hledáním na konci textu. Jde-li o obrázek či delší vysvětlivku, může být vložena na volnou stránku nebo na konec textu (Daňová, 2008).

Vysvětlivky mohou být buď v základním tvaru, nebo ve tvaru, ve kterém jsou užity v textu. Vhodnější je užití základního tvaru, protože si tím čtenář osvojuje možnosti užití

slova. Avšak užití textového tvaru je pro čtenáře snazší a přehlednější. Nejlepším řešením je uvést vysvětlivky v obou tvarech (Ptáčková, 2011).

### **Ilustrace**

Dalším ovlivňujícím faktorem, který napomáhá lépe porozumět textu, jsou **ilustrace**, které text doplňují. Nemusí mít funkci jen doplňovací, ale v upravovaném textu mají hlavně funkci vysvětlivací. Ilustrace jsou jednou z forem vysvětlivek. „*V knihách určených sluchově postiženým plní ilustrace navíc funkci vysvětlivací, protože výtvarné zachycení popisovaného děje vede prohlubování lexikálního a frazeologického slovníku čtenáře a usnadňuje rychlé porozumění.*“ (Souralová, 2002, s. 37)

Grafické doplnění textu dokresluje celkovou atmosféru děje a pomáhá čtenáři pochopit obsah. Obrázkové doplnění bývá jednoduché a výstižné. K upravenému textu nelze přiložit ilustrace z originálního textu kvůli autorským právům (Daňová, 2008). Ilustrace autor může použít i v případě, když jsou slova náročnější na představivost nebo je čtenář nemá zafixované ve svém slovníku. Lze ilustrovat jedno slovo, což bývá jednodušší, ale je možné znázornit i celé věty. Volba ilustrace záleží na autorovi upravovaného textu (Souralová, 2002).

Souralová (2002) zmiňuje jako další možnost ilustrace komiksové příběhy a leporela, kde jsou primární obrázky doplněné krátkými texty nebo přímou řečí postav. Díky zkombinování ilustrace s textem tento druh vypravování zvyšuje neslyšícímu čtenáři možnost lépe porozumět ději. Ptáčková (2011) uvádí, že komiksy jsou u čtenářů se sluchovým postižením velice oblíbené, protože obsahují mnoho ilustrací, málo textu v přímé řeči a většinou mají jednoduchý děj.

Pro neslyšící čtenáře se nejnázve upravuje text, který má základní strukturu příběhu, to jest představení prostředí děje, zápletka, řešení a vyřešení zápletky a závěr. „*Pokud tedy příběh zachycuje přirozenou posloupnost událostí, je většinou schopna aktivovat základní příběhová schémata uložená v paměti neslyšících čtenářů nezbytná pro čtení s porozuměním.*“ (Souralová, 2002, s. 43) Jestliže nedochází k porozumění přirozeně a čtenář musí k pochopení posloupností využívat inference, může dojít k dezinterpretaci textu (Souralová 2002).

Ptáčková (2011) jako další možnost, kterou lze využít při práci s textem, uvádí **český znakový jazyk**, kdy se literární text převede do znakového jazyka. Zde má tlumočnicka za

úkol převést celkový obsah literárního textu. V poslední době se často k výukovým materiálům přikládají překlady textů.

### 3.4 Ověřování porozumění upraveného textu

*„Upravený text je vždy výsledkem kompromisu mezi výchozím textem a jazykovými možnostmi čtenáře, pro kterého je vytvořen.“* (Daňová, 2008, s. 53) Autor, který text upravuje, musí nějakým způsobem ověřit, zda čtenář textu rozumí, protože cílem upravování textů je, aby čtenář četl s porozuměním. Je důležité, aby upravený text, co nejlépe zprostředkoval text originální (Daňová, 2008).

Vždy by měl být autor obeznámen s tím, pro koho text upravuje a znát komunikační systém, který čtenář používá. Pokud má autor textu vytvořit upravený text pro čtenáře, které dostatečně nezná nebo není dostatečně obeznámen s jejich čtenářskými zkušenostmi, je vhodné obrátit se na člověka, který je se čtenářem v bližším kontaktu, například učitel nebo rodič (Daňová, 2008).

Neexistuje standardní postup toho, jak ověřit srozumitelnost textu. Vždy záleží na mnoha faktorech, které porozumění ovlivní. Daňová mezi ně řadí téma knihy, obtížnost textu, věk čtenářů a jejich jazykové kompetence (Daňová, 2008). Nelze text upravit tak, aby byl vhodný pro všechny čtenáře se sluchovým postižením. Je nutné ke každému čtenáři s přistupovat individuálně (Ptáčková, 2011).

Při úpravě textu často dochází ke snížení úrovně upraveného textu v porovnání s výchozím textem. Upravený text ztrácí literární kvalitu, protože neslyšící čtenáři mají omezené jazykové kompetence a sníženou schopnost porozumění čtenému. Ve snaze vytvořit text vhodný pro neslyšící čtenáře je upravený text přizpůsobený specifickým potřebám neslyšících čtenářů. Cílem je vytvořit upravený text tak, aby byla zachována literární kvalita a úroveň textu v co nejvyšší míře a na druhé straně je nutné nezapomínat na to, že je text upravován pro neslyšícího čtenáře. Je velice náročné, najít tu správnou míru úpravy, aby byla pro neslyšícího čtenáře nejvhodnější, protože čtenářské dovednosti se u každého čtenáře liší. Jak píše Souralová (2002, s. 43) *„míra cílového zaměření upraveného textu má své meze, a kdo text upravuje, musí si být vědom toho, že jeho úkolem je zprostředkování původního díla neslyšícímu čtenáři.“* Autor upravovaného textu nesmí zapomínat na to, že nevytváří nové dílo, ale pouze upravuje originál.



Způsobů, jak ověřit porozumění upraveného textu je hned několik a jejich volba závisí na určitých faktorech. „*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.*“ (Souralová, 2002, s. 44) Mezi metody, které lze použít pro ověření porozumění patří reprodukce přečteného, ověření porozumění pomocí obrázků, jazyková cvičení, odpovědi na otázky, metody vyžadující samostatné myšlení a systém nadpisů (Daňová, 2008).

Pro zkušenější čtenáře je možné použít ke zjištění porozumění upraveného textu verbální prostředky a pro mladší jsou vhodnější ilustrace, které mohou být seřazovány podle sledu událostí v textu. U metody, kdy čtenář odpovídá na otázky, je těžké poznat, zda opravu rozumí textu nebo jen mechanicky dosazuje slova z textu. K ověření porozumění lze využít reprodukci textu znakovým jazyk či mluvenou nebo psanou formou českého jazyka. Volba využití těchto forem se odvíjí od schopností čtenáře. Je-li čtenář schopen převést text do znakového jazyka, znamená to, že textu rozumí (Souralová, 2002).

Upravované textu nemusejí být určené pouze pro neslyšící čtenáře, ale mohou pomoci s porozuměním textu i jiným skupinám. Může se jednat o osoby, které mají specifické poruchy učení nebo se to týká i osob, pro které český jazyk není mateřským jazykem.

Jak je již výše zmíněno, úprava textů se může někomu zdát jako nevhodný způsob, protože se z originálního díla ztrácejí charakteristické rysy a transformací se text znehodnocuje. I přesto je velice důležité neslyšícímu čtenáři usnadnit přístup ke čtení, aby měl větší možnost porozumět a dále se rozvíjeli, a proto k úpravám dochází. Originální texty, kterým neslyšící nerozumí, mohou způsobovat frustraci a nechuť k dalšímu čtení. Vhodně upravené texty, které jsou pro neslyšící čtenáře srozumitelnější, často motivují k dalšímu čtení. Čtení upraveného textu může být pro neslyšící zásadní v další čtenářské zkušenosti (Daňová, 2008). Čtenáři mají vždy možnost přečíst si text i v originálním znění.

## **4 Úroveň čtení s porozuměním u vybrané skupiny žáků s těžkým sluchovým postižením**

Vzhledem k tématu práce bude realizováno výzkumné šetření, které bude mít charakter pedagogického výzkumu, kdy se zkoumají reálné objekty, v tomto případě žáci základní školy pro sluchově postižené. Dříve se základní školy s tímto zaměřením rozdělovaly na školy pro neslyšící, nedoslýchavé a pro žáky se zbytky sluchu. Od roku 1991 je pro tyto školy jednotný název – základní školy pro sluchově postižené. Vzdělávací program je v současnosti tvořen na základě Rámcově vzdělávacích programů a je v plné kompetenci ředitele školy.

### **4.1 Cíle výzkumu**

Tato bakalářská práce si klade za cíl zaměřit se na úroveň porozumění čteného textu u žáků se sluchovým postižením na základě zjištěných informací o žácích. Jde o žáky sedmé třídy základní školy pro sluchově postižené. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, v jakém případě žáci textu nejlépe porozumí. Dalším cílem je sledovat, jak ovlivňuje porozumění čteného textu komunikační metoda, kterou žáci primárně využívají.

Pro dosažení výsledků byl proveden kvalitativní výzkum, pomocí kterého byly zjištěny potřebné informace o jednotlivých žácích. Výzkum byl prováděn pomocí pracovních listů, které byly za tímto účelem vytvořeny. Práce si klade za cíl analyzovat a vyhodnotit získané informace po vyplnění pracovních listů na základě získaných prognóz jednotlivých žáků a do jaké míry jednotlivé prognózy žáků ovlivňují porozumění textu.

Je nutné zdůraznit, že výsledky výzkumu nelze zobecnit natolik, že by podávaly reálný přehled o všech žácích se sluchovým postižením, a to z toho důvodu, že každý žák má svá specifika. Výsledky šetření mohou pomoci zhodnotit aktuální situaci týkající se porozumění obsahu textu v případě žáků se sluchovým postižením ve věkovém rozmezí 13- 15 let.

Při vyhodnocování výzkumu budou zjišťovány a srovnávány výsledky z předkládaných pracovních listů, kde první pracovní list obsahuje originální text doplněný otázkami, které sledují porozumění obsahu textu, dále označeno termínem „ověřovací úkoly“ a druhý pracovní list je tvořen upraveným textem se stejnými ověřovacími úkoly. Dále z těchto výsledků budou vyvozeny závěry. Pracovní listy jsou podrobněji popsány

v další kapitole. Dominantním cílem práce je srovnání výsledků mezi originálním a upraveným textem, dále se také práce snaží podat přehled o výsledcích žáků na základě jejich specifik.

Pro výzkumné šetření je zvolen kvalitativní výzkum. Na začátku kvalitativního výzkumu je důležité určit si výzkumné otázky a v průběhu šetření na ně hledat odpovědi. Pro tuto práci byly vytvořeny tři následující výzkumné otázky:

**Otázka č. 1:** Porozumí vybraní žáci s těžkým sluchovým postižením lépe upravenému textu než neupravenému?

**Otázka č. 2:** Rozumějí textu lépe žáci se sluchadlem nebo žáci s kochleárním implantátem?

**Otázka č. 3:** Jak ovlivňuje porozumění textu komunikační metoda, kterou žáci primárně využívají?

## **4.2 Postup výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo na Základní škole pro sluchově postižené v Holečkově ulici v Praze. Prvotním plánem bylo provádět výzkumné šetření na dvou základních školách v Praze, ale tento plán nevyšel, protože paní učitelka z druhé školy mě od realizace výzkumného šetření odrazovala. Tato reakce zřejmě pramenila z obav, že výzkumné šetření pro žáky vyplyne negativně. Ve škole, kde šetření probíhalo, jsem byla přijata velice kladně, protože se jedná o školu, která spolupracuje s Pedagogickou fakultou UK.

Pro ověření porozumění textu byl vytvořen pracovní list. Aby se mohl výzkum uskutečnit, bylo potřeba vybrat vhodný text pro žáky sedmé třídy. Před tím bylo nutné se s žáky seznámit a dozvědět se o nich potřebné informace. Získané informace o žácích jsou uvedeny v následující kapitole 4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku. Ve třídě jsem před tvořením upraveného textu a zjišťovacích otázek strávila několik vyučujících hodin českého jazyka. Aby byl vytvořen adekvátní upravený text pro danou skupinu žáků, je nutné poznat žáky podrobněji, a proto mi s výběrem textu pomohla třídní učitelka.

Pro úpravu textu jsem si vybrala jednu ze tří indických pohádek od Jiřího Marka Král a tři zloději. Tato pohádka je z Čítanky 7 pro základní školy z roku 2007, kterou zpracoval Josef Soukal. Výběr vhodného textu byl konzultován s třídní učitelkou, která učí český jazyk a zároveň je třídní učitelka vybraných žáků. Bylo nezbytné se na paní učitelku obrátit,

protože má s vybranými žáky bližší vztah a dokáže odhadnout, co by žáky mohlo zaujmout. Text je součástí čítanky pro sedmou třídu základní školy, a proto lze konstatovat, že téma pohádky je vhodné i pro žáky se sluchovým postižením ze sedmé třídy. Text byl vybrán pro svoji atraktivitu a poutavost, díky které může žáky oslovit. Text má i výchovný přesah, protože z textu vyplývá, že se nemá krást. Originální text je uveden v této práci jako příloha č. 1.

Při úpravě textu a tvoření pracovního listu mi bylo oporou hned několik publikací, mezi stěžejní patří Metodika úpravy textu (2008) a Čtení neslyšících (2002), které se úpravou textu zabývají spíše teoreticky. Mezi publikace, kterými jsem se inspirovala z praktického hlediska, patří: Čtení nás baví, Veselé čtení nebo Obrázkový slovník pro neslyšící.

Při upravování originálního textu byla snaha o to, aby se zachovala literární hodnota díla, a aby byl text pro žáky se sluchovým postižením srozumitelnější. Výrazy, které jsou méně frekventované a pro žáky pravděpodobně nové, bylo rozhodnuto, že se napíše tučně a hned vedle textu se vysvětlí jako marginálie. A to hlavně z toho důvodu, aby čtenář nemusel od textu odcházet na konec textu. Vysvětlivky jsou uváděny ve tvaru, ve kterém jsou v textu. Text je doplněn jednou ilustrací, na které jsou znázorněny hlavní postavy.

Další část, kterou bylo nutno vytvořit, byla část, která ověří porozumění daného textu. Tato část pracovních listů je tvořena z otázek a úkolů, které mají ověřit míru porozumění textu na základě specifík každého žáka. Celkem je dvanáct úkolů různého druhu a náročnosti. Vyskytují se otázky, u kterých má žák vybrat jednu ze tří možností. Důležité je si uvědomit, že otázky s výběrem možností mohou být relevantní, proto se dále vyskytují i jiné úkoly. Další otázky jsou otevřené, kde musí sám žák formulovat odpověď, která vyplývá z textu. Jeden z úkolů jsou nedokončené věty, které mají žáci doplnit. Další úlohou je rozhodnout zda je tvrzení pravdivé nebo nepravdivé. Poslední je seřazení sledu událostí pomocí obrázků. Úkoly jsou doplněné obrázky, které mohou žákům pomoci při odpovídání. Pro nejpřesnější výsledky je důležité, aby žáci správně rozuměli pokládaným otázkám. Pro tento případ je možné otázky vysvětlit ve znakovém jazyce.

Při úpravě a tvorbě pracovních listů je nezbytné stále myslet na to, pro koho je výsledný text určen. Naše texty a zjišťovací pracovní listy jsou vytvořeny pro žáky sedmé třídy základní školy pro sluchově postižené. Jak je výše uvedeno, cílem práce je zaměřit se

na rozdíl v porozumění mezi originálním a upraveným textem. Upravený text je uveden jako příloha č. 2.

Poté, co byl vybrán vhodný text, byl upraven a k němu vytvořeny zjišťovací úlohy, mohla začít spolupráce s žáky. Pracovní list s otázkami ověřující porozumění obsahu textu je uveden jako příloha č. 3. Jako první byl žákům předložen originální text s ověřovacími úkoly. O týden později byl žákům předložen text podruhé, ale již upravený se stejnými zjišťovacími úkoly. Další týden byl text převyprávěn do znakového jazyka opět se stejnými ověřovacími úkoly. A to hlavně z důvodu, kdyby byly texty předloženy hned po sobě, druhý text už by žáci pravděpodobně nečetli. Tímto bylo alespoň z části zamezeno tomu, že je druhé čtení nebude zajímat. Druhý text je upravený, a tak předpokládáme, že i atraktivnější a srozumitelnější pro žáky se sluchovým postižením. Je možné, že žáci budou rozumět upravenému textu lépe i proto, že už se jednou s textem setkali.

V hodinách, kdy jsem se s žáky seznamovala a sbírala nezbytné informace, byl přítomný pedagog a asistent pedagoga. U provádění výzkumu byl vždy přítomný pedagog. A při poslední hodině, kdy bylo třeba text celý převést do znakového jazyka, byla přítomna i neslyšící asistentka pedagoga, která text přetlumočila do českého znakového jazyka.

Žáci byli předem seznámeni s účelem tohoto výzkumu. Žáci byli také upozorněni, že v případě nepochopení otázkám mohou být zprostředkované znakovým jazykem. Na vypracování úkolů i se zadáním a vysvětlením měli žáci 45 minut. V případě, že by žáci potřebovali více času, nebyl problém časový limit prodloužit. Při prvním měli všichni žáci hotovo do 45 minut. Při druhém a třetím vyplňování někteří žáci potřebovali více času. Časově byla nejnáročnější třetí práce s textem, ale nikdy práce netrvala déle než 60 minut.

### **4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Výzkum byl prováděn, jak už bylo zmíněno, na Základní škole pro sluchově postižené, Holečkova. Škola se přiklání k bilingvnímu způsobu výuky. Kvalitu výzkumu ovlivnila velkou měrou třídní učitelka, která velice přispěla k úspěšnému získávání dat. Učitelka ve výuce využívá mluvený i znakový jazyk, do některých hodin dochází neslyšící asistentka pedagoga, který používá hlavně znakový jazyk.

Zkoumaným vzorkem pro tuto práci jsou žáci sedmé třídy. Třídu navštěvuje devět žáků. Při první návštěvě byl však jeden žák nemocný, tudíž do výzkumu nebyl začleněn. Zjištěné informace byly získané ještě před samotným zadáním textů.

Žáci se pohybují ve věku 13 až 15 let. Všichni žáci pocházejí ze slyšících rodin a ve škole jsou vzděláváni bilingválně. U velké většiny žáků je diagnostikována vývojová dysfázie v různé míře. Následující krátké kazuistiky popisují stručně všechny žáky. Při získávání informací mě hlavně zajímal druh sluchového postižení, kompenzace sluchu a přidružené postižení. Je nutné zdůraznit, že mezi žáky jsou velké rozdíly v inteligenci, znalostech, zkušenostech i jiných faktorech, které se následně projeví i ve výzkumném šetření.

**Žák 1** je nedoslýchavý a od útlého dětství postupně přichází o sluch. Neovládá znakový jazyk, komunikuje orálně se sluchadlem. Trpí dysfázií, dyslexií a ADHD.

**Žák 2** je neslyšící, má kochleární implantát a využívá orální metodu. Trpí těžkou dysfázií a objevují se autistické prvky.

**Žák 3** je těžce neslyšící, užívá kochleární implantát a komunikuje orálně. Trpí těžkou dysfázií.

**Žák 4** je nedoslýchavý a využívá sluchadlo. Komunikuje pomocí orální metody, ale ovládá i znakový jazyk. Trpí dysfázií.

**Žák 5** je neslyšící, užívá kochleární implantát. Komunikuje pomocí orální metody, ale ovládá i znakový jazyk. Trpí dysfázií a ADHD.

**Žák 6** je nedoslýchavý a využívá sluchadlo. Užívá znakový jazyk. Žák pochází z Ukrajiny a do školy dochází teprve pár měsíců.

**Žák 7** je slyšící, má poruchu komunikace a nemluví. Ke komunikaci využívá znakový jazyk. Trpí autismem.

**Žák 8** je neslyšící, má kochleární implantát, ale implantát nepřijal. Ke komunikaci využívá znakový jazyk. Žák trpí dysfázií a dysgrafií.

Pro ochranu soukromých údajů nejsou v práci uváděna jména žáků, ale jsou nahrazena číslicemi. Pro porovnání výsledků bylo nutné znát, kdo jaký list vyplnil, proto byli žáci při každém vyplňování vyzváni, aby se podepsali svým křestním jménem. Poté se jména zaměnila za čísla. Pracovní listy byly předloženy všem přítomným žákům. Ale jelikož je cílem srovnat výsledky obou pracovních listů, byli do výzkumu zahrnuti jen žáci, kteří byli přítomni při zadávání všech listů.

#### 4.4 Zpracování výzkumného šetření

Po získání potřebných dat je možné zpracovat výsledky z výzkumného šetření. Pro přehlednost jsou výsledky zaznamenány do tabulek. V následující tabulce 2 jsou všechny odpovědi na zjišťující otázky z neupraveného, upraveného a přetlumočenému textu.

**Tabulka 2:** Záznam všech odpovědí žáků

	Otázka číslo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Žák 1</b>	Neupravený text	×	•	×	•	×	×	×	×	×	×	×	×
	Upravený text	•	•	×	•	•	×	×	•	×	×	×	•
	Znakování	•	•	×	•	•	×	×	•	•	×	•	•
<b>Žák 2</b>	Neupravený text	•	•	×	•	•	×	×	×	•	×	•	•
	Upravený text	•	•	×	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Znakování	•	•	×	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>Žák 3</b>	Neupravený text	•	•	•	•	•	×	×	×	•	×	×	•
	Upravený text	•	•	•	•	•	•	×	•	•	•	×	×
	Znakování	•	•	×	•	•	•	×	•	•	•	•	•
<b>Žák 4</b>	Neupravený text	×	×	×	•	•	×	×	•	•	×	×	×
	Upravený text	•	•	•	•	•	×	×	•	•	•	•	•
	Znakování	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>Žák 5</b>	Neupravený text	•	×	•	×	•	×	×	×	•	×	×	×
	Upravený text	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	×
	Znakování	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	×	•
<b>Žák 6</b>	Neupravený text	•	•	•	×	×	×	×	×	•	×	×	×
	Upravený text	•	•	×	×	•	•	•	•	•	•	•	•
	Znakování	•	•	•	×	•	•	×	•	•	•	•	•
<b>Žák 7</b>	Neupravený text	•	•	×	•	•	×	×	×	•	•	•	×
	Upravený text	•	•	•	•	•	×	×	•	•	•	•	×
	Znakování	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>Žák 8</b>	Neupravený text	•	•	•	•	•	×	×	•	×	•	×	•
	Upravený text	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	×	•
	Znakování	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	×	•

(Vlastní šetření, 2016)

V tabulce 2 je křížkem označeno, že žák odpověděl špatně a tečka znamená správnou odpověď.

Další tabulka 3 je uvedena jako shrnutí tabulky č. 2. V tabulce č. 3 je sečtený počet správných odpovědí opět z neupraveného, upraveného a přetlumočeného textu. V následující tabulce lze vidět rozdíl mezi výsledky z neupraveného a upraveného textu, které jsou značné. Počet správných odpovědí u upraveného textu a znakování je vyšší než u neupraveného.

**Tabulka 3:** *Přehled počtu správně zodpovězených otázek*

	Neupravený text	Upravený text	Znakování
<b>Žák 1</b>	2	6	8
<b>Žák 2</b>	7	11	11
<b>Žák 3</b>	7	9	10
<b>Žák 4</b>	4	10	12
<b>Žák 5</b>	4	10	11
<b>Žák 6</b>	4	10	10
<b>Žák 7</b>	7	9	12
<b>Žák 8</b>	8	11	11

(Vlastní šetření, 2016)

V tabulce č. 4 je na základě tabulky č. 2 uvedeno, zda žák textu porozuměl či nikoli. Všechny pracovní listy obsahují 12 stejných otázek, tudíž je maximální počet správně zodpovězených otázek 12. S paní učitelkou, která má dlouhodobou zkušenost se čtením u žáků se sluchovým postižením, jsme se shodly na devíti bodech, jako hraniční počet bodů pro porozumění obsahu textu. Tři chyby jsou adekvátní ve srovnání s náročností úkolů. Jestliže žák odpověděl u každého textu správně alespoň na devět otázek, předpokládá se, že textu porozuměl a v tabulce č. 4 je uvedeno, že textu rozumí. Pokud má žák více než tři chyby, je v tabulce zapsáno, že textu neporozuměl.



**Tabulka 4: Záznam výsledků žáků**

	<b>Neupravený text</b>	<b>Upravený text</b>	<b>Znakování</b>
<b>Žák 1</b>	Neporozuměl	Neporozuměl	Neporozuměl
<b>Žák 2</b>	Neporozuměl	Porozuměl	Porozuměl
<b>Žák 3</b>	Neporozuměl	Porozuměl	Porozuměl
<b>Žák 4</b>	Neporozuměl	Porozuměl	Porozuměl
<b>Žák 5</b>	Neporozuměl	Porozuměl	Porozuměl
<b>Žák 6</b>	Neporozuměl	Porozuměl	Porozuměl
<b>Žák 7</b>	Neporozuměl	Porozuměl	Porozuměl
<b>Žák 8</b>	Neporozuměl	Porozuměl	Porozuměl

(Vlastní šetření, 2016)

Na základě údajů z tabulek č. 3 a č. 4 lze porovnat úspěšnost mezi výsledky z neupraveného a upraveného textu. A následně lze odpovědět na otázku, zda vybraní žáci s těžkým sluchovým postižením porozumí lépe upravenému textu než neupravenému. Z tabulky č. 3 vyplývá, že žáci celkově získali více bodů za upravený text než za text neupravený, což znamená, že upravený text žákům pomohl porozumět, což dokazuje tabulka č. 4.

Na základě odpovědí v tabulce č. 2 a zjištěných informací o žácích lze odpovědět na otázku číslo 2 a 3. Ve třídě jsou čtyři žáci s kochleárním implantátem a čtyři žáci se sluchadlem. Nyní nás zajímá, kdo celkově porozuměl všem textům lépe, zda žáci s kochleárním implantátem nebo se sluchadlem. Vše je uvedeno v následujících tabulkách a grafech.

V tabulce č. 5 jsou sečteny body všech žáků s kochleárním implantátem za práci s neupraveným textem a v druhé části je součet bodů žáků se sluchadlem. Tato tabulka je dále znázorněna grafem č. 1.

**Tabulka 5: Počet bodů z neupraveného textu**

	<b>Neupravený text</b>	<b>Úspěšnost v procentech</b>
<b>Žáci s kochleárním implantátem (N = 4)</b>	$7+7+4+8 = \mathbf{26}$	54,2%
<b>Žáci se sluchadlem (N = 4)</b>	$2+4+4+7 = \mathbf{17}$	35,4 %

(Vlastní šetření, 2016)

**Graf 1:** Porovnání porozumění neupravenému textu mezi žáky s kochleárním implantátem a žáky se sluchadlem



(Vlastní šetření, 2016)

Z uvedených údajů v tabulce č. 5 a grafu č. 1 vyplývá, že žáci s kochleárním implantátem neupravenému textu porozuměli lépe než žáci se sluchadlem.

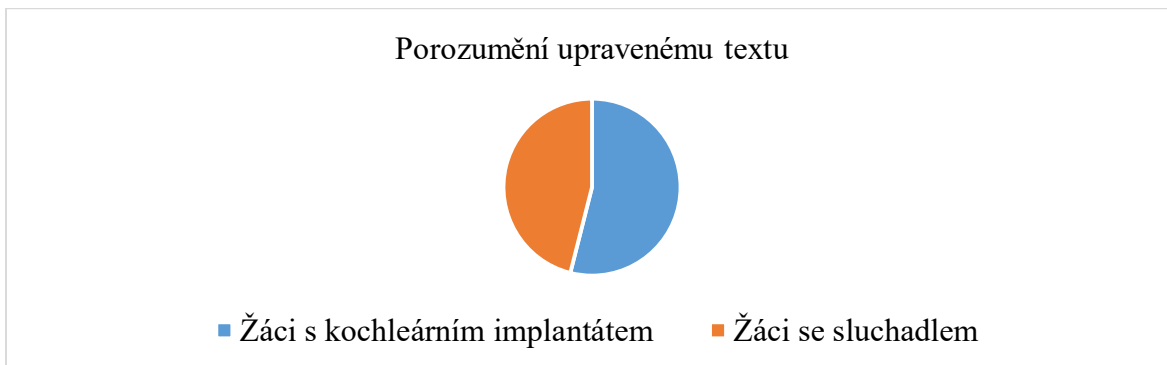
V tabulce č. 6 jsou uvedeny počty bodů, které žáci získali za otázky vztahující se k upravenému textu. Opět je znázorněn rozdíl v porozumění u žáků s kochleárním implantátem a u žáků se sluchadlem. Tabulka č. 6 je doplněna grafem č. 2.

**Tabulka 6:** Počet bodů z upraveného textu

	Upravený text	Úspěšnost v procentech
Žáci s kochleárním implantátem	$11+9+10+11 = 41$	85,4%
Žáci se sluchadlem	$6+10+10+9 = 35$	72,9%

(Vlastní šetření, 2016)

**Graf 2:** Porovnání porozumění upravenému textu mezi žáky s kochleárním implantátem a žáky se sluchadlem



(Vlastní šetření, 2016)

Z tabulky č. 6 a z grafu č. 2 vyplývá, že upravený text má velký vliv na porozumění textu. Správné odpovědi žáků narostly někdy i o polovinu. Rozdíl v počtu správných odpovědí mezi žáky s kochleárním implantátem a žáky se sluchadlem není velký. U žáků s kochleárním implantátem se navýšil počet správných odpovědí o 15 a u žáků se sluchadlem dokonce o 18.

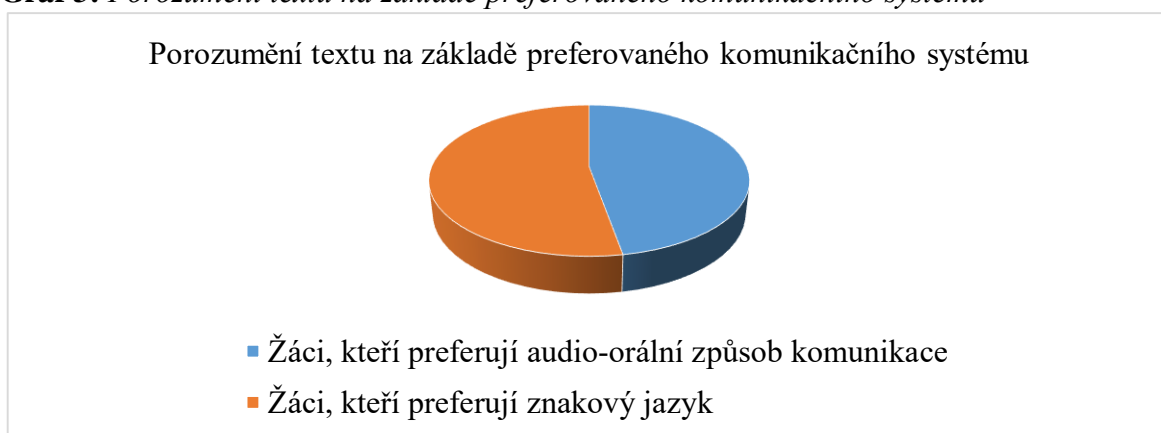
Další otázka, na kterou hledáme odpověď, je, jak ovlivňuje porozumění textu vybraná komunikační metoda. Ve třídě je pět žáků, kteří ke komunikaci preferují audio- orální způsob doplněný znakováním a tři žáci, kteří využívají pouze znakový jazyk. Pro přehlednost je uvedena tabulka č. 7, kde je uveden počet získaných bodů za všechny vyplněné pracovní listy. Úspěšnost žáků je v tabulce vyjádřena v procentech. Výsledky jsou následně zprůměrovány a uvedeny v grafu č. 3.

**Tabulka 7:** Počet získaných bodů na základě preferovaného komunikačního systému

	Neupravený	Upravený	Znakovaný	Průměr
<b>Žáci, kteří preferují audio-orální způsob komunikace (N = 5)</b>	24 (40%)	46 (77%)	52 (86%)	24,4
<b>Žáci, kteří využívají znakový jazyk (N = 3)</b>	19 (53%)	30 (83%)	33 (91%)	27,3

(Vlastní šetření, 2016)

**Graf 3:** Porozumění textu na základě preferovaného komunikačního systému



(Vlastní šetření, 2016)

Z tabulky č. 7 a z grafu č. 3 vyplývá, že vybraná skupina žáků, která využívá ke komunikaci znakový jazyk, porozuměla textu lépe, než skupina žáků, která využívá audio-orální způsob komunikace. Největší rozdíl v porozumění byl mezi neupraveným a upraveným textem. Text převyprávěný ve znakovém jazyce pomohl k lepšímu porozumění oběma skupinám.

Pro paní učitelku, která byla při práci s žáky přítomna, byla vytvořena tabulka s počtem správných odpovědí každého žáka. Z této tabulky byl utvořen žebříček žáků podle počtu správných odpovědí. Výsledky, které obdržela paní učitelka, jsou s reálnými jmény žáků, zde jsou však jména nahrazena čísly. Tento žebříček je uveden v přílohách této práce jako příloha č. 4.

#### **4.5 Dílčí závěry**

V závěru empirické části je nutné shrnout závěry vyplývající z provedeného výzkumného šetření. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit jaká je úroveň porozumění u vybrané skupiny žáků na základě zjištěných informací. Na základě zjištěných informací je nutné uvést, že třída - skupina žáků, je složena z jednotlivců. Tito jednotliví žáci mají odlišné anamnézy a je nutné k žákům přistupovat individuálně. Proto je nutné dané výsledky brát pouze jako přiblížení daní skupiny.

Byly položeny tři výzkumné otázky:

**Otázka č. 1:** Porozumí vybraní žáci s těžkým sluchovým postižením lépe upravenému textu než neupravenému?

Na otázku zda porozumí vybraní žáci lépe upravenému textu či neupravenému, je odpověď zřejmá a to, že upravený text ve všech případech žákům pomohl k porozumění daného textu.

**Otázka č. 2:** Rozumějí textu lépe žáci se sluchadlem nebo žáci s kochleárním implantátem.

Ve skupině vybraných žáků jsou čtyři žáci s kochleárním implantátem a čtyři se sluchadlem. Ze zjištěných údajů a výsledků šetření bylo zjištěno, že žáci, kteří mají kochleární implantát, mají v daném šetření lepší výsledky než žáci se sluchadlem.

**Otázka č. 3:** Jak ovlivňuje porozumění textu komunikační metoda, kterou žáci primárně využívají?

Ve třídě je pět žáků, kteří ke komunikaci preferují audio-orální způsob a tři žáci využívající jen znakový jazyk. Podle výsledků z výzkumného šetření vyplývá, že žáci, kteří užívají pouze znakový jazyk, porozuměli textu lépe.

Rozdíly v otázky č. 2 a 3 jsou však nepatrné, tudíž je nutné upozornit na to, že výsledky jsou ovlivněny každým jednotlivcem, a tak lze tvrdit, že kdyby byla skupina tvořena z jiných jednotlivců, výsledky můžou být úplně jiné.

Objektivita výsledků byla do jisté míry ovlivněna také tím, že žáci měli v zjišťovacích otázkách možnost volby. Nelze jistě tvrdit, že žáci správné odpovědi zvolili opravdu na základně porozumění. Proto byl pracovní list vytvořen i jiným typem otázek. Největší problém měli žáci s otevřenými otázkami, kdy sami měli zformulovat větu. Když žáci odpověděli, často byla věta mechanicky opsána z textu. Taková odpověď byla označena za správnou, ale z těchto úkolů bylo velice těžké posoudit, zda textu porozuměli. Lze konstatovat, že pro výzkumné šetření nebyly otevřené otázky vhodné, protože bylo těžké rozhodnout do jaké míry je odpověď napsaná správně. Dalším úkolem bylo seřadit ilustrace podle sledu událostí. Myslím, že tento úkol byl pro ověření porozumění velice přínosný.

Část času věnovaného realizaci výzkumného šetření jsem vymezila pro krátký rozhovor o dané problematice s paní učitelkou, která vyučuje ve třídě český jazyk a čtení. Z rozhovoru vyplývá, že texty s ověřovacími úkoly s dětmi v hodinách příliš nedělá, a tak žáci nejsou na takové úkoly zvyklí, protože v hodinách příliš nečtou. Čtení se věnují jednou až dvakrát týdně. V tomto případě by bylo velice zajímavé udělat výzkum i na jiné škole a porovnat je mezi sebou tak jak jsem měla v plánu.

Největším problémem u výuky čtení je zjištění porozumění obsahu textu. Žáci dokáží text převést do znakového jazyka nebo dramatizovat v podobě divadelní hry, ale pokud jsou jim následně položeny základní otázky, je zjištěno, že textu neporozuměli.

## 5 Závěr

Cílem této práce bylo zaměřit se na vybranou skupinu žáků s těžkým sluchovým postižením a na základě zjištěných informací zjistit jaká je jejich úroveň porozumění čtenému textu. Byl proveden kvalitativní výzkum, který probíhal pomocí vytvořených pracovních listů. Na základě odpovědí vybraných žáků byly zformulovány výsledky.

V první části práce jsou teoreticky popsána specifika sluchového postižení. Nejprve je na sluchové postižení pohlíženo z hlediska klasifikace a etiologie. Následující kapitola pojednává o komunikaci osob se sluchovým postižením. Popsána je komunikace z obecného hlediska a dále systémy a způsoby komunikace, které mohou neslyšící využívat. Za stěžejní kapitolu celé práce je považována třetí kapitola, kde je podrobně vysvětleno, jak přistupovat k výuce čtení u žáků s těžkým sluchovým postižením a následně doplněno o podrobnou metodiku úpravy textu. Poslední kapitola v práci se zabývá problematikou čtení s porozuměním u vybraných žáků s těžkým sluchovým postižením. Výzkumné šetření bylo provedeno na základní škole pro sluchově postižené. V kapitole je popsán cíl práce, zkoumaný vzorek, postup výzkumného šetření a samotné výzkumné šetření. Poté jsou shrnuty dílčí výsledky výzkumného šetření.

Nelze vytvořit jednotnou metodiku úpravy textu, protože každé dítě má jiná specifika a jiné potřeby. Nejvhodnějším způsobem je, aby se na úpravě textů podíleli lidé, kteří skupinu, pro kterou texty budou určeny, perfektně znali. Při úpravě textů je vhodné, když se na úpravě podílejí sami žáci. Pro žáky může být podílení se na upravovaných textech zábavná forma výuky čtení, která je motivuje.

Z výzkumného šetření lze vyvodit to, že vybraná skupina žáků není na čtení a následné ověřování porozumění moc zvyklá. To je možné vyřešit větší dotací hodin českého jazyka a čtení. Největším problémem je ověřit porozumění čteného textu. Přesto, že se využívají různé metody ověřování, je náročné s jistotou zjistit, zda žáci textu rozumí.

Škola pro žáky představuje největší příležitost naučit se číst s porozuměním a je nutné toho dostatečně využít. Čtení s porozuměním je celoživotní záležitostí, kterou si žáci osvojují především ve škole.

Pro žáky se sluchovým postižením je přirozeným jazykem znakový jazyk, který nemá psanou podobu. V tom je největší rozdíl mezi českým jazykem a českým znakovým jazykem. Tento rozdíl ve velké míře ovlivňuje právě porozumění čtenému textu. Pro

neslyšící je mnohem náročnější číst s porozuměním, protože jim chybí životní zkušenosti a představy, o tom jak jazyk funguje. Pokud čtenář čte bez porozumění, smysl čtení se vytrácí a dojde k tomu, že ho čtení přestane zajímat. Upravené texty žákům se sluchovým postižením pomáhají lépe porozumět a usnadňují jim práci s textem. Tyto texty jsou pro neslyšící určitě ta správná cesta, žáci textu lépe porozumí a motivují je k dalšímu čtení. Textům, které jsou vhodně upravené, žáci lépe porozumí a mohou je motivovat k tomu přečíst si i text neupravený. Naopak, když si přečtou text originální a neporozumí mu, je dost pravděpodobné, že se ke čtení již nevrátí.

Problém je však v tom, že žáci nemohou s upravenými texty pracovat neustále. Nejčastěji jsou upravené texty určené pro žáky základních škol. Poté, co žáci opustí školní lavice, nemají k dispozici upravené texty. Originální texty jsou pro ně náročné, a tak dochází k tomu, že textu neporozumí. To může zapříčinit, že přestanou číst úplně. Proto je důležité míru úpravy nepodcenit, aby byl mezi originálním a upraveným textem adekvátní rozdíl.

Aby se člověk dnešní doby mohl považovat za socializovaného, je důležité umět číst, psát a počítat. Svět však není tak ohleduplný, aby se ptal, zda vlastně chápeme to, co čteme. Ke čtení nelze nikoho nutit, každý si musí najít svoji cestu a v dospělosti už je pouze na něm zda se chce ve čtení rozvíjet a zdokonalovat. Myslím si, že pro neslyšící je hlavně důležité, aby dokázali přečíst a porozumět základním informacím kolem sebe, aby byla naplněna určitá úroveň kvality života. Vždy záleží na osobnosti jednotlivce a jeho možnostech, a proto je důležitý individuální přístup k těmto žákům.

Čtení s porozuměním u osob se sluchovým postižením stále je, bylo a bude velkým problémem. Lze tvrdit, že velká většina neslyšících není schopna ovládat čtení s porozuměním na takové úrovni jako slyšící čtenář. Schopnost číst s porozuměním je však velice individuální, proto je velice těžké dělat takové závěry. Je nutné vždy zohledňovat specifika jednotlivců a uvědomit si, že v každém případě záleží na mnoha faktorech, které čtení s porozuměním ovlivňuje.

Tato bakalářská práce je přínosná z toho důvodu, že výzkumné šetření potvrdilo důležitost upravování textů. Aby u žáků, ale i u všech osob se sluchovým postižením, neklesal zájem o čtení, je nutné se tímto problémem zabývat a upravovat co nejvíce knih a vytvářet upravené texty různých úrovní. Je velice žádoucí, aby se zvyšoval počet

adaptovaných publikací podle potřeb čtenářů se sluchovým postižením. Pro výuku čtení u žáků se sluchovým postižením je důležité, aby nadále vznikaly kvalitní upravené texty.



## Seznam použitých informačních zdrojů

Čtení nás baví II [online]. Praha: Ulicentrum, 204n. 1. [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://publikacevymolova.cz/cteninaspavi2/CTENI2/index.html>

DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře : s ukázkou dle předlohy Betty MacDonalldové Paní Láryfáry*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2389-1.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011, 126 s. ISBN 978-80-7315-225-3.

HRUBÝ, J. Kolik je u nás sluchově postižených? *Speciální pedagogika*, č. 2, s. 5-19, 1998a. ISSN 1211-2720.

HRUBÝ, J. Tak kolik těch sluchově postižených u nás vlastně je? *Speciální pedagogika*, č. 4, s. 269-289, 2009. ISSN 1211-2720.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. [1. vyd.]. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. ISBN 80-721-6006-0.

JANOTOVÁ N., SVOBODOVÁ K. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole* / Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-72-8.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. 1.vyd. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5034-7.

NAKONEČNÝ, Milan a Pavel ZÁTKA. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

*Obrázkový slovník pro ZŠ pro sluchově postižené 2. P-Ž*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996. ISBN 80-04-26650-9.

- PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- PTÁČKOVÁ, Klára. *Specifika čtenářství u neslyšících dětí mladšího školního věku: se zaměřením na problematiku upravovaných textů*. Praha, 2011. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOUKAL, Josef. *Čítanka 7*. 1.vyd. Praha: SPN, 2007. ISBN 978-80-7235-351-4.
- SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.
- SOURALOVÁ, Eva, Martina MICHALÍKOVÁ a Klára PTÁČKOVÁ. *Veselé čtení: čítanka pro druhý stupeň základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373-071-0.
- SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie I.: Studijní opora pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1007-9.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace* [online]. 1. vyd. Praha: Portál, 2000 [cit. 2016-04-11]. ISBN 8071782912. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>
- Zákon č.384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob* [online]. Praha, 2008 [cit. 2016-04-05]. Dostupné z:<http://www.cun.cz/dokumenty/zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob-zakon-c-384-2008-sb.pdf>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Neupravený text

Příloha č. 2: Upravený text

Příloha č. 3: Pracovní list se zjišťovacími otázkami

Příloha č. 4: Žebříček žáků dle úspěšnosti v pracovních listech

## Král a tři zloději

Jedné noci si vyšel král v přestrojení do temných ulic svého města a potkal tři podezřelé chlapíky.

„Kdo jste, bratři?“ řekl jim.

„Jsme tři zloději a vyšli jsme na lup. A kdo jsi ty, bratře?“

Král nemohl říct nic jiného, než že je taky zloděj a že by šel s nimi. A hned se jich zeptal: „A co každý z vás vlastně umí, bratři?“

První řekl: „Já jenom přičichnu k zemi, a hned cítím, kde je ukryt nějaký poklad.“

Druhý řekl: „Já se zas jenom podívám, a hned se všechny zámky otvírají.“

A já,“ řekl třetí, „poznám člověka, i kdybych ho po sto letech potkal.“

Nyní byla řada na králi, aby se on pochlubil. Však se ho už taky ti tři pobertové začali vyptávat: A co umíš ty, bratře?“

„Já,“ řekl král, „mrknu okem a už člověka vedou k šibenici. A mrknu druhým – hned toho člověka pustí.“

Tohle se třem zlodějům moc líbilo, protože odedávna měli ze šibenice strach. Tak ho vzali mezi sebe a šli společně na lup.

Přišli do blízkosti královské pokladnice a první zavěťřil. Cítil blízko poklad. Druhý se podíval a zámek se otevřel. A pak si už nabírali zlata, co mohli. Ale v hluboké tmě se král od nich odloučil, zavolal své vojáky a zloděje dal pochytat. Přivedli je na nádvoří paláce a začali hned stavět šibenici. Král seděl na trůně a díval se.

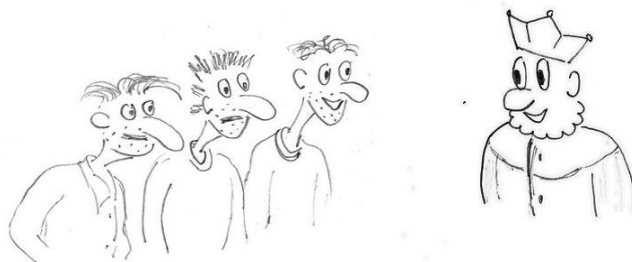
Tu si zloději vzpomněli na svého ztraceného druha a řekli třetímu: „Podívej se, kde je náš kamarád, který s námi dneska v noci byl?“

Třetí zloděj se rozhlédl, jeho zrak padl na krále a řekl: „Hlupáci, kde by byl? Táhle sedí na trůně.“

Zloději se polekali a poklekli před králem, ten však dělal, že je nezná.

Tu mu jeden z nich řekl: Velký králi, to není od tebe správné. My jsme ti poctivě ukázali, co každý dovedeme, ale ty jsi nám ukázal jenom něco. Mrkl jsi zatím jedním okem a už je tu šibenice. Teď bys měl však ukázat všechno, co umíš. Měl bys mrknout ještě druhým okem.“

Tu se král zasmál, mrkl, a tři zloději byli propuštěni. Utíkali od šibenice a svatě slíbili, že už nikdy krást nebudou.



## Král a tři zloději

Jednou v noci šel král **v přestrojení** do temných ulic města. Král potkal tři **podezřelé** chlapíky.

Král řekl: „Kdo jste, bratři?“

Zloději řekli: „Jsme tři zloději a vyšli jsme na **lup**. A kdo jsi ty, bratře?“

Král řekl, že je taky zloděj a že chce jít s nimi na lup. Král se zeptal: „A co **umíte**, bratři?“

První řekl: „Já **přičichnu** k zemi, a cítím, kde je **ukryt** poklad.“

Druhý řekl: „Já se jenom podívám, a hned se všechny zámky otvírají.“

Třetí řekl: „Já poznám člověka, i kdybych ho potkal po sto letech.“

Ted' se měl **pochlubit** král. Tři **pobertové** se už ptali: A co umíš ty, bratře?“

„Král řekl „Já **mrknu** okem a člověka vedou k **šibenici**. A když mrknu druhým okem, tak toho člověka **pustí**.“

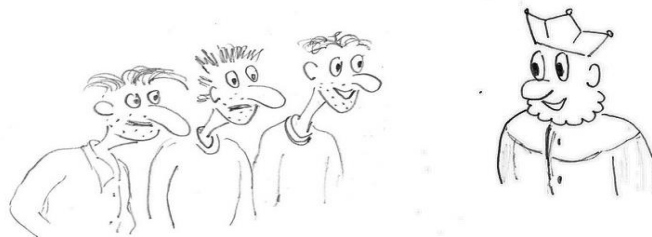
To se zlodějům líbilo, protože vždy měli ze šibenice strach. Tak vzali krále mezi sebe a šli společně na lup.

Přišli blízko ke královské **pokladnici** a první ucítil poklad. Druhý se jen podíval a zámek se otevřel. Zloději si brali zlata, co mohli. Ale v **hluboké tmě** se král od zlodějů **odloučil**. Král zavolal vojáky, aby zloděje chytili. Vojáci přivedli zloděje na **nádvoří paláce**. Vojáci začali stavět šibenici. Král seděl na **trůně** a díval se.

Zloději si vzpomněli na **ztraceného druha** a řekli třetímu zloději: „Podívej se, kde je náš kamarád, který s námi dneska v noci byl?“

Třetí zloděj se podíval a jeho **zrak padl** na krále a řekl: „Hlupáci, kde by byl? Táhle sedí na trůně.“

Zloději se **polekali** a **poklekli** před králem. Král ale dělal, že je nezná.



**V přestrojení** = maska, aby ho nikdo nepoznal

**Podezřelé** = divné

**Lup** = krádež, loupež, něco ukrást

**Umíte** (něco umět) = Umět číst, psát, počítat

**Přičichnu** = přiložit k něčemu nos a něco cítit

**Ukrytý** = schovaný poklad

**Pochlubit se** = říct něco, co umí

**Pobertové** = zloději

**Mrknu** (mrknout) = pohyb okem

**Šibenice** = místo, kde se dělá trest smrti

**Pustí** = pustit z vězení

**Pokladnice** = bedna s penězi

**Hluboká tma** = velká tma

**Odloučil** = odešel

**Nádvoří** = místo před palácem

**Palác** = zámek, kde král žije

**Trůn** = Králova židle

**Ztracený druh** = zapomenutý kamarád

**Zrak padl** = podíval se na krále

**Polekali se** (polekat) = leknout, bát se

**Poklekli** = kleknout na kolena

Jeden ze zlodějů mu řekl: „Velký králi, to není od tebe správné. My jsme ti **pocitivě** ukázali, co každý umíme, ale ty jsi nám ukázal zatím jen něco. Mrkl jsi zatím jedním okem a už je tu šibenice. Teď bys měl však ukázat všechno, co umíš. Měl bys mrknout ještě druhým okem.“

Král se zasmál a mrkl podruhé. Tři zloději byli **propuštěni**. Utíkali od šibenice a slíbili, že už nikdy krást nebudou.

**Pocitivě** = dobře, správně

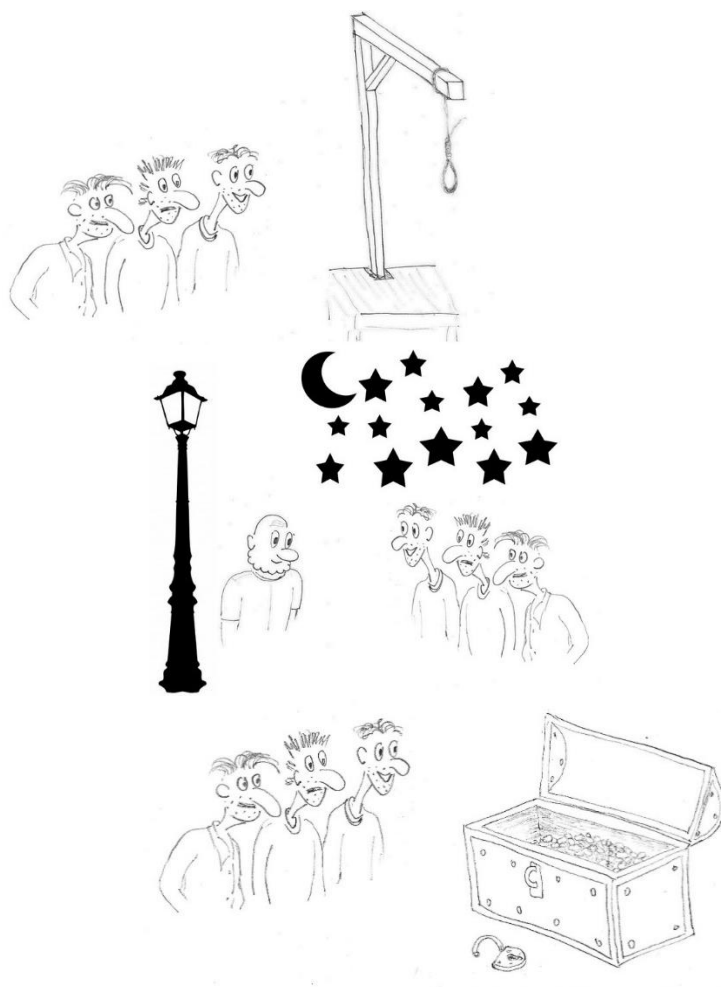
**Propuštění** = pustit na svobodu

**Pracovní list – Král a tři zloději**

**Zakroužkuj správnou odpověď:**

- 1) Kdo se přestrojil za zloděje?**
  - a) Šašek
  - b) Král
  - c) Králův bratr
  
- 2) Z čeho měli zloději největší strach?**
  - a) Pokladnice
  - b) Krále
  - c) Šibenice
  
- 3) Jak se mezi sebou oslovovali?**
  - a) Bratře
  - b) Zloději
  - c) člověče
  
- 4) Co bylo v pokladnici?**
  - a) Král
  - b) Stříbro
  - c) Zlato
  
- 5) Koho zavolá král na zloděje?**
  - a) Kamarády
  - b) Vojáky
  - c) Zloděje
  
- 6) Co se stalo, když král mrkl jednou?**
  
  
- 7) Co se stalo, když král mrkl podruhé?**
  
  
- 8) Jak pohádka skončila?**
  - a) Král nechal zloděje popravit
  - b) Král nechal zloděje jít
  - c) Zloději ukradli poklad
  
- 9) Co zloději slíbili?**
  - a) Nebudou krást
  - b) Nebudou lhát
  - c) Nebudou se prát

10) Seřad' obrázky podle toho, jak šel příběh za sebou:



11) Co zloději uměli?

První zloděj umí:

Druhý zloděj umí:

Třetí zloděj umí:

12) Je to pravda nebo lež?

- Král se seznámil se zloději.
- Zloději se nebáli šibenice.
- Král zavolal na zloděje vojáky.
- Král poslal zloděje do vězení.



Příloha č. 4: Žebříček žáků dle úspěšnosti v pracovních listech

Tabulka 1: Počet správných odpovědí

	<b>Neupravený text</b>	<b>Upravený text</b>	<b>Text přeložený do českého znakového jazyka</b>
<b>Žák 1</b>	2	6	8
<b>Žák 2</b>	7	11	11
<b>Žák 3</b>	7	9	10
<b>Žák 4</b>	4	10	12
<b>Žák 5</b>	4	10	11
<b>Žák 6</b>	4	10	10
<b>Žák 7</b>	7	9	12
<b>Žák 8</b>	8	11	11

Tabulka 2: Žebříček žáků

	<b>Žák</b>	<b>Celkový počet správných odpovědí</b>
<b>1. místo</b>	Žák 8	30
<b>2. místo</b>	Žák 2	29
<b>3. místo</b>	Žák 7	28
<b>4. – 5. místo</b>	Žák 3 a žák 4	26
<b>6. místo</b>	Žák 5	25
<b>7. místo</b>	Žák 6	24
<b>8. místo</b>	Žák 1	16