

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

ROZPOZNÁVÁNÍ IRONIE V TEXTU
SLYŠÍCÍMI DĚTMI A DĚTMI SE
SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

COMPREHENSION OF WRITTEN IRONY: HEARING AND
HEARING IMPAIRED CHILDREN



Bakalářská diplomová práce

Autorka: **Libuše Kormaníková**

Vedoucí práce: **Mgr. Klára Machů, Ph.D.**

Olomouc

2021

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce, Mgr. Kláře Machů, PhD., za cenné připomínky a poskytnutý čas. Dále bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Evě Souralové, PhD., za pomoc s úpravou textu pro neslyšící děti. Také děkuji ochotným ředitelům/kám a učitelům/kám, kteří mi umožnili v této nelehké době uskutečnit na svých školách výzkum, a hlavně dětem, které se ho zúčastnily. Velký dík patří mým rodičům a celé rodině, která mi po celou dobu studia byla velikou oporou a pomocí. V neposlední řadě děkuji za podporu i přátelům, partnerovi a spolužákům.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Rozpoznávání ironie v textu slyšícími dětmi a dětmi se sluchovým postižením“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 30.3.2021

Podpis

OBSAH

| Číslo | Kapitola | Strana |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------|
| OBSAH | | 3 |
| ÚVOD | | 5 |
| TEORETICKÁ ČÁST | | 6 |
| 1 Psycholingvistika | | 7 |
| 1.1 | Základní pojmy..... | 7 |
| 1.2 | Vývojová psycholingvistika | 9 |
| 1.3 | Osvojování jazyka dítětem | 10 |
| 1.3.1 | Osvojování pragmatické roviny jazyka..... | 13 |
| 1.3.2 | Osvojování neverbální komunikace | 14 |
| 1.4 | Proces porozumění jazyku..... | 15 |
| 1.4.1 | Psaná forma jazyka..... | 15 |
| 1.4.2 | Procesy čtení | 16 |
| 2 Ironie | | 18 |
| 2.1 | Definice pojmu | 18 |
| 2.1.1 | Vymezení vůči ostatním pojmům | 19 |
| 2.2 | Vznik ironie v komunikaci | 19 |
| 2.2.1 | Kooperační princip | 20 |
| 2.2.2 | Zdvořilostní princip..... | 20 |
| 2.3 | Druhy a formy ironie | 20 |
| 2.4 | Signalizace ironie v jazyce | 22 |
| 2.4.1 | Markery ironie v řeči..... | 22 |
| 2.4.2 | Markery ironie v textu..... | 23 |
| 2.5 | Porozumění ironickým promluvám..... | 24 |
| 2.5.1 | Klasický pragmatický model..... | 25 |
| 2.5.2 | Model přímého přístupu | 25 |
| 2.5.3 | Hypotéza stupňované významnosti..... | 26 |
| 2.5.4 | Inference..... | 26 |
| 3 Problematika sluchového postižení | | 28 |
| 3.1 | Charakteristika sluchového postižení | 28 |
| 3.1.1 | Základní vymežující pojmy..... | 29 |
| 3.2 | Klasifikace sluchového postižení | 30 |
| 3.2.1 | Rozsah sluchové ztráty..... | 30 |
| 3.2.2 | Typy sluchových vad podle místa vzniku | 31 |
| 3.2.3 | Typy sluchových vad podle doby vzniku..... | 31 |
| 3.2.4 | Příčina vzniku sluchové vady..... | 32 |
| 3.3 | Vývoj dítěte se sluchovým postižením..... | 32 |

| | | |
|-----------|--------------------------------------------------------|-----------|
| 3.3.1 | Faktory ovlivňující vývoj | 33 |
| 3.3.2 | Komunikace osob se sluchovým postižením | 34 |
| 3.4 | Problematika čtení neslyšících | 35 |
| 4 | Rozpoznání ironie dětmi..... | 38 |
| 4.1 | Faktor věku dítěte | 38 |
| 4.2 | Další faktory rozeznání ironie | 39 |
| 4.2.1 | Forma ironie | 39 |
| 4.2.2 | Sociokulturní prostředí | 40 |
| 4.3 | Teorie mysli..... | 41 |
| 4.4 | Intonace versus kontext | 42 |
| 4.5 | Ironie a děti se sluchovým postižením | 44 |
| | VÝZKUMNÁ ČÁST..... | 47 |
| 5 | Výzkumný problém..... | 48 |
| 6 | Výzkumné cíle, otázky a hypotézy | 50 |
| 6.1 | Výzkumné cíle..... | 50 |
| 6.2 | Hlavní výzkumné otázky | 51 |
| 6.3 | Statistické hypotézy..... | 52 |
| 7 | Typ výzkumu a použité metody | 53 |
| 7.1 | Testové metody | 53 |
| 7.1.1 | Dotazník na rozpoznání ironie v textu | 53 |
| 7.1.2 | Rozhovory použité v dotazníku pro slyšící děti..... | 54 |
| 8 | Sběr dat a výzkumný soubor..... | 56 |
| 8.1 | Charakteristiky výzkumného souboru..... | 56 |
| 8.2 | Postup získávání dat | 58 |
| 8.3 | Etické hledisko a ochrana soukromí..... | 58 |
| 9 | Práce s daty a její výsledky | 60 |
| 9.1 | Výsledky deskriptivní statistiky | 60 |
| 9.2 | Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz | 65 |
| 10 | Diskuze | 68 |
| 11 | Závěr | 72 |
| 12 | Souhrn | 73 |
| | LITERATURA..... | 76 |
| | PŘÍLOHY..... | 84 |

ÚVOD

Problematice rozpoznání ironie se věnovali zahraniční autoři již ve druhé polovině minulého století. Postupným rozvojem psycholingvistiky se pozornost autorů ve spojitosti s obrazným jazykem přesunula na dětský věk. Vedly se spory o věk, ve kterém děti takové schopnosti dosahují a výzkumy se rozbíhaly všemi směry. I přes bohatou historii vzniklo v českém prostředí pouze malé množství výzkumů, které by se soustředily na téma rozpoznání a porozumění ironie.

S problematikou porozumění ironii jsem se setkala při pročitání studie polských autorů, kteří fenomén zkoumali již u předškolních dětí. Studie mě zaujala ze dvou důvodů. Prvním byl nízký věk dětí zahrnutých do výzkumu a druhým forma výzkumu, ve kterém byly použity obrázky s textovou bublinou. To mě přivedlo na myšlenku, zda kdyby děti text pouze četly a neslyšely, porozuměly by ironii taktéž či nikoliv. Porovnání účinku prozodie nebo kontextu na porozumění ironii se hojně mezi odborníky diskutuje a pro každý přístup existují přesvědčivé argumenty. To však můžeme brát v potaz pouze u slyšících dětí. V případě neslyšících a jejich schopnosti rozpoznat ironii v textu neproběhlo dosud větší množství výzkumů, obzvláště na území České republiky.

Ve své práci se tedy snažím prozkoumat, zda děti s poruchou sluchu, které ke zkušenosti s prozodií mají omezený nebo znemožněný přístup, opravdu na základě kontextu dokáží ironické záměry v textu rozpoznat či nikoliv. Výzkum směřuji zároveň i do skupiny slyšících dětí, abych objasnila, zda jsou vůbec ony schopny díky kontextu porozumět významu promluvy. Pro práci jsem si zvolila děti navštěvující alespoň 4. třídy, ve kterých již dokáží samostatně potichu číst a měly by ovládat porozumění textu. Výsledky této mladší skupiny poté srovnávám s 8. a vyššími třídami, jelikož mě zajímá případné zlepšení schopnosti rozpoznání ironie v textu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHOLINGVISTIKA

V následující kapitole se budeme zabývat problematikou psycholingvistiky, jelikož tato oblast zahrnuje studium užívání jazyka člověkem (ať už z hlediska recepce nebo produkce) a jeho význam pro komunikaci i myšlení. Vymezíme zde její základní pojmy, také vývojovou psycholingvistiku (osvojování řeči dětmi). Velká část kapitoly je zaměřena na komunikaci mezi dětmi, osvojování pragmatické stránky jazyka, učení se čtení, rozeznání emotivního zabarvení textu a neverbální komunikaci.

1.1 Základní pojmy

„Psycholingvistika je interdisciplinární směr, jehož cílem je pochopit, jak si lidé osvojují jazyk, jak ho užívají k mluvení a vzájemnému porozumění a jak je jazyk reprezentován a zpracováván v mozku“ (Fernándezová & Smithová-Cairnsová, 2014, 15). Kromě lingvistiky je do oboru zapojen i vliv vývojové a kognitivní psychologie (Fernándezová & Smithová-Cairnsová, 2014). Specifičnost jazyka spočívá v tom, že funguje nezávisle na řeči, komunikaci nebo myšlení, a proto je třeba tyto systémy od něj oddělit.

Samotný výraz „jazyk“ má definic mnoho. Jak píše Čermák (2011), jazyk lze pojímat různě v závislosti na zdůrazňovaném aspektu. Například Sternberg (2002, 318) ho označil za *„užívání organizovaných prostředků kombinace slov za účelem dorozumívání“*. Chomsky (1965, in Nolen-Hoeksema et al., 2012, 377) zase definuje jazyk jako *„mnohaúrovňový systém, který dává do vztahu myšlenky a řeč prostřednictvím slov a větných jednotek“*. Právě myšlení a jazyk se často zaměňují či považují za totéž, pokud ovšem vezmeme v potaz jedince, kteří ač myslí, nedokáží používat jazyk pro komunikaci (například novorozenci či některé druhy zvířat), zjistíme, že jazyk je pouze prostředek, jímž myšlenky verbalizujeme. Dalším příkladem nezávislosti jazyka a myšlení mohou být děti s Williamsovým syndromem, které dokáží i přes kognitivní deficit tvořit gramaticky správné věty (Fernándezová & Smithová-Cairnsová, 2014). Jazyk je možné také chápat ve smyslu jakéhosi kognitivního a komunikačního kódu, který ve své struktuře využívá různé symboly (Vágnerová, 2001). Obecně je mnoha autory jazyk chápán jako hlavní komunikační prostředek, i když ne všechna komunikace probíhá jeho prostřednictvím. Kromě toho nám však i umožňuje přemýšlet o věcech či dění, které jsou zrovna mimo náš dosah (Sternberg,

2002). Díky jeho flexibilitě jsou lidé schopni nejen sdělování obsahu svého vědomí, ale i navazování a udržování sociálních vztahů nebo předávání informací. Jazyk však nemusí mít jen mluvenou podobu. Znakový jazyk je stejně jako mluvený strukturovaný systém a pomocí něj lze stejně dobře vyjádřit neomezený rozsah témat, jediné, v čem se liší od mluvených jazyků, je způsob přenosu – gestický (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Znakový jazyk lze při jeho odezírání zařadit mezi speciální typ čtení, který využívají převážně neslyšící (Čermák, 2011).

Pro pochopení obsahů je však důležitou podmínkou komunikace v přirozeném jazyce (Čermák, 2011). Jak ve své knize píše Nebeská (1992), dispozice přirozeného jazyka je základním předpokladem pro porozumění řeči a mluvení. V tomto ohledu je zmiňována například řeč počítačů nebo papoušků, které chybí znalost přirozeného jazyka, a tudíž i kreativita, která se projevuje neschopností tvořit neomezené množství větných celků (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Tím se dostáváme k dalšímu pojmu, který je třeba vymežit – k řeči.

Řeč by s jazykem neměla být zaměňována, byť jde o nejčastější způsob předávání jazykových informací (dalšími způsoby mohou být například gesta ve znakovém jazyce nebo psaní, které je od mluveného slova zásadně odlišné). Řeč je signál nesoucí abstraktní informace, tedy jejím prostřednictvím jsou ostatním zprostředkovávány naše myšlenky (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Nemá tolik přesnou strukturu jako psaný text a tučnému písmu, jeho velikosti i interpunkcím odpovídá hlasitost, tempo a další kvality promluvy (Čermák, 2011).

V případě jazykové interakce se můžeme ocitnout na dvou stranách – percepci (neboli recepci) a produkci. Nebeská (1992) mezi produkci řadí mluvení a psaní v přirozeném jazyce a za recepci pak označuje poslouchání, čtení, a především porozumění slyšenému nebo psanému textu. Kromě řeči je tedy možné užít i jiný signál pro sdělení jazykových obsahů a tím je psaní.

Písmo je nástroj, který dělá jazyk viditelným (Smith, 2004). Psaní by se dalo definovat jako produkce řeči skrze grafickou podobu, avšak oproti řeči mluvené je značně pomalejší (Nebeská, 2017a). Modifikace mluveného do psaného textu je v některých případech problematická kvůli diakritice, pokud například probíhá transliterace mezi jazyky, které se nevyvíjely stejně (čeština – latinka) (Čermák, 2011). Lidé fungující v různých jazykových systémech se liší i způsobem zaznamenávání řeči – někde volí k psaní grafémy,

jinde jde o symboly. Každopádně obecně platí, že jazyky, které nemají vytvořené psací soustavy jsou méně komplexní, ač tedy komplexita jazyka je na psaní nezávislá (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Vůči produktivnímu psaní leží na opačné straně receptivní čtení, další z pojmů vztahující se k předávání informací skrze jazyk, kterému se však budeme věnovat více v dalších oddílech.

Cílem komunikace je přenesení významu (Altmann, 2005). Nemusí to nutně znamenat použití jazyka řečí, kromě verbálního modu existuje i komunikace neverbální, matematická či estetická (tj. skrze hudbu nebo umění) (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Naprostá většina komunikace probíhá multimodálně (například díky zapojení neverbálních signálů) a odehrává se v určité situaci a kontextu (Kaderka, 2017). Lejska (2003) považuje komunikaci za vrozený instinkt nutný pro vznik vztahu mládeže a rodiče umožňující přežití jedince. Pro účely práce budeme však tento pojem používat ve smyslu předávání informací mezi lidmi v průběhu sociálních interakcí, a to ať už v grafickém modu (tj. psaní) nebo řečovém.

1.2 Vývojová psycholingvistika

Jelikož klíčovým předmětem psycholingvistiky je zkoumání jazyka ve vztahu k vědomí, je důležité snažit se porozumět procesu jeho osvojování. Zformoval se proto pro studium dětské řeči samostatný obor – vývojová psycholingvistika (Nebeská, 1992). Tento poměrně mladý obor mimo jiné zkoumá procesy, kterými se dítě učí nejen gramatické struktury mateřského jazyka a pragmatiku, ale také jaké schopnosti mu ke komunikaci s okolím dopomáhají. Gramatické struktury mateřského jazyka (či jazyků) chápeme snadno a rychle (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Ač se může zdát, že na osvojování a užívání jazyka nic není, vědecky vzato jde o složitou otázku „*Kde se vlastně v dětech bere schopnost naučit se používat jazyk?*“ na kterou teorie vývojové psycholingvistiky nabízí svůj pohled.

Zárodky vývojové psycholingvistiky se objevují již na počátku 20. století, kdy si němečtí psychologové zaznamenávali dětskou řeč, ale její rozvoj nastává až v návaznosti na teorii Chomského v 50. letech, který schopnost užívání jazyka zařadil do vrozených dispozic (Průcha, 2011). Samozřejmě, i zde se vedly spory, zda si dítě osvojuje jazyk výhradně učením, nebo hraje hlavní roli vrozený mechanismus (Nebeská, 1992). Dnes se poznatky a názory rozdělují do třech hlavních přístupů: racionálního, empirického a interakčního (Průcha, 2011).

Realistický (nebo také nativistický) přístup zastává názor, že jazyk je vrozená dispozice a její rozvoj probíhá v kritických obdobích (Průcha, 2011). Podle Sternberga (2002) jde o dědičnou vloh, jelikož i neslyšící děti si jsou schopny jazyk osvojit, tudíž se pravděpodobně v průběhu jejich vývoje aktivují nějaká vrozená pravidla pro osvojení, a navíc tento proces probíhá v kritických obdobích napříč všemi jazykovými kulturami podobně. O podobnosti v osvojování napříč všemi jazyky se zmiňují i autorky Fernándezová a Smithová-Cairnssová (2014), dle kterých jde o rychlý a přirozený proces. Zastáncem vrozených předpokladů pro jazyk je i Pinker, který při popisu osvojování jazyka používá termín „instinkt“. Za ten ho považuje, jelikož „*vyjadřuje myšlenku, že lidé vědí, jak mluvit, více méně v tomtéž smyslu, jako pavouci vědí, jak sprádat pavučiny.*“ (Pinker, 2010, 17).

Oproti tomu stojí empirický přístup, který na první místo v procesu osvojování jazyka klade vliv sociálního prostředí, komunikační funkci jazyka a podtrhuje důležitost učení (Průcha, 2011). Tato teorie vychází z behaviorismu a osvojování jazyka chápe jako řečové chování (Nebeská, 1992). Zdroj, podle tohoto směru, tedy není v abstraktní gramatice, ale v inputu. Pro dítě je tak důležitá interakce s rodičem, kvůli imitačnímu a paměťovému učení (Průcha, 2011). Dítě si na základě prostředí, ve kterém se pohybuje osvojuje bez vynaložení většího úsilí lexikon i gramatiku jazyka (či jazyků) a vytváří si tak schopnost recepce i produkce řeči. Mluvit se tedy učí mnohem snáze než později číst a psát (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Nejde o pouhé vystavení dítěte jazyku, ale i o interakci s rodiči (Saicová Římalová, 2017a). Vágnerová (2001) zmiňuje, že rozvoj jazykových kompetencí závisí na interakci vrozených dispozic i na správné stimulaci.

Třetí přístup se označuje jako interakční a předešlé dva nepovažuje za protichůdné, ale spíše se snaží o jejich propojení. Zdůrazňuje nejen podstatu vrozeného mechanismu, ale i vliv prostředí na proces učení a komunikaci s matkou již v prenatálním období (Průcha, 2011).

Dnešní vývojová psycholingvistika již upustila od metod ručního zaznamenávání, jak tomu bylo v jejich počátcích a začíná se stále více kromě pozorování využívat i funkčních metod zobrazování činnosti mozku.

1.3 Osvojování jazyka dítětem

Osvojování jazyka je vrozená predispozice, neprobíhá ovšem ve vakuu. Dítě se rodí se schopností osvojit si jakýkoliv jazyk a záleží na prostředí, do kterého se narodí

(Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Jde o postupné získávání jazykových a komunikačních schopností, například schopnosti rozumět jazyku, také jím mluvit a dále pomocí něj psát a číst. Pokud jde o osvojování mateřského jazyka, jedná se o spontánní činnost, v případě osvojování cizího jazyka se lze hovořit spíše o řízeném učení (Saicová Římalová, 2017a). Na to, které procesy jsou hlavní při osvojování je více názorů. Panuje rozpor mezi podílem faktorů univerzálních (mentální zráním dítěte) a specifických (prostředí) (Mertins, 2017). Někdo považuje kognici za hlavní zdroj, jiní volí socio-pragmatické přístupy a existují i konekcionistické modely osvojování jazyka.

Z pohledu kognitivního se jazyk nevyvíjí izolovaně, ale jako součást obecné kognice, a tedy i jeho osvojování je závislé na kognitivním stupni vývoje, což znamená, že dítě je schopno pojmenovat předmět, který nevidí, teprve až když si osvojí představu o trvalosti onoho předmětu a stejně tak tomu je i se vcítěním do perspektivy ostatních (Saicová Římalová, 2017a). Přísnější nativistické teorie pracují s myšlenkou, že základy jazyka jsou pouze biologické a význam prostředí explicitně vylučují (Nebeská, 1992). Neurokognitivní síť, na které závisí rozvoj jazykových schopností je rozsáhlá a dnešní výzkumy potvrdily, že se na procesu osvojování podílí více oblastí mozku, než se předpokládalo dříve. Z výzkumů plyne, že levá hemisféra je více zapojena při produkování jazyka, kdežto pravá naopak při rozumění či čtení. Zároveň je pravá hemisféra důležitá při pochopení metafor, ironie, sarkasmu, vtipu a jiných neverbálních signálů (Vágnerová, 2001). Také konekcionistické modely v neposlední řadě přirovnávají osvojování k neuronové síti, ve které spoje vytváří hustá propojení, ve kterých dochází k neustálému propojování, ale i vyhasínání. (Saicová Římalová, 2017a). Jazyku, který si děti do určitého věku osvojují se souhrnně říká „dětská řeč“. Zahrnuje nejen učení se významu slov, gramatiky, ale i rozeznávání neverbálních projevů a přenesených významů.

Dětská řeč jsou jazykové a určité nejazykové projevy dětí od narození (počínaje křikem a broukáním), do doby dospívání a těmito stádii prochází každé dítě jinak rychle (Saicová Římalová, 2017b). U dětí po celém světě je však možné pozorovat stejné vzorce vývoje jazyka, stejně jako u motorického vývoje (Fernándezová, & Smithová-Cairnssová, 2014). Zpočátku jde o projevy nevědomé, vzhledem k tomu, že se některé objevují i u dětí od narození neslyšících (Saicová Římalová, 2017b).

Ontogeneze řeči probíhá s různou délkou v několika fázích, z nichž žádná nemůže být přeskočena. Vývoj začíná krátkým a jednotvárným křikem, jenž je považován za hlasový reflex. Ten je později nahrazen broukáním. Stadium pudového žvatlání nastává ve chvíli,

kdy dítě začíná ovládat svá mluvidla a prozkoumává potenciál hlasového ústrojí. Objevují se zde zvuky podobné hláskám nebo i slovům (ebebe, gaga), ale ještě není rozvinuta vědomá sluchová kontrola (Bytešníková, 2012). Pudové žvatlání tak můžeme pozorovat i u dětí, které se narodily neslyšící (Saicová Římalová, 2017b). Prvním kritickým momentem je období napodobujícího žvatlání, jelikož dítě začíná imitovat sebe i okolí a opakuje slyšené hlásky. „Šestý až devátý měsíc života je důležité diagnostické období z aspektu podchycení sluchové vady. Důvod je ten, že právě napodobující žvatlání se vyskytuje pouze u jedinců slyšících, neslyšící jedinci postupně žvatlat přestávají.“ (Bytešníková, 2012, 18). Počátkem 8.-9. měsíce života začíná dítě rozpoznávat různé významy vět rodiče, v tomto období získává přehled o pár základních slovech. A zhruba v jednom roce je možné již u dítěte registrovat počátky pasivní slovní zásoby. Od tohoto momentu je dítě schopno utvářet jednoslovné a později plnohodnotné věty (Průcha, 2011). Vývoj je zakončen kolem 4. roku života dítěte stadiem intelektualizace řeči, ve kterém dochází k rozlišování pojmů, pochopení obsahu sdělení a rozšíření slovní zásoby. Toto období probíhá až do dospělosti. Všechny fáze lze celkově rozdělit do dvou období, preverbálního a období vlastního vývoje řeči (Bytešníková, 2012). Preverbální etapa končí kolem prvního roku života dítěte, kdy se produkované zvuky začínají podobat slovům daného jazyka (Nebeská, 1992). Děti jsou ke zdokonalování jazykových kompetencí motivovány, jelikož řeč je prostředkem poznání i sociální interakce a pomůže jim tak k naplnění potřeb (Vágnerová, 2001). Schopnost osvojit si jazyk je podmíněná věkem a zhruba na počátku adolescence se ztrácí (Nebeská, 1992). Pokud tedy u dítěte není jazykový input rozvíjen (jak je známo z případů zanedbaných dětí), kolem 12. roku dítě přichází o možnost si ho plně osvojit (Altmann, 2005).

Pro jazykový vývoj dítěte hraje interakce s rodiči velkou roli. Přestože však se dítě rodí s dobrým komunikačním základem, to, co zažije za interakce v dětství, přispívá k jeho naplnění (Doherty-Sneddon, 2003). Na počátečním vývoji dětské řeči se kromě rodičů mohou podílet i sourozenci (Průcha, 2011). Dospělí dítěti pomáhají pojmenovávat předměty a jevy, rozvíjí jeho slovní zásobu a v neposlední řadě ho ať už aktivně nebo pasivně učí jazykovým zvyklostem (Nebeská, 1992). Důležitost interakce podporuje i případ dvou slyšících bratrů neslyšících rodičů, kteří ač jinak emočně nestrádali, měli potíže s mluveným jazykem. Po intervenci odborníků, kteří si s chlapci pouze docházeli hrát a mluvit na ně, se jejich jazykové kompetence srovnaly věku (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). S jazykovým inputem se tedy dítě rodí, ale jak s ním zacházet si osvojuje až podle prostředí,

ve kterém vyrůstá. Input z okolí je nepostradatelný pro rozvoj jazyka stejně jako například zraku. Fernándezová a Smithová-Cairnssová (2014) píší následující:

Děti, které se narodí hluché a nemohou vnímat řeč, si nemohou osvojit mluvený jazyk: postrádají patřičnou stimulaci z okolí. Neslyšící děti si však mohou osvojit znakový jazyk podobně jako si slyšící děti osvojují mluvený jazyk – pokud je v jejich okolí znakový jazyk používán (96).

Z pohledu vývoje řeči u dětí existují mezníky, kterým je třeba věnovat pozornost, jelikož při nedostatku zájmu ze strany rodičů či odborníků se nemusí včas podchytit eventuální náznaky deficitů v oblasti komunikace (Bytešníková, 2012). Tyto mezníky se mnohdy projeví již při preverbální fázi vývoje – v osvojování neverbální komunikace (Saicová Římalová, 2013) nebo později v oblasti produkce pragmatické složky jazyka.

1.3.1 Osvojování pragmatické roviny jazyka

Jazyk se skládá z více rovin a není lineární. Od fonetické úrovně věnující se hláskám bychom postupně mohli dojít až k pragmatické, ve které se nejvíce objevují sociální faktory, kontext nebo zamýšlený význam komunikace. Každou rovinu si dítě osvojuje postupně a z jejích specifik získává přehled o jazyku. Patrnější je, jako spousta dalších jevů, v mluveném jazyku nežli v psaném. Pro účely práce je tato rovina podstatnější než ostatní z důvodu její souvislosti s porozuměním ironie díky obsahu či kontextu.

Pragmatikou se označují vztahy mezi znaky a jejich užíváním, a také schopnost je vhodně používat (Smolík & Seidlová Málková, 2014). V pragmatické rovině mluvčí sděluje více, než obsah explicitně říká a směřuje tak k žádoucímu účinku sociální interakce. K jejímu porozumění dochází v pozdějším věku dítěte, jelikož pragmatickou kompetenci lze získat pouze praxí (Čermák, 2011). Osvojování pragmatiky má však začátek již v brzkých promluvách dítěte a provází celý jeho jazykový vývoj (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Až kolem šestého roku děti začínají přiřazovat strukturu v jazyce struktuře ve světě, jinak řečeno pochopí, jak promluva odpovídá události z reálného světa (Altmann, 2005). Pro dítě je nejdůležitější obsah, jelikož pojímá důležité informace a pomáhá mu rozšířit lexikon, s tím jde ruku v ruce pragmatika, která ukazuje všemožné směry významu slova a jejich použití (Clark, 2014). V promluvách se také učí zdvořilost a rozdíl, jak hovoří s dospělými mimo rodinu je patrný třeba v množství modálních sloves (Zufferey, 2016). Malé děti se snaží pochopit, co jejich rodiče říkají a přiřadit tomu relevantní lingvistické významy. Informace,

jak používat jazyk je pro děti zásadní. To, jak se děti dostávají přes významy, závisí na jejich vychytávání základních pragmatických principů – konvencionality a kontrastu. Příkladem vychytávání kontrastu je, když se dítě naučí, že například palčáky nejsou obecným pojmem všech rukavic (Clark, 2014). Aby se z dětí stali plnohodnotní uživatelé jazyka a mohly dosahovat svých cílů komunikace v jakékoliv jeho podobě, musí si osvojit jeho socio-pragmatickou složku (Zufferey, 2016). Porozumění pragmatickým principům a vodítkům se u dětí projevuje dříve, než jejich produkce, jelikož pro tu je potřeba využití mluvního aparátu, kontroly dechu a práce s intonací (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Vývoj pragmatických výpovědí se u malých dětí projevuje také v tom, jaký berou ohled na svého komunikačního partnera (Průcha, 2011).

Pragmatika a její principy jsou velice obsáhlým tématem a předmětem diskuzí řady odborníků. Kromě zmíněné sociální funkce pod ni spadají i inference, kterým se budeme věnovat v následující kapitole. Svým obsahem je také blízká neverbální komunikaci (od intonace až po gesta), kterou se děti učí užívat i chápat téměř od narození. Jak píše Bytešníková (2012), přiměřeně reagovat na neverbální projevy a schopnost je produkovat spadá pod pragmatickou rovinu jazyka, která bývá považována za sociální úroveň komunikačního procesu.

Díky porozumění pragmatickým principům jsme schopni z komunikace získat více, než je explicitně řečeno či napsáno, a tudíž chápat jazyk i v obrazných formách. Pokud bychom setrvali v doslovném pochopení významu slov, unikla by nám výrazná část informací zakódovaných například do ironie, metafory nebo idiomu.

1.3.2 Osvojování neverbální komunikace

V prvních dvou letech života se dítě kromě znění hlásek učí rozpoznávat a používat různé prostředky zvukové výstavby, jako jsou například intonace vět a přízvuky (Průcha, 2011). Zhruba do devátého měsíce dítě používá neverbální projevy bez zjevného komunikačního záměru. V roce a půl začíná rozeznávat škálu gest dospělých osob a reagovat na jednoduché pokyny a zhruba ještě do dvou let tento způsob výměny informací upřednostňují (Bytešníková, 2012). Neverbální komunikování je provázáno s osvojováním jazyka a vývojem dítěte, jelikož předchází verbálnímu, může signalizovat problémy v počátku vývoje (Saicová Římalová, 2013). Jedná se o formu komunikace, kterou můžeme pozorovat pouze v mluveném projevu.

Mluvená podoba jazyka (nebo i znakový jazyk) mají nad psanou formou v lecčem navrch. Jak píše Čermák (2011), kromě obsahové složky nám poskytuje i další rysy (např. gesta, prozodii), které se souhrnně nazývají parajazyk a tyto složky nám v komunikaci poskytují informaci o emočním nebo hodnotícím rozpoložení mluvčího. Proto je také označována jako pravdivější a může nám o záměru či pocitech mluvčího říct více než jeho slova. Dítě se učí již od novorozeneckého období rozumět jejím projevům. Již ve druhém týdnu se u něj samotného také objevují náznaky neverbální komunikace, například úsměv (Bytešníková, 2012). Nejprve se u dítěte objevují gesta nezáměrná, jako mnutí očí. Později se do neverbální komunikace postupně zapojuje celé tělo a současně s vývojem psychiky děti začínají užívat i symbolická gesta, třeba ve formě prstových uvozovek pro ironii (Saicová Římalová, 2013). Porozumění neverbálním signálům a jejich produkování, které se učíme v dětství, je podstatnou částí pro rozvoj sociální kompetence osobnosti. Z hlediska otázky „vrozené vs. získané“ se neverbální komunikace přiklání spíše k argumentům pro vrozenost, jelikož se například obličejové výrazy vyjadřující emoce objevují velmi brzo po narození (Doherty-Sneddon, 2003) a některá gesta jsou dokonce univerzální pro všechny děti (Saicová Římalová, 2013).

Vliv rodičů na dětský rozvoj neverbální komunikace je značný. Rodiče neverbální komunikaci přizpůsobují dětem – důrazněji intonují, pomaleji předvádí gesta, častěji opakují atd. (Saicová Římalová, 2013). Tato neverbální vodítka pomáhají dítěti při rozklíčování obsahu sdělení mluvy dospělého. Děti se je musí naučit správně interpretovat a zacházet s nimi (Doherty-Sneddon, 2003).

1.4 Proces porozumění jazyku

Mluvený a psaný jazyk, ač se to na první pohled nemusí zdát, mají mnoho rozdílů. Stejně tak, jako se liší jejich produkce, liší se i recepce. Grafémy, coby základní jednotky textu, jsou psanou podobou jim odpovídajících fonémů a každá ortografie má svá vlastní specifika zápisu, díky (nebo kvůli) kterým se mění její obtížnost. V této podkapitole se budu věnovat textovým reprezentacím a intaktnímu učení se čtení.

1.4.1 Psaná forma jazyka

Písmo, coby kulturní fenomén, prošlo již ve svých počátcích zásadním vývojem. Hlavní změnou byl obrat k zaznamenávání řeči místo pojmů a také zavedení fonetických znaků.

Tyto alternace byly uskutečněny především kvůli čtenářům, protože bez jejich porozumění by text ztratil význam (Altmann, 2005). Psaný jazykový projev neboli text je komplexní nástroj jazykového poznání. Od 80. let se razí myšlenka, že text se vykládá od záměru k významovým vztahům, a proto je pro něj důležitá pragmatická rovina (Nekula, 2017a). Propojenost neboli koherence je hlavním znakem textu. Příkladem koherence může být vztah *příčina:následek* nebo stálé odkazování k již zmíněnému (Sanders & Spooren, 2001).

Z hlediska formy, vždy spolehlivě poznáme, pokud nám je předčítán text místo spontánní promluvy (Smith, 2004). Oproti psanému textu je mluvená forma výrazně variabilnější, protože se odehrává v reálném čase (Čermák, 2011). Má také výhodu prozodie, která pomáhá rozpoznat zamýšlený význam u víceznačných vět. Nicméně se stále vedou dohady o úloze prozodie – zda v řeči významy zpětně pomáhá určit, nebo je naopak příčinou nedorozumění (Altmann, 2005). V textu je pro nás hlavním vodítkem významu interpunkce, i když některé její podoby nejsou tak hojně využívány.

Mluvený dialog a text nelze považovat za synonyma, jelikož při dialogu má mluvčí více intencí a může směr korigovat (Nekula, 2017a). Text je v porovnání s mluveným projevem zase víceznačnější, jelikož v něm chybí neverbální vodítka pro dekódování významu (Altmann, 2005). Víceznačný je ovšem jen pro příjemce, jelikož produktor do lingvistického kódu zahrnul pouze jeden význam, který chtěl sdělit (Giora & Balaban, 2001).

1.4.2 Procesy čtení

Čtení může být definováno jako vnímání psané formy jazyka a jeho porozumění (Nebeská, 2017c). Na rozdíl od osvojování jazyka není založeno biologicky, není univerzální pro všechny lidi. Jeho základem je propojování fonému s ortografickým protějškem – grafémem (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Při nácviu je zásadní metajazyková schopnost pochopení vztahu mezi fonémy a grafémy (Nebeská, 1992). Čtení, jakožto receptivní složce, předchází produkce řeči. Lze tedy pozorovat, že děti, které měly při osvojování jazyka potíže, se mohou potýkat také s problémy při čtení (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Obtížnost procesu učení se četbě může být způsobena i typem ortografie, ve které se dítě pohybuje. U nepravidelných ortografií (např. angličtina), ve kterých se více různých fonémů zapisuje jako jeden grafém, se děti učí číst pomaleji než u těch, kde právě jednomu

fonému náleží jeden grafém (např. finština) (Caravolas et al., 2012). Z toho by se dalo předpokládat, že pokud foném, který slyšíme, odpovídá jednomu grafému, rychleji si vytváříme jejich mentální reprezentace a čtení je pro nás v počátcích snazší. Jelikož každý jazyk disponuje jinými pravidly, děti se učí číst různými metodami.

Existují i názory, že čtení je možné díky sluchu, protože nejdříve se děti učí číst nahlas a teprve po vyslovení písmene, slabiky či slova jsou schopny určit význam (Schwarzová, 2009). V pozdějším období se hlasité vyslovování při čtení mění na vnitřní řeč. Toto tiché čtení je někdy doprovázeno subvokalizací, tedy nehlasnými pohyby mluvidel (Nebeská, 2017c). Výzkumy prokázaly, že se nejedná pouze o pocit, že mluvíme, nýbrž dochází i k určitému zapojení svalů úst a krku (Altmann, 2005). Avšak umět rozpoznat písmena není podstatou gramotnosti, je potřeba i textu porozumět. V procesu porozumění hraje roli slovní frekvence, lexikon dítěte i pragmatické principy.

Rozumět slovům a syntaktickým vztahům k porozumění nestačí, musíme propojit informace z textu s těmi, které máme uloženy v mysli, případně i s kontextem nebo situací. Tyto procesy mentálního usuzování se nazývají inference a pomáhají nám překlenout mezery a vyvodit fakta. Díky nim jsme také z textu schopni poznat nejednoznačné výrazy (Nebeská, 2017d). Pokud slovo nemá jen jeden význam, jejich množství musí být obsaženo v mentálním slovníku dítěte, aby slovu porozumělo. Při čtení se všechny známé významy slova sice mohou aktivovat, ale v dalších fázích jsou již potlačeny a je vybrán kontextově vhodný význam (Altmann, 2005). Vývoj mentálního slovníku může probíhat i v dospělosti či dospívání, a proto se míra porozumění textu v průběhu školní docházky liší (Schwarzová, 2009). Lexikální frekvence a víceznačnost jsou dvěma důležitými vlivnými faktory na zpracování věty při čtení. Výsledky výzkumů ukazují, že pokud věta obsahuje vícevýznamové slovo, trvá její čtení déle (Olkonieni, 2019) než při jeho záměně slovem jednoznačným, stejně vhodným kontextu. Rozpoznání dvojznačnosti slova je prediktorem schopnosti dítěte číst. U obou procesů se totiž používají stejné operace (Fernándezová & Smithová-Cairnsová, 2014). Stejně důležitá se u procesu porozumění textu ukázala predikce významu (Smith, 2004) a role dlouhodobé paměti (Schwarzová, 2009).

2 IRONIE

Ve svých promluvách často používáme slova i věty, které nemyslíme doslovně. Souhrnně se tento druh jazyka označuje jako obrazný (či figurativní). Skutečnost, že dokážeme využít a pozměnit významy slov pro náš komunikační záměr, značí naši rozvinutou pragmatickou kompetenci, o které byla řeč výše. Jedním z prvků obrazného jazyka je i ironie, které se nyní budeme věnovat. Zaměříme se na její definici, vymezení, druhy i signalizování v jazyce. Další zmínkou bude motivace autora k jejímu použití a její vznik. V neposlední řadě se budeme věnovat možným vysvětlením toho, proč ironii vlastně rozumíme.

2.1 Definice pojmu

Pohledy na definování ironie jsou velmi rozmanité a každý autor vidí jejich podstatu v něčem jiném. „*Definovat pojem ironie není jednoduché. Na nejjobecnější rovině můžeme říci, že jde o jazykový jev vyjadřující postoje a nálady mluvčího, které ale samotná jazyková materie nevyjadřuje*“ (Pospíšilová & Filippová, 2011, 177). Ironie je podobně jako metafora či metonymie sémantickou figurou nahrazující doslovný výraz jiným. Jedná se často o zdvořile vyřknutou kritiku. V užším pojetí se může jednat i o nepřímou vyjádřenou výtku, například formou pochvaly (Nekula, 2017b). Právě vyslovení pochvaly, která ve skutečnosti jako kladné ocenění zamýšlena není, se dá považovat za prototyp ironie (Trost, 1997).

Význam výpovědi nejen, že se liší od doslovného, ale může být i jeho pravým opakem (Altmann, 2005). Podle Čermáka (2011, 283) je ironie „*nepřímý způsob komunikace založený na užití opačného pojmenování a mající žertovný n. mírně posměšný účinek*“. Avšak Marková a Studenovský (2012) poznamenávají, že tvrzení o ironii coby opaku nelze aplikovat vždy a mnohdy vlastně ani není jednoznačné, co by ten pravý opak měl být. Například v běžné komunikaci věta: „*Ten má moudrou radu pro každý případ!*“ je sice ironickým výrokem, ale neznamena pravý opak toho, co říká, jde pouze o znevážení (Trost, 1997). Jak píše Nekula (1990, 100): „*Ačkoli ironie je formou kritiky, vylučujeme definici, že zahrnuje všechny druhy výsměchu a posměchu. K ironii totiž nelze připojit nadávku. Zdá se také účelné vyhnout se definicím ironie jako řečení něčeho navíc nebo řečení něčeho jiného, než se míní*“.

2.1.1 Vymezení vůči ostatním pojmům

Výpovědi, které mají ve skutečnosti opačný význam než explicitně vyřčený, označujeme sarkasmem, ironií nebo i řečnickou otázkou (Altmann, 2005). Někteří autoři vyčleňují tyto pojmy zvlášť a jiní je vidí pouze jako druh ironie. Nastíníme zde alespoň pár definic pojmů souvisejících s ironií. Prvním pojmem, který je dle některých výzkumníků pouze variantou ironie (Gibbs, 2000), je sarkasmus.

Sarkasmus je typ vyhrocené ironie a při jeho použití je záměr vysmát se adresátovi, což v ironii není (Nekula, 2017b). Je často používán k ventilování frustrace mluvčího, pokud ho nějaká situace nebo předmět urazí (Gibbs, 2000). Sarkasmus se od ironických komentářů liší svou útočností vůči druhé osobě, i když obsahuje humorné prvky. Oproti němu jsou ironické poznámky brány jako méně urážlivé a mířené spíše na situaci než na osobu (Glenwright & Pexman, 2010).

Cynismus je kontroverzní druh humoru, který je problematický zejména pro jeho drsnost. Jde o vystupňovaný sarkasmus a kvůli jeho tématům, která jsou často tabuizovaná a neadekvátní, se využívá nejčastěji jen v kruhu nejbližších (Nekula, 1990). Nesetkáme se s ním tedy tak často a jeho užitím vystavujeme komunikační záměr možnému neporozumění adresátem, které může vyústit v rozvrat našeho vztahu.

Opakem zamýšleného významu je ale kromě ironie i lež (Marková & Studenovský, 2012). Ve lži je to, co je řečeno, také myšleno naopak, ovšem od ironie se liší tím, že při lhaní se mluvčí snaží, aby neporušil maximy kvality a zachoval kooperační princip tak, že adresát nic nepozná (Hirschová, 2006). Při použití ironie mluvčí očekává, že recipient odhalí ironický záměr (Nekula, 2017b). Nabízí se však otázka, jak mluvčí zajistí, že recipient pravý význam odhalí (Marková & Studenovský, 2012).

Od vtípu se ironie liší tím, že v ní je viditelný nesoulad v pragmatické rovině, kdežto ve vtípu jde spíše o sémantickou dvojznačnost (Nekula, 1990).

2.2 Vznik ironie v komunikaci

Pro komunikaci existují určitá pravidla a zásady. Pokud jsou některé z nich porušeny nebo nedodrženy, vzniká rozpor. Porušení jednoho ze dvou principů se uvádí jako příčina vzniku ironie. Jsou jimi kooperační princip a zdvořilostní princip.

2.2.1 Kooperační princip

Kooperační princip předpokládá pravdivost a upřímnost v promluvách. Nelexikalizovaná ironie vzniká porušením jedné ze 4 maxim – maximy kvality – v úrovni doslovného významu. Porušení může být způsobeno nedostatkem v kooperačním principu, například použitím pochvaly, která je vzhledem k situaci neadekvátní (Nekula, 2017b). Zmíněná maxima kvality nám káže usilovat o to, aby náš příspěvek byl pravdivý (Nekula, 2017c). Důvodem porušení může být snaha o zachování zdvořilosti (Nekula, 2017b). Tím se dostáváme k možnému druhému faktoru vzniku a tím je zdvořilostní princip.

2.2.2 Zdvořilostní princip

V situacích, kdy je potřeba vyjádřit skutečnosti obecně hodnocené pro adresáta záporně, nabývá tento princip většího významu než kooperační. Můžeme ho vidět například v následující replice, která však není tradičním příkladem ironie:

A: *Odpoledne přijdou na kávu Novákovi.*

B: *No, Janu rád uvidím.*

Kde mluvčí B používá zachování zdvořilosti před porušením kooperačního principu užitím přímého opaku (Hirschová, 2006). Kooperační princip je porušen v přímém vyjádření a v implikovaném významu zachován, avšak u zdvořilostního je to opačné. Přímá (doslovná) výpověď je zdvořilá, ale zamýšlený význam není. Následky tohoto zanedbání principu v ironii potvrzují, že je ironie zdvořilostí motivována (Nekula, 1990).

Proč však ironii používáme, pokud s ní porušujeme principy správné komunikace? Jednu z myšlenek přínosu ironie nastiňuje Gibbs (2000), který píše, že dobré použití ironického jazyka může přispět k prohloubení vztahu účastníků komunikačního procesu, kteří prožívají nespokojenost ke třetí osobě nebo situaci, o kterých mluví.

2.3 Druhy a formy ironie

Pojem *ironie* však neexistuje pouze ve formě negativní pochvaly. Nalézt můžeme více druhů i forem ironie, přičemž každá má trochu jiné podmínky užití v závislosti na její intenci.

Z hlediska polaritý mohou ironické promluvy být negativní i pozitivní. S negativní ironií se setkáváme mnohem častěji, například zmíněnou formou inverzní pochvaly. Pozitivní ironie naopak, jak zmiňuje Nekula (2017b) nebo Trost (1997), se někdy ani za

ironii nepovažuje. Jde o nejméně využívaný typ ironie, ve kterém je negativní doslovný význam zamýšlen jako kompliment (Dews et al., 1996). Příkladem pozitivní ironie je věta: „*Tobě to teda vůbec nešlo!*“ v kontextu skutečného ocenění.

Kromě polarity můžeme ironii vidět i v dalších případech. Prvním je *autorská ironie*. Objevuje se ve fikčních světech literatury a je založena na faktu, že autor nabízí čtenářům více informací než postavám (Nekula, 1995). V literatuře se objevuje i ironie ve formě *parodie*, *nihilismu* nebo *kontrastu* (Trost, 1997). Dalším druhem ironie je tzv. *mrtvá ironie*, ve které již nedochází k disociaci doslovného a zamýšleného, jelikož je chápána téměř vždy ve výsměšném významu, například: „*To se teda povedlo!*“ (Nekula, 2017b). Známá je také *ironie osudu*, která značí vyústění jednání v pravý opak očekávaného (Nekula, 1995). *Situační ironie* spočívá v komické souhře okolností, je určována mírou nepředvídatelnosti a vyjádřena může být na verbálních i neverbálních rovinách (Lucariello, 2007). Ironie svým způsobem pomáhá i s vyjádřením *tabu* (Nekula, 1995). Pomineme teď ale literární druhy ironie a zaměříme se na ty tradičnější pro komunikaci.

Na základě provedeného výzkumu krátkých rozhovorů mezi studenty a jejich přáteli rozlišil Gibbs (2000) pět hlavních typů vyjádření ironie v běžných promluvách. „*Five main types were found: jocularity, sarcasm, hyperbole, rhetorical questions, and understatements*“ (Gibbs, 2000, 5). Což bychom mohli přeložit jako škádlení, sarkasmus, nadsázku (hyperbolu), řečnickou otázku a zlehčení. *Řečnická otázka* nepředpokládá odpověď adresáta a slouží jen jako poukázání na nepříjemnou skutečnost (Gibbs, 2000). *Nadsázkou* se myslí ironické zveličení objektu či události do co největšího kontrastu oproti skutečnosti (Aguert, Le Vallois, Martel, & Laval, 2018). *Zlehčení* je nejméně používaná forma ironie. Neprojevuje se opačným významem, ale výrazným podsazením situace – například běsnícího člověka označíme za „znepokojeného“ (Wilson & Sperber, 2007). Nejčastěji užívaným typem ironie je škádlení, které je viditelné mezi přáteli nebo v rodinném kruhu, a to proto, že v komunikaci s cizími lidmi by mohlo jít o nepochopené, velice nezdrovilé výtky (Gibbs, 2000). Ironie nemusí být nutně mířená pouze na adresáta, může se vztahovat i k řečníkovi, tzv. *sebeironie* pomáhá sblížení a zabraňuje ublížení, pokud by poznámku o slabinách mluvčího pronesl někdo jiný dříve (Hirschová, 2006).

Pro účely této práce jsou využity formy ironie podle Gibbsova rozdělení do pěti kategorií (včetně sarkasmu, který je někdy stavěn na úroveň ironie samotné) v jejich pozitivní i negativní podobě, jelikož se objevují v běžné komunikaci mezi lidmi.

2.4 Signalizace ironie v jazyce

„*Ironie neexistuje, není-li signalizována*“ (Nekula, 1991, 18). Díky tomu, že ironie s sebou nese signalizaci, jsme schopni ji rozeznat od jiných prostředků, například od lži (Hirschová, 2006). Ať je už ironie zmíněna v řeči nebo v textu, doprovází ji určité znaky, které nám ji pomáhají detekovat. V řečovém modu komunikace jsou tyto signály patrnější a rozmanitější než v grafickém, nicméně i v něm lze nalézt řadu z nich.

To, jak větu přijmeme a zpracujeme, závisí na způsobu podání (zda je mluvený či psaný), na kontextu nebo i na nastavení mysli (Fernándezová & Smithová-Cairnsová, 2014). Tatáž věta, například: „*To se ti povedlo!*“ tak může znamenat obdiv stejně jako ironii a bude záležet na kontextu, signalizaci a cíli komunikace, pro který význam se rozhodneme. Nekula (1991) dělí vyjadřovací prostředky, které dohromady tvoří ironický signál, na nosiče a antipody. Nosiče se sdružují s intenzifikátory (moc, velmi...) a předcházejí antipodům. To jsou naopak proměnné kontrastující s predikátory (Nekula, 1991). Důležitou roli hrají modální částice (opravdu, skutečně), které primárně zdůrazňují upřímnost, s níž jsou však při ironických promluvách kontextově v rozporu (Hirschová, 2006). Ironie sama o sobě nemá vlastní výrazové prostředky, a nelze ji tak vyjádřit explicitně. Při interpretaci se užívá nářezek mluvčího (Nekula, 1990). Zmíněné antipody a nosiče se mohou objevovat ve čtyřech kombinacích, kde může každý být verbální nebo neverbální. Verbální forma je výpověď, neverbální může být například gesto, a ironie spočívá v jejich kontrastu. Mezi nosičem a antipodem existuje relátor, který utváří jejich vztah (Nekula, 1991).

2.4.1 Markery ironie v řeči

V mluveném projevu může být ironie signalizována nejazykově několika způsoby, patří mezi ně gesta (např. úšklebek) nebo změna hlasu čili afektovaná výslovnost (Trost, 1997). Mluvčí často používají speciální tón hlasu, aby naznačili ironický význam (Zajączkowska, 2016). O existenci ironického tónu hlasu a jeho dopadu na výpověď se ale vedou spory ze stran odborníků.

Gibbs (2000) ve svém experimentu testoval, zda je pro ironický jazyk nezbytný speciální tón hlasu (například zpomalení, nosovost, důraz na určitá slova atd.). Bylo zjištěno, že specifická změna hlasu se ve výpovědích objevuje často (ne vždy) ve spojení se sarkasmem, škádlením nebo řečnickou otázkou. Intonace však není považována za nezbytně

nutnou (Gibbs, 2000). Studie Zajaczkowské (2016) odhalila, že ironická intonace při čtení ironických promluv zvyšuje procento rozpoznání ironie dětmi. Ke stejnému závěru, že intonace dětem pomáhá, došli i Glenwrightová a kolektiv (2014, 482): „*Our findings demonstrate that speaker intonation is a helpful cue for children and adults when understanding the sarcastic speaker's critical attitude*“. Změny, které se na signalizaci ironie nebo sarkasmu podílejí nejvíce, jsou nosovost a důraz doprovázející negativní efekt (Nakassis & Snedeker, 2002). Nicméně se objevují i výzkumy, které intonaci nepovažují za esenciální pro signalizaci ironie.

Účinným signálem ironie nemusí být jen prozodie, ale její detekci napomáhá i sdílená znalost situace mezi komunikačními partnery (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). „*Konkrétně se může stát, že určitý intonační vzorec zjištěný u ironických výpovědí nalezneme také u jiných výpovědí, realizovaných mluvčími například pod vlivem různých afektivních stavů*“ (Marková & Studenovský, 2012, 17). Řada autorů uvádí jako nejdůležitější ukazatel kontext výpovědi, respektive významové nesrovnalosti v něm (Altmann, 2005; Trost, 1997). Z pohledu konverzační implikatury je důležitým signálem, že jde o protiklad ke kontextu, vyjádřený hodnotícími výrazy nebo intenzifikátory (Hirschová, 2006). Sarkastické poznámky jsou zpracovány stejně rychle jako nesarkastické, pokud odkazují na něco dříve řečeného (Gibbs, 1986). Jak ve svém textu Giora a Balaban (2001) uvádí, u promluv bylo shledáno, že délka jejich čtení se prodloužila, pokud byly vloženy do ironického kontextu v porovnání s jejich zasazením do doslovného zkreslujícího kontextu. Kontext je pro pochopení zamýšleného významu velmi důležitý, izolované věty se hodnotí špatně. Podstatou pro pochopení významu je ale také zkušenost (Altmann, 2005). Kontextuální rozpor se tedy sám o sobě dá považovat za signál ironie. Nicméně pokud z okolností ani kontextu není řečníkův záměr znám, můžeme se zaměřit na modifikaci řečového signálu, kterou provedl během promluvy (Marková & Studenovský, 2012).

Intonace, rychlost a další změny v hlasu by tedy mohly být určitým signálem ironie, jelikož je však nenalezneme ve všech jejích formách, nedají se spolehlivě označit za stoprocentní signál a jsou tedy jednou možnou variantou signalizace.

2.4.2 Markery ironie v textu

Byť by se to dalo očekávat, ironie se v textu nevyjadřuje vždy určitými symboly či znaky, nýbrž její detekování závisí pouze na kontextu. Text je využíván hlavně ve formální

komunikaci, a tak je často „okleštěn“ o expresivitu, ironii a další výrazy, které využíváme v mluvené komunikaci (Čermák, 2011). Signalizace ironie v internetové komunikaci není jednoznačná, záleží především na odpovídajícím obsahu. Můžeme ji však spatřit například v emotikonu ;-) nebo ^^ (Nekula, 2017b). Čermák (2011) uvádí jako možnou variantu značení ironie v textu uvozovky. Ty za projev ironie v písmu označuje i Trost (1997), avšak jako další a přednější ironické signály uvádí kontext, tedy významový spor dvou bezprostředně následujících vět. Uvozovky se však nedají považovat za spolehlivý signál, jelikož v češtině jsou využívány i pro jiné případy (například přímou řeč) (Čermák, 2011). Ironie se častěji vyskytuje spíše osamoceně než po větších celcích, jelikož pro běžnou mluvu je příliš náročná. Pokud jde o text psaný z ironické perspektivy, je otázkou, zda ironie spočívá v obsahu, maximálně zesíleném záporu či v jazyce (Trost, 1997). Mimo kontext by se zde dal uplatnit i význam slov, jak bylo řečeno výše, ironie se často vyznačuje intenzifikátory, které mají za běžných podmínek upřímný význam, ten je tu ale porušen.

2.5 Porozumění ironickým promluvám

Porozumění ironickým záměrům v komunikaci spadá pod metajazykovou schopnost. Metajazyková schopnost se vyvíjí v pozdějším dětství a je důležitá pro pochopení jazyka nejen jako prostředku komunikace, ale i jako objektu. Mezi tyto schopnosti patří pochopení metafory, vysvětlení slovních říček a dalších prostředků figurativního jazyka (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). U porozumění ironii hraje roli také motivace mluvčího se k ní uchýlit. Tyto typy promluv zastávají dvě funkce. První je zachování zdvořilosti, respektive tlumení kritiky a druhá je humorná. Mluvčí užívající ve svých projevech ironii jsou hodnoceni jako „zábavnější“. Důvodem tohoto usouzení může být i to, že pomocí humoru se dospělí lidé snaží odlehčit nepříjemnou situaci (Dews et al., 1996).

Pochopení významu obrazného či doslovného jazyka je řízeno obecným principem nápadnosti slova, podle kterého by nápadné významy měly být v lexikonu vždy přístupné při střetnutí se slovem. Nápadnost je ovlivněna řadou faktorů (běžnost, známost či frekvence slova). Význam výrazu je nápadný pouze tehdy, pokud je zakódovaný v našem mentálním slovníku (Giora & Balaban, 2001). Děti, na rozdíl od dospělých, ještě nemají mentální slovník plně utvořený, a to jejich porozumění omezuje (Altmann, 2005). Přístup k lexikonu začíná u fonologické informace, která zahajuje výběr vhodného lexikálního vstupu. „*Pokud kontext tuto oporu neposkytuje, je vybrán význam, který je nejfrekventovanější*“

(Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014, 182). Je to právě kontextuální informace, co hraje hlavní roli v iniciačních procesech porozumění. Pokud by záleželo pouze na frekventovaném významu slova, mnohdy bychom vybrali význam naprosto nevhodný kontextu (Giora, 2002). K problematice porozumění ironii se vztahuje několik teorií. Nejvýznamnější z nich jsou: Klasický pragmatický model, Model přímého přístupu a Graded Salience Hypothesis (přeloženo jako hypotéza stupňované významnosti).

2.5.1 Klasický pragmatický model

Podle tohoto modelu kontext přichází do hry až po lexikálních procesech, a tím pádem dovoluje zahrnutí inkompatibilních významů do iniciačního procesu porozumění (Giora, 2002). Zpočátku zaujímal stanovisko, že konverzační maximy jsou adaptovány na porozumění verbální ironie a jiných forem obrazného jazyka. Nicméně podle následných analýz bylo zjištěno, že ironie maximy spíše rozbíjí (Olkoniemi, 2019). Podle této teorie by měly být procesy zpracování doslovného a obrazného jazyka zpočátku identické a vydělovat se až v následných fázích (Giora, 2002). Porozumění ironii vyžaduje komplexnější procesy než porozumění doslovným výrazům. Předpokládá se tedy delší čas zpracování pro stejnou větu, pokud z ní okolní kontext dělá ironickou (Olkoniemi, 2019). Řada výzkumů na zpracování ironie potvrdila, že výroky čtou lidé déle, pokud jsou zasazeny do ironického kontextu. Například Olkoniemi a Kaakinen (v tisku) zjistili, že efekt ironie se projevuje na čase čtení tak, že lidé se častěji dívají zpět na ironické výtky v textu než na obyčejné doslovné věty a čtou je vícekrát.

2.5.2 Model přímého přístupu

Zde je myšlenka odlišná od prvního zmíněného přístupu. Kontext interaguje s lexikálními procesy již v úplném počátku. Následkem toho podpurný kontext ovlivní porozumění do té míry, že jsou aktivovány jen kompatibilní významy (Giora, 2002). Pokud kontext nepodporuje přímý přístup k ironickému významu, čtenáři mají potíž se zapojit do něj ironický výrok, což vyústí v delší čas potřebný k přečtení. Nicméně v případě, že je kontext ironický, nedochází k výraznému zdržení a čtení probíhá přibližně stejnou dobu (Gibbs & Colston, 2012). Podle přímého přístupu jsou díky pragmatickým znalostem v pozadí a obecným sociokulturním normám čtenáři schopni pochopit ironické výroky bez nutnosti aktivovat doslovné významy výroků v první řadě (Fabry, 2019).

V otázce pochopení obrazného významu jazyka je více argumenty podporován model přímého přístupu. Převládá zde předpoklad, že by v bohatém podpůrném kontextu obrazná a doslovná interpretace měla být přístupná přímo, bez uchýlení se k nerelevantním interpretacím (Giora & Balaban, 2001).

2.5.3 Hypotéza stupňované významnosti

Proces porozumění poskytuje prioritu výrazným (hlavním/charakteristickým) významům slova, které ovlivňují, jak rychle bude umožněn přístup k významu (Olkoniemi, 2019). Podle této hypotézy jsou zprvu zpracovávány nejcharakterističtější významy slova, ať už jsou v souladu s kontextem nebo doslovností či nikoliv. Míru významnosti určuje náš mentální lexikon, nebo i frekvence slova (Giora, 2002). Za předpokladu, že má slovo dva významy, ten frekventovanější, obecně užívaný je pravděpodobně i ten významnější (Fabry, 2019).

2.5.4 Inference

V porozumění ironii hrají důležitou roli inference. Jsou to mentální procesy usuzování umožňující čtenáři či posluchači zařadit slovo do jeho znalostí o okolním světě. Dají se také pochopit jako domýšlení nebo vyvozování informací. Kromě porozumění ironii a rozpoznání záměru mluvčího přispívají i k vnímání textu jako koherentního úseku (Nebeská, 2017d). Inference si vytváříme, když čteme texty, sledujeme filmy nebo pozorujeme okolní svět. Tato intuice je mezi lingvisty jakéhokoliv zaměření obecně přijímána. V tom, co vidíme kolem sebe, je inferencí víc (emoce, pohledy, nadřazené cíle atd.), než ve filmu nebo textu. Samy o sobě nic neřeknou, ale pomáhají tomu, co pozorujeme, dát význam (Graesser, Wiemer-Hastings & Wiemer-Hastings, 2001). Způsobují, že z textu recipient může vyrozumět více, než je napsáno, ale jelikož nejsou všechny stejné, nerozumí všichni ani textu stejně (Nebeská, 2017e). Takovým případem mohou být například i novinové titulky. Opomenutí dvojznačnosti při tvorbě vět může mít leckdy zajímavé dopady: „*Don't let worry kill you – let the church help. Nenechte se zabít svými problémy – církev vám s tím pomůže.*“ (Altmann, 2005, 107). Stejně tak například v titulku *Rozvod způsobil skandál* může někdo určit jako podmět *rozvod* a jiný *skandál*. Zde by k rozhodnutí dopomohl kontext situace.

Text a film jsou lidské produkty a mají záměr nám něco sdělit (na rozdíl od reálných situací jsou připravené). Inference čtenářům pomáhají vyplňovat mezery v hlavní zprávě (například v detektivkách – proč se pisatel obtěžoval psát něco, co by jinak nebylo

významné?). Ač je tedy ve skutečném světě inferencí víc, postrádá pragmatickou úroveň zprávy (Graesser et al., 2001).

Byť má ironie v promluvách své místo, zastává důležitou funkci v rolích sociálních vztahů (Gibbs, 2000; Nekula, 1990) a je důležitým elementem komunikace použít ji je vždy riskantní a neměla by se vyskytovat v politice (Olkoniemi, 2019), ani vzdělání. Mluvčí se dostává do pozice, ve které jeho poznámka může působit jako necitlivá urážka, nebo být pochopena úplně jinak. Stát se to může i právě kvůli odlišným inferencím (Nebeská, 2017e), které si každý vytváříme, nedostatečné signalizaci (Nekula, 1991) nebo špatnému načasování a relevanci (Wilson & Sperber, 2007). Například i nevinně namířená sebekritika může při neporozumění záměru produktora vyznít jako rasistické prohlášení, za které pak autor musí nést následky (Olkoniemi, 2019). Proč vůbec ironii použít, pokud s sebou nese tato rizika? Pokud bychom druhého kritizovali přímo, mělo by to těžší následky na vztah účastníků komunikace, než když je kritika zjemněna ironií v rámci snahy zůstat zdvořilí (Dews, Kaplan, & Winner, 2007).

Vývoj porozumění ironii se s věkem proměňuje. Většina informací v této kapitole se vztahovala k porozumění ironii dospělými lidmi. Nejen o tom, jak se učí sociálním aspektům ironie děti, ale i jak se ji učí vyhledávat v textu bude kapitola poslední. Vzhledem k povaze práce nyní zmíníme určitá specifika osvojování jazyka u dětí se sluchovým postižením.

3 PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

Sluch je jedním ze dvou smyslů, díky kterým se nám z okolí dostává nejvíce informací. Zvuky jsou v podstatě signál utvořený pohybem částic přenášený vzduchem (Lejska, 2003) ale pro nás něco znamenají až ve chvíli, kdy kmitání rozechvěje ušní bubínek a my je rozpoznáme (Altmann, 2005). Není však samozřejmé, že všichni lidé mají možnost zvuky slyšet a rozeznávat. Některé sluchové defekty je možné odstranit, jiné nikoliv, každopádně je v takovém případě nutná součinnost několika odvětví. Diagnostice či terapii se věnuje několik oborů zabývajících se různými oblastmi sluchového postižení. Například měřením sluchu, jeho možných vad a velikostí poruchy se zabývá audiometrie (Vágnerová, 2012) a na druhé straně je surdopedie – obor představující speciálně pedagogické metody výchovy, vzdělávání a rozvoje jedinců se sluchovým postižením (Horáková, 2012). Právě rozvoj komunikace u lidí se sluchovým postižením je nesmírně důležitý.

Sluch je nám nápomocný nejen v percepci ale i v produkci jazyka. Intaktnost tohoto smyslu ovšem není podmínkou pro komunikaci. I děti od narození neslyšící si dokáží osvojit znakový jazyk a komunikovat jeho prostřednictvím. Se psaním je to složitější, než je obecně vnímáno. Neslyšící mají ve čtení i psaní potíže kvůli odlišnému jazykovému vývoji, a proto se v této kapitole zaměříme kromě etiologie sluchových vad i na proces učení se čtení a potíže při něm, porozumění inferencím v textu a obrazným pojmenováním.

3.1 Charakteristika sluchového postižení

Sluch nám pomáhá v získávání informací z okolí, komunikaci s druhými lidmi, ale i když si to neuvědomujeme, zvukové pozadí umožňuje orientaci v prostoru, dává pocit jistoty a má psychologický význam, jelikož v případě nezvyklého ticha (například ve zvukotěsné komoře) slyšící člověk může začít pociťovat úzkosti (Pulda, 1992). Proces slyšení je komplexní a vázaný na fyzickou cestu akustického signálu. Ten se přenáší z vnějšího ucha přes bubínek, kovádlínku atd. do vnitřního ucha ke Cortiho ústrojí, které chvění přeměňuje v impulzy jdoucí dále do mozku. Konečné procesy v něm jsou však stále více neznámé nežli ano (Čermák, 2011). Sluchové vnímání je tedy aktivní psychický proces vyžadující určité

anatomické a fyziologické předpoklady (Pulda, 1992). Pokud tyto předpoklady splněny nejsou, a tato situace je nevratná, mluvíme o sluchovém postižení.

3.1.1 Základní vymežující pojmy

Prvním pojmem je *sluchová ztráta*. Tato hodnota je uváděná v decibelech a značí, že jedinec, který jí trpí, neslyší zvuky pod intenzitou sluchového prahu a podle velikosti ztráty se určuje stupeň sluchového postižení (Valenta, 2015).

Samotné *sluchové postižení* se dá považovat za sociální důsledek ztráty sluchu. Na jeho vzniku se podílí řada faktorů – typ a stupeň poruchy, věk v počátku vady, doba odhalení poruchy, osobnost a další (Valenta, 2015). Podmínkou pro používání pojmu postižení je neodstranitelnost sluchové poruchy (Strnadová, 2002). Sluchové postižení vytváří tzv. *komunikační bariéru*, která brání v efektivní komunikaci s lidmi a přijímání informací. Cílem terapie je tuto bariéru odstranit či zmenšit a zajistit rozvoj optimálního komunikačního systému (Valenta, 2015).

V praxi se můžeme setkat s pojmy hluchota, nedoslýchavost, neslyšící atd. Byť se může zdát, že jde o více názvů pro jednu skutečnost, každý termín označuje něco jiného. *Nedoslýchavost* značí sníženou schopnost vnímat zvuk, která se pro okolí projeví kolem druhého roku života, kdy se dítě vzdaluje od hlasu matky a bývá spojena s vadou řeči (Strnadová, 2002). Může být řešena sluchadly a dalšími kompenzačními pomůckami (Vymlátílová, 2006). Vydělit můžeme i stařeckou nedoslýchavost (Horáková, 2012). *Ohluchlost* znamená získanou ztrátu sluchu v období dokončování vývoje mluvené řeči. Při komunikaci jedinci mohou využívat odezírání a mnohdy jejich řeč není zcela ztracena (Vymlátílová, 2006). *Hluchota* znamená těžkou ztrátu sluchu, často je vrozená nebo získaná v raných fázích vývoje (Valenta, 2015). Nelze ji kompenzovat sluchadly, v případě, že jde o praktickou (úplnou) hluchotu (Lejska, 2003). Vzhledem k době vzniku poruchy se u jedinců s hluchotou řeč dostatečně nevyvinula, při komunikaci tedy neuvítají odezírání, ale mají vlastní komunikační systém (Vágnerová, 2012). K pojmu hluchota bezprostředně patří pojem *neslyšící*. Neslyšící, pokud je psán s velkým „N“, je příslušník komunity Neslyšících, kteří komunikují ve svém vlastním znakovém jazyce, mají svou kulturu i pravidla a nevnímají sluchovou vadu jako zdravotní postižení (Valenta, 2015).

Tyto termíny slouží k vymezení a zpřesnění. Poruchy sluchu jsou však rozmanitější a klasifikují se dle různých kritérií, přičemž každé s sebou přináší odlišné následky.

3.2 Klasifikace sluchového postižení

Sluchové postižení se dá rozdělovat například podle míry závažnosti, doby vzniku, typu a rozsahu vady nebo příčiny, a k těmto skutečnostem se přihlíží také při diagnostice (Strnadová, 2002). Klasifikace sluchového postižení je z důvodu různého pojetí a způsobů dělení sluchových vad nejednotná (Daňová, 2008).

3.2.1 Rozsah sluchové ztráty

Typy vad sluchu lze rozdělovat podle míry a počtu narušených funkcí. Mezi tyto funkce patří například schopnost vnímat zvuky od určité hlasitosti, rozlišovat melodii a porozumět obsahu a významu slyšeného (Vágnerová, 2012), a to ať už se sluchadly nebo bez nich (Strnadová, 2002). Sluchové postižení je podle velikosti ztráty sluchu rozděleno do několika stupňů. Rozmezí neuvádí všichni autoři stejné, avšak odlišují se pouze v rozsahu jednotek. Jak uvádí Strnadová (2002), toto dělení je pouze orientační, jelikož se jedná o měření v různých pásmech a v podstatě nevypovídá moc o skutečném sluchu, protože každý jedinec může mít na každém uchu jiný stupeň postižení. Podle Světové organizace (WHO) se sluchové vady podle rozsahu ztráty dělí následovně:

- Žádná porucha 0-25 dB
- Lehká porucha 26-40 dB
- Střední porucha 41-60 dB
- Těžká porucha 61-80 dB
- Velmi těžká porucha 81 dB a více (in Barvíková et al., 2015).

Do 70 dB je podle Vágnerové (2012) narušení přijatelné a do tohoto pásma je možné si osvojit řeč, tudíž bezproblémově komunikovat. Podle Strnadové (2002) je však tato hranice stanovena o deset bodů níže, na 60 dB.

Hluchota je nejzávažnější postižení sluchu a je doprovázena problémy v komunikaci. Člověk jí trpící je neslyšící. V případě nedoslýchavosti jde o ztrátu sluchu ve kterékoliv jiné úrovni než nejtěžší (Valenta, 2015). Těžké sluchové postižení znamená omezení v oblasti vnímání řeči, které ústí v narušení rozvoje některých kompetencí (Vágnerová, 2012).

3.2.2 Typy sluchových vad podle místa vzniku

V závislosti na místě postižení lze definovat dva typy vad sluchu (Strnadová, 2002). Lejska (2003) zastává stejný názor a rozděluje různé typy sluchových poruch také do dvou skupin – na vady sensorineurální (percepční) a poruchy převodní.

- Sensorineurální (percepční) vada sluchu – postihuje struktury vnitřního ucha, sluchové buňky nebo sluchový nerv a další centrální struktury
- Převodní (konduktivní) porucha sluchu – zasahuje vedení vnějšího ucha nebo omezuje přenos energie ve středním uchu

Postižení v sensorineurálním typu nelze léčebně ovlivnit, na rozdíl od konduktivní poruchy, která nezasahuje buňky a může být léčena (Lejska, 2003). Vágnerová (2012) oproti tomu rozděluje sluchové vady následovně do tří kategorií:

- Převodní vada – postiženo je střední a vnější ucho, není závažná a může se kompenzovat sluchadlem
- Percepční vada – zasaženy jsou buňky Cortiho orgánu, vede ke zkreslení zvuků a nelze ji kompenzovat zvýšením hlasitosti
- Kortikální postižení sluchových funkcí – následek poškození oblastí CNS zpracovávajících řeč

3.2.3 Typy sluchových vad podle doby vzniku

Následky ztráty sluchu nezávisí jen na místě nebo rozsahu, ale i na době, kdy porucha vznikla (Vágnerová, 2012).

Sluchové postižení můžeme podle doby vzniku souhrnně dělit na prelingvální a postlingvální. Prelingvální je důsledkem ztráty sluchu v období před dokončením jazykového vývoje a neumožňuje tak osvojení mluveného jazyka. Postlingvální postižení je následkem ztráty sluchu po ukončení vývoje řeči (Valenta, 2015) kolem 8. roku života (Lejska, 2003). Lidé s prelingvální ztrátou sluchu jsou neslyšící a z důvodu znemožněného řečového vývoje je pro ně těžké samostatně překonat komunikační bariéru se slyšícími. Postlingvální ztrátu lze označit jako ohluchlost, a i přes její přítomnost se dítě dokáže naučit mluvit a odezírat (Vymlátílová, 2006).

3.2.4 Příčina vzniku sluchové vady

V případě poruchy sluchu vzniklé před fixací řeči se může jednat o vrozené nebo získané vady. Mezi vrozené se řadí genetické predispozice, dědičnost, prenatální i perinatální události (Lejska, 2003). Etiologie prenatálně vzniklých vad spočívá v negativních vlivech působících na plod v průběhu těhotenství, především v 1. trimestru (Horáková, 2012). Získané se mohou objevit po infekčních chorobách, traumatech, při opakovaných zánětech ucha nebo nachlazení horních cest dýchacích (Lejska, 2003).

Převodní vady vzniklé v pozdějším období vývoje mohou mít příčinu v trvalém poškození zvukovodu, bubínku atd. Senzorineurální vady jsou často způsobeny traumaty, toxiny, dlouhodobým působením hluku nebo stářím (Lejska, 2003). Vzácněji mohou být sluchové poruchy způsobeny psychogenními faktory, po jejich odstranění se však předpokládá návrat k normálnímu sluchu (Strnadová, 2002).

3.3 Vývoj dítěte se sluchovým postižením

„Sluch je základní podmínkou pro rozvoj řeči a mezilidské komunikace, a tím i pro přirozený rozvoj duševního života člověka a jeho společenských vztahů“ (Pulda, 1992, 8). Celkově by se dalo říct, že čím dříve sluchová vada vznikne, tím znatelnější jsou její důsledky (Vágnerová, 2012).

Zpočátku jazykový vývojový rozdíl mezi slyšícími a neslyšícími dětmi není patrný. Neslyšící také zprvu broukají a žvatlají, to ovšem mezi 17.-26. týdnem ustává, jelikož nemají zvukovou odezvu svých projevů (Vymlátilová, 2006). U novorozence a kojence s vrozenou vadou sluchu lze pozorovat absenci reakcí na hlasité zvuky okolí, úleku před nimi i otáčení hlavy v jejich směru (Horáková, 2012). Až kolem prvního roku života bývá diagnostikována těžká sluchová porucha, jelikož do té doby nejsou známky vady zřetelné a jednoznačné (Vágnerová, 2012). Batolata pak nereagují na jednoduché výzvy, stále nereagují úlekem před nečekaným hlukem a neobrací se na zavolání (Horáková, 2012). V batolecím věku dochází u zdravých dětí k rychlému rozvoji řeči i sociálních a kognitivních dovedností, které však přítomnost poruchy znemožňuje (Vágnerová, 2012). Postižením sluchu je nevíce zasažena receptivní složka řeči, jelikož je znemožněn přístup k řečovým signálům. Také produkce řeči není stejná jako u slyšících jedinců, jelikož je narušena kontrola vlastních zvukových signálů, rytmus a postižena je i sdělovací kapacita (Lejska, 2003). Sluchová

porucha tak může vést k odlišnostem ve vývoji i osobnosti člověka, což může při nízké informovanosti, která s dítětem komunikovat, vyústit v negativní následky (Pulda, 1992).

3.3.1 Faktory ovlivňující vývoj

Hlavním faktorem, který ovlivňuje vývoj dítěte je kladné citové přijetí v rodině. Patříčné přijetí dítěte s postižením sluchu do rodiny má pro jeho vývoj velký význam. Nejistota v postojích k němu může pramenit z nevědomosti, jak se s ním dorozumívá, nebo může být způsobena i šokem, který přinese diagnóza. V tomto případě je nutná podpora ze strany širší rodiny, přátel i odborníků (Strnadová, 2002). Podpora a informovanost rodiny o sluchovém postižení dítěte je důležitým faktorem pro předejití podnětové deprivaci alespoň z hlediska komunikace (Vágnerová, 2012).

Včasná diagnostika, stupeň postižení a komorbidita, patří mezi další nejdůležitější faktory pro co možná nejlepší řečový a komunikační vývoj dítěte se sluchovým postižením (Horáková, 2012). Jak již bylo řečeno, děti jsou v raném věku ochuzeny o sociální kontexty a nechápou motivaci řečníků. Chybí jim kontinuita, což má za následek špatné předvídání budoucích událostí. Mezi negativní zážitky může patřit situace, kdy děti nevědí, o čem se rodinní příslušníci baví a pocítují vydělení a osamocení. Ohrožení pro vývoj představuje podnětová deprivace, stres z komunikace a zklamání (Vymlátílová, 2006). Stejně jako pro slyšící děti, i pro děti neslyšící je důležité mít bohaté jazykové prostředí v rodině (Lederberg, Schick, & Spencer, 2013). I vhodné školní prostředí se může stát podpůrným faktorem pro zrání jedince. Školy pro děti se sluchovým postižením mají několik typů tříd, které jsou děleny podle specifických požadavků na výuku. V každé probíhá výuka pomocí jiného druhu komunikace a děti jsou rozřazovány podle svých schopností (Pulda, 1992).

Jedním z dalších činitelů, díky kterým se může komunikační vývoj dítěte posunout vpřed je i možnost přístupu ke kompenzačním pomůckám. V případě možnosti využití sluchadel a jiných podpůrných doplňků je důležitým faktorem nejen jejich účinnost, ale také schopnost dítěte rozvíjet své nadání pro řeč (Horáková, 2012). Další pomůckou je kochleární implantát, což je funkční náhrada pro osoby, které trpí oboustrannou senzineurální poruchou sluchu a z běžných sluchadel nemají dostatečný přínos pro porozumění řeči (Martinková, 2016). Charakter vývoje řeči je ovlivňován mimo jiné i faktorem úrovně sluchové percepce. Ta se vyvíjí již v prenatálním období a po narození díky ní získává novorozenec až 60 % informací z okolí (Bytešnicková, 2012). Co je však nejdůležitější, záleží

i na osobnosti samotného dítěte. Běžně se uvádí, že neslyšící jsou sociálně nezralí, impulzivní, egocentričtí a vztahovační, ale právě takovému zevšeobecnování je potřeba se vyhnout a zaměřit se na vlastnosti a schopnosti jedince (Vymlátílová, 2006). Velkým rozdílem ve vývoji je osvojování komunikace, která může nabývat více podob.

3.3.2 Komunikace osob se sluchovým postižením

Komunikace neslyšících se od té běžné pro slyšící zásadně odlišuje. Pro dosažení kvalitních výsledků vzdělávání je podstatné, aby byl pro dítě vybrán vhodný typ komunikace podle jeho možností již od raného dětství (Barvíková et al., 2015). Důležité je, pokud se slyšícím rodičům narodí dítě neslyšící, přijmout takový způsob komunikace, který bude pro dítě zvládnutelný a motivující. V opačném případě může docházet k pocitu izolace u dítěte a nerovnoměrnému rozvoji kognitivních schopností a socializace (Vágnerová, 2012). Typů komunikace je více. Dítě nedoslýchavé či ohluchlé, se může naučit odezírání řeči, kdežto pro neslyšící je první volbou znakový jazyk, který se tak stává jejich mateřským.

Pro každého je komunikace v mateřském jazyce ta nejjednodušší a nejpřirozenější. Dorozumívat se cizím jazykem vyžaduje zvýšenou námahu. Děti, které od narození neslyší, si za svůj jazyk osvojují znakový, a toto osvojování probíhá ve stejných fázích, jako si slyšící osvojují mluvenou formu (Lederberg et al., 2013). Pro neslyšící, kteří mají jako první jazyk znakovou řeč, je naše čeština – například při čtení – zcela jiná (Lejska, 2003). Proto jsou i klasické učebnice českého jazyka pro dítě komunikující skrze znakový jazyk zcela nevhodné (Barvíková et al., 2015). Znakový jazyk je založený na zrakovém vnímání tvarů, pozic a pohybů rukou, hlavy, trupu a je typický pro menšinové komunity Neslyšících napříč světem. Od češtiny je odlišen i gramatikou a svou strukturou. Rozvrstvení gest odpovídá lingvistické struktuře rovin mluvených jazyků (Macurová, 2017). Má tedy nejen stejné formální vlastnosti jako každý jiný jazykový systém, ale je také stejně reprezentován v mozku. I když je zde užíváno jiného než verbálního módu, centra aktivovaná při komunikaci jsou shodná jako u mluvených jazyků (Vágnerová, 2012). Za důkaz tohoto tvrzení se považuje, že se uživatelé znakového jazyka mohou také stát afatiky při poranění relevantních oblastí levé mozkové hemisféry a nervové poškození je tím pádem jazykového spíš než motorického původu (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Způsobem, jakým je předáván je velice podobný neverbální komunikaci, proto je hranice odlišení od ní mnohdy nejasná (Macurová, 2017). Neverbální komunikace neslyšících se v porovnání se slyšícími lidmi v určitých ohledech odlišuje. První odlišností je délka přímého očního kontaktu, jelikož zrak

je pro neslyšící smyslem, kterým přijímají informace, udržují neustálý oční kontakt s mluvčím. Pokud ho přeruší, jde o signál nechuti v rozhovoru pokračovat. Z pohledu gest je význačné třeba mávání, kterým dotyčný upozorňuje druhého a potřebu s ním komunikovat (Strnadová, 2008).

Vedle znakového jazyka existuje i znakovaná čeština. Každý z těchto druhů komunikace má svá specifika a nelze je zaměňovat. Znakovaná čeština je systém znaků kopírující gramatiku českého jazyka. Využívá se především lidmi ohluchlými nebo nedoslýchavými jako podpora při odezírání (Horáková, 2012). V případě neporozumění, nebo nejasností se využívá i prstové abecedy, která má mimo národní i mezinárodní podobu. Je však složitější na nácvik (Strnadová, 2002).

Kromě znakového jazyka, znakované češtiny a odezírání mohou neslyšící komunikovat i v artikulované, orální řeči, pokud jim to závažnost postižení umožňuje. Některé děti si tak osvojily kromě znakového jazyka ještě mluvený, a tento druh komunikace se považuje za bilingvní, stejně jako u slyšícího dítěte, které má dva různé mateřské jazyky (Lederberg et al., 2013). Každopádně prostřednictvím takového druhu komunikace nelze získat všechna vodítka napomáhající porozumění kontextu. Není možné získat informace z intonace, rychlosti ani důrazu hlasu a tato část neverbální komunikace tak zaniká (Vágnerová, 2012). Stejně obtížné je i přiřazení slovu správný význam zamýšlený autorem.

Aktivní, produktivní užívání jazyka v jedné z jeho podob tedy pro mnoho neslyšících nepředstavuje zásadní potíže. Co už je ale o poznání těžší, je receptivní forma – čtení. Jak již bylo zmíněno, pro spoustu uživatelů znakového jazyka čtení přináší nemalou potíže už jen v tom, že se v podstatě jedná o cizí jazyk a naučit se této dovednosti je pro neslyšící v mnohém odlišné než pro slyšící děti.

3.4 Problematika čtení neslyšících

Ztráta sluchu v dětství, nebo před narozením s sebou přináší velké výzvy v oblasti vývoje jazykových schopností a jakkoliv velká ztráta může zpomalit proces osvojování jazyka (Lederberg et al., 2013). Lidé si obecně myslí, že vzhledem k tomu, že text je grafická reprezentace, neslyšící velmi dobře ovládají čtení i psaní. Opak je ale pravdou (Strnadová, 1999). Stejného názoru je i Komorná (2018, 201): *„Je spíše obvyklé, že čeští neslyšící běžným textům psaným v češtině nerozumějí, nebo jim nerozumějí dostatečně tak, aby v nich*

dokázali vyhledat potřebné a důležité informace a ty účelně využívat pro svůj osobní i profesní život. “

Kvůli špatnému rozpoznávání morfémů v psaném projevu mají neslyšící problém s identifikací slov a jejich čtecí schopnosti odpovídají slyšícím dětem ve třetí třídě (Nunes, Burman, Evans, & Bell, 2010). Gramotnost, především ve smyslu schopnosti číst a psát je zásadní pro účast na vzdělávání a později na trhu práce. I přes značné změny ve vzdělávacích intervencích zůstávají neslyšící děti pod průměrem čtecích dovedností v porovnání se slyšícími (Lederberg et al., 2013). Jejich vztah ke čtení je sám o sobě problematický a mnoho dětí ho získává pouze ze svého okolí, kde rodiče jsou vášniví čtenáři. Jazykové schopnosti dětí jsou různorodé. Jedním faktorem je samotná osobnost, také kulturní a rodinné souvislosti anebo podpůrnost jazykového prostředí. Samozřejmě záleží i na ztrátě sluchu.

Průběh učení se číst u slyšících dětí začíná poznáváním grafických reprezentací písma a jejich postupným přiřazováním k fonémům. Tato metoda pro neslyšící nepřipadá v úvahu. Jejich výuka čtení je tedy odlišná a vzhledem k tomu, že primárním jazykem pro ně bývá znakový jazyk, vztahuje se k odlišnostem ve čtení i jiné porozumění textu.

Neslyšící děti, které nemají přístup k fonematickému znění slov, si vytváří jiné strategie učení. Takovou strategií může být například osvojování významu slova skrze jeho protějšek ve znakovém jazyce. I když tato cesta může být pro některé děti přínosná, jiné v ní neshledávají oporu (Lederberg et al., 2013). Větší potíže zde mají děti s prelingvální hluchotou, jelikož s nástupem do školy je jejich slovní zásoba značně malá, a také jim chybí zkušenost s gramatikou (Růžičková, 1999). Pokud děti s určitým stupněm ztráty sluchu mohou v komunikaci užívat i mluveného jazyka, mají pro získání schopnosti čtení jeden ze dvou hlavních atributů. Tím druhým jsou podpůrné jazykové schopnosti, což se týká rychlosti osvojování znakového jazyka a slovní zásoby v něm (Lederberg et al., 2013). Rozvíjení schopností v primárním jazyce může vést ke zlepšení čtení s porozuměním, psaní i morfologickým znalostem (Nunes et al., 2010). Základy čtenářských schopností si děti s poruchou sluchu vytváří již v předškolní docházce (Souralová, 2005).

Čtení má dvě etapy. První je globální, při které dítě čte to, co zná a druhou je receptivní, kdy se dítě dozvídá něco nového, rozšiřuje slovní zásobu a učí se porozumět textu (Souralová, 2005). Jelikož je klasická první třída základní školy v případě neslyšících dětí rozdělena do dvou let, až na konci druhé třídy se děti s poruchou sluchu posouvají od slabikáře dál. V učebnicích pro sluchově postižené žáky je důležité kreslit obrázky.

Pomocí nich si dítě nejprve osvojuje významy slov a může se tak později naučit rozumět říkankám, ve kterých jsou slova použita (Růžičková, 1999). Pouhá znalost písma nestačí k rozumění gramatice nebo významům. Důsledkem nerozvíjení slovní zásoby by se tak mohlo stát, že dojde ke čtení bez porozumění. K tomu, aby dítě mohlo komunikovat, mělo o čem mluvit, je potřeba znát jazyk a tomu čtení napomáhá (Strnadová, 1999).

Největší výzvou je pro neslyšící gramatika. Zpočátku neovládají žádné gramatické kategorie (rod, pád atd.) ani způsob vázání jednotek do textu, což se projevuje problémy se čtením, jelikož nedokáží přečtené správně zařadit. Dalším problémem jsou obrazná pojmenování (frazémy, idiomy atd.). Ukazuje se, že neslyšící čtenáři daleko častěji určují významy vět jako doslovné, než obrazné a těžko se jim mezi těmito způsoby rozlišuje (Komorná, 2008). Problémem jsou kromě obrazných a ustálených pojmenování i odkazy na současné dění (Souralová, 2005). Aby si tedy děti mohly ke čtení vytvořit kladný vztah, je třeba jim texty přizpůsobovat tak, aby pro ně byly co možná jazykově nejpřístupnější.

Nelze však samotnou úpravu pojmut jako zobecnitelnou pro všechny skupiny dětí se sluchovým postižením, každá z nich totiž disponuje jinými čtenářskými dovednostmi ovlivněnými jejich situací. Názory odborníků se v otázce úprav textů pro neslyšící různí, někteří například poukazují na ztrátu původních rysů kvůli změně jazykových prostředků, avšak správně zvolená úprava může čtenáři pomoci pochopit záměr autora a motivovat dále ke čtení (Daňová, 2008). Jednou z důležitých úprav je grafické členění textu, jelikož neslyšící čtenář se v něm pomocí zraku orientuje jako v mluvené komunikaci. S tím se pojí i užívání obrázků, které pomáhají čtenáři udržet krok s dějem (Souralová, 2005). Také zájmena odkazující k předchozímu sdělení mohou být záludná a je lepší je znovu nahradit zamýšleným podstatným jménem. Také dlouhá souvětí se vyplatí rozdělit do jednoduchých vět (Daňová, 2008). Co je ale důležité, je zachování úrovně jazykových prostředků. Cílem není udělat text co nejjednodušším, ale předat stejné informace (Souralová, 2005).

Čtení neslyšících dětí je složitý a zdlouhavý proces učení přinášející s sebou překážky. Největší potíží pro porozumění se skrývá v obrazných pojmenováních, mezi které spadá například i ironie.

4 ROZPOZNÁNÍ IRONIE DĚTMI

O věku, ve kterém jsou děti schopné rozeznat ironii se od počátku zkoumání této problematiky vedou spory. Někteří výzkumníci věří, že její pravé pochopení přichází až v období adolescence po dokončení procesu osvojování jazyka, avšak jiné nálezy dokazují, že skutečný záměr mluvčího jsou schopné rozeznat už děti v předškolním věku. Dohady a argumenty se však vztahují především k ironii pronášené v řeči, načež ironie v psaném projevu bývá opomenuta. Problematická je i otázka rozeznání a pochopení ironie neslyšícími dětmi, jelikož psaná čeština, jak bylo zmíněno dříve, pro ně často není primárním jazykem a oproti znakovému má jinou flexi i gramatiku.

Důležitou otázkou, o které se vedou debaty již desítky let je, zda děti rozeznávají ironii jen díky rozpornému kontextu, nebo zda je pro ně důležité slyšet intonaci, se kterou mluvčí ironické komentáře pronáší. Pokud ovšem něco jako ironická intonace existuje.

4.1 Faktor věku dítěte

Děti začínají chápat, že ne vždy je záměr mluvčího doslovný, až kolem 6. roku života (Nakassis & Snedeker, 2002). Do tohoto věku ji nejsou schopny rozeznat od doslovných významů promluv dospělých, jelikož jejich jazykový vývoj stále není ukončen, a navíc nedokáží rozpoznat, jaké jsou vlastně záměry a pocity druhého (Ackerman, 1983; Banasik-Jemielniak et. al, 2020). Ovšem jiné studie dokázaly, že ironii rozumí i děti mladší, v předškolním věku. Výzkum na polských předškolácích ukázal, že mezi čtyřletými a šestiletými dětmi jsou značné rozdíly. Mladší děti lépe rozeznaly ironii, pokud byla mířená na činy, které adresát vykonal, než když směřovala na jiné situace. U šestiletých již tento rozdíl v rozlišení nebyl (Banasik-Jemielniak & Bokus, 2019). Plné pochopení ironického jazyka vyžaduje utváření komplexních inferencí o záměru mluvčího, což je pro děti nesnadný úkol. Tato schopnost se rozvíjí mezi 5. a 8. rokem (Harris & Pexman, 2003). Děti na pomezí školní docházky sice chápou, že je jistý nesoulad mezi ironickým významem, který promluva má, a doslovným zněním, ale nedokáží ještě plně rozlišit pragmatický záměr. Toho jsou schopni postupně až v devíti letech (Glenwright & Pexman, 2010). Přítomnost naprostého rozpoznání ironie se projeví ve chvíli, kdy si dítě je vědomo, že to, co mluvčí říká, myslí jinak – buď v pozitivním nebo negativním smyslu (Dews et al., 1996). Forma,

ve které se ironická promluva vyskytuje, je jedním z faktorů závislých na rozpoznání ironie dětmi. Pokud jsou děti schopny rozeznat negativní ironické kritiky a sarkasmus, neznamená to, že si stejně dobře poradí s hyperbolou nebo ironickými komplimenty.

4.2 Další faktory rozeznání ironie

Nejen věk je hlavním ukazatelem toho, kdy si jsou děti vědomy významu ironie a jejího užívání. Na tomto procesu se podílí faktorů více. Mezi ty nejdůležitější patří forma a funkce ironických komentářů, sociokulturní a jazykové prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a také roli hraje individualita dítěte.

4.2.1 Forma ironie

Ironická kritika (zdvořilá) patří mezi první rozeznávané formy ironie. Pro mladší děti je mnohem snazší rozeznat negativně mířenou ironii než pozitivní (Nilsen, Glenwright, & Huyder, 2011). Obecně děti lépe rozumí ustáleným, konvenčním ironickým poznámkám než jejich novým variantám, a to i přes to, že jsou mluvčím řečené v odpovídajícím kontextu, stejnou intonací. Tento fakt svědčí pro platnost hypotézy stupňované významnosti, podle které je přístup k významům umožněn prostřednictvím lexikonu člověka a rozpoznání závisí na existenci významu ve slovníku dítěte (Burnett, 2015).

Pozitivní ironie je pro děti složitější na porozumění, jelikož její negativní vyjádření si děti neumí vyložit kladně jako pochvalu (Filippová & Astington, 2008). Děti také chápou ironické komplimenty jako méně příjemné než doslovné (Harris & Pexman, 2003), což se může odrazit právě na jejich hodnocení komentáře. U ironických kritik se nejprve objevuje porozumění přesvědčení mluvčího než jeho úmyslu škádlit a jeho postoji. Pro ironické komplimenty se na rozdíl od toho objevuje porozumění úmyslu škádlit jako první. Pochopení jeho postoje se objeví až později (Pexman & Glenwright, 2007).

K negativní ironii patří také sarkasmus, další forma ironie, která je rozpoznána brzy ve vývoji. I když jsou sarkastické komentáře dospělými lidmi vnímány jako více negativní než ty ironické, jelikož jsou mířeny osobně a posměšně, tak u šestiletých dětí nebylo zjištěno, že by tento rozdíl vnímaly. Tento počínající efekt se projevil až u devítiletých, což může být způsobeno i větší zkušeností s obrazným jazykem (Glenwright & Pexman, 2010). Schopnost dětí porozumět podstatě sarkastických poznámek se tedy s věkem zlepšuje (Filippová & Astington, 2008). Jednou z dalších forem ironie je hyperbola. Hyperbola dospělým pomáhá

rozpoznat ironii zdůrazněním kontrastu mezi skutečnou situací a řečeným (například „*To bylo to nejchytřejší, co jsi mohl udělat!*“). Jelikož mladší děti nechápou komunikační situaci jako celek, je jejich přijetí hyperboly problematické. Možným vysvětlením je přecenění řečeného, se kterým si děti neví rady. Naopak chápání ironického záměru hyperboly u desetiletých se již podobá porozumění dospělých. (Aguert et al., 2018). Další odlišností v dětském porozumění ironii je pochopení její funkce.

Dvěma nejčastějšími důvody, kdy je ironie využívána, jsou kritika a humor. Lidé, kteří v promluvách užívají ironii, bývají posuzováni jako vtipnější (Nilsen et al., 2011). Dewsová a kolektiv (1996) se ve své studii zabývali sociálními a komunikačními funkcemi ironie, respektive zjišťovali, nakolik a kdy jsou děti vědomy této funkce ironických promluv. Výsledky ukázaly, že pětiletí a šestiletí si v rozpoznání ironie vedli hůře než osmiletí (Dews et al., 1996). Mladší děti v ironických promluvách vidí spíše agresi a vážnost než humor. Byť předškolní děti již mohou ironii v promluvách rozeznat, prozatím jim nepřijde vtipná a tento aspekt začínají oceňovat až kolem 9. roku (Harris & Pexman, 2003). Ocenění humoru jako záměru použití ironie není však v tomto věku ještě ustáleno a proměny lze sledovat i v rané adolescenci (Nilsen et al., 2011). Druhou funkci, mírnější kritiku, kterou ironické výčitky představují v porovnání s doslovnou variantou, děti však chápou poměrně brzy (Filippová & Astington, 2008).

4.2.2 Sociokulturní prostředí

Pochopení ironie může být vnímáno také jako sociálně komunikační dovednost dovolující dětem reflektovat cíle mluvčího vzhledem k použitým nejazykovým prostředkům (Nilsen et al., 2011). To, jak lidé rozumí jazyku (například i obrazným výrazům) se liší nejen sociokulturně (Banasik-Jemielniak & Bokus, 2019), ale i v rámci stejného jazyka. Záleží tedy také na osobnosti každého člověka v dané ortografii nebo i místě, ve kterém vyrůstá. Proto nejde výsledky stoprocentně zobecňovat napříč různými jazykovými rodinami, jelikož každá má jinou strukturu, a má význam zkoumat jevy v rámci dané lingvistické formy.

Polská kultura například preferuje užívání nepřímých a obrazných pojmenování, včetně ironie, což se mohlo odrazit na výsledku, že i čtyřleté děti byly schopny ironii rozpoznat, jelikož jsou jejímu užívání od mala vystavovány (Banasik-Jemielniak & Bokus, 2019). Tento efekt ve své studii odhalily i Filippová a Astingtonová (2008), které zkoumaly rozpoznání sarkasmu kanadskými a českými dětmi, přičemž české děti si vedly lépe.

S běžně užívanými ironickými výrazy se děti mohou setkat kdekoliv a poměrně brzy. Ať už ve svém rodinném okolí nebo v televizi (Nilsen et al., 2011). Z pohledu sociálně komunikačního jsou hlavními činiteli rozpoznání ironie rodiče dítěte, jelikož díky nim dítě získává povědomí o existenci tohoto typu jazyka. Jak zjistila Banasik-Jemielniak a kolektiv (2020), děti, které rozeznávaly pravý záměr mluvčího patřily do rodin, ve kterých se ironie směrem od rodičů k dětem hojně používala i vysvětlovala. Také k ironii měly pozitivnější vztah než ostatní. Mezi chlapci a dívkami nebyly shledány rozdíly v pochopení záměrů. Zároveň bylo zjištěno, že děti více přejímají ironii, kterou používá jejich matka (Banasik-Jemielniak et. al, 2020). Dají se očekávat samozřejmě i individuální rozdíly u dětí v otázce porozumění ironii (Olkoniemi, 2019). Ukazuje se například, že na porozumění ironii se odráží nejen její formy, ale i osobnost dítěte (Banasik-Jemielniak & Bokus, 2019).

V tom, jak a jestli děti porozumí ironii hrají roli nejen rodiče, kteří ji při komunikaci s dětmi využívají, ale také sociální dovednosti dětí (obzvláště schopnost rozeznat emoce) a teorie mysli (Banasik-Jemielniak et. al, 2020). Jak naznačuje Filippová (2014), schopnost porozumět ironii se v různých sociálních a kulturních kontextech liší. Jelikož velmi malé děti hodnotí situace emočně, tak při vystavení sociálním standardům velmi brzy, lze dětské hodnocení řeči považovat více za intuitivní než reflexní (Filippová & Astington, 2010). Kromě toho se ukazuje, že s věkem dítěte se rozvíjí i jeho teorie mysli, která umožňuje rozlišovat mezi realitou a mentální reprezentací v mysli někoho jiného. Tím si děti dokáží osvojit schopnost všimnout si rozporu mezi řečeným a zamýšleným (Filippová, 2014).

4.3 Teorie mysli

Teorie mysli (anglicky Theory of Mind, zkráceně ToM) je termín zastřešující vývoj myšlení dětí. Jsou v něm zahrnuty jazykové schopnosti, empatie i víra, touha, záměry a samozřejmě schopnost dětí si tyto koncepty osvojit a přiřazovat ke svému prožívání i k prožívání ostatních (Astington & Jenkins, 1995). Rozvoj pochopení nastavení mysli komunikačního partnera začíná u dětí kolem 4. roku života (Fodor, 1992). Pochopení záměrů a přesvědčení druhého člověka je podstatou teorie mysli. Podle této schopnosti se pozná, jak moc má dítě rozvinuté sociálně komunikační a jiné schopnosti. Všechny tyto schopnosti spadají do metakognitivních (Fodor, 1992), a stejně tomu je i v rozpoznání obrazných jazykových figur. Vývoj ToM je úzce spjat s jazykovými schopnostmi (Astington & Jenkins, 1995). Jazyková kompetence je spojena s ironickým porozuměním a jejich úroveň odpovídá (nebo

dokonce přesahuje) úrovni ToM (Filippová & Astington, 2008). Proto teorii myslí někteří autoři přiřazují hlavní roli při rozpoznávání ironie dítětem, respektive v ní vidí základ, díky kterému je toho dítě schopno. Jak píše Nilsen a kolektiv (2011), rozpoznání ironie je sociálně kognitivní dovednost spočívající na pokročilých schopnostech ToM, jelikož vyžaduje od posluchačů odhalení záměrů a přesvědčení mluvčího. Úplné pochopení ironie však zahrnuje zhodnocení jak sociálně-kognitivních (ToM), tak sociálně-komunikačních (pragmatických) aspektů (Filippová & Astington, 2010).

Mezi postojem rodičů a sociálními schopnostmi nebyly nalezeny žádné konexe. Jedním z možných vysvětlení může být, že porozumění ironii často vyplývá z vystavení této formě jazyka spíše, než ze zpracování doslovného i obrazného významu. K interpretaci ironických výroků mohou některé děti používat vodítka jako jsou tón hlasu nebo neverbální chování (gesta a mimika) (Banasik-Jemielniak et. al, 2020). Pro děti nemusí být intonace ani kontext však tolik zásadní. Ukázalo se, že i empatizování s postavami děje může pomoci lépe zhodnotit jejich postoj. Nabízí se také možnost, že rozeznání a pochopení ironie u dětí závisí na rodinném prostředí, obzvláště na zkušenosti, kterou děti s ironií získají (Burnett, 2015). Je rozumné předpokládat, že sociálně-kognitivní a emoční procesy hrají při rozeznání ironie u dětí klíčovou roli. Pro předpoklad důležitosti sociálně-kognitivního a komunikačního pozadí při rozpoznávání ironie svědčí i předešlé výsledky výzkumů, které odhalily deficit porozumění obrazným výrazům u lidí s poruchou autistického spektra nebo schizofrenií (Fabry, 2019).

4.4 Intonace versus kontext

Oba faktory jsou často zmiňovány ve spojitosti s pochopením ironie dětmi. Ve vědeckých kruzích se vedou oboustranné diskuse o tom, který z nich má převládající tendenci.

Záměr mluvčího může být rozklíčován mnoha způsoby včetně obsahu (co je řečeno) a kontextu (kde je to řečeno). Stejně tak může být jako vodítko užito paralingvistických odkazů (jak je to řečeno) (Glenwright, Parackel, Cheung, & Nilsen, 2014). Pro děti je největší překážkou, jak se vypořádají se záměrem mluvčího, který mohou odhalit na základě komunikačních vodítek. Nicméně funkce ironických signálů pro porozumění ironii zůstává stále nejasná (Aguert et al., 2018).

První argumenty stojí na straně intonace. Dětem v předškolním věku pomáhá intonace mluvčího pro rozpoznání ironických záměrů. Jak ve svém výzkumu uvádí

Zajaczkowska (2016), ve skupině, kde byla použita pro čtení ironických výpovědí jiná intonace, skórovaly děti v rozpoznání výše než ty ve skupině kontrolní, kde mluvčí užívali neutrální tón hlasu. Je však nutné podotknout, že výsledky se vztahovaly pouze k rozpoznání negativní ironie nikoliv pozitivní. K podobným závěrům užitečnosti intonace došli i Glenwrightová a kolektiv (2014), kteří tvrdí, že u malých dětí se intonace ukázala jako důležitá pro správné rozpoznání záměru, nicméně pokud byla v rozporu s lexikálním významem, docházelo ke špatné interpretaci. I přesto, že jsou malé děti schopné rozeznat ironický tón hlasu, nedokáží přesně říct, jaký má pronesená věta význam, jelikož to vyžaduje znalost komplexních inferencí pro integraci informace, které děti zatím nemají rozvinuté. Pokud je tedy v kontextu značný rozpor, dítě se zaměří na něj a změněná intonace ho v omyl neuvádí (Ackerman, 1983). Ackerman (1981) na základě výsledků své práce usuzuje, že děti se spoléhají více na okolní informace než na způsob, jakým je poznámka řečena. Ke stejnému závěru, že intonace pro ironii není nezbytně nutná, došla i Winnerová (1988), jelikož v jejím experimentu se ukázalo, že osmileté děti dokáží stejně dobře poznat ironii řečenou i napsanou a více se tedy řídí kontextem než prozodii. Nicméně intonace přeci jen mění porozumění ironickým promluvám. Dewsová a kolektiv (1996) zjistili, že se hodnocení ironie jako „zlé“ měnilo se změnou intonace. Pokud změněná intonace byla přítomná, mladší děti hodnotily promluvy jako „zlejší“. To je považováno za důkaz, že i malé děti ironii chápou, jelikož by jinak nehodnotily emoční podtext jako zlý. Ukázalo se, že děti na sarkastické intonace reagují větším pochopením záměru mluvčího než na „kamennou tvář“ nebo upřímný tón (Dews et al., 1996). Intonace tedy své zastoupení v rozpoznání ironie má, avšak do jaké míry ovlivňuje účastníky ironická intonace kritik a komplimentů, je stále nevyřešenou otázkou (Harris & Pexman, 2003).

Druhým velkým a často zmiňovaným podpůrným faktorem je kontext. Nesoulad mezi pozitivním vyjádřením a negativním kontextem je vodítko k rozpoznání ironie. Kdyby nebyl jasně daný kontext, nemusel by posluchač ironii odhalit. Například kdyby osoba A přišla na sraz s přáteli a osoba B by jí poděkovala za včasný příchod, těžko bychom usoudili, že se jedná o ironickou kritiku, vzhledem k tomu, že bychom byli ochuzeni o informaci, že ve skutečnosti osoba A přišla pozdě (Nilsen et al., 2011). V případě, že by však ironická kritika byla pronesena či napsána například v podobě mrtvé ironie, hodnotili bychom ji nejspíš ironicky bez ohledu na kontext. Olkoniemi (2019) poznamenává, že pokud kontext nesignalizuje blízkost se ironií, která přesto následuje, zpracování oněch promluv trvá déle a je složitější, než pokud se neobjeví. Ackerman (1983) ve svých studiích odhalil, že pro děti

byl kontext zásadnějším vodítkem pro rozpoznání ironie než intonace. Toto zjištění se však vztahovalo až ke starším dětem. Jak píše Nilsen a kolektiv (2011), děti ve věku od 8 let jsou schopny pochopit, že při ironických promluvách je pro posluchače důležité znát kontext. U mladších dětí tato schopnost vžití do třetí osoby zjištěna nebyla (Nilsen et al., 2011). Každopádně bylo prokázáno, jako v předešlých studiích, že ironicky zamýšlené výpovědi v textu byly na rozpoznání obtížnější, pokud nebyly podpořeny kontextem, který by poskytoval vodítka k porozumění záměru (Olkoniemi, 2019).

Mimo kontext a intonaci jsou zmiňovány i další vodítka. Na rozpoznání a zpracování ironie v textu se značnou měrou mohou podílet i procesy vizuální pracovní paměti a rozsah textu. Také bylo zjištěno, že se čtenáři častěji vrací na místa, kde se ironické promluvy vyskytují a znovu je přečítají, což může souviset právě s vizuální pracovní pamětí a tvořením mentálních reprezentací (Olkoniemi, 2019). Důležitá je pro mladší děti vizualizace. Například ve formě obrázků, které pomáhají lépe zpracovat kontext děje (Burnett, 2015). Zde se ale může vyskytnout problém, kdy děti z výrazu ilustrované postavy rozpoznají její záměr. Je proto lepší kreslit mluvčího otočeného „zády ke čtenáři“, aby se zkusení předešlo (Filippová & Astington, 2010). To navazuje na zjištění, že pro rozpoznání ironie pro děti hraje velkou roli emoční ladění v textu (tedy v záměru mluvčího/pisatele) obsažené. Nicméně otázka emocionality zůstává prozatím nezodpovězena (Olkoniemi, 2019).

Do procesů rozpoznání ironie mohou zapojovat kognitivní procesy jako ToM, nebo třeba pracovní paměť, ale i vystavení běžnému používání ironie v rodině. Svůj úkol zde mají samozřejmě i osobnostní charakteristiky každého dítěte. Nejčastěji diskutovanými vodítky jsou intonace a kontext. Byť oba signály vykazují svou funkčnost, v naprosté většině studií, které se zabývaly hodnocením dětské schopnosti porozumět ironii (ať už skrze intonaci či kontext), byla užita jediná forma ironie – negativní kritika. Je pochopitelné, že byla vybrána právě ta, jelikož jak bylo zjištěno, tuto formu jsou děti schopné rozeznat jako první, avšak zůstává otázkou, jestli by intonace nebo kontext zůstaly stejně nápomocné i v případě užití například ironické hyperboly nebo řečnické otázky. Dohadům o základech porozumění ironii, přispívají průzkumy u lidí se smyslovým postižením, zde konkrétně sluchu.

4.5 Ironie a děti se sluchovým postižením

U dětí s poruchou sluchu se v jazykovém vývoji objevuje více odlišností a jednou z nich je i chápání obrazných jazykových figur. Ve znakovém jazyce se dá také ironie (a další

nedoslovné výrazy) vyjádřit. Ironie v textu je však problematičtější. Jak bylo již zmíněno, děti s poruchou sluchu se učí číst později a vzhledem k tomu, že čeština má jinou strukturu než znakový jazyk, je pro ně čtení namáhavé a někdy špatně srozumitelné. Výzkumů porozumění ironii v této oblasti proběhlo doposud velmi málo (González-Cuenca & Linero, 2020) a naprostá většina z nich se zabývala pouze verbální ironií. Byly zjištěny rozdíly mezi dětmi, které mají kochleární implantát (Van De Velde et al., 2019), mezi uživateli znakového jazyka od narození a těmi, kteří se ho učili později (O'Reilly, Peterson, & Wellman, 2014). Výkon v rozpoznání ironie byl v porovnání se slyšícími vrstevníky podprůměrný, avšak projevila se i věková tendence, jelikož starší neslyšící (a někdy dospělí) skórovali v porozumění obraznému jazyku mnohem lépe. Provedené výzkumy dávaly do souvislosti rozpoznání ironie a ToM, přičemž se neobjevila zmínka o důležitosti kontextu. Přestože je výzkumu málo, zdá se, že neslyšící děti a také dospělí mají potíže s porozuměním nedoslovného významu. Tyto potíže byly spojeny s proměnnými, jako je věk, ToM, jazyková úroveň a komunikační zkušenost (González-Cuenca & Linero, 2020).

Neslyšící děti užívající znakový jazyk vykazují ve vývoji ToM jisté vzorce. Při plnění úkolů ToM prvního řádu vystupují děti narozené neslyšícím rodičům (od narození vystavené znakové řeči) jako slyšící vrstevníci a překonávají děti, které se narodily slyšícím rodičům a osvojily si znakovou řeč později (Giustolisi, Mantovan, & Panzeri, 2018). Pokud jde o ToM druhého řádu, mají nativní i pozdější uživatelé znakového jazyka tendenci dosahovat horších výsledků než slyšící vrstevníci, i když nativní s nimi později schopnosti vyrovnají na rozdíl od pozdních (O'Reilly et al., 2014). První řád se týká pochopení událostí v okolním světě, kdežto druhý už zasahuje do porozumění přesvědčení druhého člověka (Miller, 2009). Úkoly v ToM jsou stavěny na pochopení falešného přesvědčení řečníka, které je v rozporu s realitou (O'Reilly et al., 2014).

Cílem studie Giustolisi a kolegů (2018) bylo konkrétně prozkoumat vývoj chápání ironických komplimentů a kritiky u neslyšících dětí a zjistit, zda vykazují podobný vzorec, jaký uvádí literatura o slyšících dětech. Dalším cílem bylo prozkoumat, zda existuje vztah mezi ironickým porozuměním a plněním úkolů ToM neslyšícími (Giustolisi et al., 2018). Výsledky ukazují, že existuje zpoždění ve vývoji ToM neslyšících dětí, konkrétně v porozumění druhému řádu. Zatímco slyšící děti porozumění dosahují kolem 5. a 6. roku života (Fodor, 1992), neslyšící se tomu začínají blížit kolem devíti let. Bylo zjištěno, že neslyšící účastníci zaostávají za slyšícími jak v ironii, tak v porozumění úkolům ToM druhého řádu. Nezdá se však, že by schopnosti ToM přímo podporovaly porozumění ironii

a může tomu být vlastně naopak. Pochopení ironie (tzn. schopnost odvodit, že řečník vyslovil nepravdivé tvrzení s úmyslem vyjádřit opačný význam), by mohlo posílit schopnost rozpoznat řečnickovo přesvědčení (Giustolisi et al., 2018). O tom, že s úkoly druhého řádu mají neslyšící děti potíže, psali ve své studii i Petersonová, Wellman a Slaughterová (2012). Již dříve bylo zmíněno spojení mezi ToM a různým druhem postižení, jako například autismem. V současném výzkumu byly srovnávány skupiny typicky se vyvíjejících dětí, dětí neslyšících a dětí s Aspergerovým syndromem nebo PAS. U neslyšících (kteří však nebyli nativními uživateli znakového jazyka) byl zjištěno značné zpoždění. Děti skórovaly v úkolech ToM podobně jako 4leté slyšící (Peterson et al., 2012). Problémy s porozuměním obrazného jazyka lze přičíst nedostatečnému vystavení ironii. Ztížený přístup ke kontaktu s vrstevníky i k televizi kvůli omezeným službám titulků a malé zkušenosti se čtením, vede ke sníženému vystavení všem formám ironie, což vede k pozorovanému vývojovému zpoždění (Giustolisi et al., 2018). Což souvisí se sociokulturním faktorem porozumění ironii, který byl zmíněn výše. Se sociálními normami souvisí i zjištění plynoucí z výzkumu vědkyň González-Cuenca a Linero (2020) o tom, že neslyšící i slyšící účastníci si v úkolu rozpoznání sarkasmu ve vztahu dospělý-dítě vedli výrazně lépe než v úkolu dítě-dítě. Ačkoli byl tento rozdíl statisticky významný v obou skupinách, byl mnohem větší u neslyšících účastníků.

V souvislosti s předchozími studii bylo zjištěno, že i starší děti s pozdním začátkem znakování dosahují výsledků pod úrovní svých slyšících vrstevníků na pokročilých rovinách ToM, jako je porozumění skrytým emocím a jednoduchý sarkasmus (O'Reilly et al., 2014). Avšak nejnovější španělská studie v oblasti rozpoznání ironie přinesla následující. Výsledky ukazují, že pro neslyšící účastníky není obtížné detekovat nedoslovné výroky, ale mají potíže s přisuzováním skutečné motivace řečníkovi. Výsledky naznačují, že většina neslyšících účastníků měla potíže v určení skutečného záměru řečníka. Neslyšící účastníci však neměli potíže pochopit, že to, co mluvčí příběhu řekl, by nemělo být vykládáno doslovně (González-Cuenca & Linero, 2020).

Všechny zmíněné studie odkazují na důležitost znakování od brzkého vývoje, které se nejčastěji objeví u dětí narozených neslyšícím rodičům. Tyto děti jsou v dospívání schopny dohnat své slyšící vrstevníky v otázkách pochopení záměru mluvčího (O'Reilly et al., 2014). Vzhledem k nedostatku výzkumů v této oblasti zůstává nezodpovězeno, jak budou neslyšící reagovat na ironii v textu a zda ji budou schopni rozeznat. Je téměř jisté, že budou v porovnání se slyšícími vrstevníky rozeznávat všechny druhy ironie hůře, ale zda se tato schopnost zlepšit s věkem i v případě, že jde o psaný text, je nejasné.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V předešlých kapitolách první části práce jsme se seznámili s teoretickými základy vývoje osvojování jazyka dětmi slyšícími i s různým stupněm sluchové vady, ke kterému patří i problematika porozumění ironickým promluvám.

O rozpoznání ironie dětmi se do dnešní doby zajímalo mnoho výzkumníků (e.g. Ackerman, 1983; Banasik-Jemielniak & Bokus, 2019; Dews et. al., 1996; Filippová & Astington, 2008, Nilsen et al., 2011), přičemž zájem o tuto problematiku stále narůstá. Veliký důraz byl kladen na analýzu věku, ve kterém dítě začíná záměry ironických promluv chápat (Nakassis & Snedeker, 2002), i na důležitost prozodie a kontextu (Ackerman, 1983; Zajączkowska, 2016). Valná většina z proběhlých studií však zkoumala pouze verbální formu ironie a soustředila se na rozdíly v úspěšném rozpoznávání ironie dětmi při změně jejího druhu (Nilsen et al., 2011). Zatímco pouze velmi malá část výzkumů byla zaměřena na ironii v textu, která je okleštěna o neverbální signály mluvené komunikace včetně intonace. Zároveň se u rozpoznávání textové ironie nehodnotil ani tak věk respondenta (kterými zde byli dospělí lidé), jako spíše čas, který strávil čtením ironických pasáží v porovnání s neironickými (Olkonieni, 2019). To vyzdvihuje otázku, zda by děti v mladším školním věku, které již čtou bez větších potíží, byly úspěšné i při rozeznání ironie v textu, tak jako studie dokládají úspěšnost ve verbálním módu. Nebo zda by přeci jen verbální komunikace byla doplňována nezaměnitelnými vodítky, jejichž absence má vliv na pochopení významu při pouhém čtení textu.

Všechny zmíněné výzkumy o rozpoznávání ironie, ať už verbální či psané, byly však prováděny na slyšících dětech, které již při výuce čtení využívají nejprve hlasitou řeč, která později přechází v tiché čtení, s jehož pomocí mohou klást důraz na různá slova či slabiky ve větě. Jak bylo nastíněno v teoretické části, tento efekt u dětí s prelingvální vadou sluchu chybí. Obecně platí, že děti s těžkou sluchovou vadou komunikující prostřednictvím znakového jazyka mají se čtením značné potíže, jelikož je psaná čeština pro ně prakticky cizí jazyk. O to větší potíž je s pochopením obrazného jazyka, do kterého kromě metafor a idiomů spadá i ironie. V několika málo studiích bylo nastíněno kromě dětí i chápání ironie dospělými neslyšícími (e.g. O'Reilly et al., 2014; Peterson et al., 2012), avšak i tyto studie se zabývaly ironií verbální (zde ve formě znakování) nikoliv textovou.

Schopnost rozpoznat ironii v textu, především dětmi at' slyšícími či neslyšícími, tak zůstává stále neprobádané. Obzvláště tedy u česky mluvících dětí, u kterých byly v předchozích studiích zjištěny rozdíly v chápání ironie oproti kanadským dětem (Filippová & Astington, 2008). Jednou z diplomových prací, která se problematice českých dětí a sarkasmu věnovala, byl výzkum Pospíšilové (2009), který porovnával v předčítaných dotaznících rozpoznávání ironie u dětí a dospělých.

Tato práce si klade za cíl přinést do problematiky textové ironie a jejímu porozumění dětmi slyšícími a neslyšícími alespoň základní vhled, který by mohl být dále zkoumán.

6 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY A HYPOTÉZY

Aby bylo vůbec možné zabývat se výše zmíněným výzkumným problémem, je třeba se zaměřit také na cíle tohoto výzkumu, konkrétní výzkumné otázky a k nim stanovit hypotézy, které budou poté statisticky ověřovány.

Cílem práce je porovnat výsledky rozpoznávání ironie v textu slyšícími dětmi a dětmi se sluchovým postižením. Dále chceme zjistit, zda jsou děti s vadou sluchu schopny ironii v textu odhalit, nebo jestli je pro ně obrazný jazyk natolik složitý, že záměru mluvčího v textu neporozumí. Vzhledem k tomu, že tato problematika není dosud dostatečně prozkoumaná, cílem práce je také zmapovat danou oblast.

6.1 Výzkumné cíle

1. *Zjistit, zda dokáží slyšící děti v mladším školním věku identifikovat ironii v textu*

Zaměřujeme se zde pouze na slyšící děti, jelikož kolem této problematiky (avšak v řečovém modu) byla provedena řada studií a nabízí se možnost posouzení, zda by rozpoznání ironie v textu mělo být pro děti složitější, nebo je již koncept ironie z hlediska jazykového vývoje dětmi plně pochopen a v porozumění by nedošlo k významným chybám. Zároveň i v citovaných studiích o této otázce probíhala debata, tedy zda v tomto věku jsou děti schopny ironii rozeznat a uchopit jako takovou, nebo zda odhadují význam podle neverbálních signálů mluvčího. Vzhledem k textové podobě je v tomto výzkumu problematika neverbálních signálů odstraněna a lze zkoumat souvislost věku a porozumění ironickým záměrům produktora. Předpokládáme, že děti ironii poznají.

2. *Zjistit, zda dokáží děti s poruchou sluchu rozpoznat ironii v textu*

Vzhledem k rozdílům mezi dětmi slyšícími a neslyšícími (či s vadou sluchu) se nabízí otázka, zda jsou rozdíly taktéž ve vnímání záměrů mluvčích. Podle výzkumů zmíněných studií lze očekávat, že skórování dětí se sluchovým postižením bude o poznání horší než u dětí slyšících, nicméně není vůbec jisté, že děti v mladším školním věku budou schopny ironii odhalit.

3. Zjistit, zda budou výsledky starší věkové skupiny slyšících a sluchově postižených dětí stejné

Vzhledem k tomu, že lze očekávat určitou míru rozpoznání ironie u neslyšících, jelikož jsou do výzkumu zahrnuty děti s různými vadami sluchu, dá se předpokládat i její zlepšení s věkem. Nejen, že se zlepšují čtenářské schopnosti, ale v období rané adolescence se dokončuje i jazykový vývoj (Nebeská, 1992). Nabízí se tedy otázka srovnatelnosti schopností rozeznat ironii u obou skupin. Ani na základě předešlých výzkumů s verbální ironií není zcela jasné, zda děti se sluchovým postižením dokáží své slyšící vrstevníky ve starším školním věku „dostihnout“.

6.2 Hlavní výzkumné otázky

Na základě cílů výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky a hypotézy:

1. Liší se výsledky v rozpoznání ironie v textu u slyšících dětí v obou věkových skupinách (9-11 let a 13-15 let)?

Pokud vezmeme v úvahu znalosti o jazykovém vývoji dětí, nabízí se na tuto otázku jasný předpoklad zlepšení výsledků v rozpoznání ironie, avšak dosáhne hladiny významnosti? Toto ověření nám pomůže zkoumat dále schopnost porozumění ironii u dětí s vadou sluchu.

2. Ovlivní druh ironie její rozpoznání u dětí v mladším školním věku?

S ohledem na prostudovanou literaturu (která se ovšem zabývala pouze verbální ironií) předpokládáme, že mladší děti budou mít více potíží s rozpoznáním pozitivní ironie než s negativní. Zároveň čekáme i horší výsledky v případě ironické hyperboly, jelikož s touto formou podle Aguerta a kolektivu (2018) mají mladší děti značné potíže. Jestli se však zmíněná očekávání mohou naplnit, když bude ironie textová a ne verbální, není jasné.

3. Která forma ironie bude pro děti s vadou sluchu nejtěžší na rozeznání?

Vzhledem k potřebě kontextu (Altmann, 2005) a nedostatečně rozvinutým inferencím (Souralová, 2005) se nám nabízí možnost, že děti ze skupiny s poruchou sluchu budou mít v porovnání se sarkastickou poznámkou větší potíže s rozhovorem vytrženým ze situace (10. položka), ve kterém jsou emoce pouze sémanticky naznačeny.

4. *Objeví se významný rozdíl ve výsledcích mezi skupinou mladších (9-12 let) a starších (13-16 let) dětí se sluchovým postižením?*

Vzhledem k dokončování jazykového vývoje lze očekávat změny v porozumění ironie i u skupiny dětí se sluchovým postižením. Nicméně není zcela jasné, zda tento posun bude významný či jestli v období rané adolescence u těchto dětí ještě jazykový vývoj není ukončen a chápání obrazných pojmenování v textu není ucelené.

6.3 Statistické hypotézy

Na základě cílů výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

- **H1:** *Ve skupině slyšících dětí dosahují při rozpoznání ironie v textu vyššího počtu správných odpovědí děti staršího školního věku než děti mladšího školního věku*
- **H2:** *Děti staršího školního věku se sluchovým postižením dosahují menšího počtu správných odpovědí v porovnání se slyšícími dětmi stejné věkové kategorie*
- **H3:** *Děti s poruchou sluchu dosahují menšího počtu správných odpovědí v 10. otázce než v 1. otázce*
- **H4:** *Slyšící děti mladšího školního věku dosahují většího počtu správných odpovědí v 5. otázce („negativní ironie“) než v 6. otázce („pozitivní ironie“)*

7 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

K tomuto výzkumu bylo z důvodu epidemiologické situace využito kvaziexperimentálního designu skrze online prostředí vyplňováním vytvořeného dotazníku. Ač jde o oblast zvláště specifickou, stanovená nařízení neumožňovala provést výzkum osobně, což byl původní záměr. Nicméně se domnívám, že i tento přístup v případě daného typu populace může přinést zjištění, která mohou být později blíže zkoumána.

Porovnávány byly skupiny slyšících dětí a dětí s jakýmkoliv stupněm sluchového postižení, které nenavštěvují klasické ZŠ. Nezávislou proměnnou byla přítomnost ironie v textu. Závislou proměnou počet správných odpovědí.

7.1 Testové metody

Stanovené výzkumné otázky a statistické hypotézy byly ověřovány pomocí online dotazníku, který byl vytvořený v prostředí platformy Formuláře Google.

V úvodní části byly poskytnuty informace o výzkumu pro rodiče i pokyny pro vyplnění určené dětem. Zároveň byl uveden i kontakt na autorku práce. Kvůli povaze výzkumu nebylo nikde explicitně vyjádřeno slovo „ironie“, aby nedošlo k ovlivnění respondentů a dotazník byl nazván jako „Hodnocení rozhovorů“. První dvě otázky se zaměřovaly na demografické údaje účastníků, konkrétně na věk a pohlaví. Vyplnění pohlaví nebylo povinné, ostatní otázky ano.

7.1.1 Dotazník na rozpoznání ironie v textu

Vzhledem k prostudované literatuře byl autorkou práce vytvořen dotazník sestávající se z deseti krátkých rozhovorů mezi dětmi nebo mezi dítětem a rodičem. Ke každému útržku rozhovoru byla vytvořena otázka na záměr mluvčího. Pro odpověď jsme použili formát vícenásobné volby (Urbánek, Denglerová, & Širůček, 2011). Děti odpověď vybíraly ze tří možností. První a druhá možnost byly protikladné a vyjadřovaly možný přístup mluvčího. Třetí možnost byla „Nevím“ a byla přidána proto, aby děti při nejistotě nebyly nuceny tipovat. Pro každou otázku existovala jen jedna správná odpověď z protikladných možností. Odpověď „Nevím“ byla také považována za chybnou.

Uzavřené otázky formou výběru z několika možností sice mohou do jisté míry ovlivnit odpovídání dětí, ale mohou mít prokazatelnější výsledky i kvůli prozatím nedostatečně vyvinutým jazykovým kompetencím dětí, jelikož vynechaná otevřená otázka nemusí svědčit pro nepochopení ironie, nýbrž může znamenat, že dítě záměr neumí samo vyjádřit (Burnett, 2015).

Pořadí otázek bylo pevně dané, jelikož samotná variabilita forem ironie zajišťovala, že následnost nebude mít vliv na hodnocení záměru mluvčího. Detailněji s ohledem na formu ironie jsou položky rozebrány níže. Celé znění dotazníku včetně otázek k rozhovorům příkládám v příloze práce (Příloha č. 5).

V osmi dialozích byla přítomná některá z forem ironie zmíněná v předchozích kapitolách. Dvě otázky ironií neobsahovaly a sloužily pouze jako kontrolní pro případ, že by děti odpovídaly na všechny otázky podle šablony „*mluvčí to myslí určitě opačně*“.

Dotazník byl pro obě věkové skupiny shodný. Je však nutné podotknout, že pro děti se sluchovým postižením byl upravený tak, aby jeho čtení bylo vzhledem k potížím pro děti co nejpříjemnější a možné nepochopení záměru nebylo způsobeno celkovým nepochopením textu. Na úpravě se velkou mírou podílela paní doc. PhDr. Eva Suralová, PhD., která se oblasti úpravy textů pro neslyšící věnuje. Vzhledem k pouhým formálním úpravám (nikoliv kompletní změně otázek) příkládám znění dotazníku pro děti se sluchovým postižením k nahlédnutí do přílohy (Příloha č. 6).

7.1.2 Rozhovory použité v dotazníku pro slyšící děti

1) *Pavlík umývá s maminkou nádobí, když tu náhle mu talíř upadne a rozbije se. Maminka se na něj podívá a říká: „Ty jsi ale šikula!“*

- Tato položka je negativní ironií ve formě sarkasmu

2) *Spolužáci Marek a Vojta sedí ve školní jídelně. Vojta už má svůj oběd snědený a pozoruje Marka, jak otráveně dloube do hrášku vidličkou. „Chutná ti to?“ zeptá se ho po chvíli Vojta. „Lepší jídlo jsem ještě nejedl!“ odpoví mu Marek.*

- Tato položka je negativní hyperbolickou formou ironie

3) *„Miluju, když mi někdo vytýká, co všechno dělám špatně!“ řekla Katka.*

- Tato položka je negativní hyperbolickou formou ironie

4) *Martina a Jana se koupaly ve špinavém jezeře a Jana řekla: „No, mohlo by tu být čistěji.“*

- Tato položka neobsahuje ironii, jde o kontrolní otázku

5) *Dva kamarádi, Honza a Petr, sedí vedle sebe v lavici a Honza píše úkol. Petr se na něj dívá a říká: „Dáš mi to opsat?“ Honza odpoví: „To teda nedám.“ A Petr na to říká: „Dík, seš výbornej kámoš!“*

- Tato položka je negativní ironií ve formě sarkasmu

6) *Pavel při tréninku ani jednou neminul bránu. Přišla za ním maminka a řekla mu: „No ty jsi teda hrozný střelec!“*

- Tato položka je pozitivní ironií ve formě sarkasmu

7) *Na táboře je noční bojovka. Zúčastní se jí i Eliška s Kájou, a když jsou na cestě temným lesem, z ničeho nic zahouká sova. Eliška se lekne a schová se za Káju. Ta na to říká: „Ty jsi hrdinka!“*

- Tato položka je negativní ironií ve formě škádlení

8) *Petra se dívá z okna na hustý déšť a říká tatínkovi: „To je ale hrozné počasí!“*

- Tato položka neobsahuje ironii, jde o kontrolní otázku

9) *Anička šla na návštěvu k Mirkovi a přinesla košík jahod. Chtěla je přendat na misku a poprosila Mirka, aby jí nějakou podal. Mirek jí podal malou misku a Anička na to říká: „Menší už tam nebyla?“*

- Tato položka je negativní ironií ve formě řečnické otázky

10) *„No ty jsi génius!“ říká Dan svému kamarádovi Jirkovi našťvaně*

- Tato položka je negativní ironií ve formě sarkasmu, zároveň je jako jediná nemá kolem sebe kontext, pouze sémantický náznak emocí mluvčího ve slově „našťvaně“

8 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

V této kapitole se budeme podrobně věnovat především skupinám respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili, jejich výběru a procesu sběru dat. Na závěr této kapitoly bude zmíněno také etické hledisko celého výzkumu.

8.1 Charakteristiky výzkumného souboru

Pro výzkum byly jednou cílovou populací děti navštěvující 4.-5. třídy a 8.-9. třídy běžných základních škol (či víceletých gymnázií). Druhou pak tvořily děti navštěvující ekvivalentní třídy škol pro sluchově postižené. Vzhledem k jinému rozdělení tříd ve speciálních školách pro neslyšící žáky se v těchto případech jednalo i o 10. třídy. Aby mohli být respondenti zapojeni do výzkumu, byla u slyšících dětí podmínka věku 9-15 let a u neslyšících 9-16 let. Toto kritérium věkového rozmezí bylo stanoveno ze dvou důvodů.

Zaprvé, děti ve čtvrtých třídách již ovládají tiché čtení a jsou schopny rozumět textu (Nebeská, 2017c). I děti s poruchou sluchu v 9 letech již čtení zvládají, byť se znatelnými obtížemi oproti slyšícím. Tento věk byl také v předchozích studiích na slyšících dětech uznán jako dostačující pro jazykový vývoj v oblasti rozpoznání ironie (Glenwright & Pexman, 2010). Zadruhé, v období adolescence se jazykový vývoj dokončuje (Nebeská, 1992) a jsou v něm znatelné změny oproti mladšímu školnímu věku, které mohou sloužit k porovnání schopnosti rozpoznávání ironie v textu. Horní hranice je u neslyšících posunuta o rok z důvodu již zmíněné prodloužené docházky.

Pro děti se sluchovým postižením nebylo stanoveno žádné další kritérium (tj. velikost nebo doba ztráty sluchu) kvůli tomu, že nelze skrze online dotazník takto citlivé údaje požadovat. Dotazník byl však rozesílán do škol a skupin pro sluchově postižené, kde se na výuku dětí s vadou sluchu zaměřují a uzpůsobují jim styl učení, což je důležitým faktorem pro výzkum.

Z populací (slyšící děti ve věku 9-15 let a děti s poruchou sluchu ve věku 9-16 let) byl výzkumný soubor vybrán pomocí nepravděpodobnostních metod, které budou zmíněny v následující podkapitole.

Našeho výzkumu se zúčastnilo 99 slyšících dětí (dále SL) a 50 dětí s poruchou sluchu (dále SP). Nakonec byl ze skupiny SL vyřazen pouze 1 respondent, který na všechny otázky včetně kontrolních odpovídal opačně nebo „Nevím“. Ze skupiny SP byl vyřazen 1 účastník vzhledem k nesplnění věkového kritéria 9-16 let. I přes některé chybné odpovědi u kontrolních otázek nebyl nikdo další vyřazen. Rozhodnutí bude komentováno v diskuzi. Celkový počet byl tedy 98 SL a 49 SP.

Bohužel na stránkách Českého statistického ústavu není možné dohledat přesné údaje o počtu jedinců spadajících do cílových skupin, což jsou zde děti navštěvující příslušné stupně ZŠ a děti se sluchovým postižením. Každopádně třídy dětí se sluchovým postižením jsou znatelně méně početné než na klasických základních školách, a tudíž i populace dětí s poruchou sluchu bude zásadně menší v porovnání se slyšícími dětmi. To může vysvětlovat nižší počet účastníků získaných prostřednictvím speciálních škol.

Ve skupině SL dětí bylo 48 děvčat a 47 chlapců a 3 účastníci se rozhodli neodpovědět. U SP dětí byl poměr 20 děvčat ku 25 chlapcům a 4 nevyplněným. Obě skupiny byly rozděleny podle věku odpovídajícímu zvoleným třídám do dvou podskupin. Ve skupině SL se jednalo o podskupinu mladšího školního věku s $\bar{X} = 9,84$ a $SD = 0,46$. Starší školní věk měl $\bar{X} = 14,15$ a $SD = 0,69$. V SP skupině pak u mladšího školního věku byl $\bar{X} = 11,27$ a $SD = 0,88$ a u staršího školního věku $\bar{X} = 14,52$ a $SD = 1,09$. V tabulce Tab. 1 a Tab. 2 jsou shrnuty údaje věku a pohlaví pro mladší a starší skupiny.

Tab.1: Deskriptivní charakteristiky skupin z hlediska pohlaví a věku u mladší skupiny

| Skupina 9-12 let (mladší školní věk) | N | Dívky | Chlapci | \bar{x} věk | SD věku | min. věk | max. věk |
|-----------------------------------------|----|-------|---------|---------------|---------|----------|----------|
| Slyšící děti | 46 | 24 | 21 | 9,84 | 0,46 | 9 | 11 |
| Děti se sluchovým postižením | 22 | 10 | 8 | 11,27 | 0,88 | 10 | 12 |

Tab.2: Deskriptivní charakteristiky skupin z hlediska pohlaví a věku u starší skupiny

| Skupina 13-16 let (starší školní věk) | N | Dívky | Chlapci | \bar{x} věk | SD věku | min. věk | max. věk |
|------------------------------------------|----|-------|---------|---------------|---------|----------|----------|
| Slyšící děti | 52 | 24 | 26 | 14,15 | 0,46 | 13 | 15 |
| Děti se sluchovým postižením | 27 | 10 | 17 | 14,52 | 1,09 | 13 | 16 |

8.2 Postup získávání dat

Sběr dat probíhal od února do konce března 2021 a vzhledem k epidemiologické situaci jsme zvolili sběr v online prostředí. K získávání dat byly podle Dismana (2000) použity nepravděpodobnostní metody výběru. Konkrétně záměrný výběr přes instituci. Druhou metodou byl samovýběr (Miovský, 2006), jelikož někteří starší účastníci se zapojili do výzkumu na základě naší výzvy na sociálních sítích.

Nejprve byla emailem či telefonicky oslovována vedení různých škol s dotazem na spolupráci. Klasických základních škol bylo osloveno šest a tři z nich reagovaly kladně, načež byl zaslán odkaz dotazník spolu s informovaným souhlasem, který následně vedení rozeslalo učitelům vybraných tříd a ti na hodině dotazník předali dětem. Základní školy nebyly ze stejného města ani kraje. Škol pro sluchově postižené bylo přímo osloveno 11 z celkového počtu 13 v ČR. Získávání dat bylo situací velmi zasaženo, jelikož většina oslovených škol pro žáky s poruchou sluchu ani online spolupráci nakloněna nebyla. Spolupráci jich přijalo 5, ostatní kvůli náročné situaci s výukou odmítly či neodpověděly. Z důvodu sníženého počtu dětí ve třídách, a tudíž i malého rozsahu vzorku, byly osloveny ještě skupiny na sociálních sítích, které sdružují lidi s poruchou sluchu, rodiče neslyšících dětí nebo pracovníky v této oblasti. Dále byly oslovováni i konkrétní jedinci, kteří se v oblasti pohybují. Nelze zjistit, kolik reakcí bylo získáno touto cestou a kolik skrze instituce. Účast na výzkumu byla dobrovolná a děti mohly vyplňování bez sankcí odmítnout.

8.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Data sesbíraná v rámci našeho výzkumu byla anonymní a účast na něm dobrovolná. Vzhledem k faktu, že se jednalo o respondenty nezletilé, byl vytvořen informovaný souhlas (k nahlédnutí v příloze č. 3) pro jejich rodiče, který byl rozeslán společně s dotazníkem. V případě sběru skrze školy, byl souhlas poskytnul ředitelům, avšak z důvodu povahy dotazníku žádné z vedení škol informovaný souhlas nevyžadovalo a na svou odpovědnost se ho ředitelé rozhodli nepředávat. Ani ostatní organizace, spolky nebo soukromé osoby, skrze které byl dotazník rozeslán, souhlas nepožadovaly. V záhlaví dotazníku byla každopádně rodičům nabídnuta možnost souhlas vyžádat, včetně emailového kontaktu na autorku výzkumu, na který se mohli obrátit s dotazy.

Dotazník neobsahoval žádné citlivé údaje a jedinými vyžadovanými demografickými daty byly pohlaví a věk, přičemž odpověď na pohlaví nebyla povinná. Ostatní otázky se již týkaly pouze hodnocení rozhovorů. Fyzická odměna participantům nabídnuta nebyla, v zájmu zachování anonymity, a vyplňování bylo pouze na jejich vůli. Zároveň nedocházelo ani ke klamání respondentů, vzhledem k tomu, že se skutečně jednalo o hodnocení rozhovorů, jak bylo zmíněno v názvu dotazníku.

9 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Získaná data byla nejprve uspořádána a očištěna v programu Microsoft Excel, kde bylo také proveden převod slovních odpovědí na číselné hodnoty (0 nebo 1) v závislosti na tom, zda byla odpověď správná (1) nebo chybná či „Nevím“ (0). Vyřazeny z hodnocení byly dvě kontrolní otázky (4. a 8.), ve kterých se ironie nevyskytovala. Toto rozhodnutí bylo z důvodu možného narušení výsledků hrubých skóru dětí. Pokud by měly odpověď na jednu z kontrolních otázek správně, což bylo předpokladem pro nevyřazení dat ze souboru, jejich hrubý skór by se o tento počet zvýšil a došlo by ke zkreslení výsledků, jelikož naší snahou je zjistit, zda děti rozpoznají ironii, ne doslovný význam. Vzhledem k tomu, že všechny otázky testu (kromě demografického údaje pohlaví) byly povinné, nedošlo k nevyplnění položek respondenty, a tedy nebylo nutné provádět imputace dat.

Program MS Excel posloužil i pro vyhodnocení deskriptivní statistiky, pomocí které byly řešeny některé výzkumné otázky. Samozřejmě program posloužil i pro získání demografických údajů respondentů.

Následně byl soubor zpracováván pomocí programu Statistica 13. V tomto programu bylo využito Mann-Whitney U testu a McNemarova testu. V následujících podkapitolách bude vysvětlena práce s daty. Nejprve se budeme věnovat explanaci výzkumných otázek pomocí dat popisné statistiky a následně budou rozebrány výsledky statistických hypotéz.

9.1 Výsledky deskriptivní statistiky

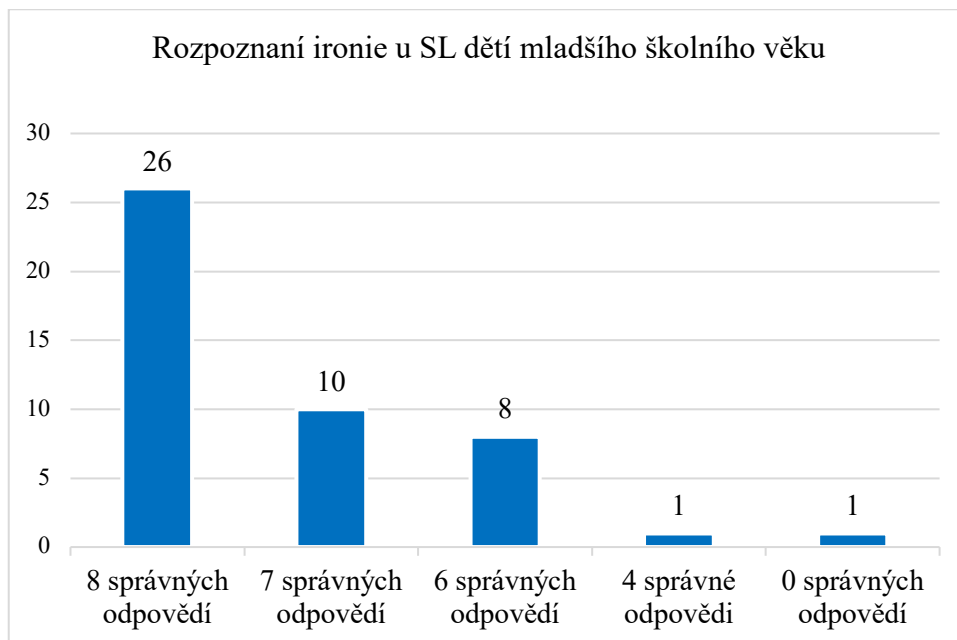
V této podkapitole se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek, pro které nebyly užity žádné statistické testy, ale pouze popisná statistika.

Otázka k výzkumnému cíli č. 1: *Dokáží slyšící děti v mladším školním věku (9-11 let) identifikovat ironii v textu?*

Jak je patrné z grafu 1, téměř 96 % dětí z celkového počtu $n = 46$, dokáže v 5 a více otázkách (z celkového počtu 8 otázek) ironii odhalit. Pouze jedna respondentka na všechny otázky odpovídala jako na míněné doslovně. Ze souboru vyřazena nebyla, jelikož kontrolní otázky hodnotila taktéž doslovně a lze tedy předpokládat, že ironie v textu je pro ni ještě

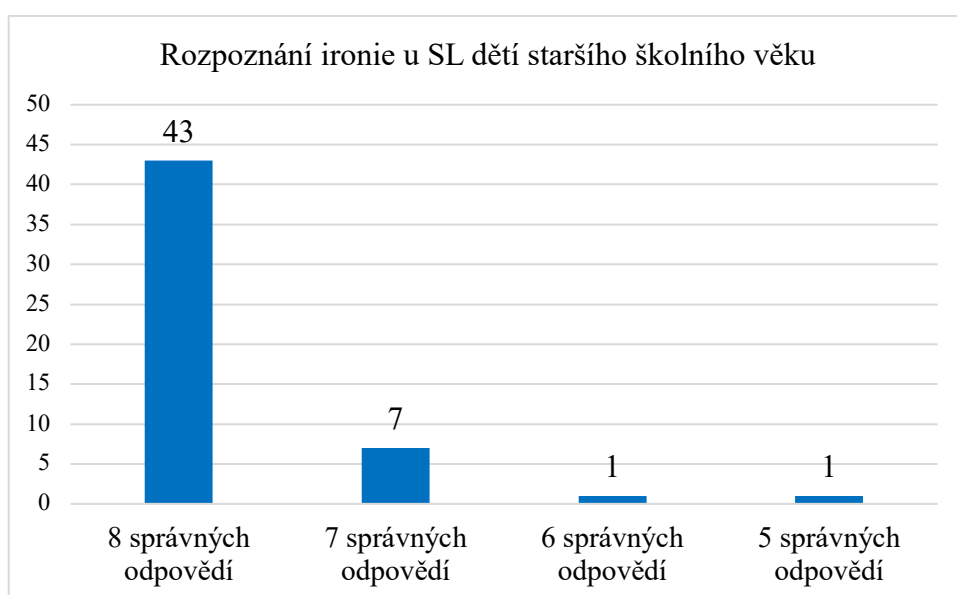
obtížná na odhalení. Můžeme tedy konstatovat, že slyšící děti v mladším školním věku jsou již schopny ironii v textu rozeznat.

Graf 1: Výsledky rozpoznání ironie mladších SL dětí



Pro srovnání uvádíme také graf výsledků u slyšících dětí staršího školního věku (graf 2). Jak je z jeho hodnot patrné, v adolescenci je již koncept ironie ustálenější a v textu je záměr mluvčího pro děti snáze rozpoznatelný. Z počtu dětí $n = 52$, odpověděly všechny na 5 a více otázek správně. V rozsahu 8 a 7 správných odpovědí se pohybovalo 96 % dětí.

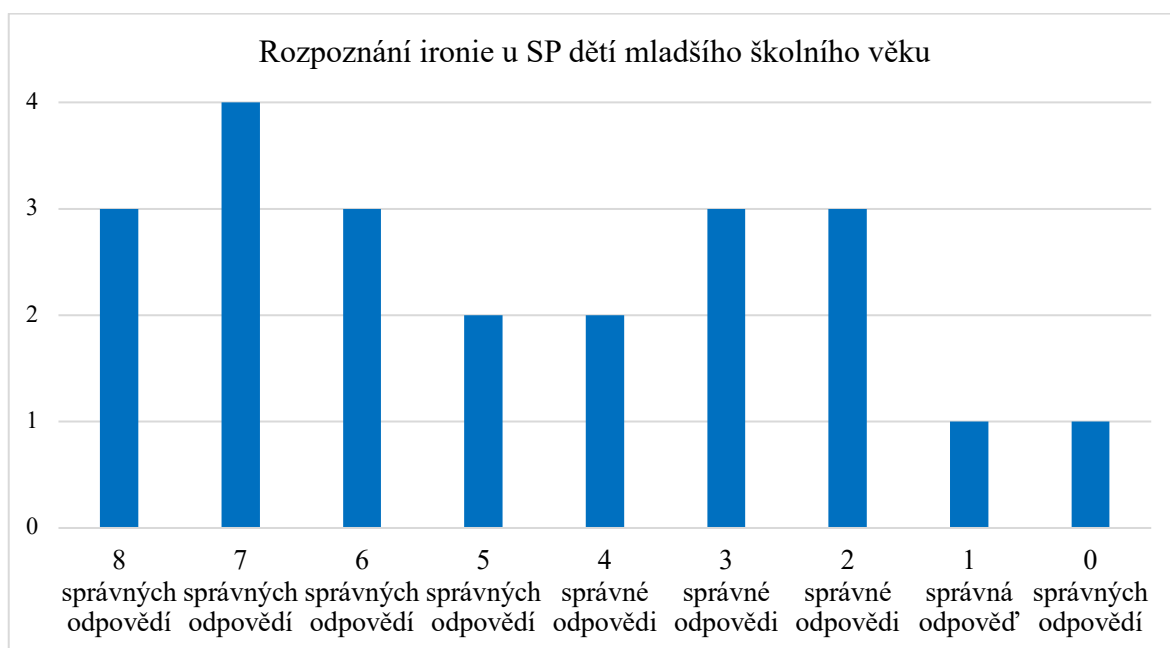
Graf 2: Výsledky rozpoznání ironie starších SL dětí



Otázka k výzkumnému cíli č.2: Dokáží děti obou věkových skupin s poruchou sluchu rozpoznat ironii v textu?

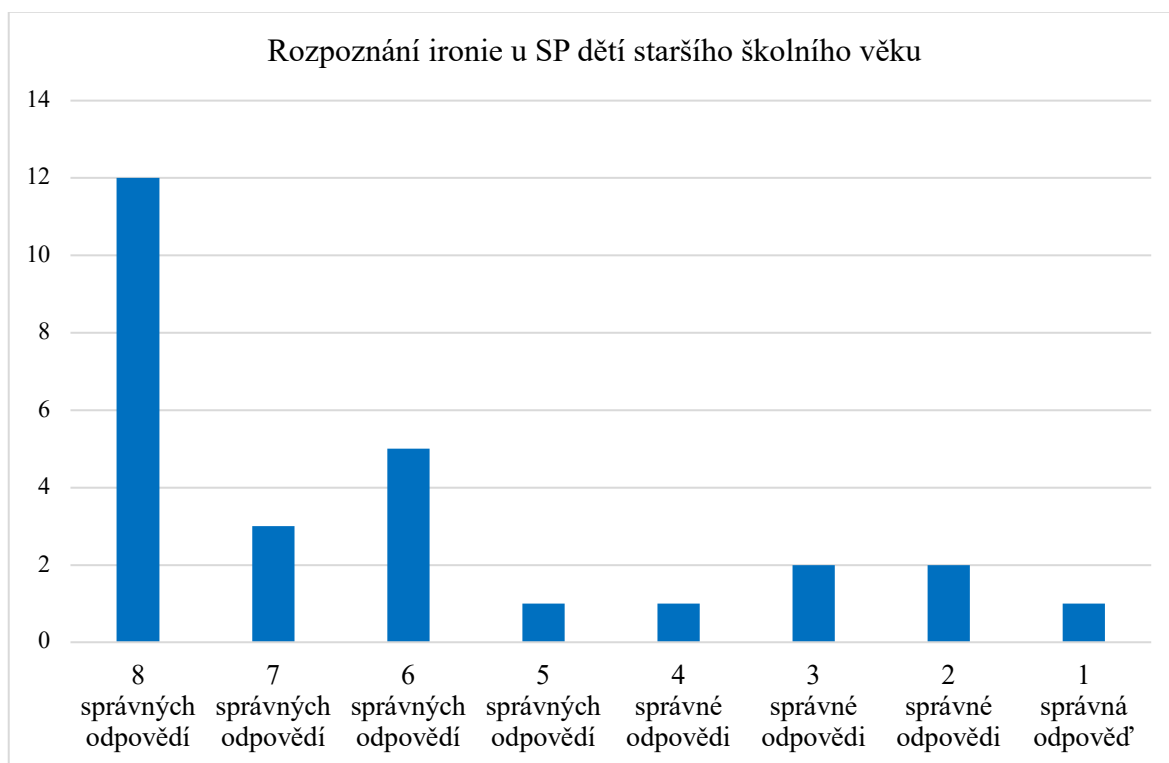
V druhé výzkumné otázce se nejprve zaměříme na mladší školní věk, soubor o rozsahu $n = 22$. V této věkové kategorii se ukázalo, že navzdory našim předpokladům jsou některé děti schopny ironii v textu do jisté míry rozeznat. Oproti mladší věkové skupině slyšících se zde sice objevily různorodější hodnoty, nicméně nelze konstatovat, že všechny mladší děti s poruchou sluchu ironii v textu nerozumí. Vzhledem k tomu, že některé formy ironie byly složitější pro dekódování než jiné (konkrétně tak usuzujeme u tří otázek), stanovili jsme si hranici úspěšnosti na 5 správně zodpovězených otázek z osmi. Hranici úspěšnosti překročilo 12 dětí, což je necelých 55 %. Jak je vidět v grafu 3, objevuje se více dětí, které dosáhly pouze malého procenta správných odpovědí v porovnání s pohledem na graf 1 ukazující výsledky mladších slyšících dětí. Blíže se této výzkumné otázce, respektive její interpretaci, budeme věnovat v diskuzi.

Graf 3: Výsledky rozpoznání ironie u mladších SP dětí



Co se týče starších dětí, zde je již patrný posun v počtu správných odpovědí na rozpoznání ironie v přepsané promluvě. Pro soubor o $n = 27$, a hranici úspěšnosti 5 správných otázek bylo shledáno, že 21 dětí – tedy necelých 78 %, je schopno ironický záměr odhalit. Lze tedy říci, že stejně jako u slyšících dětí, tak i u dětí s poruchou sluchu můžeme pozorovat zlepšení schopnosti rozeznat ironii v textu. V grafu 4 můžeme vidět výsledky starších SP dětí.

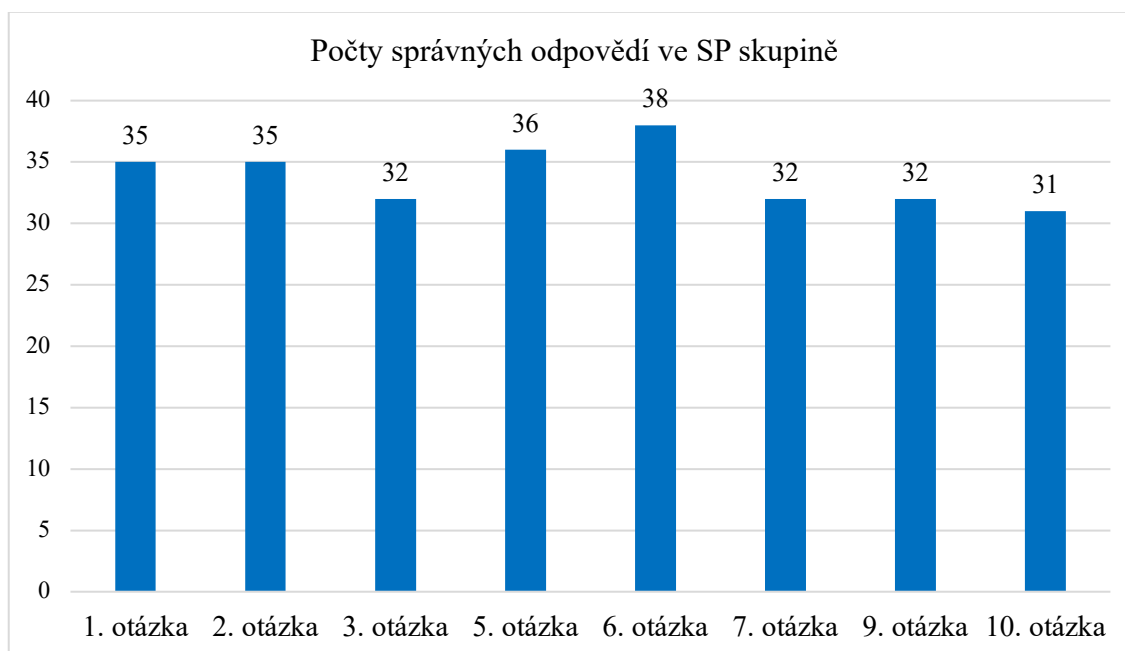
Graf 4: Výsledky rozpoznání ironie u starších SP dětí



Výzkumná otázka č.3: *Která forma ironie bude pro děti s vadou sluchu nejtěžší na rozeznání?*

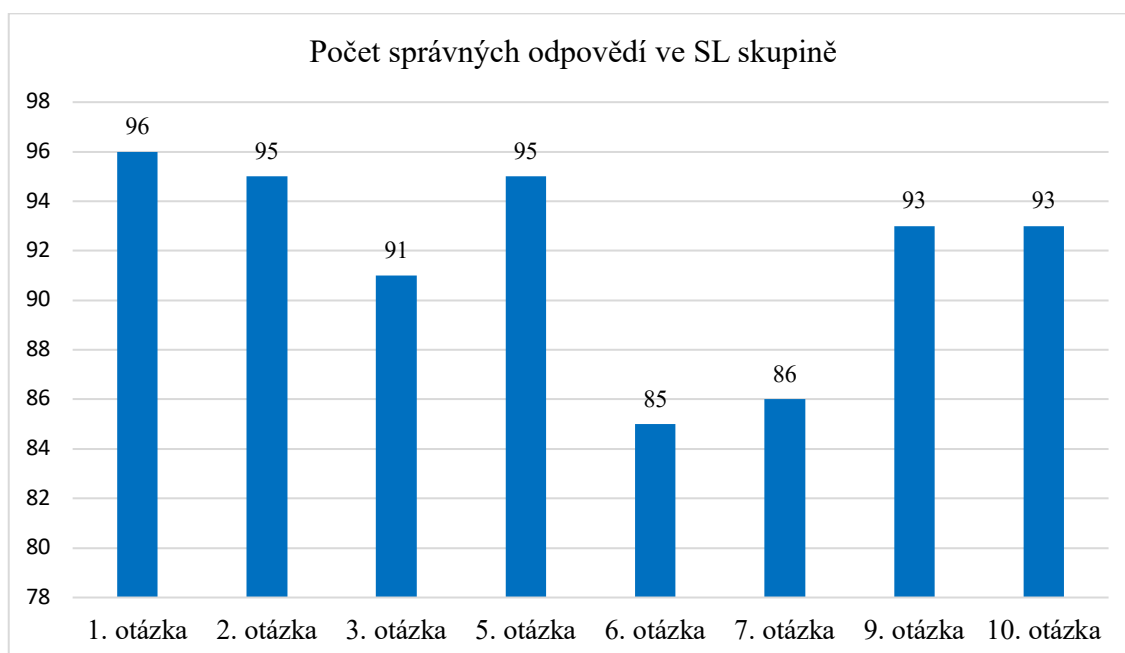
V tomto případě nebudeme děti rozdělovat podle věkových skupin vzhledem k tomu, že chceme zjistit, který druh ironie je pro děti nejhůře rozpoznatelný i v období rané adolescence. Také vzhledem k předchozím výsledkům zobrazeným v grafu 3 předpokládáme, že u mladších dětí je rozpoznávání ještě narušeno. Náš odhad byl, že nejtěžší bude pro děti poslední otázka, která obsahovala ironii bez jednoznačného kontextu. Jak se ukázalo, v poslední otázce skutečně děti skórovaly hůře v porovnání s některými ostatními formami, avšak můžeme si všimnout, že ještě další otázky byly v porovnání s ostatními pro děti složitější. Jednalo se o položky s ironií jednou ve formě škádlení a dvakrát druhem hyperboly. Je ale nutné říci, že 7. otázka s formou škádlení, činila potíže i dětem slyšícím, což je s ohledem na výsledky předchozích výzkumů nečekané zjištění a možnosti vysvětlení, proč se tak stalo, budou rozebrány v diskuzi, stejně jako fakt, proč 6. položka („pozitivní ironie“) byla dětmi poznána nejlépe. V grafu 5 jsou zobrazeny hrubé skóry otázek naměřené u dětí se sluchovým postižením. Nelze tedy jednoznačně ukázat na jedinou formu ironie, která by zapříčinila snížení porozumění, ale spíše odhalit vztahy mezi formami ironie.

Graf 5: HS otázek ve skupinách SP dětí



Jak je v grafu 5 vidět, 6. otázka se pro neslyšící ($n = 49$) ukázala jako nejlépe pochopitelná. Téměř 78 % SP dětí ji zodpovědělo správně, což nás přivedlo k další otázce, a to sice jak je to v případě celého souboru SL dětí, u kterých, jak budeme později komentovat u výsledků statistických hypotéz, pozitivní ironie znamenala potíže. Graf 6 zobrazuje počty správných odpovědí u jednotlivých otázek v souboru slyšících dětí.

Graf 6: HS otázek ve skupinách SL dětí



Z počtu dětí $n = 98$, pouze 85 (86 %) odpovědělo správně na 6. položku, pod kterou se skrývala pozitivní ironie (pochvala formou ironické kritiky).

9.2 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

Cílem tohoto výzkumu bylo zjištění, zda slyšící děti a děti s poruchou sluchu rozpoznají ironii v textu. Proto byly ověřovány platnosti následujících hypotéz. Pro všechny hypotézy byla zvolena hladina významnosti $p < 0,05$.

H1: *Ve skupině slyšících dětí dosahují při rozpoznání ironie v textu vyššího počtu správných odpovědí děti staršího školního věku než děti mladšího školního věku*

Tab. 3: Výsledky Mann-Whitney U testu pro porovnání HS mladších a starších SL dětí

| | U | Z | p-hodnota | AUC |
|-----------------------|-----|------|-----------|------|
| HS respondentů | 860 | 2,38 | 0,008 | 0,35 |

První hypotéza byla ověřována pomocí Mann-Whitney U testu. Tento neparametrický test byl zvolen z důvodu zachování konzistence v práci, jelikož v ostatních hypotézách pracujeme s příliš malým rozsahem souboru pro použití parametrických testů, nebo jiným než normálním rozdělením. U starších dětí jsme naměřili $M = 8$ a $SD = 0,58$. Mladší měli $M = 8$ a $SD = 1,41$. AUC zobrazuje pravděpodobnost, s jakou bude ze skupiny mladších dětí vylosován někdo s větším výsledkem než někdo ze skupiny starších. Byl zjištěn velmi signifikantní výsledek. Starší děti ($n = 52$) dosahují významně vyššího počtu správných odpovědí než děti mladší ($n = 46$), a proto hypotézu **H1 přijímáme**.

H2: *Děti staršího školního věku se sluchovým postižením dosahují menšího počtu správných odpovědí v porovnání se slyšícími dětmi stejné věkové kategorie*

Tab. 4: Porovnání starších dětí z obou skupin pomocí Mann-Whitney U testu

| | U | Z | p-hodnota | AUC |
|-----------------------|-------|-------|-----------|------|
| HS respondentů | 390,5 | -3,21 | < 0,001 | 0,27 |

Pro otestování této hypotézy byl taktéž zvolen Mann-Whitney U test. Neparametrický test byl vybrán z důvodu nízkého rozsahu jednoho ze souborů. U skupiny

SL starších dětí $n = 52$, $M = 8$, $SD = 0,58$ a SP starších dětí $n = 27$, $M = 7$, $SD = 2,23$ jsme zjistili velmi signifikantní výsledek. AUC je pravděpodobnost s jakou náhodně vylosovaný proband ze skupiny SP bude skórovat lépe než SL. To znamená, že hypotézu **H2 přijímáme**.

H3: *Děti s poruchou sluchu dosahují menšího počtu správných odpovědí v 10. otázce než v 1. otázce*

Tab. 5: Porovnání správnosti odpovědí u 10. otázky ve skupinách SP dětí

| | Otázka 10 | | | celkem |
|----------|-----------|----|----|--------|
| Otázka 1 | | 1 | 0 | |
| | 1 | 29 | 6 | 35 |
| | 0 | 2 | 12 | 14 |
| celkem | | 31 | 18 | 49 |

Do testování této hypotézy byly zařazeny obě věkové skupiny dětí, jelikož při zařazení pouze mladší skupiny by mohly být výsledky zkreslené věkem. Pomocí McNemarova testu bylo zjištěno, že pro soubor vychází hodnota chí-kvadrátu $\chi^2(1, n = 49) = 1,13$ a p-hodnota vyšla $p = 0,29$. Výsledek proto nepovažujeme za signifikantní a hypotézu **H3 nepřijímáme**.

H4: *Slyšící děti mladšího školního věku dosahují většího počtu bodů v 5. otázce („negativní ironie“) než v 6. otázce („pozitivní ironie“)*

Tab. 6: Čtyřpolní tabulka pro porovnání odpovědí na dvě otázky u stejných respondentů

| | Otázka 6 | | | celkem |
|----------|----------|----|---|--------|
| Otázka 5 | | 1 | 0 | |
| | 1 | 37 | 7 | 44 |
| | 0 | 0 | 2 | 2 |
| celkem | | 37 | 9 | 46 |

Tato hypotéza byla ověřována pomocí McNemarova testu. Zde byl tento test zvolen z důvodu závislosti měření, ve kterých byly obě proměnné alternativní. Hodnota chí-

kvadrátu je $\chi^2(1, n = 46) = 5,14$ a p-hodnota vyšla $p = 0,02$, což považujeme za signifikantní výsledek. Lze konstatovat, že děti mladšího školního věku mají větší potíže přiřadit ironický význam pozitivní formě ironie, ve které je záměrem mluvčího vyjádřit pochvalu než sarkastické poznámce, jež adresáta kritizuje. Proto hypotézu **H4 přijímáme**.

10 DISKUZE

Výzkumným záměrem této bakalářské práce bylo prozkoumat problematiku rozpoznání ironie v textu dětmi. V předchozích částech jsme nastínili teoretický základ a věnovali jsme se provedení výzkumu. Tato kapitola se zaměřuje na možné interpretace nalezených souvislostí, porovnání s dosavadními výzkumy, silné i slabé stránky, limity práce a doporučení pro další výzkum.

Pro výzkum byly zvoleny dvě odlišné skupiny probandů. Vzhledem ke snaze posoudit, zda stačí k rozpoznání ironického záměru pouze kontext anebo je nutná zkušenost s prozodii, jsme zvolili skupinu dětí slyšících (SL) a dětí se sluchovým postižením (SP). Vzorek dětí s poruchou sluchu byl znatelně menší oproti slyšícím, což ovšem může být způsobeno faktem, že v uzpůsobených třídách nebývá tolik dětí jako v klasických školách, a kvůli dobrovolnosti výzkumu mohla i část z nich odmítnout. Kvůli epidemiologické situaci také většina institucí neprojevila o spolupráci zájem ani v online podobě, tudíž je vzorek početně omezen. Zároveň však předpokládáme, že populace dětí se sluchovou vadou nebude stejně velká, jako u dětí slyšících, což může být další příčinou menšího počtu zúčastněných.

Ze souboru SP zároveň nemohli být účastníci vyřazováni při chybování v kontrolních otázkách na základě toho, že ani jeden z nich neměl u obou z nich otázek chybu zároveň, a tedy lze předpokládat, že nešlo o náhodné odpovídání, ale mohlo docházet k nepochopení textu, a to i přes snahy autorky text pro sluchově postižené upravit. Také jednoduché odpovídání „ano“ / „ne“ / „nevím“ bez výjimek se u nikoho neobjevilo. Tudíž nebylo možné takové účastníky vyřadit, protože i náš předpoklad byl, že budou mít děti více obtíží a významy pro ně budou spíše doslovné.

Při zkoumání vztahů mezi slyšícími a neslyšícími jsme se zaměřovali proměnnou věku, avšak pohlaví nebylo zohledňováno. Na základě předchozích výzkumů (Průcha, 2011), které dokázaly, že pohlaví nehraje při osvojování jazyka hlavní roli, jsme se rozhodli také tuto proměnnou nezačlenit do zkoumání vztahů. V následujících odstavcích se blíže vyjádříme k interpretaci získaných výsledků našich hypotéz a výzkumných otázek.

První výzkumný cíl se týkal schopnosti rozpoznat ironii v textu slyšícími dětmi ve věku 9-11 let a zjistit, jestli se s věkem zlepšuje. Výsledky (Graf 1) ukázaly, že většina dětí je schopna v textu odhalit jiný než doslovný význam, i když některé formy ironie, hlavně

pozitivní a hyperbola, činily dětem potíže (Graf 6). Toto zjištění je v souladu s předchozími pracemi, které se zabývaly verbální ironií a ze kterých vyplynulo, že děti mají potíže porozumět hyperbole (Aguert et al., 2018; Pospíšilová, 2009) a pozitivní ironii (Harris & Pexman, 2003). Zároveň fakt, že s věkem stoupá schopnost ironii v textu rozeznat je v souladu s názory, že se v adolescenci se schopnost odhalit obrazné významy zvyšuje (Filippová & Astington, 2008). Jak popsaly už Glenwrightová a Pexmanová (2010), kritika formou ironie je pro děti nejrozpoznatelnější. Toto potvrzují naše výsledky v grafu 6, ve kterých lze vidět, že tato forma ironie činila dětem v obou skupinách nejmenší potíže.

Druhý cíl se týkal dětí, které mají vadu sluchu. Míra postižení sluchu určena nebyla, avšak všechny oslovené děti byly ze škol pro sluchově postižené, a tudíž mají jiné metody výuky čtení, což je pro náš výzkum podstatné. V této kategorii již byly zaznamenány větší potíže ve správném přiřazení významu promluvy. Mezi mladšími a staršími dětmi se objevil rozdíl, jak bylo předpokládáno. Zatímco mladší ještě s ironií „bojují“, starší se již začínají pomalu vyrovnávat svým slyšícím vrstevníkům. Tyto výsledky jsou velmi podobné již provedeným na souboru neslyšících dětí (Giustolisi et al., 2018), kde se však nezkoumala textová ironie, ale verbální. Pro naši práci je podstatné, že děti rozhovory hodnotí ne na základě mluvené nebo znakované podoby, ale textové, která postrádá prozodii či gesta a ověřuje, zda kontext jako takový stačí k pochopení významu obrazného pojmenování. Zjištění, že neslyšící děti mají s rozpoznáním záměru řečníka potíže, může souviset i s jejich zpožděným vývojem ToM (Giustolisi et al., 2018). Zatímco slyšící dosahují schopnosti porozumět ironii již na začátku školní docházky (Banasik-Jemielniak & Bokus, 2019), neslyšící si tuto dovednost začínají osvojovat kolem 9 let (Giustolisi et al., 2018) a dosahují průměrně stejných výsledků jako 4leté děti slyšící (Peterson et al., 2012). Příčinou nemusí být jen zpožděný vývoj ToM, ale i to, že děti nejsou ironii tak často vystavovány, jako slyšící, kteří ji vnímají například i v televizi. Beze sporu má vliv i věk ztráty sluchu, její rozsah, způsob komunikace a čtenářské dovednosti. Nicméně i přes výrazně nižší úspěšnost můžeme konstatovat, že mladší skupina SP dětí je schopna do určité míry ironii v textu rozeznat. Každopádně lze říci, že kontext sám je dostatečným vodítkem pro rozpoznání ironie.

Altmann (2005) také zmiňuje důležitost kontextu. Podle jeho názoru se izolované věty hodnotí špatně, a to má vliv na rozpoznání záměru. V souladu s tímto tvrzením je i náš výsledek k třetí výzkumné otázce, avšak pouze u skupiny SP dětí. Pro tu byla 10. otázka (bez kontextu) nejobtížnější (viz Graf 5), i když v porovnání s první otázkou nebyl výsledek signifikantní. Oproti tomu u slyšících dětí se poslední otázka nejevila jako obtížná. To může

být způsobené tím, že slyšící si díky větším zkušenostem s textem dokáží sémantický význam přiřadit k emocím a za pomoci inferencí zhodnotit záměr mluvčího. Pokud se ještě vrátíme k 6. otázce s pozitivní ironií, jako zajímavé se ukázalo zjištění, že pro obě věkové skupiny SP dětí byla tato forma ironie rozpoznána nejlépe, oproti slyšícím, u kterých jak již bylo zmíněno patřila k nejhorším. S podobným efektem se setkala Giustolisi a kolegyně (2018), v jejich výzkumu měla polovina neslyšících lepší výsledky v poznání ironických komplimentů než kritiky. Podle jejich názoru je k vysvětlení jevu třeba více podrobné zkoumání, k čemuž by podle nás mohl přispět soudobý rozvoj neurolingvistických zobrazovacích metod. Je také možné, že tento efekt je ovlivněn gramatikou a pravidly znakového jazyka, která nám, mluvčím češtiny jsou cizí, a tudíž nemůžeme vidět souvislosti.

Pokud se blíže podíváme na výsledky neslyšících a slyšících u jednotlivých druhů ironie (Grafy 5 a 6), můžeme si povšimnout, že v první a v páté otázce se objevuje pouze zanedbatelný rozdíl ve správných odpovědích. Jde sice o stejné formy ironie (sarkasmus), ale v prvním případě jsou účastníky rozhovoru matka a syn a ve druhém dva kamarádi. Podle zjištění vědkyň González-Cuenca a Linero (2020) se v případě interakce dospělý-dítě objevuje více správných odpovědí než při rozhovoru dítě-dítě, což se v našem výzkumu ani u jedné skupiny nepotvrdilo. V souladu se zmíněným výzkumem však starší neslyšící dosahují lepších výsledků než mladší (Grafy 3 a 4), i když mají s rozpoznáním stále potíže v porovnání se slyšící populací (González-Cuenca & Linero, 2020).

V rozporu se zjištěným Gibbse (2000), že škádlení je nejběžnější a snadno rozpoznatelnou formou ironie je náš výsledek u všech skupin v 7. otázce. Byť nešlo o vyostřenou formu ironie, která je dle některých autorů dětmi chápána spíše ofenzivně (Glenwright & Pexman, 2010), spousta dětí v obou skupinách u rozpoznání této otázky selhala. Vysvětlením může být větší složitost textu, a především míchání jmen, které děti mohly zmást. V opačném případě bychom mohli předpokládat, že takto staré děti si lépe poradí s vyostřenou ironií (sarkasmem), ve kterém se kontrast uplatňuje daleko silněji, a tudíž je snáze poznatelný záměr.

Navzdory našim snahám má i tato práce své limity. Prvním limitem byla samotná podoba výzkumu. Vzhledem k epidemické situaci nebylo možné zrealizovat experiment osobně, jak byl původně zamýšlen a testování se přesunulo do online prostředí, což přineslo více nástrah. Většina z nich se týká skupiny dětí s poruchou sluchu. Vzhledem k anonymitě nebylo možné zjistit, jaký typ vady sluchu mají a zda komunikují prostřednictvím znakového jazyka, nebo jsou vyučovány metodou totální komunikace. Jak bylo v teoretické části

nastíněno, různý typ postižení přináší jiná omezení. Také v textu nemohly být přítomné obrázky, jelikož formát dotazníku by se poté pro děti ztížil a mohl by být nepochopitelný. Obrázky měly být původně součástí testu, jelikož děti s poruchou sluchu i v učebnicích často potřebují ilustrace pro nastínění situace, která se v textu odehrává, jelikož je pro ně psaná čeština mnohdy obtížná jako pro nás cizí jazyk (Souralová, 2005). Přesto však byla snaha text pro ně upravit tak, aby mu co možná nejvíce z nich porozumělo. Online prostředí také znemožnilo kontrolu ze strany výzkumníka, tudíž nelze vyloučit, že dětem nikdo nepomáhal, byť instrukce zmiňovaly samostatnou práci. Práce je limitována i nižším rozsahem souboru SP dětí než u slyšících. Jedním z dalších limitů bylo odhalení záměru, avšak vzhledem ke kontrolním otázkám bylo zjištěno, že děti neodpovídaly pouze opačným významem. Výběr z více možností byl pro danou situaci nejlepším možným řešením z hlediska času i podchycení případného špatného jazykového vyjadřování, i když pro některé mohl představovat velkou nápovědu. Další případné zkreslení tentokrát v obou skupinách mohlo nastat, pokud dotazník vyplňovaly děti (v mladším školním věku), pro které není čeština mateřským jazykem. Zároveň fakt, že výzkum byl prováděn na českých dětech, mohl ovlivnit míru, do jaké děti ironii v textu zvládly. Jak bylo zjištěno ve studii Filippové a Astingtonové (2008), české děti si z nějakého důvodu vedou v rozpoznání lépe než kanadské. Možná, že je ironie je pro češtinu nedílným prvkem komunikace a díky tomu jsou i děti schopny ji dříve porozumět. Zjištění, která plynula z různých studií a týkala se počátečnímu věku rozpoznání ironie byla ovlivněna jazykem a kulturním prostředím, kde byl výzkum prováděn. Tak lze vysvětlit fakt, že v polské studii děti rozpoznaly ironii již v pěti letech, zatímco anglicky mluvící až mezi osmým a devátým rokem.

Pro další výzkumnou činnost v této oblasti bychom navrhovali podrobnější zaměření na neslyšící děti, jelikož u nich je téma pochopení ironie stále nejasné. Až to situace dovolí, bylo by vhodné provést experiment za osobní přítomnosti výzkumníků a předejít tak možným limitům online prostředí. Dál se může výzkum zaměřit na porozumění emocím mluvčích v takovýchto textech u neslyšících i slyšících dětí, jelikož v českém prostředí je stále málo studií jdoucích tímto směrem. Díky rozvoji neurolingvistiky by se dalo také více zkoumat textovou ironii ve vztahu k centřům mozku nebo procesu čtení nejen u dětí, protože ani dospělí obrazná pojmenování v textu někdy neodhalí. Zároveň je zajímavým tématem aktivní užívání ironie dětmi, tedy jak vlastně by na takovou poznámku reagovaly nebo kdy by ironii samy použily. Jinou možností může být i výzkum použití ironie na sociálních sítích, které jsou v dnešní době masivním prostředkem textové komunikace.

11 ZÁVĚR

Tato práce si kladla za cíl prozkoumat, zda děti s poruchou sluchu dokáží v textu rozpoznat ironické promluvy či nikoliv. Záměrem bylo taktéž zjistit, jak jsou na tom slyšící děti, u kterých dosavadní výzkumy zkoumaly pouze ironii verbální nikoliv textovou a odhalit tak, zda je pro rozpoznání ironie nutná zkušenost s prozodií, nebo je kontext dostatečně silným vodítkem. Práce je inspirována předchozími studii, které se týkají počátku rozpoznávání verbálních ironických promluv u dětí. Vzhledem k tomu, že téma ironie v textu a neslyšící děti je v současné době stále neprobádané, není možné některé výsledky porovnat s předchozími studii. Nicméně některé výzkumné otázky a cíle se dají srovnat s výsledky získanými na poli verbální ironie.

Bylo zjištěno, že slyšící děti již od 9 let jsou schopny v textu ironické záměry rozpoznat. U neslyšících se objevily sice větší potíže, avšak i přes to více než polovina dětí ironii ve většině promluv poznala. Zaměřili jsme se také na vztah mezi formou ironie a správností odpovědí. Předpoklad byl, že sarkasmus bude dětmi lépe akceptován než například hyperbola. Ukázalo se, že forma ironie hraje pro porozumění roli. Pro slyšící je nejhůře poznatelná pozitivní ironie, kterou neslyšící naopak rozeznali nejlépe. Neslyšícím dělá největší potíže ironie bez kontextu předcházející situace.

Také věk pro poznání ironie v textu hraje roli. U slyšících se ukázal jasný efekt zlepšení mezi mladšími a starším školním věkem dětí. Byť neslyšící oproti slyšících dosahují horších výsledků, i u nich jsme shledali vývoj mezi věkovými kategoriemi, který může být podmíněný nejen jazykovým rozvojem dětí, ale i zlepšením čtenářských dovedností.

Jedním z cílů bylo také prozkoumat dosud příliš neprobádanou oblast rozpoznávání ironie dětmi, což se nám podařilo. Naše zjištění mohou posloužit pro další výzkum této problematiky.

12 SOUHRN

Tato práce na téma rozpoznání ironie v textu slyšícími a sluchově postiženými dětmi vznikla s cílem pokusit se odhalit vztahy v současné době stále neprobádaném poli psycholingvistiky. Hlavními cíli práce bylo zjistit, zda si slyšící i neslyšící děti dokáží poradit s psanou ironií, nebo zda je pro její pochopení nutné mít přístup k prozodii, se kterou jsou promluvy pronášeny. Celý text je rozdělen do dvou částí, v první je nastíněno teoretické pozadí a již proběhlé výzkumy, ve druhé se pak věnujeme přímo našemu vlastnímu zkoumání. Nyní blíže shrneme kapitoly obou částí.

První, nejrozsáhlejší kapitola se věnuje psycholingvistice, a především osvojování jazyka dětmi. Pojmy myšlení a jazyk se často zaměňují či považují za totéž, pokud ovšem vezmeme v potaz jedince novorozence, zjistíme, že jazyk je pouze prostředek, jímž myšlenky verbalizujeme (Fernándezová & Smithová-Cairnssová, 2014). Jazyk je především komunikační prostředek, který nám záměry a pocity pomáhá sdělovat (Sternberg, 2002). Do dnešní doby se vedou spory o to, zda je nám jazyková schopnost vrozená (Pinker, 2010) nebo naučená či od obojího trochu. Jazykový vývoj prochází od narození do adolescence silnými změnami, které se týkají i chápání obrazného jazyka (Nebeská, 1992). I u dětí, které od narození neslyší se objevují typické jazykové vývojové znaky jako například žvatlání, které později mizí (Saicová Římalová, 2017b) a objevuje se i rané dorozumívání pomocí znakování. Pro všechny děti je důležitá dobrá interakce s rodičem, díky které si osvojují funkce jazyka a objevují jeho možnosti (Doherty-Sneddon, 2003) a pragmatické využití (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Díky porozumění pragmatickým principům jsme schopni z komunikace získat více, než je explicitně řečeno či napsáno, a tudíž chápat jazyk i v obrazných formách. Porozumění psanému textu je složitější, než by se mohlo zdát. Text má v porovnání s mluveným projevem více významů, jelikož v něm chybí emoční a neverbální vodítka pro dekodování (Altmann, 2005). Pro chápání textu je ale důležitá schopnost umět číst a dotvářet si inference (Nebeská, 2017d). Vývoj mentálního slovníku může probíhat i v dospělosti či dospívání, a proto se míra porozumění textu v průběhu školní docházky liší (Schwarzová, 2009).

Druhá kapitola se věnuje definici a podstatě ironie. Ironie je podobně jako metafora či sémantickou figurou nahrazující doslovný výraz jiným. Jedná se často o zdvořile

vyřknutou kritiku. V užším pojetí se může jednat i o nepřímou vyjádřenou výtku, například formou pochvaly „*To se ti teda povedlo!*“ (Nekula, 2017b). Ironie vzniká, když je kooperační přístup snažící se zachovat pravdivost a upřímnost v promluvách porušen v zájmu zachování principu zdvořilosti (Nekula, 2017c). Ironie neexistuje jen v jediném druhu a formě. V hlavních proudech se rozděluje na pozitivní a negativní, kdy pozitivní je méně používaná a hůře poznatelná (Harris & Pexman, 2003). Gibbs (2000) rozděluje ironii do více forem – škádlení, sarkasmu, hyperboly, řečnické otázky a zlehčení. S těmito formami v našem výzkumu pracujeme. Bez signalizace ale ironie neexistuje (Nekula, 1991). Hlavní spory se vedou mezi významem prozodie (Zajaczkowska, 2016) a kontextu (Gibbs, 1986).

Třetí kapitola se zabývá problematikou dětí s poruchou sluchu. Sluchové postižení se dá rozdělovat například podle míry závažnosti, doby vzniku, typu a rozsahu vady nebo příčiny, a k těmto skutečnostem se přihlíží také při diagnostice (Strnadová, 2002). To mohou být determinanty pro osvojení jazyka dětmi. U zdravých dětí dochází k rychlejšímu vývoji a osvojení pragmatické složky jazyka (Vágnerová, 2012), i když v adolescenci se jim neslyšící dokáží vyrovnávat. Postižením sluchu je nevíce zasažena receptivní složka řeči. Také produkce řeči není stejná jako u slyšících jedinců, jelikož je narušena kontrola vlastních zvukových signálů (Lejska, 2003). Kromě jiného, včasná diagnostika také patří mezi další faktory pro co možná nejlepší komunikační vývoj dítěte se sluchovým postižením (Horáková, 2012). Neslyšící děti mají i kvůli jiným komunikačním systémům potíže při čtení. Kvůli špatnému rozpoznávání morfémů mají neslyšící problém s identifikací slov a jejich čtecí schopnosti odpovídají slyšícím dětem ve třetí třídě (Nunes et al., 2010).

Čtvrtá kapitola je zaměřena na rozpoznání ironie dětmi. Hraje v něm roli věk dítěte, forma ironie, sociokulturní prostředí i teorie mysli. Podle některých studií jsou děti schopny poznat ironii v rozhovoru již v předškolním věku (Banasik-Jemielniak & Bokus, 2019). Jiné tvrdí, že toho jsou děti schopny až kolem čtvrté třídy (Glenwright & Pexman, 2010). Negativní ironie a ustálené promluvy se pak dětem chápou lépe, byť je hodnocena jako ofenzivní (Burnett, 2015). Také hyperbola je složitější, jelikož děti nechápou komunikaci jako celek (Aguert et al., 2018). To, jak dítě ironii porozumí závisí i na osobnosti každého z nich žijícího v dané ortografii nebo i místě. U neslyšících dětí proběhlo dosud málo výzkumů v oblasti rozeznání ironie, nicméně i ty odhalily, že i přes značně větší obtíže jsou děti schopny ironii rozpoznat (Giustolisi et al., 2018).

V naší empirické části jsme se zaměřili nejprve na výzkumné cíle a otázky, dále na popis souboru a proces sběru dat.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, zda neslyšící děti budou schopny rozpoznat v přepsaných rozhovorech ironii, pokud nemají přístup k prozodii nebo posturice řečníka. Otázkou také bylo, jestli věkem schopnost poznat ironii stoupá a zda má její forma vliv na rozpoznání dětmi. K prozkoumání nastíněných otázek bylo využito deskriptivních statistik a k ověření statistických hypotéz programu TIBSCO *Statistica*.

Respondenty jsme dělili na dvě věkové skupiny. Mladší školní věk (9-12 let) a starší školní věk (13-16 let). Do skupin jsme sháněli děti navštěvující klasické základní školy a děti, které chodí do škol pro sluchově postižené. Jednalo se o kvaziexperimentální studii. Podařilo se získat celkem 98 odpovědí pro slyšící skupinu a 49 odpovědí pro skupinu dětí s poruchou sluchu. Testování probíhalo z důvodu epidemické situace v online prostředí. K tomu bylo využito vlastního vytvořeného anonymního dotazníku sestávajícího se z přepsaných rozhovorů, které obsahovaly ironické promluvy a k nim přiřazených otázek s uzavřenými odpověďmi, ze kterých děti vybíraly. Mezi otázkami byly i dvě kontrolní, které sloužily pouze jako důkaz, že děti neodpovídají náhodně nebo jednoduše. Pro věkové skupiny se dotazník nijak nelišil, ale pro neslyšící děti byl upraven do formy, která pro ně byla na čtení snesitelnější.

Sběr probíhal od února do března 2021 skrze oslovení různých škol, které splňovaly podmínky stanovené pro výzkum a za jejich pomoci byl dotazník rozeslán mezi děti. Ze získaných odpovědí jsme došli k závěru, že slyšící děti v mladším školním věku jsou schopny ironii v textu rozpoznat. V této skupině byl objeven signifikantní vztah mezi vzrůstajícím věkem a počtem správných odpovědí v dotazníku. Zároveň bylo zjištěno, že pozitivní ironie dělá tomuto souboru dětí největší potíže. U mladších neslyšících byly výsledky o poznání horší, ale přesto více než polovina dětí ironii rozeznala. I zde byl pozorován rozdíl v porovnání se starší skupinou, která se svými výsledky začala blížit starším slyšícím. Pro tuto skupinu byla nejtěžší na poznání ironie bez kontextu zahrnutá v desáté otázce, jak ukázala deskriptivní statistika, i když signifikantní rozdíl v porovnání s otázkou se sarkasmem signifikantní nebyl. Co se objevilo jako nečekané zjištění bylo, že pozitivní ironii poznávaly neslyšící děti převážně správně.

I když se v této práci vyskytují limity, kterých jsme si vědomi, může i přes to sloužit jako odrazový můstek pro další bádání v této oblasti, které se dosud velké množství studií ani zahraničních ani českých nevěnovalo.

LITERATURA

- Ackerman, B. P. (1981). Young children's understanding of a speaker's intentional use of a false utterance. *Developmental Psychology*, 17, 472–480. doi:10.1037/0012-1649.17.4.472
- Ackerman, B. P. (1983). Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35(3), 487-508. doi:10.1016/0022-0965(83)90023-1
- Aguert, M., Le Vallois, C., Martel, K., & Laval, V. (2018). "That's really clever!" Ironic hyperbole understanding in children. *Journal of child language*, 45(1), 260. doi:10.1017/S0305000917000113
- Altmann, G. T. (2005). *Výstup na babylonskou věž: Otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha: Triáda.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding, *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 151-165. doi:10.1080/02699939508409006
- Banasik-Jemielniak, N., & Bokus, B. (2019). Children's comprehension of irony: Studies on Polish-speaking preschoolers. *Journal of psycholinguistic research*, 48(5), 1217-1240. doi:10.1007/s10936-019-09654-x
- Banasik-Jemielniak, N., Bosacki, S., Mitrowska, A., Wyrębek Walters, D., Wisiecka, K., Copeland, N. E., ... & Siemieniuk, A. (2020). "Wonderful! We've just missed the bus."—Parental use of irony and children's irony comprehension. *PloS ONE*, 15(2): e0228538. doi:10.1371/journal.pone.0228538
- Barvíková, J., et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Burnett, D. L. (2015). Exploring the role of conventionality in children's interpretation of ironic remarks. *Journal of child language*, 42(6), 1267. doi:10.1017/S0305000914000798
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a.s.

- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., . . . & Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science*, 23(6), 678-686. doi:10.1177/0956797611434536
- Clark, E. V. (2014). Pragmatics in acquisition. *Journal of Child Language*, 41(S1), 105-116. doi:10.1017/S0305000914000117
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Daňová, M. (2008). *Metodika úpravy textů: Pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Dews, S., Kaplan, J., & Winner, E. (2007). *Why not say it directly? The social functions of irony*. In: Gibbs, R. W. & Colston, H. L. (Eds.), *Irony in language and thought: A cognitive science reader*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., . . . & Smarsh, B. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child development*, 67(6), 3071-3085. doi:10.1111/J.1467-8624.1996.TB01903.X
- Disman, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Doherty-Sneddon, G. (2003). *Children's unspoken language*. London: Jessica kingsley Publishers.
- Fabry, R. E. (2019). Getting it: A predictive processing approach to irony comprehension. *Synthese*, 1-35. doi:10.1007/s11229-019-02470-9
- Fernándezová, E. M. & Smithová-Cairnssová, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum.
- Filippová, E. (2014). Developing of appreciation of irony in Canadian and Czech discourse. *Journal of Pragmatics*, 74, 209–223. doi:10.1016/J.PRAGMA.2014.09.003
- Filippová, E. & Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79, 126–138. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01115.x
- Filippová, E. & Astington, J. W. (2010). Children's understanding of social–cognitive and social–communicative aspects of discourse irony. *Child Development*, 81, 913–928. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01442.x

- Fodor, J. A. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44(3), 283–296. doi:10.1016/0010-0277(92)90004-2
- Gibbs, R. W. (1986). On the psycholinguistics of sarcasm. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115(1), 3–15. doi:10.1037/0096-3445.115.1.3
- Gibbs, R. W. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and symbol*, 15(1-2), 5-27. doi:10.1080/10926488.2000.9678862
- Gibbs, R. W., & Colston, H. L. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139168779.008
- Giora, R. (2002). Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of pragmatics*, 34(4), 487-506. doi:10.1016/S0378-2166%2801%2900045-5
- Giora, R. & Balaban, N (2001). *Lexical access in text production: On the role of salience in metaphor resonance*. In: Sanders, T., Schilperoord, J., & Spooren, W. (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Giustolisi, B., Mantovan, L., & Panzeri, F. (2018). Irony Comprehension and Theory of Mind in Young Deaf Signers. In: *Proceedings of the 42nd annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Glenwright, M., Parackel, J.M., Cheung, K., & Nilsen, E. (2014). Intonation influences how children and adults interpret sarcasm. *Journal of child language*, 41 2, 472-84. doi:10.1017/S0305000912000773
- Glenwright, M. & Pexman, P. M. (2010). Development of children's ability to distinguish sarcasm and verbal irony. *Journal of Child Language*, 37, 429–451. doi:10.1017/S0305000909009520
- González-Cuenca, A. & Linero, M. J. (2020). Lies and Irony Understanding in Deaf and Hearing Adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(4), 517-529. doi:10.1093/deafed/ena014
- Graesser, A.C., Wiemer-Hastings, P., & Wiemer-Hastings, K. (2001). *Constructing inferences and relations during text comprehension*. In: Sanders, T., Schilperoord, J., & Spooren, W. (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Harris, M. & Pexman, P. M. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes*, 36, 147–165. doi:10.1207/S15326950DP3603_1
- Hirschová, M. (2006). *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta.
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení úvod do surdopedie*. Praha: Portál.
- Kaderka, P. (2017). *Multimodální komunikace*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 23.12.2020 z: [https://www.czechency.org/slovník/multimodální komunikace](https://www.czechency.org/slovník/multimodální_komunikace)
- Komorná, M. (2008). *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Komorná, M. (2018). *Čtenářská gramotnost českých neslyšících*. In: Macurová & Zbořilová, *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Karolinum.
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15–30. doi: 10.1037/a0029558
- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální funkce a foniatrie*. Brno: Paido.
- Lucariello, J. (2007). *Situational irony: A concept of events gone awry*. In: Gibbs, R. W. & Colston, H. L. (Eds.), *Irony in language and thought: A cognitive science reader*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Macurová, A. (2017). *Znakový jazyk*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 25.12.2020 z: [https://www.czechency.org/slovník/znakový jazyk](https://www.czechency.org/slovník/znakový_jazyk)
- Marková, P. & Studenovský, D. (2012). Zvuková signalizace verbální ironie v češtině. *Naše řeč*, 95(1), 15-32.
- Martinková, E. (2016). *Terminologie z oblasti speciální pedagogiky osob se sluchovým postižením*. In: Kroupová, K. et al., *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological bulletin*, 135(5), 749. doi:10.1037/a0016854

- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Nakassis, C., & Snedeker, J. (2002). *Beyond sarcasm: Intonation and context as relational cues in children's recognition of irony*. In A. Greenhill, M. Hughs, H. Littlefield, & H. Walsh (Eds.), *Proceedings of the 26th Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H.
- Nebeská, I. (2017a). *Psaní*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 18.12.2020 z: <https://www.czechency.org/slovník/psaní>
- Nebeská, I. (2017b). *Psycholingvistika*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 7.12.2020 z: <https://www.czechency.org/slovník/psycholingvistika>
- Nebeská, I. (2017c). *Čtení*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 29.12.2020 z: <https://www.czechency.org/slovník/čtení>
- Nebeská, I. (2017d). *Porozumění řeči*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 29.12.2020 z: [https://www.czechency.org/slovník/porozumění řeči](https://www.czechency.org/slovník/porozumění_řeči)
- Nebeská, I. (2017e). *Inference*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 29.12.2020 z: <https://www.czechency.org/slovník/inference>
- Nekula, M. (1990). Pragmalingvistická interpretace ironie. *Slovo a slovesnost*, 51(2), 95-110.
- Nekula, M. (1991). Signalizování ironie. *Slovo a slovesnost*, 52(1), 10-20.
- Nekula, M. (1995). *Ironie v Lásky hře osudné*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity 44(A43), 61-74.
- Nekula, M. (2017a). *Text*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 26.12.2020 z: <https://www.czechency.org/slovník/text>

- Nekula, M. (2017b). *Ironie*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny. Získáno 26.12.2020 z: <https://www.czechency.org/slovník/ironie>
- Nekula, M. (2017c). *Konverzační maxima*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny. Získáno 26.12.2020 z: [https://www.czechency.org/slovník/konverzační maxima](https://www.czechency.org/slovník/konverzační_maxima)
- Nilsen, E. S., Glenwright, M., & Huyder, V. (2011). Children and Adults Understand That Verbal Irony Interpretation Depends on Listener Knowledge, *Journal of Cognition and Development*, 12(3), 374-409, doi:10.1080/15248372.2010.544693
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- Nunes, T., Burman, D., Evans, D., & Bell, D. (2010). *Writing a language that you can't hear*. In: N. Brunswick, S. McDougall, P. de Mornay Davies (Eds.), Reading and dyslexia in different orthographies. New York, NY: Psychology Press.
- O'Reilly, K., Peterson, C. C., & Wellman, H. M. (2014). Sarcasm and advanced theory of mind understanding in children and adults with prelingual deafness. *Developmental psychology*, 50(7), 1862. doi:10.1037/a0036654
- Olkoniemi, H. (2019). *Individual differences in processing written irony*. Disertační práce.
- Olkoniemi, H., & Kaakinen, J. K. (in press). Processing of irony in text: A systematic review of eye-tracking studies. *Canadian Journal of Experimental Psychology*.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child development*, 83(2), 469-485. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01728.x
- Pexman, P. M., & Glenwright, M. (2007). How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony?. *Journal of Neurolinguistics*, 20(2), 178-196. doi:10.1016/J.JNEUROLING.2006.06.001
- Pinker, S. (2010). *Jazykový instinkt: Jak mysl vytváří jazyk*. Praha: Dybbuk.
- Pospíšilová, D. (2009). *Ironie v češtině a její vnímání*. Diplomová práce.

- Pospíšilová, D. & Filippová, E. (2011). Diskurzivní ironie v českém jazykovém prostředí. *Slovo a slovesnost*, 72(3), 177-195.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Pulda, M. (1992). *Surdopedie*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- Růžicková, M. (1999). *Proč nečtou?* In: Červenková, Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem, Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- Saicová Římalová, L. (2013). *Když začínáme mluvit...Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.
- Saicová Římalová, L. (2017a). *Osvojování jazyka dítětem*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 22.12.2020 z: [https://www.czechency.org/slovník/osvojování jazyka dítětem](https://www.czechency.org/slovník/osvojování_jazyka_dítětem)
- Saicová Římalová, L. (2017b). *Dětská řeč*. In: Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Eds.), *Czech Ency - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 22.12.2020 z: [https://www.czechency.org/slovník/dětská řeč](https://www.czechency.org/slovník/dětská_řeč)
- Sanders, T. & Spooren, W. (2001). *Text representation as an interface between language and its users*. In: Sanders, T., Schilperoord, J., & Spooren, W. (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smolík, F. & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Souralová, E. (2005). *Surdopedie, studijní opora pro kombinované studium II*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Strnadová, V. (1999). *Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení?* In: Červenková, Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem, Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

- Strnadová, V. (2002). *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita.
- Strnadová, V. (2008). *Specifické neverbální projevy neslyšících lidí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Trost, P. (1997). Jazyk ironie. *Slovo a slovesnost*, 58(2), 81-85.
- Urbánek, T. Denglerová, D., Širůček, J. (2011). *Psychometrika*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Van De Velde, D. J., Schiller, N. O., Levelt, C. C., Van Heuven, V. J., Beers, M., Briaire, J. J., & Frijns, J. H. (2019). Prosody perception and production by children with cochlear implants. *Journal of Child Language*, 46(1), 111-141. doi:10.1017/S0305000918000387
- Valenta, M. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Vymlátílová, E. (2006). *Neslyšící dítě v klinické praxi*. In: Říčan, P., Krejčíčková, D. et al., *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Wilson, D. & Sperber, D. (2007). *On verbal irony*. In: Gibbs, R. W. & Colston, H. L. (Eds.), *Irony in language and thought: A cognitive science reader*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. London: Harvard university press. doi:10.2307/3332770
- Zajączkowska, M. K. (2016). Influence of voice intonation on understanding irony by Polish-speaking preschool children. *Psychology of Language and Communication*, 20(3), 278-291. doi:10.1515/plc-2016-0017
- Zufferey, S. (2016). *Pragmatic acquisition*. In: Östman, J.-O., Verschueren, J. (Eds.), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Informovaný souhlas
4. Úvodní text k dotazníkům
5. Dotazník pro slyšící děti
6. Dotazník pro neslyšící děti

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Rozpoznávání ironie v textu slyšícími dětmi a dětmi se sluchovým postižením

Autor práce: Libuše Kormaníková

Vedoucí práce: Mgr. Klára Machů, PhD

Počet stran a znaků: 83 stran a 165 762 znaků

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 98

Abstrakt: Cílem této práce bylo prozkoumat, zda děti s poruchou sluchu dokáží v textu rozpoznat ironické promluvy či nikoliv a záměrem bylo taktéž zjistit, jak jsou na tom slyšící děti, u kterých dosavadní výzkumy zkoumaly pouze ironii verbální nikoliv textovou. V těchto skupinách byly děti dále rozděleny podle věku na mladší a starší školní věk s cílem zjistit případné zlepšení. Výzkum byl prováděn pomocí kvaziexperimentálního designu v online prostředí a ke sběru dat byl použit dotazník vytvořený autorkou práce. Respondenti byli získáni pomocí nepravděpodobnostních metod skrze instituce základních škol klasických a základních škol pro sluchově postižené. Do souboru slyšících bylo získáno 98 dětí a neslyšících 49. V tomto výzkumu se na rozpoznání ironie v prokázal vliv poruchy sluchu i věku dítěte. Zároveň byl odhalen také význam formy ironie na hodnocení dětmi. Souhrnně by se dalo říct, že ironii v textu do jisté míry poznají i mladší neslyšící děti, i když s výrazně slabšími výsledky než slyšící vrstevníci. Schopnost ironii v textu poznat se s věkem zlepšuje.

Klíčová slova: *ironie, textová ironie, rozpoznání ironie, neslyšící děti, sluchové postižení, slyšící děti*

Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Comprehension of written irony: hearing and hearing impaired children

Author: Libuše Kormaníková

Supervisor: Mgr. Klára Machů, PhD.

Number of pages and characters: 83 pages and 165 762 characters.

Number of appendices: 6

Number of references: 98

Abstract: The aim of this thesis was to examine whether children with hearing impairment can comprehend the ironic intention in the text or not. Other our intention was to find out how hearing children deal with the same task, because previous research has examined only verbal and not written irony. In these groups, children were further divided into younger and older school age in order to identify improvements. The research was carried out using a quasi-experimental design in and a questionnaire created by the author of the thesis was used to collect data. Respondents were obtained using improbability methods through the institutions of primary schools and primary schools for the hearing-impaired children. 98 hearing children and 49 deaf children were recruited. In this research, the influence of hearing loss and the age of the child on the recognition of irony was demonstrated. At the same time, the importance of a form of irony on children's comprehension was also revealed. In summary, hearing-impaired children are able to recognize the irony in the text, although with significantly weaker results than hearing peers. The ability to comprehend the written irony improves with age.

Keywords: *irony, written irony, comprehension of irony, hearing impaired children, hearing impairment, hearing children*

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Období realizace: Březen 2021

Řešitel projektu: Libuše Kormaníková

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí mého dítěte (dále „účastník“) na uvedeném výzkumu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Beru na vědomí, že s údaji bude nakládáno anonymně. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou zpracovány a použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv v průběhu vyplňování dotazníku účastníkem od spolupráce odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Sociodemografické údaje (věk a pohlaví) o účastníkovi výzkumu budou v rámci výzkumného projektu zpracovány v souladu s nařízením Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním dat získaných od účastníka v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Podepsáním tohoto prohlášení souhlasím s účastí mého dítěte na výše uvedeném projektu.

.....

Datum, místo

.....

Podpis

Příloha č. 4: Úvodní text k dotazníkům

Hodnocení rozhovorů

Dobrý den, jmenuji se Libuše Kormaníková a ve své bakalářské práci se zabývám hodnocením rozhovorů dětmi. V tomto dotazníku je 10 krátkých rozhovorů a k nim následují otázky. Dotazník není na body ani známky, je pouze zjišťovací a je anonymní. V případě nejasností či dotazů mě můžete kontaktovat na emailu libusekormanikova1@gmail.com a ráda Vám vše zodpovím. Předem mockrát děkuji za spolupráci a níže píši již instrukce pro děti.

Ahoj,

jmenuji se Libuška a chtěla bych tě poprosit o pomoc s vyplněním dotazníku.

Na téhle stránce je přepsáno několik rozhovorů mezi dětmi.

Ke každému rozhovoru je jedna otázka. Tvým úkolem je vybrat u otázky odpověď, která je podle tebe správná.

Když nebudeš vědět, klikni na "Nevím". Nejsou za to body ani známky. A nemusíš se bát, že by něco bylo špatně. Nejprve mi prosím odpověz na to, kolik je ti let a jestli jsi dívka nebo chlapec. Pak už následují rozhovory. Až dojdeš na konec, klikni na "Odeslat".

Moc ti děkuji za pomoc

Příloha č. 5: Dotazník pro slyšící děti

Kolik je ti let? *

Jsi chlapec nebo dívka?

Chlapec

Dívka

1. Pavlík umývá s maminkou nádobí, když tu náhle mu talíř upadne a rozbije se. Maminka se na něj podívá a říká: „Ty jsi ale šikula!“

Co tím maminka myslela? *

Maminka si myslela, že je Pavlík šikovný

Maminka si myslela, že je Pavlík nešikovný

Nevím

2. Spolužáci Marek a Vojta sedí ve školní jídelně. Vojta už má svůj oběd snědený a pozoruje Marka, jak otráveně dloube do hrášku vidličkou. „Chutná ti to?“ zeptá se ho po chvíli Vojta. „Lepší jídlo jsem ještě nejedl!“ odpoví mu Marek.

Chutná Markovi oběd? *

Ano

Ne

Nevím

3. „Miluju, když mi někdo vytýká, co všechno dělám špatně!“ řekla Katka.

Jak se Katka cítí? *

Katka je asi šťastná

Katka je asi naštvaná

Nevím

4. Martina a Jana se koupaly ve špinavém jezeře. Jana řekla: „No, mohlo by tu být čistěji.“

Přála by si Jana čistší jezero? *

Ano

Ne

Nevím

5. Dva kamarádi, Honza a Petr, sedí vedle sebe v lavici a Honza píše úkol. Petr se na něj dívá a říká: „Dáš mi to opsat?“ Honza odpoví: „To teda nedám.“ A Petr na to říká: „Dík, seš výbornej kámoš!“

Co si Petr myslí? *

Petr si myslí, že Honza je dobrý kamarád

Petr si myslí, že Honza není dobrý kamarád

Nevím

6. Pavel při tréninku ani jednou neminul bránu. Přišla za ním maminka a řekla mu: „No ty jsi teda hrozný střelec!“

Co si maminka myslí? *

Maminka si myslí, že je Pavel dobrý střelec

Maminka si myslí, že je Pavel špatný střelec

Nevím

7. Na táboře je noční bojovka. Zúčastní se jí i Eliška s Kájou, a když jsou na cestě temným lesem, z ničeho nic zahouká sova. Eliška se lekne a schová se za Káju. Ta na to říká: „Ty jsi hrdinka!“

Myslí si Kája, že se Eliška ničeho nebojí? *

Ano

Ne

Nevím

8. Petra se dívá z okna na hustý déšť a říká tatínkovi: „To je ale hrozné počasí!“

Líbí se Petře počasí? *

Ano

Ne

Nevím

9. Anička šla na návštěvu k Mirkovi a přinesla košík jahod. Chtěla je přendat na misku a poprosila Mirka, aby jí nějakou podal. Mirek jí podal malou misku a Anička na to říká: „Menší už tam nebyla?“

Chtěla Anička menší misku? *

Ano

Ne

Nevím

10. „No ty jsi génius!“ říká Dan svému kamarádovi Jirkovi naštvane

Chválí Dan kamaráda Jirku? *

Ano

Ne

Nevím

Příloha č. 6: Dotazník pro neslyšící děti

Kolik je ti let? *

Jsi chlapec nebo děvče?

Chlapec

Děvče

1. Pavlík umýval s maminkou nádobí a rozbil talíř. Maminka se na Pavlíka podívala a řekla: „Ty jsi ale šikovný!“

Co si maminka myslela? *

Maminka si myslela, že je Pavlík šikovný

Maminka si myslela, že je Pavlík nešikovný

Nevím

2. Spolužáci Marek a Vojta jsou ve školní jídelně. Vojta už oběd snědl. Marek se moc mračí na své jídlo. „Chutná ti to?“ zeptá se Vojta. „Lepší jídlo jsem ještě nejedl!“ odpoví Marek.

Chutná Markovi oběd? *

Ano

Ne

Nevím

3. „Mám ráda, když mi někdo říká, že dělám práci špatně!“ řekla Katka

Jak se Katka cítí? *

Katka je asi šťastná

Katka je asi naštvaná

Nevím

4. Martina a Jana se koupaly ve špinavém jezeře. Jana řekla: „Tohle jezero by mohlo být čistější.“

Přála by si Jana čistší jezero? *

Ano

Ne

Nevím

5. Kamarádi Honza a Petr sedí vedle sebe v lavici. Honza píše úkol. Petr říká: „Dáš mi úkol opsat?“ Honza odpoví: „Nedám.“ Petr říká: „Děkuji, jsi výborný kamarád!“

Co si Petr myslí? *

Petr si myslí, že Honza je dobrý kamarád

Petr si myslí, že Honza není dobrý kamarád

Nevím

6. Pavel hrál moc dobře fotbal, dal pět gólů. Maminka řekla Pavlovi: „Pavle, ty jsi hrozný střelec!“

Co si maminka myslí? *

Maminka si myslí, že je Pavel dobrý střelec

Maminka si myslí, že je Pavel špatný střelec

Nevím

7. Eliška s Kájou jsou v lese. Ze křoví najednou vyběhne zajíc. Eliška se zajíce lekne a schová se za Káju. Kája říká: „Ty jsi hrdinka!“

Myslí si Kája, že se Eliška ničeho nebojí? *

Ano

Ne

Nevím

8. Venku moc prší. Petra se dívá z okna a říká tatínkovi: „To je ale hrozné počasí!“

Líbí se Petře počasí? *

Ano

Ne

Nevím

9. Anička přišla na návštěvu k Mirkovi. Přinesla Mirkovi jahody. Anička řekla Mirkovi: „Podej mi prosím na jahody misku.“ Mirek Aničce podal moc malou misku. Anička říká: „Menší miska už tam nebyla?“

Chtěla Anička menší misku? *

Ano

Ne

Nevím

10. „No ty jsi génius!“ naštvane říká Dan kamarádovi Jirkovi

Chválí Dan kamaráda Jirku? *

Ano

Ne

Nevím