

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Jana Staňková

**Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým
postižením na 1. stupni**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 7.4.2023

.....

Jana Staňková

Velmi děkuji Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D. za vstřícný přístup a odborné vedení bakalářské práce. Dále děkuji vedení SŠ, ZŠ, MŠ pro sluchově postižené v Olomouci za poskytnutí podmínek pro ověření vytvořených pracovních listů.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Sluchové postižení.....	7
1.1 Vymezení pojmu.....	7
1.2 Klasifikace sluchových poruch a vad	7
1.3 Etiologie.....	9
2 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	11
2.1 Legislativa	11
2.2 Faktory a obecné zásady ovlivňující úspěšnost integrace	11
2.3 Vzdělávací metody	13
2.4 Volba komunikačního systému	14
3 Čtenářská gramotnost.....	17
3.1 Počáteční čtenářská gramotnost.....	17
3.2 Metody nácviku techniky čtení a psaní	18
3.2.1 Globální metoda	18
3.2.2 Analyticko-syntetická metoda	19
3.2.3 Genetická metoda	19
3.2.4 Splývavé čtení „Sfumato“	20
3.3 Specifika osvojení psaného jazyka u žáků se sluchovým postižením.....	20
3.4 Vymezení čtenářské gramotnosti	21
3.4.1 Kompetence	22
3.4.2 Přínos čtenářské gramotnosti.....	22
3.4.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	22
3.4.4 Možnosti rozvoje	23
PRAKTICKÁ ČÁST.....	24
4 Tvorba metodického materiálu.....	24

4.1	Knihy Kvak a Žbluňk	24
4.2	Cíl praktické části	25
4.3	Tvorba pracovních listů	25
4.4	Pracovní list v návaznosti na RVP ZV	27
4.5	Odkazy na vytvořený metodický materiál	28
4.6	Cílová skupina	28
4.7	Průběh šetření	29
4.8	Interpretace získaných dat	30
4.9	Další možnosti práce s příběhem	31
4.10	Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi	32
	ZÁVĚR.....	34
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	36
	SEZNAM PŘÍLOH	42
	ANOTACE.....	68

ÚVOD

Čtení, psaní a porozumění psanému textu spadá mezi důležité dovednosti člověka, bez kterých se ve společnosti jen těžko obejde. Výše zmíněné dovednosti nám pomáhají lépe se orientovat ve světě a usnadňují nám každodenní komunikaci (sms, emaily, noviny, informace na internetu, podpis smluv, dopravní řád, informační cedule atd.). S nácvikem čtení a psaní se obvykle děti poprvé setkávají v první třídě. Většina intaktních dětí si tuto dovednost při správné motivaci a pomoci z řad pedagogů i rodičů osvojí dostatečně. Je to proto, že se ocitají každý den v komunikaci s majoritní společností, čímž se jim přirozeně odposlechem rozvíjí slovní zásoba, která je pro nácvik čtení a psaní velmi důležitá. Je třeba zdůraznit, že velký vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte má rodina, která může v dítěti od útlého věku pěstovat pozitivní vztah k četbě, například prohlížením obrázků, čtením příběhů. Je otázka, jakým způsobem se ale rozvíjí čtenářská gramotnost u dětí se sluchovým postižením, které nemají možnost osvojit si český jazyk prostřednictvím slyšení anebo ji mají omezenou. Je zřejmé, že z důvodu sluchové ztráty se stává pro žáky se sluchovým postižením osvojování si čtení s porozuměním mnohem vzdálenějším cílem než pro žáky intaktní.

Studuji obor Vychovatelství a speciální pedagogika se specializací na surdopedii a logopedii, rozhodla jsem se zabývat se problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením na prvním stupni základní školy. Toto téma mě oslovilo, protože si myslím, že získané poznatky budu moci využít ve svém budoucím pedagogickém působení jako asistentka pedagoga nebo vychovatelka ve školní družině pro sluchově postižené nebo na škole hlavního vzdělávacího proudu, kde se v rámci inkluze mohu také setkat s žáky se sluchovým postižením. Je nezbytné být na to připravený, díky vhodně zvoleným metodám žáka v oblasti čtenářské gramotnosti co nejvíce rozvíjet, a tak mu zjednodušit začlenění do společnosti.

Cílem bakalářské práce je objasnit problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením na prvním stupni základní školy a vytvořit vhodný metodický materiál, který by mohli pedagogičtí pracovníci (pedagogové, asistenti, vychovatelé) v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti využít na běžné základní škole a základní škole pro sluchově postižené.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Úvodní kapitola vzhledem k cílové skupině, které se tato práce věnuje, vymezuje pojem sluchové postižení. Zaměřuje se na klasifikaci sluchových poruch (vad) a etiologii.

1.1 Vymezení pojmu

„Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka.“ (Langer, 2013a, s. 12)

Sluch je považován za nejdůležitější smysl a hlavní kanál pro získávání informací od útlého věku dítěte. Je podstatný pro rozvoj myšlení a řeči (Potměšil, 2003). Z výše uvedených důvodů je nezbytné, aby žák se sluchovou ztrátou využíval od nejtítlejšího věku vhodný komunikační kanál a potřebné kompenzační pomůcky, které mu umožní dosáhnout úspěchů ve vzdělávání a osobním životě (Barvíková et al., 2015). Neřešená či nedostatečně kompenzovaná sluchová ztráta může způsobit hluboké dopady zejména v oblasti snížené schopnosti komunikovat s ostatními, což může vést k osamělosti, frustraci a sociální izolaci. Mezi další dopady řadíme vyšší míru nezaměstnanosti a zaměstnání v nižších třídách ve srovnání se slyšící populací (WHO, 2021). Jedlička (2007) uvádí, že každé neslyšící dítě je výrazně ohroženo v oblasti citového vývoje z důvodu podnětové a citové deprivace. Nepříznivý vliv na citový vývoj má také stres z mluvení orální řečí a časté zklamání z důvodu nepřiměřených požadavků, které jsou na dítě pedagogem či vychovatelem kladeny.

1.2 Klasifikace sluchových poruch a vad

Klasifikace sluchových poruch je nejčastěji autory vymezena podle místa vzniku, doby vzniku a stupně sluchové ztráty.

Z hlediska místa vzniku se sluchová porucha nebo vada dělí na periferní část a centrální část. Periferní část tvoří převodní, percepční a smíšené poruchy (vady) (Langer, 2013b).

- **Převodní poruchy** – vznikají chybným přenosem mechanické energie ve vnějším nebo středním uchu (Havlík a Lejska, 2019). Samotná převodní porucha nikdy nezpůsobí úplnou hluchotu, neboť sníží hlasitost slyšení maximálně o 60 dB (Hložek, 2012).

- **Percepční (senzorieurální) vady** – vznikají buď poškozením sluchových buněk v hlemýždi ve vnitřním uchu, nebo postižením nervového spoje mezi vnitřním uchem a sluchovou kůrou mozkovou (Havlík a Lejska, 2019). Obvykle jsou tyto vady nevratné a mohou způsobit úplnou ztrátu sluchu (Langer, 2013b). Percepční vady se dají obvykle částečně kompenzovat sluchadly nebo kochleárním implantátem (Barvíková et al., 2015).
- **Smíšené poruchy** – jsou kombinací převodní a percepční nedoslýchavosti (Hložek, 2012).
- **Centrální vady** – vznikají v mozku ve sluchovém centru a způsobují komplikace v porozumění řeči. Tyto vady nelze napravit. Je potřeba provést rehabilitaci sluchu a reedukaci dle doporučení klinického logopeda či speciálního pedagoga školského poradenského zařízení (Barvíková et al., 2015).

Z hlediska doby vzniku dělí autoři poruchy (vady) na vrozené a získané. Vrozené poruchy vznikají před narozením jedince na podkladě genetickém nebo negenetickém. Získané poruchy vznikají buď v perinatálním, nebo postnatálním období. V postnatálním období se dále dělí na prelingvální a postlingvální (Barvíková et al., 2015).

- **Prelingvální poruchy** – vznikly před ukončením základního vývoje jazyka a řeči (okolo 6 let věku). Pro děti s prelingvální poruchou či vadou je přirozeným jazykem národní znakový jazyk (Langer, 2013b).
- **Postlingvální poruchy** – vznikly po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. Dítě má jazykové a řečové dovednosti již dostatečně osvojeny, a může tedy používat jazyk mluvený (Langer, 2013b).

Z hlediska stupně sluchové ztráty rozdělují autoři poruchy podle hloubky sluchové ztráty, která je zaznamenávána v decibelech (dB). Nejčastěji se kvantita slyšeného zjišťuje pomocí tónové audiometrie.

„Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) se sluchové vady dělí na:

- *žádná porucha či vada (0–25 dB)*
- *lehká porucha či vada (26–40 dB)*
- *střední porucha či vada (41–60 dB)*
- *těžká porucha či vada (61–80 dB)*
- *velmi těžká porucha či vada zahrnující hluchotu (81 dB a více)“* (Barvíková et al., 2015, s. 9)

„Jedlička (2007) rozděluje sluchové poruchy na nedoslýchavost:

- *lehkou (20–40 dB)*
- *střední těžkou (40–60 dB)*
- *těžkou (60–80 dB)*
- *praktickou hluchotu (nad 80 dB)*
- *úplnou hluchotu při žádném zvukovém vjemu“ (Jedlička, 2007, s. 453)*

Rottenberg (2008) popisuje slyšení osob se sluchovým postižením v závislosti na stupni sluchové ztráty následovně:

- Osoby s mírnou nedoslýchavostí jsou schopny porozumět lidské řeči cca ze 4 metrů.
- Osoby se středně těžkou nedoslýchavostí rozumí řeči ze vzdálenosti 2-4 metry.
- Osoby s těžkou nedoslýchavostí rozumí slovům ze vzdálenosti menší než 2 metry.
- Osoby s praktickou hluchotou nejsou schopny porozumět lidské řeči, ale jejich sluch je částečně zachován.
- U osob s totální hluchotou nelze na vyšetřovaném uchu naměřit hodnotu sluchového prahu.

Jungwirthová (2015) dále uvádí, že výše zmíněná omezení v porozumění platí pouze při poslechu bez kompenzační pomůcky. Kvalita poslechu je vždy závislá mnohem více na kvalitě kompenzační pomůcky a včasnosti kompenzace než na stupni sluchové ztráty. Sluchový deficit lze obvykle kompenzovat sluchadly. Pokud je ztráta vyšší než 80 dB, je většinou potřeba provést kochleární implantaci.

1.3 Etiologie

Langer (2013a) uvádí znalost příčiny sluchové poruchy jako velmi důležitou pro správnou diagnostiku, prevenci, léčbu a následnou prognózu.

Lejska (2003) rozděluje etiologii vad následovně:

1. Vrozené vady sluchu:

- **Geneticky podmíněné** – téměř z 80-90 % jsou genetické vady způsobeny autozomálně recesivní formou, jsou způsobeny mutací genu od obou rodičů.
- **Kongenitálně získané** – negativní vlivy vzniklé v *prenatálním období*, především v 1. trimestru, například onemocnění matky toxoplazmózou, rentgenové záření, užívání antibiotik s ototoxickým účinkem, negativní vlivy vzniklé v *perinatálním období*,

například následek protražovaného porodu, nízká porodní hmotnost pod 1500 g, inkompatibilita Rh faktoru, asfyxie a vlásečnicové krvácení do labyrintu.

2. Získané vady sluchu:

- **Získané před fixací řeči** (do 6 let věku dítěte) – infekční choroby dítěte (například zánět mozkových blan, meningoencefalitida, příušnice), traumata, úrazy hlavy, opakované záněty středního ucha aj.
- **Získané po fixaci řeči** (po 6. roce věku dítěte) – poranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha, sluchové trauma, hlučné pracovní prostředí, degenerativní onemocnění, hormonální a metabolické poruchy aj. (Lejska, 2003).

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Vymezuje platnou legislativu vztahující se k dané problematice. Uvádí faktory a obecné zásady přístupu k žákovi se sluchovým postižením, jež je nutné při výuce dodržovat. Dále se zabývá vzdělávacími metodami a komunikačními systémy, které mohou pedagogičtí pracovníci při edukaci žáků se sluchovým postižením využít.

2.1 Legislativa

Každý žák se sluchovým postižením má dle platné školské legislativy právo na přijetí do běžné základní školy ve své spádové oblasti. Povinností školy je žákovi nastavit takové podmínky, které respektují jeho speciálně vzdělávací potřeby (Nováková, 2012). Avšak shledá-li školské poradenské zařízení (ŠPZ), že i přes všechna možná poskytnutá podpůrná opatření nedochází k naplňování vzdělávacích možností žáka, doporučí ŠPZ zařazení žáka do základní školy speciální, do které může být zařazen na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce (§ 20 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.). Podpůrná opatření jsou členěna do 5 stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň představuje minimální úpravu metod a je poskytován na základě rozhodnutí školy nebo školského zařízení i bez doporučení ŠPZ. Druhý až pátý stupeň je poskytován na základě doporučení ŠPZ a informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Škola na základě doporučení ŠPZ vypracovává individuální vzdělávací plán (§ 2 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.). Mezi významná podpůrná opatření, která jsou poskytována žákům se sluchovým postižením, patří přidělení personální podpory (asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, osobního asistenta) (§ 5–9 vyhlášky č. 27/2016 Sb.). Důležitým zákonem je také Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb., který dává neslyšícím a hluchoslepým osobám právo na bezplatné vzdělávání s pomocí komunikačních systémů dle jejich potřeb (český znakový jazyk či komunikační systémy vycházející z českého jazyka) a právo bezplatně užívat speciální učebnice a pomůcky dodané školou.

2.2 Faktory a obecné zásady ovlivňující úspěšnost integrace

Úspěšnost začlenění do běžné ZŠ ovlivňuje konkrétní typ a stupeň sluchové ztráty, včasnost a kvalita kompenzace vady technickými přístroji, intelekt žáka, dopad sluchového postižení na psychomotorický vývoj dítěte, preferovaný způsob komunikace a řečová úroveň žáka. S těmito informacemi by měla být vždy škola obeznámena od rodičů a také od speciálně

pedagogického centra (SPC), které má dítě v péči. Školní úspěšnost jedince je dále ovlivněna mírou poskytování podpůrných opatření, motivací žáka a úrovní vzájemné spolupráce mezi žákem, rodičem, pedagogem a SPC. V případě integrace do běžné základní školy by mělo dítě zvládat dovednosti dítěte předškolního věku nebo by měl být předpoklad, že žák nedostatky dožene v blízké době (Jeřábková et al., 2013; Nováková, 2012).

Nováková (2012) a Jeřábková et al. (2013) uvádějí obecné zásady přístupu k žákovi se sluchovým postižením:

- Komunikaci a požadavky na dítě přizpůsobit jeho sluchovému a řečovému věku.
- Rozvíjet jeho slovní zásobu, korigovat melodii a tempo řeči (korekce chyb opakováním správného).
- Mluvit v kratších větách, přirozeně pomalu, nekřičet.
- Vše důležité psát na tabuli.
- Na dítě s těžkým sluchovým postižením nemluvit z větší vzdálenosti než 3 metry.
- Nenechávat mluvit více žáků najednou, aby žák se sluchovým postižením mohl odezírat.
- Děti vyvolávat jménem, aby žák věděl, na koho se má dívat.
- Neustále se přesvědčovat kontrolními otázkami, zda dítě porozumělo (neptat se otázkami, na které se odpovídá pouze ano, ne – nepoznáme, zda žák opravdu porozuměl, nebo jen tipuje).
- Respektovat rychlejší unavitelnost.
- Vytvářet vhodné podmínky k odezírání (například při mluvení se neotáčet k žákovi zády, nechodit po třídě, zvolit žákovi vhodné místo k sezení, které mu umožňuje sledovat ústa pedagoga).
- Vytvářet vhodné akustické a světelné podmínky (světlo by mělo vždy dopadat na ústa a obličej mluvící osoby).
- Využívat co nejvíce názorných pomůcek – obrázků, tabulek.
- Respektovat možný méně kvalitní mluvní projev.
- Uvědomovat si, že sluchadla ani kochleární implantát nenahrazují zcela funkci lidského ucha.

Jungwirthová (2015) uvádí možná rizika při výuce českého jazyka:

- Při výslovnosti hlásek u neznámých slov by měl pedagog používat prstovou abecedu pro případ, že by žák se sluchovým postižením špatně slyšel.
- Neslyšící žáci mohou mít problémy s hlasitým čtením – respektovat to, nevystavovat žáka hlasitému čtení příliš často, snažit se žákovi vybírat jednoduchý text k četbě.
- Při známkování písemného projevu by měl pedagog tolerovat chyby, které jsou způsobené sluchovým postižením a nedostatkem v oblasti sluchové diferenciaci, například mezi specifické chyby způsobené sluchovou ztrátou patří měkčení, záměny a - e, b - d, h - ch, c - s, nedodržení počtu samohlásek, problémy s rozlišením krátkých a dlouhých samohlásek.

2.3 Vzdělávací metody

Zormanová (2012) uvádí pro klasické vyučovací metody následující dělení:

„*Metody slovní:*

- *monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška, vyprávění, práce s textem);*
- *dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse);*
- *metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice, ...);*
- *metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.*

Metody názorně demonstrační

- *pozorování předmětů a jevů;*
- *předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů);*
- *práce s obrazem;*
- *projekce statická a dynamická;*
- *instruktáž.*

Metody dovednostně praktické

- *nácvik pohybových a pracovních dovedností;*
- *laboratorní činnost žáků;*
- *pracovní činnost;*
- *grafické a výtvarné činnosti.*“ (Zormanová, 2012, s. 41)

Metody slovní jsou nástrojem nejefektivnějšího a nejrychlejšího přenosu informací, avšak může u nich snadno dojít k mylnému přenosu informací, pokud pedagog nedokáže správně jazykově zformulovat své myšlenky (Maňák, 2003). Mezi nevýhody slovních metod patří nedostatečná propojenost získaných poznatků, nepodněcování ke vzájemnému rozhovoru a spolupráci mezi žáky a nerespektování didaktické zásady individuálního přístupu (Zormanová, 2012). Z uvedených důvodů je žádoucí, aby pedagog metodu spojil i se smyslovým vnímáním, praktickou činností a s myšlením, aby docházelo ke kvalitnějšímu přenosu učební látky (Maňák, 2003).

Metody názorně demonstrační se opírají o pozorovací činnosti žáků a působí na jejich emoce. Také působí na rozvoj paměti a myšlení žáků. Propojují poznávané skutečnosti žáků s reálným životem a často jsou doplňovány dalšími vyučovacími metodami, například monologickými, dialogickými (Bureš, Vališová a Kasíková, 2011).

Metody praktické se zaměřují na práci žáků. Poskytují žákovi příležitost se s reálnými skutečnostmi seznámit a manipulovat s nimi, čímž dochází k hlubšímu proniknutí do jevů skutečnosti a utváření pracovních dovedností a návyků. Aby k utváření dovedností docházelo, musí mít žák nejprve osvojeny vědomosti v dané problematice (Maňák, 2003).

Z důvodu zpestření výuky a zkvalitnění vzdělávání žáků jsou do vzdělávacího procesu pedagogů zařazovány také moderní vyučovací metody (například skupinové myšlenkové mapy, hraní rolí, výukové kvízy), prostřednictvím kterých dochází k efektivnímu aktivnímu učení. Aktivní učení je proces, při kterém je žák plně zapojen do celého procesu výuky a na základě svého přičinění získává nové poznatky, tvoří si své vlastní úsudky a dochází u něj k rozvoji kritického myšlení (Sitná, 2013).

2.4 Volba komunikačního systému

V edukaci žáků se sluchovým postižením je prioritním cílem vytvoření funkční komunikace. Protože žáci představují různorodou skupinu (nedoslýchavý x neslyšící), je nezbytné k výběru vhodné komunikační formy přistupovat zcela individuálně (Horáková, 2012). Strnadová (2002) vyzdvihuje důležitost adekvátně zvoleného komunikačního prostředku, který zásadně ovlivňuje míru vzdělání žáků se sluchovým postižením, neboť poznávání je závislé na schopnosti porozumět jazyku, ve kterém jsou žáci vyučováni (Strnadová in Horáková, 2011).

Při vzdělávání žáků se sluchovým postižením se můžeme setkat s dvěma základními komunikačními systémy – auditivně-orálním a vizuálně-motorickým, který je tvořený především znakovým jazykem, znakovým jazykem a prstovou abecedou (Souralová, 2005).

Potměšil (2003) vymezuje komunikační techniky do pěti základních skupin osob se sluchovým postižením dle odlišných potřeb. Jedná se o žáky, kteří vyžadují:

- orální přístup;
- přístup s využitím totální komunikace;
- bilingvální přístup;
- vhodné komunikační techniky pro žáky v integraci (viz kapitola Faktory a obecné zásady ovlivňující úspěšnost integrace);
- vhodné komunikační techniky při práci s dětmi s kochleárním implantátem.

Horáková (2011) uvádí ke komunikačním technikám následující informace:

- Orální přístup využívají především žáci se zachovanými zbytky sluchu užívající sluchadla nebo děti s kochleárním implantátem. Hlavním cílem orálního přístupu je vybudování mluvené řeči.
- V bilingválním přístupu si žáci osvojují znalosti ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce a v mluveném.
- Při práci s dětmi s kochleárním implantátem nelze určit jednotnou metodiku, výběr komunikační techniky je ovlivněn stavem sluchu a rozvojem jazyka před implantací, věkem, kdy byla sluchová ztráta diagnostikována, a věkem, kdy k implantaci došlo.

V současné době je na českých školách pro sluchově postižené nejfrekventovanějším přístupem totální komunikace, která zahrnuje všechny možné formy komunikace - mluvená řeč, vizuálně-motorické systémy, obrázky apod. (Kunhartová, Horváthová a Potměšil, 2011; Vítková in Bendl et al., 2015).

Prstová abeceda, český znakový jazyk a znakovaná čeština patří mezi vizuálně-motorické systémy, které mají ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se sluchovým postižením nezastupitelné místo. V následujících odstavcích si tyto základní vizuálně-motorické systémy vymezíme.

Prstová abeceda

„Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.“ (zákon č. 384/2008 Sb.)

Ve výuce českého jazyka zejména při osvojování prvopočátečního čtení na školách pro sluchově postižené má jednoruční prstová abeceda nezastupitelné místo, neboť díky ní může pedagog žákovi přesně, gramaticky správně vyhláskovat každé slovo ve vizuální rovině. Žák pomocí prstové abecedy pochopí, z čeho se slovo skládá, zapamatuje si jeho strukturu, osvojí si analýzu a syntézu slova. Prstová abeceda pomáhá žákovi při odezírání a artikulaci. Žák snadněji diferencuje a identifikuje jednotlivé souhlásky, gramatické koncovky. Pokud se žák opírá pouze o odezírání a mluvenou řeč, často si osvojí gramatické tvary slov nepřesně (Krahulcová, 2002; Horáková, 2012).

Český znakový jazyk – je přirozeným a plnohodnotným jazykem neslyšících. Má svou vlastní gramatiku a znakovou zásobu. Je tvořený specifickými vizuálně-motorickými prostředky (tvary rukou, postavením a pohyby rukou, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu), jež jsou produkovány v trojrozměrném prostoru (Okrouhlíková, 2015).

Znakovaná čeština – je uměle vytvořený komunikační systém využívající gramatické prostředky z českého jazyka a znaky z českého znakového jazyka, kterými téměř doslova překládá mluvenou řeč (Bendl, 2015).

3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Třetí kapitola je věnována problematice osvojování čtení a psaní u žáků se sluchovým postižením. Je zaměřena na metody, které se při nácvičku čtení a psaní využívají. Vymezuje problémové oblasti jazykových rovin, se kterými se často neslyšící potýkají. Dále kapitola objasňuje pojem čtenářská gramotnost. Vymezuje kompetence potřebné k jejímu dosažení. Objasňuje postavení čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Uvádí důvody, proč je zásadní čtenářskou gramotnost u žáků nejen se sluchovým postižením, ale i u žáků intaktních rozvíjet, a poskytuje inspiraci pro její rozvoj.

3.1 Počáteční čtenářská gramotnost

Počáteční čtenářskou gramotnost lze považovat za širší pojem než počáteční čtení, protože obsahuje kromě čtení také rozvoj psaní, vyjadřování a aktivní poslech (Havlínová, 2017). Zásadním obdobím před procesem formálního rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti je předškolní období, ve kterém se mluvený jazyk dětí rozvíjí společně se zlepšováním určitých dovedností (fonologické povědomí¹, znalost konceptu tisku²), které jsou důležité pro analýzu slov a jsou základem k budování formální gramotnosti (Desjardin, Ambrose and Einsenberg in Karasu, 2020; Justice, Bowles and Skibbe in Karasu, 2020).

Čtenářská gramotnost zahrnuje následující roviny, které se navzájem prolínají:

- vztah ke čtení (potěšení z četby a vnitřní motivace ke čtení jako předpoklad pro rozvoj čtenářské gramotnosti);
- doslovné porozumění textu (dovednost porozumět textu na základě využití dosavadních znalostí a zkušeností);
- vysuzování a hodnocení (žák vyvozuje závěry z přečteného textu, který kriticky hodnotí z různých pohledů, žák sleduje záměr autora - „čte mezi řádky“);
- metakognice (žák si uvědomuje záměr vlastního čtení, na základě kterého volí adekvátní texty, strategie, způsoby čtení, žák sleduje a vyhodnocuje, zda textu porozuměl);
- sdílení (sdílení vlastních prožitků s dalšími čtenáři, přemýšlení o rozdílných názorech);

¹ Fonologické povědomí = dovednost rozlišit od sebe slova, slabiky a zvuky v mluvené řeči a rozumět rozdílům mezi nimi (Justice, Bowles and Skibbe in Halise Pelin Karasu, 2020).

² Znalost konceptu tisku = zahrnuje dovednosti spojovat písmena vedle sebe a tvořit slova, číst text zleva doprava aj. (Desjardin and Ambrose in Halise Pelin Karasu, 2020).

- aplikace (žák využívá čtení k seberozvoji, získané poznatky zúročuje v každodenním životě) (Altmanová et al., 2011).

Všechny tyto roviny jsou velmi důležité pro komplexní rozvoj žáka, a proto by z nich neměla být žádná upřednostňována nebo považována za méně důležitou. S ohledem na specifické zvláštnosti věkového období 1. a 2. třídy není možné plně zvládnout všechny roviny (Havlíková, 2017).

3.2 Metody nácviku techniky čtení a psaní

Technikou čtení rozumíme rozeznávání písmen a následné skládání do slov, vět a delších textů. Při zvládnuté technice psaní je žák schopen čitelně a srozumitelně zaznamenávat text. V českých základních školách se obvykle vyučuje „vázané“ psací písmo (Havlíková, 2017).

Žáci se s nácvikem čtení poprvé setkávají v první třídě. Pedagogové prostřednictvím osvědčených vyučovacích metod by měli být schopni žáky naučit v průběhu roku číst a psát s porozuměním, tedy vytvořit u nich základ čtenářské a písarské gramotnosti na požadované úrovni s ohledem k jejich věku a čtenářským, písarským dovednostem (Fasnerová et al., 2017). Souralová (2002) zmiňuje, že o čtení hovoříme tehdy, když je žák schopný přečíst slova, která nikdy neviděl.

Nováková (2012) uvádí, že je vhodné se před nácvikem čtení věnovat tzv. předslabikářovému období, ve kterém se rozvíjejí dílčí schopnosti žáků. Výuka by měla být zaměřena na vyrovnání nedostatků v řečových schopnostech žáků (rozvoj slovní zásoby, správná artikulace aj.). S nedostatečně zvládnutou úrovní řečových schopností klesá motivace žáků k četbě z důvodu nepochopení textu. Žáci tedy přestávají číst, čímž se jim nedostatečně rozvíjí slovní zásoba. Čtení s porozuměním můžeme u žáků podpořit obrázkovými materiály, které se vztahují k čtenému textu. U žáků, jež ovládají znakový jazyk, můžeme využívat obrázky se znaky a písmeny prstové abecedy (Nováková, 2012).

3.2.1 Globální metoda

Globální metoda, vycházející z tvarové psychologie, se objevuje především na speciálních školách a bývá první metodou, kterou pedagogové využívají k nácviku čtenářských dovedností (Souralová, 2002). S globální metodou se děti se sluchovým postižením obvykle seznamují již v předškolním věku, kdy jsou jednotlivá slova napsána na lístcích či tabulkách a jsou využívána při každodenním dorozumívání s jedincem (Krahulcová, 2014). Globální metoda na rozdíl od analyticko-syntetické metody postupuje od celých slov

k jednotlivým hláskám. Na začátku ncviku čtení si jedinec na základě opakování a procvičování osvojí obrazy slov, která vnímá společně s příslušným obrázkem. Tedy i přes neznalost jednotlivých písmen rozumí významu slov a až v poslední etapě se žák učí rozkládat slovo na jednotlivé morfémy. Cílem je naučit žáky číst na základě myšlenkového pochodu, kdy od začátku rozumí čtenému (Základní škola Otrokovice, Komenského, 2020).

3.2.2 Analyticko-syntetická metoda

Analyticko-syntetická metoda je na českých školách nejvíce frekventovaná. Je založená na mluveném projevu žáka, kdy jedinec mluví, píše a vyjadřuje se ve větách. Každé slovo je tvořené z hlásek, ze kterých se po napsání stávají písmena. Tedy každé slovo můžeme rozdělit na hlásky – analytická metoda. Naopak skládáním hlásek můžeme tvořit větší celky – slabiky, slova, věty – syntetická metoda (Fasnerová et al., 2017). Při této metodě se vyučuje čtení a psaní současně. Nejprve si žák osvojí samohlásky, následně souhlásky a nakonec je spojí a dojde k utvoření prvních slabik. Žáci při čtení slabikují a učí se všechny podoby písma současně – tiskací x psací, malé i velké písmeno (Fasnerová et al., 2019). Horáková (2012) uvádí analyticko-syntetickou metodu jako další krok po globální metodě, který je důležitý k získání čtenářských dovedností u žáků se sluchovým postižením, neboť prostřednictvím analyticko-syntetické metody žáci pochopí gramatickou strukturu českého jazyka (časování, skloňování, stupňování, předpony, přípony apod.). Při této metodě je u žáků se sluchovým postižením využívána prstová abeceda, která částečně kompenzuje chybějící zpětnou sluchovou vazbu (Horáková, 2012).

3.2.3 Genetická metoda

Na rozdíl od analyticko-syntetické metody nerozkládá slovo na slabiky, ale rovnou na hlásky. Děti si nejprve osvojují všechna velká písmena tiskací abecedy a začínají psát hůlkovým písmem slova, která znají. Jednotlivá písmena abecedy vyvozují podle jmen žáků ve třídě (například L – znamená Lenka), nakonec po dostatečném zafixování se začínají učit psací tvar písmen (Fasnerová et al., 2017). Díky tomu, že se žáci soustředí nejprve pouze na tiskací písmena, lépe se v nich orientují a jsou schopni číst rychleji než při využití jiné metody (Fasnerová et al., 2019). Tato metoda je pro žáky se sluchovým postižením nejméně vhodná, neboť se hodně opírá o fonemický sluch, sluchovou percepci a paměť. Uvedené schopnosti mají žáci nedostatečně rozvinuté, a proto u čtení delších slov selhávají. Žáci nejsou schopni syntézy, protože si nezapamatují první písmena, také u souhláskových shluků písmena přehazují nebo vynechávají (Nováková, 2012).

Analyticko-syntetická a genetická metoda je pro žáky se sluchovým postižením velmi náročná, neboť se opírá o sluchovou diferenciaci a paměť. Žák se musí při čtení hodně soustředit na vyvozování jednotlivých hlásek, slabik, slov a tím mu uniká porozumění obsahu čteného. Navíc při kolektivním čtení spolužáci čtou se sklopenou hlavou, čímž znemožňují žákovi se sluchovým postižením odezírání (Vavříková, 2009).

3.2.4 Splývavé čtení „Sfumato“

Jedná se o metodu s multisenzoriálním přístupem propojující nácvik písmen s prožitkem, pohybem, správným dýcháním, výslovností a umístěním tónu v dutině ústní. Metoda je doporučována dětem s narušenou komunikační schopností (Nováková, 2012).

3.3 Specifika osvojení psaného jazyka u žáků se sluchovým postižením

Osvojení si psaného jazyka je pro žáky se sluchovým postižením mnohem obtížnějším procesem než u slyšících žáků. Zatímco slyšící žák má před nácvikem čtení dostatečně osvojený mluvený jazyk a pouze se učí převádět mluvenou řeč (fonémy) do psaného projevu (grafémů), žák se sluchovým postižením má kvůli sluchové ztrátě nedostatečně osvojené jazykové prvky v morfologii, sémantice, syntaxi a fonologii. Proto i když se žáci často naučí bez problémů technicky číst, mají problémy s porozuměním obsahu, neboť neví, co se pod jednotlivými slovy skrývá (Krahulcová, 2014).

Krahulcová (2002, 2014) a Komorná (2008) uvádějí problémové oblasti neslyšících žáků:

Oblast lexikální

- nižší slovní zásoba (neznalost synonym, homonym);
- neznalost všech významů daného slova a následně chybná interpretace slova v daném kontextu;
- problémy se zapamatováním a vybavováním si nových pojmů;
- potíže s porozuměním abstraktním pojmům;
- méně časté užívání příslovcí a přídavných jmen vyjadřujících vlastnosti objektů (vyžaduje vyšší úroveň myšlení a abstrakce);
- nepřesné porozumění obsahu slova;
- záměna významu vizuálně podobných slov;
- potíže s tvaroslovím – neschopnost poznat známé slovo v jiném tvaru než v základním;
- nepochopení zájmen v textu.

Oblast morfologie a syntaxe

- problémy ve znalosti jazykových prostředků, jimiž vyjadřujeme vztahy mezi slovy a větami (vynechávání či nesprávné použití předložek, nesprávné přiřazení významu spojky nebo předložky);
- chybná práce s gramatickými kategoriemi jmen a sloves (nesprávné používání rodu, pádu, času, čísla).

Oblast frazeologie - neznalost metafory, metonymie, ustálených obrátů, přirovnání, rčení, frází, přenesených významů.

Komorná (2008) dále zmiňuje specifické rysy textů psaných neslyšícími:

- jednorodost textů (nezohledňování adresáta – neslyšící neřeší, zda má být dopis psán formálně či neformálně);
- jednoduché věty, zkratkovité vyjadřování;
- nevhodná volba slov, komolení slov;
- specifický slovosled;
- přidávání, vypouštění a nahrazování slov a další specifika, viz kniha *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*.

Pokud je jedinec uživatelem mluveného i znakového jazyka, může docházet k vzájemné interferenci obou jazyků. Avšak osvojení si čtenářských schopností je pro žáky se sluchovým postižením stěžejní pro další vzdělávání a pro odstranění komunikační bariéry se slyšící společností. Doprovodná zvuková stránka jazyka má při osvojení písemného jazyka významnou roli. Pokud žák čte mluveným jazykem, snadněji si zapamatuje více informací a lépe porozumí obsahu, čímž dojde ke snadnějšímu osvojení čtenářských dovedností (Souralová, 2002).

3.4 Vymezení čtenářské gramotnosti

„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (PISA, 2018, s. 9)

Definice čtenářské gramotnosti se neustále vyvíjí společně s měnící se společností. Zatímco v minulosti bylo podstatou čtenářské gramotnosti porozumět jednotlivým psaným literárním textům, interpretovat je a přemýšlet o nich, v současné době se navíc požaduje, aby lidé uměli používat moderní technologie (počítače, tablety aj.), orientovali se

v elektronických zdrojích, byli schopni si získané informace z různých zdrojů ověřit a kriticky je zhodnotit. Posuzováním zmíněných dovedností se zabývají světové srovnávací testy například PISA, PIRLS (PISA, 2018). V ČR doposud neexistují žádné standardizované testy, které by zjišťovaly úroveň čtenářské gramotnosti u neslyšící populace. Této problematice se věnují zejména výzkumy v bakalářské a diplomové práci, které jsou obvykle zaměřeny na úpravu literárních textů neslyšícím (Komorná, 2008).

3.4.1 Kompetence

K dosažení úspěchu v oblasti čtenářské gramotnosti musí být žáci dostatečně kompetentní v následujícím souboru znalostí:

- znalosti jazykové (znalosti frazeologie, gramatiky, slovní zásoby);
- znalosti věcné, encyklopedické (znalosti a zkušenosti s tématem textu);
- znalosti interakční (schopnost identifikovat záměr autora, správná interpretace textu);
- znalosti speciální – strategické povahy (posuzování komunikační situace a sociálního kontextu, vytváření hypotéz, propojení získaných poznatků z četby s dosavadními zkušenostmi, s narůstajícím textem schopnost odhalit autorův záměr) (Komorná, 2008).

3.4.2 Přínos čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost má ve vzdělávání nezastupitelnou roli, neboť je prostředkem k budování dalších gramotností, například matematické, finanční, přírodovědné, jazykové, je tedy považována za klíčovou oblast, kterou by měli pedagogové u žáků rozvíjet po celou dobu výchovně vzdělávacího procesu (Hejsek, 2015).

Společně s matematickou a přírodovědnou gramotností je součástí tzv. funkční gramotnosti, což je schopnost člověka pracovat s informacemi a získané poznatky aplikovat v běžném životě. Je prokázáno, že pokud žáci mají pouze nízkou úroveň čtenářské gramotnosti, v dospělosti se dostávají do problémů spojených s uplatněním na trhu práce (Málková, 2006).

3.4.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Čtenářská gramotnost není v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vymezena (RVP ZV), avšak naplňování obsahu čtenářské gramotnosti můžeme najít v jednotlivých vzdělávacích oblastech.³ Čtenářské gramotnosti se nejvíce věnuje v RVP ZV

³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje celkem 9 vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce.

oblast Jazyk a jazyková komunikace, která se realizuje ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Český jazyk a literatura je v RVP ZV pro lepší přehlednost rozdělen do tří složek – Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy (MŠMT, 2021).

„Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk je možné nahradit v nejlépeším zájmu žáka s příznými podpůrnými opatřeními od třetího stupně dle § 16 odst. 2 písm. b) jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP.“ (MŠMT, 2021, s. 141)

I přes věnování se čtenářské gramotnosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech od počátku vzdělávání dosahují neslyšící nízké gramotnosti především z důvodu auditivní ztráty, která je omezuje v přísunu potřebných podnětů, jež by spontánně stimulovaly jejich jazykový vývoj. Navíc některé školy při vyučování českému jazyku nezohledňují fakt, že je pro neslyšící čeština cizím jazykem, neslyšící jsou vyučováni v českém jazyce i přes to, že pro ně není jazyk přirozený (Komorná, 2008).

3.4.4 Možnosti rozvoje

Čtenářskou gramotnost mohou pedagogové ve vzdělávacím procesu u žáků rozvíjet mnoha způsoby, například narativní metodou, leporely, komiksy, upravenými publikacemi, zážitkovými deníky, pohádkami ve znakovém jazyce, mobilními aplikacemi atd. Podrobnější informace k jednotlivým způsobům zaměřujícím se na rozvoj čtenářské gramotnosti naleznete v příloze č. 1 (Málková, 2006; TAMTAM, 2018; APIV B, 2020; Suralová, 2002).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 TVORBA METODICKÉHO MATERIÁLU

V teoretické části jsme si vymezili sluchové postižení. Objasnili jsme si specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením (legislativa, obecné zásady v přístupu, volba komunikačního systému) a věnovali jsme se problematice čtenářské gramotnosti včetně nácviku prvopočátečního čtení a psaní.

V praktické části se zaměříme na jeden možný způsob rozvoje čtenářské gramotnosti a tím je práce s literárním textem. V rámci výzkumu jsme se rozhodli vytvořit pracovní listy ověřující porozumění čtenému textu. Pro tvorbu pracovních listů jsme se nechali inspirovat metodickou příručkou pro první stupeň základních škol *Zážitkem k porozumění aneb dítě se sluchovým postižením ve vaší třídě*, kde v přílohách lze nalézt vytvořený pracovní list ověřující porozumění čtenému textu k prvnímu knižnímu dílu *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi* od Arnolda Lobela (Štibrányiová et al., 2021). V praktické části na tento pracovní list navážeme a vytvoříme pracovní listy k druhému knižnímu dílu *Kvak a Žbluňk se bojí rádi* (Lobel, 2005).

Tuto knihu jsme si k rozboru vybrali, protože má hezké a přiměřeně dlouhé příběhy, které si může pedagog s žáky přečíst společně i s plněním průběžných úkolů včetně vyhodnocení v rámci jedné vyučovací hodiny. Dále proto, že nás zaujaly některé pojmy / fráze, které mohou být pro žáky se sluchovým postižením obtížně srozumitelné, ačkoliv se jedná o knihu, která je primárně určená dětem. V rámci doplňování pracovních listů jsme se tedy zaměřili na objasňování obtížných pojmů.

4.1 Knihy *Kvak a Žbluňk*

Autorem příběhu o dvou žabácích, kteří se jmenují *Kvak* a *Žbluňk*, je americký autor knížek pro děti Arnold Lobel, který se narodil v roce 1933 v Los Angeles. Proslavily ho především zmíněné příběhy o *Kvakovi* a *Žbluňkovi*, které se dočkaly několika vydání a také audioknižní podoby. Autor publikoval celkem tři knižní díly - 1. díl *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*, 2. díl *Kvak a Žbluňk se bojí rádi*, 3. díl *Kvak a Žbluňk od jara do Vánoc* (Albatrosmedia, 2022). Všechny tyto díly zaujmou děti díky propojení fantazie s realitou, díky humoru, nerozlučnému přátelství dvou žabáků a krásně zpracovaným ilustracím od samotného autora. Příběhy jsou tvořeny krátkými souvětími a častými rozhovory mezi *Kvakem* a *Žbluňkem*, tudíž se dětem příběhy snadno čtou a jsou tak pro ně přitažlivé. Jedná se o pohádky pro děti od 5 let, jsou tedy ideální pro nácvik prvního čtení.

4.2 Cíl praktické části

Cílem praktické části je vytvoření metodického materiálu ke knize Kvak a Žbluňk se bojí rádi, který by mohli pedagogičtí pracovníci (pedagogové, asistenti, vychovatelé) v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti využít na prvním stupni běžné základní školy nebo na základní škole pro sluchově postižené.

4.3 Tvorba pracovních listů

Při tvorbě pracovních listů ověřujících porozumění čtenému textu jsme použili několik metod, které jsou popsány níže:

1. Otevřené otázky

a) Vysvětlení pojmu – v tomto typu úloh žáci volně písemně vysvětlují, jak chápou některé uvedené pojmy v textu. Prostřednictvím těchto úloh dochází k rozvoji slovní zásoby. Žáci si osvojují synonyma k danému pojmu, například svinčík = nepořádek. Cílem úloh je seznámení se s obvykle méně užívanými pojmy, které mohou být pro žáky se sluchovým postižením obtížné či nové.

Ukázka:

Napiš, co znamená slovo SVINČÍK.

.....

b) Otázky, na které lze vyhledat odpověď přímo v textu - tento typ úlohy ověřuje porozumění čtenému textu. Je zaměřený na orientaci žáka v textu.

Ukázka:

Napiš, co měl Žbluňk v kuchyňském dřezu.

.....
.....

c) Otázky, na které nelze vyhledat odpovědi v textu – tento typ úlohy se nachází na konci pracovního listu č. 1 a 2. Jedná se o otázky, které navazují na téma čteného a propojují ho s reálným životem žáka. Žáci na otázky odpovídají na základě svých zkušeností a znalostí.

2. Uzavřené otázky

a) **Polynomické výběrové** – tyto úlohy průběžně ověřují porozumění čtenému textu zakroužkováním jedné správné odpovědi ze dvou nebo tří možných řešení.

Ukázka:

Zakroužkuj, jaký byl Žbluňk, když nechtěl nic dělat a všechny své povinnosti odkládal na zítra.

A) pracovitý

B) líný

b) **Polynomické výčtové** – tento typ úlohy průběžně ověřuje porozumění čtenému textu zakroužkováním všech možných správných odpovědí z více možných řešení.

Ukázka:

Zakroužkuj domácí práce, které musel Žbluňk udělat, aby je nemusel dělat zítra.

umýt a utřít nádobí, pověsit prádlo, vyžehlit kabát, sebrat kabát a kalhoty, vyčistit okna, ustlat postel, zalít rostlinky, uvařit, oprášit křesla

3. **Časová posloupnost děje** – žáci mají za úkol seřadit vytisknuté obrázky, nebo očíslovat obrázky v pracovním listu podle toho, jak proběhl děj.

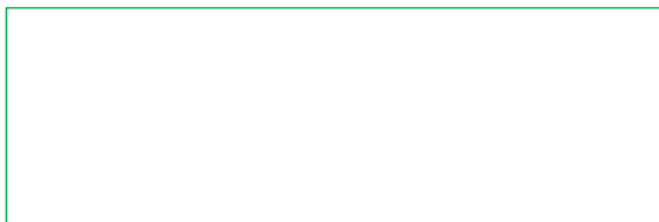
4. **Práce s obrázky** (kresba, pojmenování, seřazení podle děje, popis činnosti na obrázku)

Obrázkové vizualizace jsou zařazeny do pracovních listů s cílem:

- zpestřit pracovní listy;
- rozvíjet slovní zásobu;
- propojit slova s reálnými obrazy - například kresbou obrázků ověřujeme, zda jedinec danému slovu, které se v textu objevuje, rozumí, ví, jak daná věc vypadá;
- pracovat dále s textem - například při pojmenovávání obrázků si mohou žáci vyhledat potřebnou slovní zásobu přímo v textu.

Ukázka:

Nakresli švihadlo.



5. Co říká prstová abeceda - tato jediná metoda neověřuje porozumění čtenému textu.

Do pracovních listů byla zařazena pro zpeštění a také proto, že osvojení prstové abecedy je důležité při výuce českého jazyka, jak jsme již zmínili v teoretické části. Také může neslyšícím žákům pomoci při komunikaci se slyšícími. V pracovních listech se žáci setkají jak s jednoruční prstovou abecedou, tak i s dvouruční.

4.4 Pracovní list v návaznosti na RVP ZV

Vytvořený soubor pracovních listů je zaměřený na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – český jazyk a literatura. Pracovní listy by měly u žáků rozvíjet následující klíčové kompetence (MŠMT, 2021):

- **kompetence k učení** (žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je dále využívá v procesu učení, v tvůrčích činnostech a v praktickém životě);
- **kompetence komunikativní** (žák vyjadřuje své myšlenky souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, rozumí různým typům textů);
- **kompetence sociální a personální** (žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, vytváří si pozitivní představu o sobě samém) (MŠMT, 2021).

Při vyplňování pracovních listů by se měl pedagog zaměřit na splnění následujících cílů:

- žák je seznámen s postavami Kvak a Žbluňk;
- žák čte s porozuměním;
- žák rozvíjí slovní zásobu, seznamuje se s novými pojmy;
- žák aktivně rozvíjí fantazii a abstraktní myšlení;
- žák umí formulovat a vyjadřovat své myšlenky v písemném i ústním projevu;
- žák aktivně využívá prstovou abecedu.

4.5 Odkazy na vytvořený metodický materiál

V níže uvedeném odkazu naleznete soubor, který obsahuje vytvořené pracovní listy ke čtyřem příběhům z knihy Kvak a Žbluňk se bojí rádi, které mohou pedagogičtí pracovníci při rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni využít.

<https://drive.google.com/file/d/1hmCgCBZqgzvTKn5P47CT9eyAjN-Crj0l/view?usp=sharing>

V níže uvedeném odkazu naleznete soubor s dalším metodickým materiálem, který mohou pedagogičtí pracovníci v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti využít. Soubor je tvořen z příběhů a obrázků z knihy Kvak a Žbluňk se bojí rádi. Žáci si mohou buď jednotlivé příběhy přečíst, poté na základě přečteného textu obrázky chronologicky seřadit podle děje a příběh interpretovat. Nebo mohou nejprve vyplnit některý z pracovních listů, který je uvedený v předchozím odkazu, a poté seřadit obrázky podle děje.

https://drive.google.com/file/d/19EqOgAwizu9-YKHBiDNGT2vqm3GDOevy/view?usp=share_link

4.6 Cílová skupina

Vytvořené pracovní listy č. 1 a 2 jsme ověřili na Základní škole pro sluchově postižené v Olomouci, Kosmonautů 4. Pro otestování pracovních listů nám byla na základě konzultace se zástupcem daného zařízení přidělena šestá třída, která na škole pro sluchově postižené spadá ještě na první stupeň. Třída je složena z šesti žáků, kteří mají sluchové postižení bez jiného přidruženého postižení. Pracovní listy byly otestovány na pěti žácích. Jeden žák se nemohl testování zúčastnit z důvodu onemocnění. Nyní se seznámíme s důležitými informacemi o žácích, které ovlivňují úspěšnost při vyplňování pracovních listů. V rámci zachování anonymity budeme dodržovat u všech respondentů mužský rod, i když někteří respondenti byli ženy, a uvádíme pouze iniciály jmen. Š. a A. mají diagnostikované lehké sluchové postižení a jejich sluchová ztráta je kompenzována sluchadly. B. má středně těžké sluchové postižení s přidruženou dysfázií a má také sluchadlo. M. a V. mají kochleární implantát, byla jim diagnostikována těžká sluchová ztráta. M. má jako jediný rodiče, kteří jsou neslyšící a mluví na něho pouze znakovým jazykem. Protože je M. přes týden na internátu, kde se užívá i mluvený jazyk, tak do určité míry orální řeč ovládá. Všichni žáci ze třídy jsou schopni komunikovat mluvenou řečí a jsou schopni hlasitého čtení. Ve výuce žáků je využíván přístup totální komunikace.

4.7 Průběh šetření

Před provedením výzkumného šetření jsme vytvořené pracovní listy zkonzultovali s třídní učitelkou cílové skupiny, která k vytvořeným pracovním listům neměla žádné výhrady. Výzkumné šetření proběhlo v pátek 27.1. 2023 v první a druhé vyučovací hodině v rámci výuky českého jazyka. Vyhradili jsme si na výzkum ranní vyučovací hodiny, aby žáci byli relativně odpočatí. Protože jiný den nebyl pro výzkum prostor, zvolili jsme pátek. Na žácích byla vidět únava z celého týdne. Na začátku hodiny byli žáci namotivováni k četbě, jako formu motivace jsme zvolili hádanku, která jim měla napovědět, o kom budou ve vyučovací hodině číst, viz příloha č. 2. Dále jsme žáky seznámili s danou publikací (ukázka knihy, seznámení s autorem).

UKÁZKA MOTIVACE:

„Dnes si společně přečteme pohádku o dvou nerozlučných kamarádech, kteří nejraději tráví svůj volný čas společně. Jako malou nápovědu jsem si pro vás přichystala hádanku, která vám napoví, o jakých kamarádech pohádka bude.“

„Hop, hop, hop, ještě jeden skok. Nejsme ryby, nejsme raci, pozdravíme tě rádi: KVAK. Do vodičky si skočíme, nožičky si smočíme....“ (Anik. L, 2018)

„Víte, o jakých zvířátkách je hádanka?“ Ano, o žábách. „Znáte nějakou pohádku s žabáky?“ „Já mám pro vás dnes nachystanou pohádku o dvou žabácích, kteří se jmenují Kvak a Žbluňk.“

Ukázka obrázků, představení postav - Kvak je zelený žabák, Žbluňk je hnědý ropušík. Každý bydlí ve svém domečku se zahrádkou. Vzájemně se ale rádi navštěvují, chodí spolu na procházky a podnikají různé výlety.

Poté jim byl vysvětlen průběh vyplňování pracovních listů. Každému žákovi jsme rozdali pracovní list. Pracovní list jsme četli společně. Žáci se v hlasitém čtení střídali kromě jednoho žáka, který odmítl číst, protože byl smutný, že jsou na něj úkoly těžké. Vždy se přečetl úryvek z knížky a úkol, který se k úryvku vztahoval. Poté každý žák na úkol v pracovním listu odpověděl samostatně a pokračovalo se ve čtení. Při vysvětlování některých pojmů nebo úkolů bylo potřeba žákům s těžkým a středně těžkým sluchovým postižením doprovodit mluvenou řeč znakovým jazykem. Po společném přečtení příběhu jsme dali žákům dostatek prostoru,

aby si mohli své odpovědi překontrolovat, případně něco ještě vyplnit. Pro žáky, kteří by byli rychlí ve vyplňování, jsme měli připravené maňáskové postavičky Kvaka a Žbluňka a omalovánky - viz příloha č. 7. Omalovánky jsme nakonec nevyužili. Všem žákům zabralo vyplňování pracovního listu přibližně stejně dlouhý čas. Poté jsme pracovní listy vybrali a společně jsme si řekli správné odpovědi k jednotlivým úkolům. Pojmy, které žáci neznali, jsme slovně dovysvětlili za doprovodu znakového jazyka. Neznámé pojmy jsme také žákům napsali na tabuli a písemně jsme je prostřednictvím synonym vysvětlili. Poté jsme si společně s žáky procvičili dvouruční prstovou abecedu, kterou žáci znali jen částečně. Úlohu zaměřenou na seřazování obrázků podle děje a popis činností, která se nachází v pracovním listu č. 1 jsme si zkontrolovali tak, že jsme žákům rozdali vystříhané obrázky a kartičky s názvy daných činností a oni měli za úkol ve skupině obrázky ke kartičkám správně přiřadit. Na konci vyučování jsme všechny žáky pochválili a odměnili je bonbony. Pracovní list č. 1 trval žákům 30 minut a pracovní list č. 2 žáci vyplňovali 20 minut. Ukázka vyplněných pracovních listů - viz příloha č. 3 a 4.



Obr. č. 1 – Úkol: Ke každému obrázku přiřad', jakou činnost Žbluňk dělá.

4.8 Interpretace získaných dat

Při vyplňování pracovního listu č. 1 a 2 dělaly žákům největší obtíže úlohy typu otevřených otázek s volnými odpověďmi, zejména úlohy na vysvětlení pojmů. Ve většině případů žáci tyto pojmy neznali. V otázkách, které vyžadovaly odpověď celou větou, se žáci vyjadřovali zkratkovitě a často se objevovaly dysgramatismy (špatný slovosled, časování, chybné užívání interpunkčních znamének, časté vyjadřování se v infinitivu). Seřadit příběh chronologicky správně podle děje dokázal pouze jeden žák. Nejmenší problémy dělaly žákům

úlohy typu uzavřených otázek s výběrem správně odpovědi ze dvou nebo tří možných řešení. Na tyto otázky žáci rychle odpověděli a většinou správně. Uzavřené otázky polynomické výčtové již byly pro žáky problematičtější. Úlohy zaměřené na prstovou abecedu jednoruční a dvouruční měli všichni žáci správně, ačkoliv se na dané škole primárně zaměřují pouze na abecedu jednoruční. Nejprve se nad úlohou s dvouruční prstovou abecedou žáci pozastavili, ale nakonec na základě písmen, která lze odvodit i bez znalosti prstové abecedy, slovo uhádli. Ve výsledcích odpovědí jsou vidět značné rozdíly mezi žákem s lehkým sluchovým postižením a žákem s těžkým sluchovým postižením, viz příloha č. 3. Podrobnější interpretaci získaných dat nalezneme v příloze č. 6 a 7, kde se nacházejí tabulky, ve kterých jsou uvedeny jednotlivé odpovědi žáků z otestovaných pracovních listů č. 1 a 2. Odpovědi jsou sepsány přesně tak, jak je žáci napsali do pracovních listů i včetně dysgramatismů pro potvrzení toho, že žákům se sluchovým postižením činí psaní velké potíže, jak je uvedeno v teoretické části v kapitole 3.3 Specifika osvojení psaného jazyka u žáků se sluchovým postižením.

4.9 Další možnosti práce s příběhem

Jak jsme již uvedli v teoretické části, čtení s porozuměním je pro žáky se sluchovým postižením velmi náročná činnost, ve které často selhávají. Mají problémy například se zapamatováním nových pojmů, problémy s porozuměním abstraktním pojmům atd. Z výše uvedených důvodů by měl každý pedagog ve výuce kromě slovních metod využívat i další metody, například názorně demonstrační, dovednostně praktické, prostřednictvím kterých pedagog žákům výuku nejen zpestří, snadněji je namotivuje, aktivizuje, ale bude také docházet ke kvalitnějšímu osvojování čtenářských dovedností.

Při vysvětlování nových pojmů, se kterými se žáci během četby setkají, by měl pedagog využívat v co největší možné míře vizualizaci, aby žáci věděli, jak daná věc vypadá. Některé pojmy či situace ve čteném příběhu mohou být pro žáky obtížně pochopitelné, abstraktní, v tomto případě je vhodné zařadit do výuky dramatické činnosti. Například prostřednictvím hraní rolí si sami žáci prožijí daný příběh a lépe mu porozumí. Za pomoci pantomimy snadněji pochopí a lépe si zapamatují obtížně vysvětlitelné pojmy, například slovesa. Pedagog by měl dále zařazovat do výuky pro uvolnění výtvarné a pracovní činnosti, prostřednictvím kterých žáci ztvární příběh nebo si vizualizují nově naučená slova.

4.10 Doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

V této podkapitole shrneme potřebné informace, které by měl každý pedagog znát, pokud se rozhodne metodický materiál využít.

Vytvořený metodický materiál je zaměřený na ověřování čtení s porozuměním. Je určený primárně pro žáky se sluchovým postižením na první stupni, avšak může být užitečný i při ověřování čtení s porozuměním u intaktních žáků mladšího školního věku. Časová náročnost na vyplnění jednotlivých pracovních listů je cca 20 – 35 minut. Vytvořené pracovní listy si může každý pedagogický pracovník nebo rodič stáhnout z odkazů uvedených v praktické části v kapitole 4.5.

Při výuce čtení s porozuměním také doporučujeme využívat metodickou příručku pro první stupeň základních škol *Zážitkem k porozumění aneb dítě se sluchovým postižením ve vaší třídě*, kde naleznete mnoho cenných materiálů k využití ve výuce nebo alespoň pro inspiraci.

Při vyplňování pracovních listů bychom měli žáky se sluchovým postižením neustále motivovat k četbě, průběžně je chválit a oceňovat jejich snahu, neboť čtení bývá pro ně velmi obtížná činnost, u které často selhávají. Je velmi důležité, aby pedagog vybral pro žáky přiměřeně náročný text, který žáky zaujme, bude je rozvíjet, avšak svou náročností je neodradí od další četby.

Je nezbytné, aby pedagog průběžně ověřoval, zda žáci všem úkolům v písemném vysvětlení rozumí, případně jim úkoly dovysvětlil v preferovaném komunikačním kanálu žáků (znakový jazyk, mluvený jazyk atd.). Pokud si pedagog ověřuje kontrolními otázkami, zda žáci všemu porozuměli, neměl by pokládat otázky, na které lze odpovědět pouze ano / ne.

Žáci se sluchovým postižením tvoří různorodou skupinu, ke které je potřeba přistupovat zcela individuálně. Pedagog by proto měl předem promyslet, jakým způsobem bude čtení a vyplňování pracovních listů probíhat. Měl by zvážit, do jaké míry jsou schopni žáci pracovat samostatně.

Vyplňování pracovních listů může probíhat následujícími způsoby:

- a) Žáci si společně s pedagogem průběžně čtou nahlas příběh z pracovního listu včetně úkolů, kterými je příběh prokládán. Na jednotlivé úkoly odpovídá každý žák samostatně.
- b) Žáci si společně s pedagogem přečtou nahlas příběh z knihy, poté dostanou pracovní list s úkoly, které si sami doplní. Tato varianta má výhodu v tom, že si žáci nejprve přečtou ucelený příběh.
- c) Žáci dostanou pracovní list, který si sami potichu přečtou, a potom odpoví na otázky.

Pokud žáci nemají problémy s hlasitým čtením, je vhodné zvolit způsob společného čtení, neboť Suralová (2002) uvádí, že pokud žák čte mluveným jazykem, snadněji si zapamatuje více informací a lépe porozumí obsahu, čímž dojde ke snadnějšímu osvojení čtenářských dovedností. Avšak nesmíme opomenout, že Jungwirthová (2015) zmiňuje, že někteří neslyšící žáci mohou mít problémy s hlasitým čtením, což bychom měli respektovat, neměli bychom neslyšícího žáka vystavovat hlasitému čtení příliš často a pokud žák čte, měli bychom ho nechat číst jen chvíli, aby nedocházelo k přetěžování.

Aby se efektivněji rozvíjela čtenářská gramotnost, je nezbytné pracovní listy si společně vyhodnotit úkol po úkolu. Slova z textu, kterým žáci nerozumí, by měl pedagog vysvětlit v preferovaném komunikačním kanálu žáků.

Z důvodu sluchového deficitu u cílové skupiny žáků by měl pedagog při rozvoji čtenářské gramotnosti využívat v co nejvyšší možné míře kromě sluchu i další smysly, které žákovi usnadní porozumění čtenému textu, zejména zrak. Ukázka obrázku žákům usnadní porozumění novému pojmu. Je tedy vhodné, pokud nám to časové podmínky umožňují, nové pojmy žákům zpřístupnit kromě slovního vysvětlení také prostřednictvím názorně demonstračních (například předvádění předmětů, činností) a dovednostně praktických metod (výtvarná činnost aj.).

ZÁVĚR

V teoretické části naší bakalářské práce jsme se seznámili s problematikou čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením. Vzhledem k cílové skupině jsme se v naší práci zaměřili zejména na nácvik čtení, výběr adekvátního komunikačního systému, vzdělávací metody a uvedli jsme si obecné zásady přístupu k žákovi se sluchovým postižením. Všechny tyto zmíněné aspekty mají při rozvoji čtenářské gramotnosti důležitou roli.

V praktické části jsme se věnovali hlavnímu cíli naší práce, čímž bylo vytvoření vhodného metodického materiálu, který by mohli pedagogičtí pracovníci v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti využít buď na prvním stupni běžné základní školy, nebo na základní škole pro sluchově postižené. Zaměřili jsme se primárně na tvorbu pracovních listů, které měly ověřovat čtení s porozuměním. Vybrané pracovní listy jsme následně otestovali v šesté třídě na Základní škole pro sluchově postižené v Olomouci. Z důvodu časové vytíženosti třídy jsme otestovali pouze dva pracovní listy, které jsme na základě otestování vyhodnotili jako vyhovující.

Při testování pracovních listů se ukázalo, že patří hodiny čtení s porozuměním mezi nejnáročnější a nejméně oblíbené činnosti žáků z důvodu jejich sluchového deficitu, avšak právě tyto činnosti jsou pro žáky velmi potřebné vzhledem k dalšímu vzdělávání a začlenění jedince do společnosti. Při vyplňování pracovních listů bylo velmi obtížné žáky se sluchovým postižením namotivovat. Při průběhu vyplňování a vyhodnocování pracovních listů se ukázaly velké dovednostní rozdíly ve čtení s porozuměním mezi žákem s lehkým sluchovým postižením a žákem s těžkým sluchovým postižením. Zatímco žák s lehkým sluchovým postižením ohodnotil pracovní list č. 1 jako jednoduchý a dokázal úspěšně splnit všechny úlohy, žák s těžkým sluchovým postižením považoval pracovní list za velmi náročný, s vyplňováním měl velké potíže a většinu úloh nevyplnil. Pracovní list č. 2 byl již pro všechny žáky jednodušší. Nacházely se v něm polynomické výběrové otázky, které nečinily žákům problémy. Většina žáků dokázala odpovědět na všechny uzavřené otázky správně. Problémovou částí pracovního listu č. 2 byly otevřené otázky (Za jakého počasí se pouští drak?, V jakém roční období se obvykle pouští drak?), které navazovaly na téma čteného textu a jejichž úkolem bylo ověřit znalosti žáků. Na tyto otázky odpověděli správně dva žáci z pěti.

Kdybychom měli více časového prostoru, navázali bychom s žáky na přečtený příběh i v dalších činnostech, které jsme zmínili v praktické části. Navazující činnosti by měly být pro žáky již jednodušší, pestřejší a hlavním cílem činností by bylo odoreagování od náročné četby.

Věříme a doufáme, že vytvořený metodický materiál dobře poslouží všem pedagogickým pracovníkům či rodičům žáků se sluchovým postižením na prvním stupni základní školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knížní zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka et al., 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.

BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

BUREŠ, Miroslav, Alena VALIŠOVÁ a Hana KASÍKOVÁ et al., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

FASNEROVÁ, Martina, et al., 2017. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5236-4.

FASNEROVÁ, Martina, et al., 2019. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5610-2.

HAVLÍK, Radan a Mojmír LEJSKA, 2019. *Základy praktické audiologie a audiometrie*. 2. vydání. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů. ISBN 978-80-7013-599-0.

HEJSEK, Lukáš, 2015. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4535-9.

HLOŽEK, Zdeněk, 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3436-0.

HORÁKOVÁ, Radka, 2011. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-225-3.

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

JEDLIČKA, Ivan, 2007. Vady a poruchy sluchu z hlediska otorinolaryngologie a foniatrie. In ŠKODOVÁ, Eva, Ivan Jedlička, et al., *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina, 2013. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3730-9.

- JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KOMORNÁ, Marie, 2008. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. 1. vydání. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KUNHARTOVÁ, Monika, Ivana HORVÁTHOVÁ a Miloň POTMĚŠIL, 2011. *Podpora komunikačních schopností dětí s kombinovaným postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2976-2.
- LANGER, Jiří, 2013a. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3745-3.
- LANGER, Jiří, 2013b. *Základy surdopedie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- LOBEL, Arnold, 2005. *Kvak a Žbluňk se bojí rádi*. Přeložila Eva Musilová. 1. vydání. Praha: Albatros. Přeloženo z: Days with Frog and Toad (1979). ISBN 978-80-00-01657-3.
- MAŇÁK, Josef, 2003. *Nárys didaktiky*. 3. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021031239.
- NOVÁKOVÁ, Ivana, 2012. Specifika práce se žákem se sluchovým postižením. In POTMĚŠIL, Miloň, et al. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3310-3.
- OKROUHLÍKOVÁ, Lenka, 2015. *Notace znakových jazyků*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2944-5.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2003. *Čtení k surdopedii*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

SITNÁ, Dagmar, 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinkách*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6.

SOURALOVÁ, Eva, 2002. *Čtení neslyšících*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0433-8.

SOURALOVÁ, Eva, 2005. *Surdopedie I: studijní opora pro kombinované studium*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1007-9.

VAVŘÍKOVÁ, Helena, 2009. Adaptace vzdělávacího procesu pro neslyšící děti s kochleárním implantátem. In *Kochleární implantáty: rady a zkušenosti*. 1. vydání. Praha: FRPSP, o. s. ISBN 978-80-86792-23-1.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: [s praktickými ukázkami]*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje

Albatrosmedia, 2022. *Arnold Lobel*. Dostupné z :
https://www.albatrosmedia.cz/autori/31933/arnold-lobel/?_gl=1*2vgj4h*_up*MQ..&gclid=Cj0KCQjwvZCZBhCiARIsAPXbaju73XiTekWfoCs3vjmJmX-LHqshS19EOPR-Vah-IquJSDEbVaa63esaArGREALw_wcB

ANIK. L, 2018. Žába: hádanka. In: *ProMaminky.cz* [online]. [cit. 2022-09-16]. Dostupné z: <https://www.promaminky.cz/hadanky/nezarazene/zaba-3128>

APIV B, 2020. *Jak rozvíjet čtenářskou gramotnost u neslyšících dětí? Zkuste tyto aktivity. Zapojme všechny. cz: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2022-07-30]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-rozvijet-ctenarskou-gramotnost-u-neslysicich-deti-zkuste-tyto-aktivity>

BARVÍKOVÁ, Jana, et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání* [online]. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. [cit. 2022-07-30]. ISBN 978-80-244-4690-5. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-sp/html5/index.html?&locale=CSY&archive=http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>

- HAVLÍNOVÁ, Hana, 2017. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti: Nápadník pro učitele 1. a 2. ročníků základní školy* [online]. RVP. [cit. 2022-09-12]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/21535/rozvijeni_pocatecni_ctenarske_gramotnosti_napadnik.pdf
- KARASU, Halise Pelin, 2020. *Development of emergent literacy skills of a child with hearing loss: a longitudinal case study*. Educational Studies, 46:5, 513-531, DOI: 10.1080/03055698.2020.1745623
- MÁLKOVÁ, Marie, 2006. *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků* [online]. Praha: VÚP. [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: <http://stary.rvp.cz/soubor/01100.pdf>
- MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznaceny-mi-zmenami.pdf>
- PISA, 2018. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti* [online]. Česká školní inspekce. [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf
- ROTTENBERG, Jan. *Diagnostika a terapie nedoslýchavosti. Interní medicína pro praxi* [online]. 2008, (10), 470 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2008/10/08.pdf>
- Supercoloring. *Frog and Toad Together omalovánka* [online]. [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://www.supercoloring.com/cs/node/339729?version=print>
- ŠTIBRÁNYIOVÁ, Marína et al., 2021. *Zážitkem k porozumění aneb dítě se sluchovým postižením ve vaší třídě: metodická příručka pro 1. stupeň základních škol* [online]. 1. vydání. Litomyšl: Heuréka. [cit. 2023-02-20]. ISBN 978-80-270-9313-7. Dostupné z: <https://www.zazitek.zsheureka.cz/uploads/publikace/kniha.pdf>
- Tableto, 2016. *Tableto* [online]. Google Play. [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.coolworks.tabletopro>
- TAMTAM, 2017. *Znakujte s Tamtamem* [online]. Google play. [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=cz.frpsp.znakovka.android>

TAMTAM, 2018a. *Pexeso - Znakujte s Tamtamem* [online]. Google play. [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=cz.detskysluch.pexeso>

TAMTAM, 2018b. *Medvěd - Znakujte s Tamtamem* [online]. Google play. [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=cz.tamtam&hl=cs>

WHO, 2021. *Deafness and hearing loss* [online]. [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Základní škola Otrokovice, Komenského, 2020. *Globální čtení* [online]. [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.zvsotr.cz/globalni-cteni/>

Zákony

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1.1.2021 [online]. [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Sbírka zákonů, č. 155/1998 ve znění novely č. 384/2008 Sb. 2014 [online]. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 14. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384#cast1>

Obrázky (pracovní listy)

Jídelní stůl 7842. *Idea* [online]. [cit. 2022-10-02]. Dostupné z: <https://www.idea-nabytek.cz/jidelni-stul-7842-nelakovany>

Krásný dub cesmínovitý s žaludy. *Online omalovánky. cz* [online]. [cit. 2022-10-02]. Dostupné z: https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-dub-cesm%C3%ADnovit%C3%BD-s-%C5%BEaludy_19652.html

Kredenc masiv 00141. *Dřevěný-nábytek. cz* [online]. [cit. 2022-10-02]. Dostupné z: <https://www.dreveny-nabytek.cz/detail/468-kredenc-dvere-smrk-odstin-zlaty-javor>

LOBEL, Arnold, 2005. *Kvak a Žbluňk se bojí rádi*. Přeložila Eva Musilová. 1. vydání. Praha: Albatros. Přeloženo z: *Days with Frog and Toad* (1979). ISBN 978-80-00-01657-3.

London, L. Hora omalovánka. *Super coloring* [online]. 2022 [cit. 2022-10-02]. Dostupné z: <https://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/hora-0>

Prstová abeceda. *Ruce. cz* [online]. [cit. 2022-09-16]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/3-prstova-abeceda>

Slunečnice omalovánka. *Pekneomalovanky.cz* [cit. 2022-09-16]. Dostupné z: <https://www.pekneomalovanky.cz/omalovanka/slune%C4%8Dnice/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti
Příloha č. 2	Hádanka
Příloha č. 3	Ukázka pracovních listů č. 1
Příloha č. 4	Ukázka pracovního listu č. 2
Příloha č. 5	Interpretace získaných dat pracovního listu č. 1
Příloha č. 6	Interpretace získaných dat pracovního listu č. 2
Příloha č. 7	Omalovánka a maňásek

Příloha č. 1 - Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti

Narativní metoda

Je založená na vyprávění příběhu, kdy si žáci sami vymyslí příběh, který chtějí ostatním sdělit prostřednictvím řeči, písma nebo obrázku. Sepsané příběhy se poté vystavují po třídě, aby si žáci mohli příběhy číst opakovaně a tím se zvýšila jejich motivace ke čtení (Málková, 2006).

Práce s učebnicí

Využití čítanek SEPTIMA, které jsou primárně určené pro žáky se sluchovým postižením na ZŠ. Většina textů je v čítankách zjednodušena (obtížná slova jsou nahrazena ilustracemi nebo vysvětlivkami). Při rozvoji čtenářské gramotnosti nám může také pomoci metodická příručka pro 1. stupeň ZŠ, která se nazývá Zážitkem k porozumění aneb dítě se sluchovým postižením ve vaší třídě. Tato metodická příručka obsahuje pracovní listy, které lze při čtení s žáky využít (Málková, 2006).

Práce s internetem

Čtení různých webů bývá pro žáky velmi atraktivní. Důležité je žáky učit cíleně vyhledávat informace (Málková, 2006).

Čtení upravených textů

Žáci se sluchovým postižením chtějí číst stejné knihy jako jejich vrstevníci (např. četba knihy Pán prstenů, Harry Potter). Nedostatečné jazykové kompetence jim brání porozumět mnoha titulům z beletrie, která je přístupná běžné populaci. A tak ztrácejí motivaci k četbě a nedochází tak k rozvoji čtenářství. Proto je nezbytné tyto texty upravit a dané knihy jim zpřístupnit (Souralová, 2002 a Málková, 2006).

Komiksy, lepoprela

Tato forma čtení je pro děti jednodušší a srozumitelnější než běžná četba knížek. Je pro děti více lákavá díky velkému množství obrázků a stručnému textu (Málková, 2006).

Slovníček

Pro podporu rozvoje slovní zásoby si žáci se sluchovým postižením vedou slovníček, do kterého zapisují nově naučená slova nebo slova, kterým nerozumí. Slova je vhodné doplnit ilustracemi. Rodiče, pedagogové nebo asistenti pedagoga poté daná slova s žákem procvičují.

Kartičky se slovy a znaky

Jsou vhodné při rozvoji slovní zásoby. Kartičky se slovy a znaky můžeme upevňovat na konkrétní objekty v místnosti. Pro žáky můžeme připravit i pexeso, ve kterém budou shodné dvojice vytvořeny z kombinace slovo/ obrázek nebo slovo / znak (APIV B, 2020).

Skryté televizní titulky

Mají pozitivní vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Díky skrytým titulkům mohou i diváci se sluchovým postižením sledovat oblíbené televizní pořady. Skryté titulky neslyšícím divákům zprostředkovává především televizní stanice Česká televize (Málková, 2006).

Pohádky mluvené ve znakovém jazyce

Skryté titulky jsou pro neslyšící žáky namáhavé, při sledování textu nestíhají vnímat děj a naopak, nebo si nedokážou skryté titulky přeložit. Z těchto důvodů vznikly pohádky pro neslyšící žáky, které jsou přímo mluvené ve znakovém jazyce (Málková, 2006).

Vydařenou mluvenou pohádkou ve znakovém jazyce je například pohádka O princezně Rózině a znakovém království (2021)⁴, kterou vytvořili studenti předmětu Úvod do tlumočení pod vedením dr. Hynkové Dingové na Univerzitě Karlově. K videopohádce vytvořili pro děti i dva pracovní listy⁵.

Vzorníky

Dítě se může učit číst pomocí tzv. vzorníků, kde se opakuje stále stejná věta, ale jedno slovo je v ní obměněno. Například: Na zahradě rostou tulipány. Na zahradě rostou slunečnice. Zároveň je text doprovázen ilustrací, na které žák vidí, jaký objekt se mění. Dítě se tak ve větách zaměřuje na změnu jednoho slova a vnímá, že jedno slovo dokáže změnit větu (APIV B, 2020).

⁴ Odkaz na video pohádku:

https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=fPROc4onN1A&feature=youtu.be&ab_channel=CNESUJKN

⁵ Odkaz na jednodušší pracovní list:

<https://ujkn.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/64/2021/03/Pracovni%CC%81-list-jednodus%CC%8Cs%CC%8Ci%CC%81-final.pdf>

Odkaz na těžší pracovní list: <https://ujkn.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/64/2021/03/Pracovni%CC%81-list-te%CC%8Cz%CC%8Cs%CC%8Ci%CC%81-final.pdf>

Zážitkový deník

Žák do deníku vlepuje symboly, kresbu, obrázky či fotografie, které zobrazují, co zažil. K dané vizualizaci může doplnit i související text. Zážitkový deník rozvíjí slovní zásobu a podporuje komunikační schopnosti jedince. Prostřednictvím deníku můžeme s jedincem komunikovat, protože díky deníku víme, na jaké téma s ním můžeme konverzaci navázat. Při společné komunikaci můžeme na jednotlivé fotografie ukazovat, a tak si konverzaci usnadnit (APIV B, 2020).

Čtenářský list – vždy po přečtení příběhu ve škole či v družině si mohou žáci vyplnit tzv. čtenářský list, který poté ukážou doma. Rodiče díky tomu vědí, co děti ve škole četly, a mohou na dané téma navázat konverzaci a rozvíjet u dětí potřebnou slovní zásobu a jejich mluvní projev. Ptají se například dětí na obsah děje, jména postav a jejich vlastnosti.

Mobilní aplikace

Znakujte s Tamtamem – aplikace pomáhá dětem se sluchovým postižením, jejich rodičům a kamarádům při osvojování českého znakového jazyka, obsahuje slovník s téměř 1500 znaky a větami, které jsou rozděleny tematicky a podle stupně obtížnosti, také obsahuje kvízy na ověřování znalostí naučených znaků (TAMTAM, 2017).

Znakujte s Tamtamem – pexeso – zábavnou formou hry pexeso se děti se sluchovým postižením, jejich slyšící kamarádi a rodiče učí základní znaky z českého znakového jazyka (TAMTAM, 2018a).

Medvěd – Znakujte s Tamtamem – děti se učí hravou formou běžná slovíčka z českého znakového jazyka, aplikace je rozdělená na 2 části, v první části hledají děti s medvídkem předměty z domácnosti, dopravy a školy. Po nalezení předmětu se přehraje video se znakováním daného předmětu. V druhé části se děti o medvídku starají (TAMTAM, 2018b).

Tableto – aplikace je placená, prostřednictvím psaného příběhu, obrázků, znakových videí a her rozvíjí čtenářství u dětí se speciálními potřebami (Tableto, 2016).

Příloha č. 2 – Hádanka

„Hop, hop, hop, ještě jeden skok. Nejsme ryby, nejsme raci, pozdravíme tě rádi:
KVAK. Do vodičky si skočíme, nožičky si smočíme....“

To je žába.

„Hop, hop, hop, ještě jeden skok. Nejsme ryby, nejsme raci, pozdravíme tě rádi:
KVAK. Do vodičky si skočíme, nožičky si smočíme....“

kachna, husa

„Hop, hop, hop, ještě jeden skok. Nejsme ryby, nejsme raci, pozdravíme tě rádi:
KVAK. Do vodičky si skočíme, nožičky si smočíme....“

ŽÁBA

„Hop, hop, hop, ještě jeden skok. Nejsme ryby, nejsme raci, pozdravíme tě rádi:
KVAK. Do vodičky si skočíme, nožičky si smočíme....“

Žába

„Hop, hop, hop, ještě jeden skok. Nejsme ryby, nejsme raci, pozdravíme tě rádi:
KVAK. Do vodičky si skočíme, nožičky si smočíme....“

Příloha č. 3 - Ukázka pracovních listů č. 1

Uvedený pracovní list vyplnil žák s lehkým sluchovým postižením, který dosáhl při vyplňování listu nejlepšího výsledku.

Pracovní list č. 1

Zítřa

Žbluňk se probudil. „Hrome," povzdechl si. „Tady v tom domě je velký svinčík. Čeká mě hrozně moc práce." Kvak nahlédl dovnitř oknem. „To máš pravdu, Žbluňku," souhlasil. „Svinčík tu je."

Napiš, co znamená slovo SVINČÍK.

Svinčík znamená se kam má nepotadít

Žbluňk si přetáhl deku přes hlavu. „Udělám to zítřa," prohlásil. „Dnes si dám pohov a budu brát život z té příjemnější stránky."

Napiš, co znamená DÁT SI POHOV a BRÁT ŽIVOT Z TÉ PŘÍJEMNĚJŠÍ STRÁNKY.

Pohov znamená že bude odpočívat a ležet nebo spát.

Kvak vešel do domu. „Žbluňku," řekl, „kabát a kalhoty máš odhozené na podlaze." „Zítřa," zabručel Žbluňk zpod deky. „Kuchyňský dřez je plný špinavého nádobí," řekl Kvak. „Zítřa," odpověděl Žbluňk. „Na křeslech je spousta prachu." „Zítřa," opakoval Žbluňk. „Okna potřebují umýt," pokračoval Kvak. „A měl bys zalít svoje rostlinky." „Zítřa!" vykřikl Žbluňk. „Všechno udělám zítřa."

Napiš, co měl Žbluňk v kuchyňském dřezu.

V kuchyňském dřezu byla špinavá nádobí.

Zakroužkuj, jaký byl Žbluňk, když nechtěl nic dělat a všechny své povinnosti odkládal na zítřa.

A) pracovitý

B) líný

Potom se Žbluňk posadil na okraj postele. „Brr," zabručel. „Mám bídnou náladu."

„Proč?" zeptal se Kvak. „Myslím na to, co všechno budu muset zítřa udělat." „Ano," přikývl Kvak, „zítřa budeš mít perný den."

Napiš, co znamená mít PERNÝ DEN.

Perný den znamená se má hodně práce a úkolů.

„Ale Kvak," řekl Žbluňk, „když seberu kalhoty a kabát teď, tak je nebudu muset uklízet zítra, co říkáš?" „Ne," odpověděl Kvak, „to nebudeš muset." Žbluňk posbíral šaty a pověsil je do skříně.

„Kvak," pokračoval pak, „když umyju nádobí teď, tak ho nemusím mýt zítra, že ne?" „Ne," odpověděl Kvak, „to opravdu nemusíš." Žbluňk umyl a utřel nádobí a uložil ho do kredence.

„Kvak," řekl potom, „když teď vyčistím okna a zaleju rostlinky, nebudu to muset dělat zítra, vid'?"

„Ne," potvrdil Kvak, „nic z toho nebudeš muset zítra dělat." Žbluňk oprášil křesla. Vyčistil okna. Zalil rostlinky. „Hotovo. Kvak, teď je mi líp. Už nemám bídnou náladu." „Proč?" zeptal se Kvak. „Protože je ta práce udělaná. Teď si můžu zítřek schovat na něco, co chci dělat doopravdy." „A co je to?" zeptal se Kvak. „Zítra," odpověděl Žbluňk, „si dám pohov a budu brát život z té příjemnější stránky." Potom Žbluňk zalezl zpátky do postele. Přetáhl si deku přes hlavu a usnul.

Zakroužkuj domácí práce, které musel Žbluňk udělat, aby je nemusel dělat zítra.

umýt a utřít nádobí, pověsit prádlo, vyžehlit kabát, sebrat kabát a kalhoty, vyčistit okna, ustlat postel, zalit rostlinky, uvařit, oprášit křesla

Zakroužkuj obrázek, na kterém je KREDENC.



Napiš, co znamená MÍT BÍDNOU NÁLADU.

Bídná nálada znamená se přemýšlí a cítí se špatně.

Očísluj obrázky podle toho, jak proběhl děj. Do čtverečku napiš číslo.

Ke každému obrázku napiš, jakou činnost Žbluňk dělá.



2 Umyl nádobí a utřel a dal ho do ^{skříně.}



3 Opřel si křeslo.



1 Uklidil oblečení do skříně.

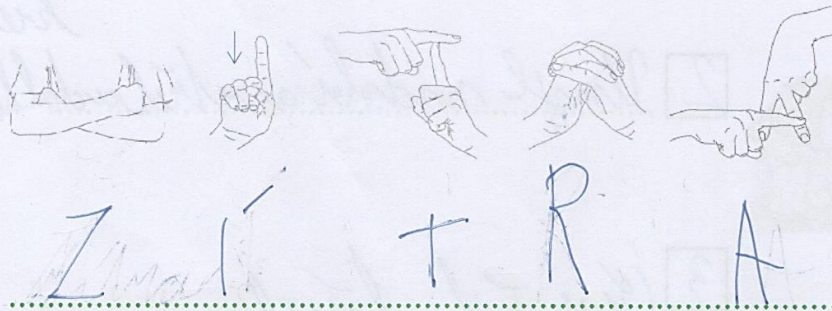


4 Vyčistil okna.



5 Zalil rostlinky.

Napiš, co říká dvouruční prstová abeceda.



Otázky:

1. Co si myslíte, děti, že druhý den dělal Žbluňk, když měl všechny povinnosti hotové? *Odpovíval.*

2. Je dobré odkládat povinnosti na druhý den? *Ne.*

3. Co děláte vy, když máte volný den a můžete dělat jen to, co vás baví? *Odpovíval
a koukat na seriál*

4. Jaké povinnosti máte doma vy? Taky musíte např. zalévat rostlinky, mýt nádobí jako Žbluňk? *Vysívá a uklízet oblečení.*

Napiš, co znamená mít PERNÝ DEN.

.....
.....

„Ale Kvaku," řekl Žbluňk, „když seberu kalhoty a kabát teď, tak je nebudu muset uklízet zítra, co říkáš?" „Ne," odpověděl Kvak, „to nebudeš muset." Žbluňk posbíral šaty a pověsil je do skříně.

„Kvaku," pokračoval pak, „když umyju nádobí teď, tak ho nemusím mýt zítra, že ne?" „Ne," odpověděl Kvak, „to opravdu nemusíš." Žbluňk umyl a utřel nádobí a uložil ho do kredence.

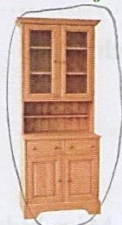
„Kvaku," řekl potom, „když teď vyčistím okna a zaleju rostlinky, nebudu to muset dělat zítra, vid'?"

„Ne," potvrdil Kvak, „nic z toho nebudeš muset zítra dělat." Žbluňk oprášil křesla. Vyčistil okna. Zalil rostlinky. „Hotovo. Kvaku, teď je mi líp. Už nemám bídnou náladu." „Proč?" zeptal se Kvak. „Protože je ta práce udělaná. Teď si můžu zítřek schovat na něco, co chci dělat doopravdy." „A co je to?" zeptal se Kvak. „Zítra," odpověděl Žbluňk, „si dám pohov a budu brát život z té příjemnější stránky." Potom Žbluňk zalezl zpátky do postele. Přetáhl si deku přes hlavu a usnul.

Zakroužkuj domácí práce, které musel Žbluňk udělat, aby je nemusel dělat zítra.

umýt a utřít nádobí, pověsit prádlo, vyžehlit kabát, sebrat kabát a kalhoty,
vyčistit okna, ustlat postel, zalit rostlinky, uvařit, oprášit křesla

Zakroužkuj obrázek, na kterém je KREDENC.



Napiš, co znamená MÍT BÍDNOU NÁLADU.

.....
.....

Očísluj obrázky podle toho, jak proběhl děj. Do čtverečku napiš číslo.

Ke každému obrázku napiš, jakou činnost Žbluňk dělá.



2.

.....



5.

.....



1.

.....



4.

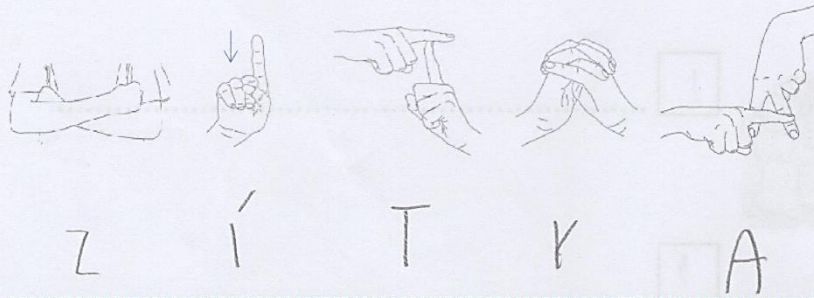
.....



3.

.....

Napiš, co říká dvouruční prstová abeceda.



Otázky:

1. Co si myslíte, děti, že druhý den dělal Žbluňk, když měl všechny povinnosti hotové?

nevím

2. Je dobré odkládat povinnosti na druhý den?

nevím

3. Co děláte vy, když máte volný den a můžete dělat jen to, co vás baví?

hreslil

4. Jaké povinnosti máte doma vy? Taky musíte např. zalévat rostlinky, mýt nádobí jako Žbluňk?

zaléval rostlinky

Pracovní list č. 2

Drak

Kvak a Žbluňk si vyšli ven pouštět draka. Zamířili na velkou louku, kde foukal silný vítr.

„Náš drak poletí výš a výš,“ řekl Kvak. „Bude stoupat vzhůru a rovnou do nebe. Žbluňku,“ pokračoval Kvak „já budu držet klubko provázku. Ty drž draka a utíkej.“ Žbluňk utíkal po louce. Utíkal tak rychle, jak to jeho krátké nohy svedly. Drak se vznesl do vzduchu. Potom žuchl na zem. Žbluňk zaslechl něčí smích. V křoví seděli tři ptáci. „Tenhle drak nepoletí,“ řekli ptáci „Můžeš to rovnou vzdát.“

Zakroužkuj, co se stalo s drakem, když ŽUCHL na zem.

A) letěl

B) spadnul

Žbluňk utíkal zpátky ke Kvakovi. „Kvaku,“ povídal, „tenhle drak nepoletí. Já to vzdávám.“ „Musíme to zkusit znovu,“ řekl Kvak. „Mávej drakem nad hlavou. Třeba to pomůže a poletí.“ Žbluňk se zase rozběhl po louce a mával drakem nad hlavou. Drak vzlétl, potom bác! A byl na zemi. „Ten drak je vážně k smíchu!“ řekli ptáci. „Ten se jakživ neodlepí od země.“ Žbluňk běžel zpátky ke Kvakovi. „Ten drak je vážně k smíchu,“ prohlásil. „Jakživ se neodlepí od země.“

Zakroužkuj, co znamená, když se drak NEODLEPÍ OD ZEMĚ.

A) Drak létá ve vzduchu.

B) Drak nelétá ve vzduchu.

„Měli bychom to zkusit potřetí,“ soudil Kvak. „Mávej drakem nad hlavou a poskakuj s ním. Třeba to pomůže a poletí.“ Žbluňk se znovu rozběhl po louce. Mával drakem nad hlavou. Poskakoval s ním. Drak se vznesl do vzduchu a zřítíl se do trávy. „Tvůj drak je k ničemu,“ řekli ptáci. „Zahod' ho a jdi domů.“ Žbluňk se vrátil ke Kvakovi. „Ten drak je k ničemu,“ řekl. „Myslím, že bychom ho měli zahodit a jít domů.“

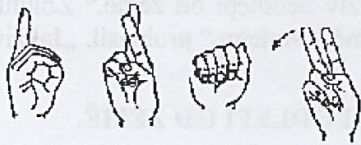
„Žbluňku,“ řekl Kvak, „musíme to zkusit ještě jednou. Mávej drakem nad hlavou. Poskakuj s ním a volej: DRAKU, LEŤ VZHŮRU!“ Žbluňk utíkal po louce. Mával drakem nad hlavou. Poskakoval s ním. Volal: DRAKU, LEŤ VZHŮRU! Drak vzlétl do vzduchu. Stoupal výš a výš. „Dokázali jsme to!“ jásal Žbluňk. „Ano,“ přisvědčil Kvak. „Když se nepodařil utíkáci pokus, když se nepodařil utíkáci a mávací pokus a když se nepovedl ani utíkáci, mávací a poskakovací pokus, věděl jsem, že utíkáci, mávací, poskakovací a volací pokus se prostě podařit musí!“

Ptáci vyletěli z křoví – ale tak vysoko jak drak doletět neuměli. Kvak a Žbluňk se posadili a pozorovali draka. Ten stoupal výš a výš a zdálo se, že letí rovnou do nebe.

Zakroužkuj, co všechno dělal Žbluňk, aby drak letěl.

- A) Utíkal, mával, poskakoval s drakem a volal: „DRAKU, LEŤ VZHŮRU!“
B) Utíkal, mával a poskakoval s drakem.
C) Poskakoval a mával s drakem.

Napiš, co říká jednoruční prstová abeceda.



D R A K

Otázky:

1. Taky chodíte pouštět draka?

Ano chodím někde pouštím.

2. Za jakého počasí se pouští drak?

Větr, Vzduchu

3. V jaké roční období se obvykle pouští drak?

podzim, jaro

Příloha č. 5 – Interpretace získaných dat pracovního listu č. 1

Tabulka č. 1 - Napiš, co znamená slovo svinčík.

iniciály žáků	odpovědi
A.	nevyplněno
B.	Nevím
M.	nevím
Š.	Svinčík znamená že tam má neporaděk
V.	Nemám

Rozbor: Slovo svinčík znal pouze jeden žák. Ostatní žáci dané slovo nikdy neslyšeli. Slovo jsme žákům vysvětlili jako neporádek a zmínili jsme, že se jedná o hovorový výraz, který se ve formální komunikaci nepoužívá.

Tabulka č. 2 - Napiš, co znamená dát si pohov a brát život z té příjemnější stránky.

iniciály žáků	odpovědi
A.	Asi že si chvíli odpočinek.
B.	Nevím
M.	Odpočívát
Š.	Pohov znamená že bude odpočívát a ležet nebo spát.
V.	nevyplněno

Rozbor: V tabulce č. 2 vidíme, že pojem dát si pohov a brát život z té příjemnější stránky dokázali správně vysvětlit tři žáci, kteří si pojem spojili s tělocvikem.

Tabulka č. 3 - Napiš, co měl Žbluňk v kuchyňském dřezu.

iniciály žáků	odpovědi
A.	To měl špinavého nádobí.
B.	Kuchyňský dřez je plný špinavého nádobí
M.	plný špinavého nadobí
Š.	V kuchyňském dřezu bylo špinavé nádobí.
V.	Kuchyňský dřez je plný špinavého nádobí, řekl Kvak.

Rozbor: Na otevřenou otázku dokázali všichni žáci najít v textu správnou odpověď. Tři žáci přímo opsali větu z textu. Š. dokázal jako jediný na otevřenou otázku odpovědět gramaticky správně.

Tabulka č. 4 - Zakroužkuj, jaký byl Žbluňk, když nechtěl nic dělat a všechny své povinnosti odkládal na zítra.

iniciály žáků	odpovědi
A.	B)
B.	A)
M.	B)
Š.	B)
V.	nevyplněno

Rozbor: Tento typ kroužkovací úlohy měli žáci rychle hotový. Na uzavřenou polynomickou výběrovou otázku odpověděli tři žáci správně.

Tabulka č. 5 - Napiš, co znamená mít perný den.

iniciály žáků	odpovědi
A.	Nevyplněno
B.	Ano, přikývl Kvak, zítra budeš mít perný den.
M.	nevím
Š.	Perný den znamená že má hodně práce a úkolů.
V.	nevyplněno

Rozbor: Pojem perný den dokázal vysvětlit pouze Š., ostatní žáci pojem neznali.

Tabulka č. 6 - Zakroužkuj domácí práce, které musel Žbluňk udělat, aby je nemusel dělat zítra.

iniciály žáků	odpovědi
A.	4 činnosti zakroužkovány správně, 1 činnost zakroužkována chybně
B.	2 činnosti zakroužkovány správně, 1 činnost zakroužkována chybně
M.	4 činnosti zakroužkovány správně, 3 činnosti zakroužkovány chybně
Š.	5 činností zakroužkováno správně
V.	4 činnosti zakroužkovány správně

Rozbor: Na polynomicickou výčtovou otázku dokázal bez jediné chyby odpovědět pouze jeden žák.

Tabulka č. 7 - Zakroužkuj obrázek, na kterém je kredenc.

iniciály žáků	odpovědi
A.	zakroužkován stůl
B.	zakroužkován kredenc
M.	zakroužkován kredenc
Š.	zakroužkován kredenc
V.	zakroužkován kredenc












Rozbor: Úlohu zvládli žáci bez problémů. Pouze jeden žák odpověděl špatně.

Tabulka č. 8 - Napiš, co znamená mít bídnou náladu.

iniciály žáků	odpovědi
A.	nevyplněno
B.	nevím
M.	Nevím
Š.	Bídna nálada znamená ze přemysli a cítí se špatně.
V.	nevím




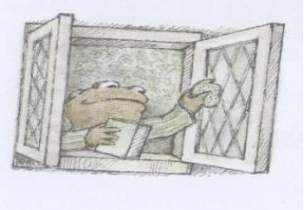

Rozbor: Pojem mít bídnou náladu dokázal vysvětlit pouze jeden žák, ostatní žáci nevěděli, co si pod tímto pojmem představit.

Tabulka č. 9 - Očíslej obrázky podle toho, jak proběhl děj. Do čtverečku napiš číslo.

správné pořadí		
A.		
B.		
M.		
Š.		
V.		

Rozbor: Tato úloha společně s úlohou, kde žáci popisují, co Žbluňk na obrázku dělá, zabrala žákům nejvíce času. Seřadit obrázky chronologicky správně podle děje dokázal pouze jeden žák.

Tabulka č. 10 - Ke každému obrázku napiš, jakou činnost Žbluňk dělá.

obrázky	iniciály žáků	Odpovědi
	A.	Žbluňk umývá nádobí a utřel a dal na místo.
	B.	umýt a utřít nádobí
	M.	umýt a utřít nádobí
	Š.	Umyl nádobí a utřel a dal ho do kredence.
	V.	Nevyplněno
	A.	Potom se oprášil do křesla.
	B.	oprášit křesla
	M.	obrášit křesla
	Š.	Oprašil křeslo.
	V.	Nevyplněno
	A.	Žbluňk dává kabát do skříně.
	B.	sebrat kabát a kalhoty
	M.	sebrat kabát a kalhoty
	Š.	Uklidil oblečení do skříně.
	V.	Nevyplněno
	A.	Potom umývá z okna.
	B.	vyčisti okna
	M.	vyčistit okna
	Š.	Vyčistil okna.
	V.	nevyplněno
	A.	Potom zalívá rostlinky.
	B.	zalít rostliny
	M.	zalít rostlinky
	Š.	Zalil rostlinky
	V.	nevím

Tabulka č. 11 - Co si myslíte, děti, že druhý den dělal Žbluňk, když měl všechny povinnosti hotové?

iniciály žáků	odpovědi
A.	Ne.
B.	Nevím
M.	Liný
Š.	Odpočíval.
V.	Nevím

Tabulka č. 12 - Je dobré odkládat povinnosti na druhý den?

iniciály žáků	odpovědi
A.	Myslím ano.
B.	Nevím
M.	Nevím
Š.	Ne.
V.	Nevím

Tabulka č. 13 - Co děláte vy, když máte volný den a můžete dělat jen to, co vás baví?

iniciály žáků	odpovědi
A.	Ne někdy mám volný den a hraju něčem hry.
B.	hraje hokej
M.	Odpočívat.
Š.	Odpočívat a koukat na seriál
V.	kreslit

Tabulka č. 14 - Jaké povinnosti máte doma vy? Taky musíte např. zalévat rostlinky, mýt nádobí jako Žbluňk?

iniciály žáků	odpovědi
A.	Ano.
B.	mýt nádobí
M.	Umýt nádobí.
Š.	Vysávat a uklízet oblečení.
V.	zalévat rostlinky

Rozbor: Žáci preferovali spíše uzavřené otázky, tento typ úlohy jim dělal velké problémy a bavit je nejméně. Bylo potřeba otázky slovně dovysvětlit. V tabulkách je vidět, že se žáci vyjadřovali spíše zkratkovitě.

Příloha č. 6 – Interpretace získaných dat pracovního listu č. 2

Tabulka č. 15 - Zakroužkuj, co se stalo s drakem, když ŽUCHL na zem. (správná odpověď B)

iniciály žáků	odpovědi
A.	B)
B.	B)
M.	B)
Š.	B)
V.	B)

Tabulka č. 16 - Zakroužkuj, co znamená, když se drak neodlepí od země. (správná odpověď B)

iniciály žáků	odpovědi
A.	B)
B.	B)
M.	B)
Š.	B)
V.	A)

Tabulka č. 17 - Zakroužkuj, co všechno dělal Žbluňk, aby drak letěl. (správná odpověď A)

iniciály žáků	odpovědi
A.	B)
B.	A)
M.	A)
Š.	A)
V.	A)

Rozbor: Ve výše uvedených tabulkách je vidět, že žákům polynomické výběrové otázky v pracovním listu č. 2 nečinily problémy. Většina žáků dokázala odpovědět na všechny uzavřené otázky správně.

Tabulka č. 18 - Taky chodíte pouštět draka?

iniciály žáků	odpovědi
A.	Ne.
B.	Asi ne
M.	Ano chodim nekde pouštím.
Š.	Někdy ano.
V.	Ne.

Tabulka č. 19 - Za jakého počasí se pouští drak?

iniciály žáků	odpovědi
A.	Na podzim ale já ne.
B.	Nevím
M.	Vítr, Vzduchu
Š.	Když fouká vítr.
V.	Drak vzlétl do vzduchu.

Tabulka č. 20 - V jaké roční období se obvykle pouští drak?

iniciály žáků	odpovědi
A.	Nevím...
B.	Nevím
M.	podzima, jaro
Š.	V podzimu.
V.	Nevím

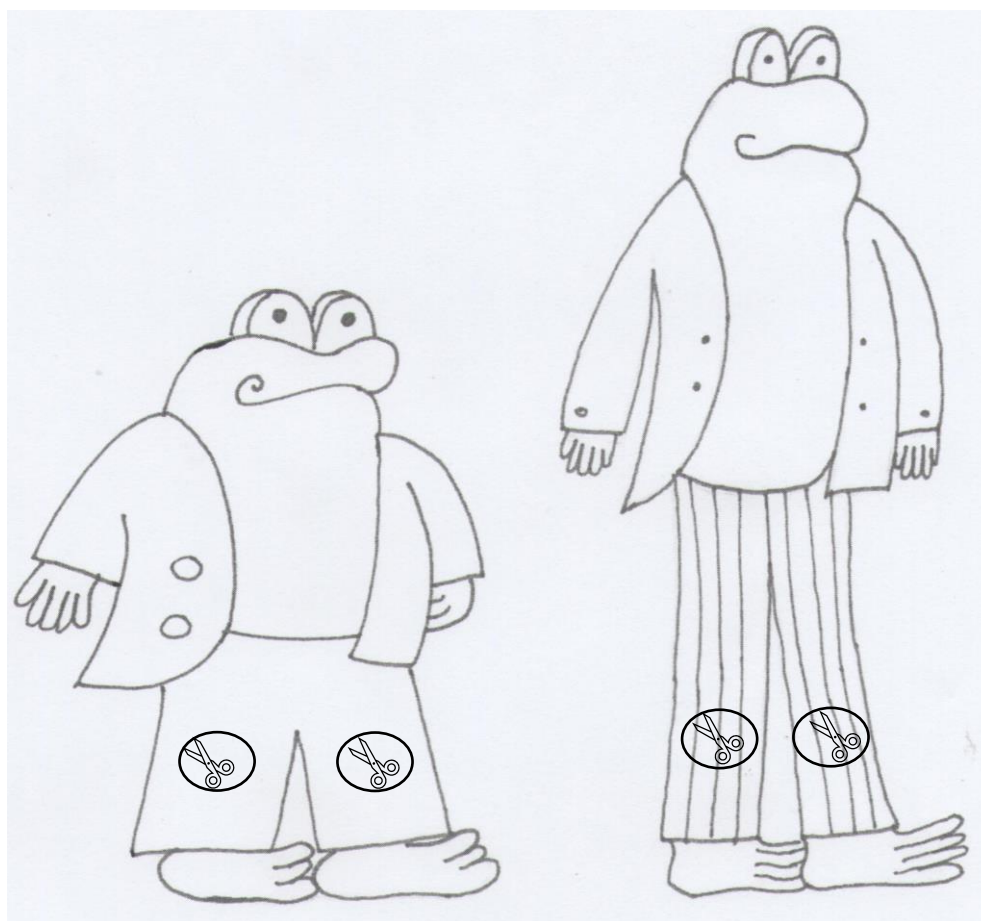
Rozbor: Otázky, za jakého počasí se pouští drak a v jaké roční období se obvykle pouští drak, navazovaly na téma čteného textu a úkolem bylo ověřit znalosti žáků. Na tyto otázky odpověděli správně dva žáci.

Příloha č. 7 – Omalovánka a maňásek

Odkaz na omalovánku: <https://www.supercoloring.com/cs/node/339729?version=print>

Výroba maňáska (postup)

Pedagog vytiskne každému žákovi postavy Kvaka a Žbluňka. Žáci si tyto postavy vybarví a vystříhnou. Do vzniklých otvorů v nohavicích mohou děti vkládat své prsty a využívat postavy jako maňásky.



Maňásek (foto autor)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Staňková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni
Název práce v angličtině:	Reading literacy development of pupils with with hearing impairment in the primary school
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením na prvním stupni základní školy. Cílem práce je vytvořit vhodný metodický materiál, který by mohli pedagogičtí pracovníci v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti využít na běžné základní škole a základní škole pro sluchově postižené. Výstupem práce jsou vytvořené pracovní listy s úkoly, které ověřují porozumění čteného textu.
Klíčová slova:	žák se sluchovým postižením, gramotnost, čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, první stupeň ZŠ, metody čtení, vzdělávací metody
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis is focused on the issue of the development of reading literacy among students with hearing impairment in the primary school. The goal of the thesis is to create suitable methodological material that could be used by pedagogues as part of the development of reading literacy in regular primary schools and primary schools for the hearing impaired. The output of the work is created worksheets with tasks that verify the understanding of the read text.
Klíčová slova v angličtině:	pupil with hearing impairment or hearing loss, literacy, reading literacy or reader's literacy, reading comprehension, primary school, methods of reading, educational methods

Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti</p> <p>Příloha č. 2: Hádanka</p> <p>Příloha č. 3: Ukázka pracovních listů č. 1</p> <p>Příloha č. 4: Ukázka pracovních listů č. 2</p> <p>Příloha č. 5: Interpretace získaných dat pracovního listu č. 1</p> <p>Příloha č. 6: Interpretace získaných dat pracovního listu č. 2</p> <p>Příloha č. 7: Omalovánka a maňásek</p>
Přílohy nevázané v práci:	<p>https://drive.google.com/file/d/1hmCgCBZqgzvTKn5P47CT9eyAjN-Crj0l/view?usp=sharing</p> <p>https://drive.google.com/file/d/19EqOgAwizu9-YKHBiDNGT2vqm3GDOevy/view?usp=share_link</p>
Rozsah práce:	42 stran
Jazyk práce:	český