

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

KLÁRA VACHUTKOVÁ

II. ročník- prezenční, navazující studium

Obor: Speciální pedagogika pro II. stupeň ZŠ a SŠ - česká filologie

Úprava knihy *Lod' duchů* od Thomase Breziny pro čtenáře se sluchovým postižením.

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedení pramenů a literatury.

V Olomouci dne 26.4. 2011

.....

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné a laskavé vedení diplomové práce, za poskytování užitečných rad a materiálových podkladů k závěrečné práci.

OBSAH

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Lidé se sluchovým postižením	9
1.1 Dvojitý pohled na osoby se sluchovým postižením	9
1.2 Kultura osob se sluchovým postižením	10
1.3 Kontakt s osobami se sluchovým postižením	11
2 Sluchové postižení	13
2.1 Klasifikace sluchového postižení	13
2.2 Vyšetření sluchových vad	16
2.2.1 Klasické sluchové zkoušky	16
2.2.1.1 Vyšetření hlasitou řečí- <i>Vox magna</i>	16
2.2.1.2 Vyšetření šepotem- <i>Vox sibilans</i>	16
2.2.1.3 Vyšetření ladičkami	17
2.2.1.3.1 Weberova zkouška	17
2.2.1.3.2 Rinneho zkouška	17
2.2.1.3.3 Schwabachova zkouška	17
2.2.2 Tónová a slovní audiometrie	18
2.2.2.1 Tónová audiometrie	18
2.2.2.2 Slovní audiometrie	19
2.2.3 Objektivní audiometrické metody	19
2.2.3.1 Impedanční audiometrie	19
2.2.3.2 Vyšetření evokovaných sluchových potenciálů	20
2.2.3.3 Otoakustické emise	20
2.2.4 Vyšetření sluchové percepce u dětí	21
2.2.4.1 Orientační metody	21
2.2.4.2 Objektivní audiometrické metody	22
2.3 Děti se sluchovým postižením a čtení	22

2.4	Vliv sluchového postižení na čtenářské dovednosti	23
3	Tvorba textů pro osoby se sluchovým postižením	24
3.1	Faktory ovlivňující porozumění textu	24
3.2	Proces úpravy textů a fáze, kterými prochází	29
4	Recepce psaného textu	31
4.1	Recepce psaného textu u slyšících čtenářů	32
4.2	Recepce psaného textu u čtenářů se sluchovým postižením	33
4.2.1	Problémy sluchově postižených při recepci psaného textu	34
4.2.2	Specifické strategie čtení u čtenářů se sluchovým postižením ...	35
4.2.2.1	<i>Výčet specifických strategií čtení dle Komorné (2008)</i>	<i>35</i>
4.3	Metody výuky čtení	36
5	Úprava textu a redundance informací pro osoby se sluchovým postižením	40
5.1	Vysvětlivky v upraveném textu	41
5.2	Význam obrázků pro čtenáře se sluchovým postižením	42
6	Tvorba psaných textů osobami se sluchovým postižením v České republice	44
6.1	Specifické rysy textů psané osobami se sluchovým postižením	45
7	Děti a četba knih	47
7.1	Příprava dětí se sluchovým postižením na čtení	47
7.2	Moderní trendy při nácvičku čtení u čtenářů se sluchovým postižením ..	51
7.3	Zásady čtení	53
	PRAKTICKÁ ČÁST	54
8	Výběr knihy	54
9	Úprava textu	56
9.1	Redundance informací	56
9.2	Význam vysvětlivek	59
9.3	Přímá řeč	62
10	Úkoly k příběhu	66

Závěr	69
Seznam literatury	70
Seznam příloh	73
Anotace	

Úvod

Většina dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům. Slyšící i sluchově postižení rodiče se potýkají se stejným problémem- jak učit své dítě psané podobě jazyka, a jak této podobě jazyka rozumět.

Díky psanému jazyku, v našem prostředí českému jazyku, si slyšící společnost lépe porozumí s lidmi se sluchových postižením. Dítě se sluchovým postižením se pomocí českého jazyka může vzdělávat, má přístup k řadě informací a lépe se začlení do majoritní společnosti. (<http://ruce.cz>)

Jedna ze zásad přístupu k dětem se sluchovým postižením je rozšiřování pojmové banky. *„Na rozdíl od rozšiřování slovní zásoby nebo znakové zásoby, což je jistě velmi důležitým požadavkem, máme zde na mysli banku pojmu- materiálu k myšlení, a proto i k dalšímu učení.“* (Potměšil, 2003, s. 41.) Děti se sluchovým postižením často při vyjádření používají slova, kterým nerozumí a jejich užití je neadekvátní vzhledem k situaci.

Díky četbě se člověku, byť si to sám neuvědomuje, rozšiřuje jeho aktivní i pasivní slovní zásoba.

Četba textů není příliš náročná pro vzdělaného slyšícího čtenáře. S písemnou podobou jazyka se slyšící děti seznamují až poté, kdy ovládají jazyk mluvený. Proto osvojování si psané podoby jazyka nebývá u slyšící společnosti tolik náročné jako pro sluchově postiženého čtenáře, který se primárně potká právě s psaným jazykem.

Úprava literárního textu pro sluchově postižené čtenáře mě zaujala již v prvních ročnících studia na vysoké škole. Rozhodla jsem se také přispět k rozšíření upravených knih pro děti se sluchovým postižením a upoutat jejich zájem ke knihám. Hlavním cílem úpravy literárního textu, knihy od Thomase Breziny *Lod' duchů*, je upoutat mladé čtenáře se sluchovým postižením k četbě, aby sáhli po dalších knihách a uvědomili si, že kniha může přinést radost, zábavu a je zdrojem nových informací.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části vysvětlíme dvojí pohled na osoby se sluchovým postižením, podáme přehled klasifikace sluchového postižení, vyšetřovacích metod a zaměříme se na problematiku čtení osob se sluchovým postižením, na tvorbu textů pro osoby se sluchovým postižením, jejich recepci a na tvorbu textů lidmi se sluchovým postižením.

V praktické části budeme analyzovat upravený text, potřebu jeho úpravy a srovnání s textem původním.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Lidé se sluchovým postižením

Skupina osob se sluchovým postižením je velmi různorodá a vyžaduje speciální přístup v různých oblastech. Její heterogenost je dána různou hloubkou a strukturou sluchové vady, dobou, kdy k postižení došlo, úrovní rozvoje osobnosti a sociokulturními podmínkami. (Souralová, In Renotiérová, Ludíková, 2006) Každá sluchová porucha má vliv na výstavbu řeči i osobnosti člověka. Kvalitní sluchové vnímání je nezbytným předpokladem pro rozvoj komunikačních schopností. (Sovák, 1986) Úroveň komunikačních schopností pak ovlivňuje začlenění člověka do intaktní společnosti.

1.1 Dvojitý pohled na osoby se sluchovým postižením

V zahraničí se již dlouhou dobu setkáváme se dvěma podobami slova neslyšící. Na jedné straně stojí pohled medicínský, který používá označení *neslyšící* - tedy neslyšící s malým *n*. Na druhé straně je pohled jazykově kulturní, který označuje sluchově postižené za *Neslyšící*, tedy s velkým *N*. (Kosinová, 2008)

Z medicínského pohledu jsou za sluchově postižené považovány osoby, které mají určitou ztrátu sluchu. Podle stupně ztráty sluchu je klasifikujeme do různých skupin. (Klasifikace viz dále.) Komunitu neslyšících tvoří slyšící i neslyšící lidé. Významnou roli zde hraje pozitivní postoj k lidem se sluchovým postižením. (Potměšil, 2003)

Druhý pohled, jazykově kulturní, přistupuje ke sluchově postiženým jako k osobám, které mají svůj jazyk, svoji kulturu, svoji historii, své tradice, své hodnoty. (Kosinová, 2008) Neslyšící s velkým *N* se považují za členy kulturní a jazykové menšiny Neslyšících na základě subjektivní identifikace se s kulturou Neslyšících a se znakovým jazykem. Vadu sluchu nevnímají jako handicap. (Souralová, 2007) „Mezi nejdůležitější složky kultury Neslyšících patří Znakový

jazyk, normální sociální interakce s ostatními Neslyšícími osobami a angažovanost v organizacích neslyšících.“ (Potměšil, 2003, s. 183)

Lidé upřednostňující medicínský pohled preferují ve vzdělávání osob se sluchovým postižením mluvený jazyk společnosti, ve které žijí, reedukaci sluchu a nácvik odezírání. (Kosinová, 2008)

1.2 Kultura osob se sluchovým postižením

Osoby se sluchovým postižením tvoří velmi heterogenní skupinu. O klasifikaci sluchového postižení bude psáno v následující kapitole. Mezi osoby se sluchovým postižením řadíme např. osoby nedoslýchavé, ohluchlé, neslyšící, osoby prelingválně neslyšící, osoby prelingválně nedoslýchavé a další. Ne všichni, které bychom mohli označit za osoby se sluchovým postižením, se cítí být členy společnosti Neslyšících a zařazení do této skupiny zásadně odmítají.

(<http://ruce.cz>)

Primárním komunikačním systémem osob se sluchovým postižením je v českém prostředí český znakový jazyk. Znakový jazyk je zcela nezávislý na jiných jazycích. Má svoji vlastní gramatiku a svoji slovní zásobu. Je to plnohodnotný a přirozený komunikační systém, který je tvořen pohyby rukou, jejich postavením, mimikou, pozicemi hlavy a trupu. (Souralová, 2005) *„Zlom v nahlížení na znakové jazyky nastal téměř před padesáti lety, když v roce 1960 publikoval Američan William Stokoe (1919 – 2000) první lingvistickou analýzu amerického znakového jazyka, v níž dokázal, že americký znakový jazyk je plnohodnotný komunikační systém s atributy přirozeného jazyka. O pět let později pak vydal první slovník amerického znakového jazyka sestavený na lingvistických principech.*“ (<http://ruce.cz>)

V zákoně č. 384/2008 Sb. se hovoří o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Pro účely tohoto zákona se komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka- znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda,

daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma. (Zákon č. 384/2008 Sb.)

Velmi často se osoby se sluchovým postižením sdružují do různých spolků. V současné době mají sluchově postižení možnost navštěvovat např. Českou unii neslyšících, Český klub nedoslýchavých HELP, LORM- společnost pro hluchoslepé a další. Společně s některými dalšími organizacemi jsou sdruženy do Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (zkratka ASNEP). (<http://ruce.cz>)

V těchto organizacích získávají sluchově postižení lidé užitečné informace, sdružují se s druhými sluchově postiženými, vyměňují si rady a zkušenosti. Navštěvují kulturní zařízení a začleňují se do života majoritní slyšící společnosti.

Organizace připravují pro své klienty programy. Nejsou pouze zdrojem rad a nezbytných informací, ale také místem radosti a odpočinku. Lidé se sluchovým postižením hrají např. pantomimu, věnují se výtvarným nebo hudebním aktivitám.

Pro sluchově postižené (a nejen pro ně) jsou určeny také časopisy. Např. časopis Gong nebo Unie. (<http://ruce.cz>)

1.3 Kontakt s osobami se sluchovým postižením

Každá kultura má své tradice, své zvyky, své způsoby jednání a chování. Pokud chtějí osoby se sluchovým postižením získat pozornost, často se sebe navzájem dotýkají. Pokud i my slyšící chceme kontakt se sluchově postiženými navázat a sluchové vnímání není na takového úrovní, abychom dotyčného oslovili hlasitou řečí, existují pravidla pro navázání kontaktu.

Pozornost sluchově postiženého můžeme získat pomocí světla. Rozsvícením a zhasnutím světla sluchově postiženého upozorníme např. na svůj příchod.

Další, velmi častý způsob navázání kontaktu, je dotyk. Sluchově postiženého upozorníme na svoji přítomnost nejčastěji poklepáním na rameno. Měli bychom k osobě se sluchovým postižením přistupovat zepředu. Člověk se sluchovým

postižením, který nemá dostatečnou zpětnou akustickou vazbu, neví, že k němu někdo přistupuje. Proto ke sluchově postiženému přistupujeme alespoň z boku, aby nás mohl zahlédnout ve svém zorném poli. Pokud sedíme a chceme sluchově postiženému něco sdělit, můžeme ho jemně poklepat po stehně. Většinou takto navazují kontakt lidé, kteří se již dříve znají.

Při navazování kontaktu pomocí dotyku nechytáme člověka se sluchovým postižením za dlaň či prsty. Ruce jsem nástrojem ke komunikaci u osob se sluchovým postižením.

Dalším způsobem, jak upoutat pozornost sluchově postiženého, je vibrace, kterou lidé se sluchovým postižením obvykle dobře zachytí.

K osvědčeným způsobům navázání kontaktu s osobou se sluchovým postižením je vertikální pohyb, tzn. pohyb směrem nahoru a dolů. U některých osob se sluchovým postižením lze užít běžného oslovení.

V chování lidí se sluchovým postižením si můžeme všimnout časté vizuální kontroly okolí. Lidé se sluchovým postižením se vyhýbají prostředí, které je nevhodně nebo nedostatečně osvětleno. Při rozhovoru lidé se sluchovým postižením svému komunikačnímu partnerovi převážně tykají, velmi zřídka vykají. Upřeně se přitom dívají na ústa mluvící osoby, což může být pro komunikujícího partnera nepříjemné. (Souralová, 2007)

Při kontaktu s lidmi se sluchovým postižením nezvyšujeme svůj hlas, nekřičíme, komunikujeme pouze tehdy, když jsme si jisti, že se na nás dívá.

Mnohdy jednají lidé se sluchovým postižením emotivněji, než očekáváme. V průběhu života se často setkávají s nepochopením za strany slyšící společnosti. (Souralová, 2007)

Těchto pravidel bychom si měli být vědomi a s jejich znalostí potom přistupovat k lidem se sluchovým postižením.

2 Sluchové postižení

Sluchové ústrojí nám umožňuje přijímat informace ze vzdáleného zdroje podnětů. „Umožňuje vnímání tónů, zvuků, šelestů, informuje člověka o hrozícím nebezpečí, usnadňuje orientaci v prostoru, a především s rozvojem řeči se sluchové ústrojí stalo i důležitým prostředkem mezilidské komunikace.“ (Kopecký, Cichá, 2005, s. 243)

Osoby s narušenou sluchovou percepcí označujeme jako osoby se sluchovým postižením. Vedle termínu sluchové postižení můžeme užít také termínu sluchová vada či sluchová porucha. Poslední dva termíny však nezahrnují sociální důsledky, které sebou narušené sluchové vnímání přináší.

Mezi faktory ovlivňující rozvoj osoby se sluchovým postižením patří: stupeň sluchové ztráty, místo vzniku sluchového postižení, doba, kdy ke sluchovému postižení došlo, včasná a přesná diagnostika a včasná intervence. Velmi důležité je zahájit práci se sluchově postiženým jedincem co nejdříve. (Daňová, 2008)

2.1 Klasifikace sluchového postižení

Sluchové postižení můžeme dělit podle:

- velikosti sluchové ztráty,
- místa vzniku sluchového postižení,
- doby vzniku sluchového postižení.

A) Podle velikosti sluchové ztráty

Rozsah ztráty sluchového vnímání je zásadní pro práci s člověkem se sluchovým postižením. Na základě zjištěné velikosti ztráty sluchového vnímání přistupujeme k reedukaci sluchové percepcce. Ztrátu zjišťujeme pomocí audiologického vyšetření. Pro účel diplomové práce užíváme klasifikaci Hrubého (1998):

0 dB– 25 dB- normální sluch
26 dB– 40 dB- lehká nedoslýchavost
41 dB – 55 dB- střední nedoslýchavost
56 dB – 70 dB- středně těžké postižení sluchu
71 dB – 90 dB- těžké postižení sluchu
nad 91 dB- velmi závažné postižení sluchu

B) Podle místa sluchového postižení

Sluchové ústrojí tvoří vnější, střední a vnitřní ucho. Na něj navazuje sluchová dráha sluchovým nervem, podkorovými a korovými sluchovými centry. (Hložek, 1995)

Vnější ucho, auris externa, je tvořeno boltcem a zevním zvukovodem. Střední ucho, auris media, je tvořeno bubínkem, středoušní dutinou, sluchovými kůstkami a Eustachovou trubicí. Vnitřní ucho, auris interna, je ohraničeno pevným kostěným pouzdem. Je umístěno v kostěném labyrintu, ve kterém se vznáší blanitý labyrint. Prostor mezi nimi je vyplněn perilymfou. V kostěné stěně je oválné a okrouhlé okénko. (Machová, 2002)

Podle místa poškození sluchového orgánu dělíme sluchové vady na periferní a centrální. Periferní sluchovou vadu dále dělíme na převodní, percepční a smíšenou.

Převodní porucha- dochází k poškození v oblasti vnějšího (oblast boltce, zvukovodu až k bubínku) nebo středního ucha (bubínek, sluchové kůstky, oválné okénko). Při tomto poškození nedochází k úplnému ohluchnutí. Sluchovou poruchu je možné buď operačním zákrokem odstranit nebo kompenzovat pomůckami, nejčastěji sluchadly. Je narušeno především slyšení hlubokých tónů.

Percepční porucha- postižení v oblasti vnitřního ucha (porucha Cortiho orgánu nebo části sluchové dráhy). Toto postižení bývá vnímáno často jako závažnější. Může dojít k úplnému ohluchnutí. Mohou být postiženy vláskové buňky ve vnitřním uchu nebo sluchový nerv. Je narušeno především slyšení vysokých tónů.

Smíšená porucha- kombinace převodní a percepční poruchy.

(Hložek, 1995)

Centrální poruchy jsou způsobeny různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah. (Souralová, In Renotiérová, Ludíková a kol., 2003)

C) Podle doby vzniku sluchového postižení

Podle tohoto kritéria dělíme sluchové postižení na vrozené a získané po narození. Vrozená sluchová vada může být dědičná či získaná prenatálně. Získaná sluchová vada může vzniknout prenatálně, perinatálně či postnatálně. (Šándorová, 2003)

Příčinami prenatálního sluchového postižení bývá nejčastěji infekční onemocnění matky v období těhotenství, působení léků v době těhotenství, především v prvním trimestru gravidity. V perinatálním období bývají uváděny jako příčiny sluchového postižení rizikové porody, asfyxie nebo např. novorozenecká žloutenka. K příčinám sluchového postižení v postnatálním období řadíme infekčních onemocnění, traumata, onemocnění sluchového ústrojí či centrálního nervového systému. (Langer, Souralová, 2006)

Získané sluchové vady dělíme dále na prelingvální a postlingvální. Sluchové postižení, které vzniklo před ukončením vývoje řeči označujeme jako prelingvální. Řeč se spontánně nerozvíjí. Utvořené řečové projevy se deformují až zanikají.

Po ukončení vývoje řeči, tedy v době asi po 7. roce věku života dítěte, označujeme sluchové postižení jako postlingvální. Vývoj řeči v tomto období bývá ukončen a zpravidla již nevymizí. Je však nutné o řeč pečovat, aby se její dobrá úroveň udržovala. I v postlingválním období však může k deformaci řeči dojít. Především dochází k artikulačním a prozodickým změnám ve zvukovém projevu. (Langer, J., Souralová, E., 2006) „*Mohou být nezřetelně vyslovovány hlásky s, z, š a ž, řeč bývá monotónní, někdy může být příliš hlasitá nebo naopak tichá.*“ (Souralová, 2007)

2.2 Vyšetření sluchových vad

Nezbytným předpokladem pro práci se sluchově postiženým jedincem je odborné vyšetření sluchového vnímání. Ke zjištění sluchové vady můžeme využít klasické sluchové zkoušky, tónovou nebo slovní audiometrii či objektivní audiometrické metody.

2.2.1 Klasické sluchové zkoušky

Klasické sluchové zkoušky vyžadují spolupráci vyšetřovaného klienta. Patří mezi nejstarší vyšetřovací postupy sluchu. S jejich pomocí můžeme orientačně stanovit typ sluchové vady a její lateralizaci. (Hložek, 1995)

Mezi klasické sluchové zkoušky řadíme vyšetření hlasitou řečí, vyšetření šepotem a vyšetření ladičkami- Weberova, Rinneho a Schwabachova zkouška.

2.2.1.1 Vyšetření hlasitou řečí- Vox magna

Vyšetřujeme vždy každý sluchový analyzátor zvlášť. Sluchový analyzátor, který nebudeme vyšetřovat, musíme ohlušit. Při vyšetření používáme slova, která obsahují vysoké a hluboké formanty. Zaznamenáme vzdálenost, ze které vyšetřovaný slova slyšel a správně zopakoval, pro každý sluchový analyzátor zvlášť. (Hložek, 1995)

2.2.1.2 Vyšetření šepotem- Vox sibilans

Postupujeme podobně jako při vyšetření hlasitou řečí. Zevní zvukovod sluchového analyzátoru, který nevyšetřujeme, ucpeme prstem. Vyšetřovanému

šeptáme slova, která nesmí být ražená či tlačena. Opět zaznamenáme vzdálenost, ze které vyšetřovaný správně opakoval slova.

2.2.1.3 Vyšetření ladičkami

Ladička je kovová, ocelová tyč, ohnutá do tvaru vidlice. V místě ohybu má nožičku. Pokud udeříme na rameno ladičky např. měkkým kladívkem, ramena ladičky se rozechvějí příčně, nožička kmitá podélně. Ladička vydává tóny, které však poměrně rychle vlivem tlumení zanikají. (Mrázková, 2006)

2.2.1.3.1 Weberova zkouška

Ladičku rozezvučíme a umístíme do střední čáry hlavy. Poté se vyšetřovaného ptáme, zda ladičku slyší. Pokud ladičku slyší, ptáme se, v jakém sluchovém analyzátoru- zda v levém či pravém. (Hložek, 1995)

Weberova zkouška srovnává kostní a vzdušné vedení obou sluchových analyzátorů. (Mrázková, 2006)

2.2.1.3.2 Rinneho zkouška

Na mastoid vyšetřovaného přiložíme rozezvučenou ladičku. Vyšetřovaný v okamžiku, kdy již ladičku neslyší, upozorní vyšetřujícího, ten ladičku přemístí před boltec stejného ucha. (Hložek, 1995)

Rinneho zkouška srovnává kostní a vzdušné vedení stejného sluchového analyzátoru. (Mrázková, 2006)

2.2.1.3.3 Schwabachova zkouška

Rozezvučenou ladičku přiložíme vyšetřovanému na mastoid, poté, kdy vyšetřovaný udá, že ladičku již neslyší, přemístí vyšetřující ladičku na svůj mastoid. Poté postup zaměníme. Nejdříve vyšetřující rozezvučenou ladičku přiloží na svůj mastoid, až neslyší, přiloží ladičku za ucho vyšetřovanému. Nutnou podmínkou k vyšetření pomocí Schwabachovy zkoušky je normální stav sluchové percepce u vyšetřujícího. (Hložek, 1995)

Tato zkouška srovnává délku kostního slyšení vyšetřovaného a vyšetřujícího. (Mrázková, 2006)

2.2.2 Tónová a slovní audiometrie

Vyšetření sluchu pomocí audiometrie vyžaduje spolupráci vyšetřovaného. *„Tónový audiogram nás informuje poměrně přesně o slyšení čistých tónů. Hodnocení slyšení a rozumění komplexnímu signálu- řeči lépe zachycuje slovní audiometrie. Ta nás informuje nejen o funkci celé sluchové dráhy včetně zevního, středního a vnitřního ucha, ale hlavně o práci centrální, korové části sluchové dráhy.“* (Hložek, 1995, s. 29)

2.2.2.1 Tónová audiometrie

Vyšetření sluchového vnímání pomocí tónové audiometrie se provádí ve zvukově upravených místnostech. Sluchový analyzátor je vyšetřen samostatně pro kostní i vzdušné vedení. Při vyšetření vzdušného vedení si vyšetřovaný pacient nasadí sluchátka, do kterých je pouštěn zvuk o různé frekvenci. Kostní vedení je vyšetřeno pomocí speciálního kostního vibrátoru. (Hložek, 1995)

Výsledek vyšetření je zaznamenán do audiogramu.

Mrázková (2006) uvádí pravidla při vyšetření tónovou audiometrií.

- A) Vyšetřovaného bychom se měli zeptat na možnou přítomnost šelestů.
- B) Vyšetřovaný nesmí vidět na audiometr.
- C) Před zahájením vyšetření vyšetřovaného seznámíme s tím, co se od něj očekává.
- D) Sluchadla pro kostní a vzdušné vedení musí být dobře přiložena.
- E) Jako první vyšetřujeme práh vzdušného vedení na lepším uchu.
- F) Do sluchátek vyšetřovanému pouštíme přerušovaný tón 2x za sekundu.
- G) Vyšetřujeme na frekvencích- 1000, 2000, 4000, 8000, 6000, 3000, 1500, 1000, 500, 250, 125 Hz.

2.2.2.2 Slovní audiometrie

Při vyšetření prostřednictvím slovní audiometrie se používá sada vybraných slov. Skupina pro vyšetření v českém jazyce obsahuje sto slov, která jsou rozdělena do dekád. V jednotlivých dekádách jsou čtyři slova s převahou středních formantů, tři slova s hlubokými formanty a tři s vysokými. (Hložek, 1995)

Slova jsou vyšetřovanému přehrávána do sluchátek či volného pole o určité intenzitě. Vyšetřovaný má za úkol slova opakovat. Vyšetřující zaznamenává správně zopakovaná slova. Výsledky jsou zaznamenány do slovního audiogramu. (Šándorová, 2003)

2.2.3 Objektivní audiometrické metody

Při využití objektivních vyšetřovacích metod nejsme odkázáni na spolupráci vyšetřovaného. Mezi objektivní audiometrické metody řadíme vyšetření evokovaných sluchových potenciálů, impedanční audiometrie a vyšetření otoakustických emisí. (Hložek, 1995)

2.2.3.1 Impedanční audiometrie

K vyšetření pomocí impedanční audiometrie je možné přistoupit pouze tehdy, není-li na bubínku perforace. Zvukovod musí být volný. K impedanční audiometrii řadíme dvě vyšetřovací metody- tympanometrii a vyšetření stapediálních reflexů. (Hložek, 1995)

Tympanometrie měří impedanci bubínku, energii, která je odražená zpět do zvukovodu a akustické reflexy. (Šándorová, 2003)

Při vyšetření stapediálních reflexů registrujeme změnu odporu bubínku, která je vyvolána kontrakcí musculus stapedius. Kontrakci způsobí vrozený reflex, který je spuštěn zvukovým podnětem. (Hložek, 1995)

2.2.3.2 Vyšetření evokovaných sluchových potenciálů

Pomocí této metody měříme změny elektrické aktivity nervové soustavy při působení zvukového podnětu. Odpovědi na akustickou stimulaci se zjišťují z částí sluchové dráhy. Z kochley a sluchového nervu- pod označením EcoG, z mozkového kmene pod označením BERA a z mozkové kůry, které značíme CERA. (Šándorová, 2003)

Evokovaný potenciál je odpověď vyvolaná po podráždění smyslových orgánů, z periferie pokračuje nervovými dráhami do mozku. (Mrázková, 2006)

2.2.3.3 Otoakustické emise

Jedná se o „emise zvuku, které produkují vláskové buňky zevní řady, které jsou pak detekovatelné sondou ve zvukovodu.“ (Mrázková, 2006, 89)

Zevní vláskové buňky Cortiho orgánu jsou aktivním zdrojem energie. Akustický podnět určité intenzity vyvolá jejich kontrakci a uvolněná mechanická energie rozechvívá zpět příslušný úsek bazilární membrány. Akustický podnět pochod zesílí a zvýší dráždění vnitřních vláskových buněk. Část uvolněné energie z bazilární membrány je přenesena perilymfou na oválné okénko a přes sluchové kůstky a bubínek je vyzářena do zvukovodu. V ezvukovodu je energie vláskových buněk registrována mikrofonem ve formě akustické energie. (Hložek, 1995)

Kochlea zvuk nejen přijímá, ale také akustickou energii generuje za určitých podmínek. „V Cortiho orgánu je vytvořen kladný zpětnovazební řetězec, v kterém se mechanická energie (zvuk) mění ve vnitřních vláskových buňkách na elektromechanické změny, ty ovlivňují vnější vláskové buňky a elektrochemické změny na vnějších vláskových buňkách způsobí zpět uvolnění mechanické energie.“ (Hložek, 1995, s. 40)

2.2.4 Vyšetření sluchové percepce u dětí

Pro rozvoj řeči je nezbytným předpokladem dobré sluchové vnímání. Pokud dojde k poruchám, které vedou ke sluchovému postižení, je nutné vhodným způsobem kompenzovat vadu sluchu. U dětí, které mají těžké sluchové postižení, musíme vynaložit značné úsilí pro obnovení slovní komunikace a jejich začlenění do majoritní slyšící společnosti. (Hložek, 1995)

Včasně odhalení sluchové vady u dětí, které mají využitelné zbytky sluchu, je důležitým předpokladem pro rozvoj slovní komunikace. Také u dětí s těžším sluchovým postižením je důležité odhalit sluchovou vadu co nejdříve a začít s dítětem vhodným způsobem pracovat. Děti se sluchovým postižením, stejně jako děti zdravé, jsou plně kompetentní k rozvoji mluveného projevu, tedy v případě, že jsou jejich artikulační orgány v pořádku. V době, kdy se u zdravých dětí objevují první slabiky, období prvního „žvatlání“, zjišťujeme, že děti se sluchovým postižením zaostávají za svými vrstevníky v komunikaci a ocitají se v tzv. bezjazyčí. Často až nyní dojde k odhalení sluchové vady.

K vyšetřovacím metodám u dětí mladších tří let řadíme orientační a objektivní audiometrické metody.

2.2.4.1 Orientační metody

Vyšetření sluchu se provádí pomocí podmíněných či nepodmíněných reflexů. U malých dětí se nejčastěji využívá reflex vyhledávací (podmíněný) a úlekový (nepodmíněný). (Hložek, 1995)

Vyhledávací reflex- sledujeme, zda se hrající dítě otáčí za zvukem a vyhledává zdroj zvuku. Zdroj zvuku musí být mimo zorné pole dítěte.

Úlekový reflex- sledujeme, zda dítě silný zvuk probudí či rozpláče.

2.2.4.2 Objektivní audiometrické metody

Orientační screeningové vyšetření sluchu by měli lékaři provádět u všech dětí. Při podezření na sluchové postižení by mělo dítě podstoupit objektivní vyšetření sluchu. (Hložek, 1995)

Mezi objektivní metody u dětí řadíme vyšetření pomocí evokovaných otoakustických emisí. Vyšetření není pro dítě zatěžující, trvá chvíli a upozorní na přechodné či trvalé poruchy sluchu (větší než ztráta 30 dB). (Hložek, 1995)

Dětského pacienta a jeho rodiče je potřeba na vyšetření sluchového vnímání dobře připravit. Při měření sluchových evokovaných odpovědí je nutné, aby byl pacient v klidu, spánku. Důležité je eliminovat svalovou aktivitu, která vyšetření narušuje. U dětí asi do půl roku věku nenastávají obtíže s vyšetřením. Pokud je dítě dobře najezené, usíná přirozeným spánkem. Je třeba, aby rodiče dítěte byli poučeni a dodržovali rady lékařů. U starších dětí se přistupuje k sedaci či celkové anestezii. (Mrázková, 2006)

2.3 Děti se sluchovým postižením a čtení

Čtení je pro děti zdrojem poznání. Prostřednictvím knih rozvíjíme svoji fantazii, můžeme proniknout do světa pohádek, tajuplných příběhů a záhad. Díky knihám si čtenář rozšiřuje svoji slovní zásobu, objasňuje si význam slov a učí se častěji používat slova méně známá. V době, kdy děti nemají zafixovanou plnou automatizaci čtení, má význam také naslouchání čtenému textu, kdy se dítě může ptát a jsou mu jednotlivé neznámé pojmy a jejich významy vysvětlovány.

Děti se sluchovým postižením mají obtíže s porozuměním obsahu čteného textu. Na rozvoj čtenářství a jeho dobrou úroveň u sluchově postižených dětí má vliv stupeň sluchového postižení, doba, kdy ke sluchové vadě došlo, včasné zjištění sluchové vady a podnětné prostředí.

2.4 Vliv sluchového postižení na čtenářské dovednosti

Červenková (1999) si klade otázku. Proč nečtou? Děti se sluchovým postižením by měly číst mnohem více, než děti slyšící. Rodiče dětí se sluchovým postižením vkládají velké naděje do výuky čtení. Jsou toho názoru, že pokud se jejich dítě naučí číst, naučí se také mluvit. Tak tomu ale není. Červenková (1999) sleduje u sluchově postižených 3 základní cíle při čtení. Prvním je **cíl obecný** zdůrazňující nutnost porozumět psanému textu a získat nové informace a kulturní povědomí. **Cíl rehabilitační** spočívá v rozšiřování slovní zásoby, poznávání gramatiky jazyka a rozvíjení vyjadřovacích schopností s pomocí hlasitého čtení. **Cíl sociálně adaptační** se uplatňuje především v situaci, kdy se dítě se sluchovým postižením narodí slyšícím rodičům. Dítě s vadou sluchu se hůře učí sociálním dovednostem, neví, jak se utváří vztahy mezi lidmi, nerozumí řadě situací a konfliktům. Díky četbě se mu dostává možnosti najít modelové situace a učit se je řešit, umět rozpoznávat, co je vhodné, co nevhodné.

Laická veřejnost se mnohdy domnívá, že lidé se sluchovým postižením nemají problémy s psanou podobou jazyka, že psaným textům musí rozumět. Jsou často přesvědčeni, že sluchově postižené dítě se dokáže bez problému naučit číst. (Daňová, 2008)

Kdyby písmo bylo nezávislé na mluvené podobě jazyka, bylo by to zřejmě možné. Psaná podoba jazyka však kopíruje jeho mluvenou podobu. Slyšící děti používají mluvený jazyk dříve, než se naučí psát a číst. Děti se sluchovým postižením se nejdříve seznamují s psanou podobou jazyka a jeho prostřednictvím se primárně seznamuje s českým jazykem (v našem českém prostředí). Sluchově postižené děti se učí číst slova, kterým nerozumí a musí se učit znát jejich význam. Obvykle se nevyskytuje problém při mechanickém čtení textu. Při ověřování porozumění však děti se sluchovým postižením selhávají. (Daňová, 2008)

3 Tvorba textů pro osoby se sluchovým postižením

Čtenář se sluchovým postižením může mít při čtení běžně dostupné beletrie problémy s pochopením některých výpovědí. Dílo pro něj může být natolik náročné, že danému příběhu neporozumí vůbec.

Texty pro sluchově postižené čtenáře je možné utvářet tak, že se v beletrii některé pasáže upraví, aby jim recipient rozuměl. Jiné, složité výpovědi, můžeme vypustit úplně. Měli bychom vědět, že sluchově postižený nemá dostatečně osvojený majoritní jazyk, kterým bude čeština, ve všech jeho rovinách, tedy morfologické, fonologické, syntaktické a sémantické.

Pokud sluchově postižený užívá mluvený a znakový jazyk současně, může mít problémy s interferencí obou jazyků. Tedy s vzájemným prolínáním jazykových prvků. Když si čtenář se sluchovým postižením uvědomí rozdílnosti v obou jazycích, bude schopen textu lépe porozumět.

Pro četbu s porozuměním je velmi důležitý stupeň sluchového postižení u daného čtenáře, dále úroveň mentálních dovedností a životní a jazykové zkušenosti.

3.1 Faktory ovlivňující porozumění textu

A) Struktura mentálního slovníku

Slyšící lidé přijímají informace především sluchem a zrakem. Tyto informace si ukládáme do našeho mentálního slovníku. Během života se poté dostáváme do situací, kdy musíme uložené informace použít. Důležitou roli zde hraje tzv. sémantická síť. Jak kvalitně poznatky uložíme a budeme schopni je použít, je záležitostí sémantické sítě. Právě na ní záleží, jak si své zkušenosti a znalosti znovu vybavíme.

Jakým způsobem lidé se sluchovým postižením ukládají informace do svého mentálního slovníku je doposud nezjištěné. Správnému porozumění textu činí obtíže nevhodně utvořená sémantická síť.

Zde je význam slov dán vztahem k významům okolních slov. Nikdy si nemůžeme být naprosto jisti tím, že vztah mezi objektem a jeho pojmenováním vytváří správnou představu.

Absence zvukové podoby jazyka ztěžuje sluchově postiženým identifikaci významu slovních spojení, kdy jejich význam je dán v komunikační situaci modulačními faktory, mezi které patří např. intonace, hlasitost. Vhodným příkladem může být ironie. Zkušený čtenář nemívá problémy s jejím odhalením, avšak člověk se sluchovým postižením nemusí autorův záměr správně pochopit a může být zmatený z toho, že nechápe význam slov ani kontext děje. (Souralová, 2002)

B) Gramatická stavba textu

Čeština patří mezi flexivní jazyky. To může osobám se sluchovým postižením působit problémy např. při identifikaci zákonitostí jednotlivých gramatických kategorií, může činit potíže s rozpoznáváním slov v různých tvarech a kontextech a v rozlišování jejich významů.

Pravidla, jakým způsobem řadit slova do vět, mohou působit další problémy. Pokud není český jazyk dostatečně ukotvený, mohou prvky znakového jazyka pronikat do českého jazyka a tím činit projev méně srozumitelný a pochopitelný. Znakový jazyk je jazykem simultánním, kdežto čeština jazykem lineárním, tento protiklad má vliv na dekodování textu sluchově postiženým.

Je důležité znát pravidla tvoření vět a souvětí, abychom mohli danému jazyku dobře porozumět. „*Macurová považuje gramatiku češtiny za větší problém než kvalitu slovní zásoby neslyšících.*“ (Souralová, 2002, s. 20)

Jedinec se sluchovým postižením zná obvykle malý počet slov, u těchto slov má navíc obvykle zafixovanou jednu podobu slova, kterou nejvíce používá. „*Například sloveso leží, které dítě se sluchovým postižením zná jen ve významu spí, odpočívá, je nemocen. Setká-li se s tímto slovesem v jiném spojení (např.: „leží v knihách“-*

usilovně studuje, „rozkládá se“ - leží na řece, atd.) nemusí pochopit jeho správný význam, nebo mu toto slovní spojení připadá neúplné, nelogické.“ (Daňová, 2008, s. 18)

C) Metafora a metonymie

Z lingvistického hlediska se jedná o přenášení významů. Tropika je termín, který tento jev zastřešuje. Jednotlivým druhům přenášení významu se říká tropy. Rozlišujeme dva základní typy tropů: metaforu a metonymii. V případě metafory jde o vztah podobnosti. U metonymie o věcnou souvislost. Metafora je přenášení významu na základě vnější podobnosti, metonymie přenášení na základě vnitřní souvislosti. (Hrabák, 1973)

V životě často použijeme přenesených významů. Snadno se dostaneme do situací, kdy nejsme schopni vyjádřit své pocity přímým pojmenováním a pomáháme si přirovnáním k něčemu jinému, k něčemu, co dobře známe.

Každá jazyková společnost může mít jazykové metaforu naprosto odlišné a je třeba tyto rozdíly znát při překladu jednoho jazyka do druhého. To platí i v případě překladu do znakového jazyka. Je nutné, abychom užívané metaforu podřídily „*morfologickým, syntaktickým, sémantickým a fonologickým pravidlům jazykové komunity, pro kterou je text překládán.*“ (Souralová, 2002, s. 21)

Nejen metonymie a metafora, ale také frazeologie a obrazná rčení mohou čtenářům se sluchovým postižením působit řadu problémů. Dále různá pořekadla, pranostiky, rčení nebo přísloví. Jde o ustálené výroky, které mají svůj význam. Sluchově postižení nejsou schopni porozumět jejich významu jako plně smyslově vybavený čtenář, který se s nimi setkává i v běžném životě. Je potřeba si uvědomit, že věcem, kterým slyšící rozumí, nemusí rozumět člověk se sluchovým postižením.

V běžné beletrii se velmi často užívá přenášení významů, ať na základě vnitřní spojitosti či vnější podobnosti. Musíme vždy zvážit, jakým vhodným způsobem text pro sluchově postiženého čtenáře upravíme.

Příklad:

Thomas Brezina: *Lod' duchů*, s. 69:

„Tina vrhla na Pati rychlý pohled a viděla, jak její kamarádka zatíná pěsti, až jí klouby na prstech zbělely.“

Upraveno:

„Tina se rychle podívala na Pati a uviděla, že její kamarádka má silně zatnuté pěsti.“

D) Reprodukce výpovědi přímou řečí

V textech se hojně setkáváme s dialogy, nejčastěji v podobě přímé řeči. Zpravidla bývá přímá řeč označena uvozovacími znaménky, interpunkcí nebo například jiným typem písma. Tak, aby bylo jasné, že se jedná o přímou řeč. Přímá řeč je výpověď, která se svojí formou vyjádření může řadit k projevům mluveným. Snažíme se zachytit autenticitu výpovědi, a proto použijeme některé zvláštnosti, které vyplývají z charakteru přímého kontaktu komunikujících, a to například zhuštěnost, expresi, nedokončené výpovědi nebo se snažíme zachytit i suprasegmentální faktory řeči.

Dialog je zpravidla založen na rozhovoru dvou nebo více lidí a jedná se často o sled otázek a odpovědí. Užití dialogu v textu, ve vyprávění nám přispívá k jeho dynamičnosti a umožňuje nám nahradit složité výpovědi jednoduchými větami, které jsou pro čtenáře se sluchovým postižením lépe pochopitelné.

Při čtení textu se můžeme setkat i s vnitřními monology. Jedná se o myšlenku, která není pronesena nahlas, ale mluvčí ji říká „pro sebe, v duchu“. Člověk se sluchovým postižením, který nemá dostatečné jazykové zkušenosti, může být zmaten a neví, kdo mluví a s kým. Je dobré vnitřní monology doplnit například konstatování- *říkal sám sobě* apod. (Souralová, 2002)

E) Slovní zásoba

Slovní zásoba je menší jak z hlediska kvalitativního, tak kvantitativního. Malá slovní zásoba je způsobena malou frekvencí řeči a malou rozmanitostí hovorových témat. (Daňová, 2008)

Člověk se sluchovým postižením zná daný jev, umí ho popsat pomocí znaku, ovšem výraz v českém jazyce nezná. Často se také stává, že děti se sluchovým postižením umí slovo vyslovit, umí ho číst a psát, ale jeho význam neznají. (Strnadová, In Červenková, 1999)

F) Procesy inference

„Inference jsou základem koherence i koheze textu, zahrnují psychický proces usuzování, vyvozování nových faktů z jiných, zaplňování či překlenování mezer v sémantickém prostoru našich znalostí.“ (Souralová, 2002, s. 26.)

Koherence textu znamená především vztah tématu a rématu na sebe navazujících výpovědí. *„Ve spojitém textu se réma jedné výpovědi stává tématem výpovědi následující nebo na jedno téma navazuje réma výpovědí několika.“* (Čechová, 2003, s. 87)

Text musí být kohezní, tedy výrazově spojitý, a to v oblasti stylové, navazování jednotlivých vět, odstavců nebo větších celků. (Čechová, 2003)

Slyšící čtenář textu rozumí především díky tomu, že srovnává čtené nebo mluvené myšlenky s tím, co už zná, s čím se již setkal.

Pochopení souvislostí, které nejsou v textu přesně vyjádřeny, mohou působit osobám se sluchovým postižením potíže.

Enkvist (In Komorná, 2008) klasifikuje inference na:

1. Inference existenciální

Na základě existence určitého jevu vyvozujeme existenci jevu jiného, který ale není v textu doslovně vyjádřen.

Př. *Televize přestala hrát. Nešel proud.* Z této informace můžeme vyvodit existenci elektrické energie.

2. Inference kategoriální

Tento typ inference je založen na příslušnosti jevu v určité třídě.

Př. *Všichni lidé jsou smrtelní. Sokrates je člověk. Proto také Sokrates je smrtelný.*

3. Inference referenční

Vyplývá ze vztahu textového výrazu k mimojazykovému denotátu. Jedna z kategorií referenčních inferencí zahrnuje přiřazování zájmených výrazů k referentům, ke kterým odkazují.

Př. *Petra včera vrátila knihu do knihovny, protože se jí nelíbila.*

4. Inference statické

Na základě stavu někoho nebo něčeho vyvozujeme závěry.

Př. *Petrovi výsledky byly špatné, neměl chuť nikoho vidět.* Z této výpovědi usuzujeme Petrovu náladu- byl našťvaný, mrzutý, skleslý,...

Osoby se sluchovým postižením při svém vyjádření často používají mimiku, gesta, proxemické prostředky, nekladou lineárně slova vedle sebe jako slyšící lidé. „*Tyto nemanuální prostředky hrají významnou roli například při rozlišování lexikálních významů, při stylistické diferenciaci, tvoření otázek, určování typů výpovědi, simulaci dialogů jednajících postav atd.*“ (Souralová, 2002, s. 27)

Pokud čtenář se sluchovým postižením nesprávně interpretuje čtený text, naruší se celý psychický odraz vnímané skutečnosti v mysli sluchově postiženého recipienta. Čtenář může získat zkreslené informace a způsobit si tak problémy s porozuměním celému textu.

3.2 Proces úpravy textů a fáze, kterými prochází

U dětí se sluchovým postižením se většinou setkáváme s nepoměrem mezi sociálně osobnostní a čtenářskou charakteristikou. Ačkoli rozvoj sociálně osobnostní odpovídá kalendářnímu věku nebo je o něco nižší, je čtenářský věk

u sluchově postižených výrazně pozadu za věkem chronologickým. (Červenková, 1999)

Děti se sluchovým postižením málo čtou, a pokud si vyberou knihu ke čtení z vlastního zájmu, brzy ji odkládají, protože textu nerozumí. Je tedy nutné texty pro osoby se sluchovým postižením upravit do podoby, která bude únosná vzhledem k jejich znalostem a potřebám.

Komorná (2008) uvádí, že proces psaní prochází obvykle třemi fázemi. Fáze plánování, překládání a posuzování textu.

1. Fáze plánování - Jedná se o přípravnou fázi, ve které si pisatel ujasňuje, k čemu by chtěl dospět, svůj předmět sdělení a komunikačního partnera. Tvůrce nového textu vychází ze svých vlastních zkušeností a znalostí, shromažďuje dostatek informací, které jsou nutné k napsání textu. Pisatel musí vědět, o čem píše, být seznámen s danou problematikou, znát předpoklady čtenáře. Dále být informován o tom, jakým způsobem je vhodné text upravit, jakou dát textu podobu apod. Všechny informace, které nashromáždí, třídí a uspořádá.
2. Fáze překládání - V této fázi pisatel převádí látku do písemné podoby. Vytváří hlavní myšlenku textu a tu dále rozvíjí.
3. Fáze posuzování textu - V poslední fázi procesu psaní textu dochází k hodnocení textu.

Při procesu psaní se jednotlivé aktivity pisatele vzájemně ovlivňují. Psaní není lineárním procesem, ale má cyklický charakter. „*Toto střídání a překrývání je propojeno a zároveň řízeno kontrolní, monitorovací funkcí- díky ní se pisatel například rozhoduje, kdy a kolik informací nashromáždí, kdy shromažďování ukončí a kdy začne text formulovat, kdy se vrátí opět ke shromažďování dalších informací a jejich třídění, kdy text začne hodnotit a případně měnit. Je důležité uvědomit si i to, že každé slovo, každá věta, která je napsaná, byla ovlivněna tím, co již bylo napsané, a že zároveň ovlivňuje to, co teprve napsáno bude.*“ (Komorná, 2008, s. 19)

4 Receptce psaného textu

Receptce textu je jednou ze složek řečové komunikace. Patří sem také společenské aspekty řečové komunikace, mentální předpoklady jedince, produkce řeči nebo textu a jiné.

Aby byl proces produkce textu a jeho následná receptce úspěšný, je důležitý soubor dosavadních znalostí a zkušeností všech účastníků komunikace. Tyto schopnosti označujeme jako kompetence.

Mezi ně patří:

- znalosti jazykové: znalost gramatiky a slovní zásoby daného jazyka, syntaxe, frazeologie, také prostředky neverbální;
- znalosti věcné, neboli encyklopedické, znalosti ze světa, ze života, využívání vlastních zkušeností při práci s textem;
- znalosti interakční jsou důležité proto, aby si partneři porozuměli; pod znalosti interakční řadíme ještě znalosti ilokuční- sem patří schopnost identifikovat záměr autora pomocí vhodných jazykových prostředků, znalost komunikačních norem a principů, metakomunikační znalosti- schopnost autora organizovat a členit svůj projev, schopnost čtenáře identifikovat členění a organizaci textu, správně jej interpretovat, znalosti textových struktur- např. jinak je vystaven popis, jinak vyprávění apod.;
- znalosti strategické: schopnost vybírat vhodné prostředky z jazykového, věcného a interakčního souboru s ohledem na adresáta a vývoj situace;
- znalosti speciální: schopnost zapojit do textu vlastní zkušenosti, abychom autorův záměr správně pochopili. (Souralová, 2002)

4.1 Receptce psaného textu u slyšících čtenářů

Slyšící dítě si jazyk zakódovává již od útlého věku, v tzv. předřečovém stadiu. Dítě naslouchá zvukům, mluvené řeči, učí se rozlišovat zvuky a rozumět jim. Později se učí samo mluvit hlasitou řečí. Nejdříve vyslovuje jednotlivá slova, poté je skládá do vět a souvětí. Stále více jeho projev nabývá na dokonalosti a složitosti. (Růžičková, In Červenková, 1999)

Dítě s prelingválním sluchovým postižením je o toto období, dle Růžičkové (In Červenková, 1999) ochuzeno. Jeho slovní zásoba je před vstupem do školy malá. Zpravidla zná slova v jejich základním tvaru, což ke komunikaci a k myšlení nestačí. I z toho důvodu je velmi důležité vést děti k četbě, aby si lépe osvojily jazyk majoritní společnosti.

Dítě je schopno naučit se číst již okolo třetího roku. Pokud ale nejsou tyto schopnosti procvičovány a dítě není záměrně psanému textu a jeho recepci vystavováno, ztrácí tyto schopnosti do šestého roku.

Cílenému čtení se dítě učí při nástupu do školy, to bývá v období okolo šestého roku života dítěte. Předpokládáme, že v tomto období je centrální nervová soustava dostatečně vyztáhlá. V dlouhodobé paměti je ukotven dostatek poznatků a dítě může poznávat nové informace. Na základě starých informací, uložených v dlouhodobé paměti, je třídit a zpracovávat.

Text pro první čtenáře by měl být srozumitelný, sdělovat něco zábavného, zajímavého a srozumitelného. (Růžičková, In Červenková, 1999)

Okolo šestého roku má dítě vytvořen mentální slovník. Umí mluvit, zná slova a významy těchto slov, nyní se je učí číst a psát.

Obtíže při čtení jsou nejčastěji spjaty s odlišnou grafickou a fonetickou podobou slova. Dítěti může činit problém, pokud se slovo jinak čte, než píše, např. slovo zpěv - [spjef].

Někdy mohou nastat problémy při psaní a čtení velkých písmen, kdy jejich grafická podoba si není tolik blížká, například písmena D-d a A-a. Naproti tomu

nedělají problémy písmena, která jsou si podobná, ale liší se pouze velikostí nebo jen drobnými odchylkami, například O-o, V-v, I-i. Děti je zpravidla identifikují lehce. Pokud se tyto problémy objeví a dítě je překoná, nemá problémy s pochopením významu čteného slova. Úroveň porozumění závisí na zdokonalování techniky čtení a na kognitivních schopnostech dítěte. (Souralová, 2002)

4.2 Recepce psaného textu u čtenářů se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením se nejdříve setkávají s písemnou podobou jazyka, většinou již okolo třetího roku, dříve čtou, než mluví. Psaná podoba jazyka je těžší než jeho podoba mluvená. Pro pochopení psané formy mluveného jazyka je lepší, pokud má dítě již položen základ mentálního slovníku díky znakovému jazyku. Přesto i tato znalost nepříliš ovlivní dobré pochopení čtení s porozuměním.

Čtení textů není pro osoby se sluchovým postižením jednoduché. Odborníci se snaží tento problém vyřešit, ale není to snadné .

„Schopnost recipovat psaný text je podmíněna vytvořením mentálního slovníku, který je chápán jako součást předpokladových struktur umožňujících vzájemnou komunikaci.“ (Souralová, 2002, s. 11)

Dítě se sluchovým postižením nemá položeny základy struktury jazyka a nevíme tedy, jak je jeho mentální slovník uspořádán.

Slova nesoucí lexikální význam jsou pevnou součástí mentálního slovníku. Většinou nečiní žádný problém, zvláště tehdy, vyskytují-li se v základním tvaru. Např. *Máma vaří polévku*. Souralová (2002) uvádí příklad *Pepa pije mléko* a píše, že uspořádání těchto slov podle složitější gramatické struktury je narušováno malou schopností vybavit si morfémy, které nesou gramatickou informaci. Jako příklad uvádí *Táta vypil kávu*. Dále je narušována neznalostí přesné funkce slova, které jsou nezbytné pro koherenci celého textu.

Co se týče dalšího problému pochopení textu, můžeme si uvést příklad: *To je pes*. Slovo *pes* nedělá dětem se sluchovým postižením problémy, s tímto pojmem se setkávají běžně a je uveden v základním tvaru, má jasně vymezen lexikální význam a je ukotven v mentálním slovníku. Problém nastává u slov TO a JE. Tyto slova nemají konkrétní představu, prošla jen krátkodobou pamětí, a ta při ukládání informací nespolupracuje.

Problém s rozlišením významu si můžeme ukázat i na podobných větách, které se liší pouze jedním slovem a jejich význam se tím změní. Pro slyšícího čtenáře je pochopení významu snadné, ne však pro sluchově postižené. (Souralová, 2002, s. 12)

Př. *Kamarád mi říkal, že moji rodiče čtou noviny, proto jsou chytrí.* – *Kamarád mi říkal, že moji rodiče čtou noviny, protože jsou chytrí.*

4.2.1 Problémy sluchově postižených při recepci psaného textu

Při čtení dochází k interakci mezi čtenářem a textem. V průběhu čtení získáváme různé informace. V paměti čtenáře dochází k aktivaci znalostí jak jazykových, tak znalostí vztahujících se k textu. Jak bude čtenář při čtení úspěšný, zda porozumí textu, závisí na tom, jak hluboce jsou tyto znalosti rozvinuty.

A) Omezené znalosti slovní zásoby, gramatiky a frazeologie

Slovní zásoba- čtenáři se sluchovým postižením mají omezený rozsah slovní zásoby, problém se zapamatování si slova a jeho vybavením, neznají pojem, ke kterému určité slovo odkazuje, mají potíže porozumět slovům abstraktní povahy, neznají stejné slovo v různých významech, nejsou schopni identifikovat slovo v různých kontextech. (Komorná, 2008)

Gramatika- i s dobrou slovní zásobou, kterou by neslyšící perfektně ovládali, by zřejmě česky psaným textům čtenáři se sluchovým postižením neporozuměli. Sluchově postižení nepracují s gramatickými kategoriemi, které čeština má. S kategoriemi jmen a sloves. Neovládají syntaktické prostředky, tedy způsob vázání jednotlivých textových jednotek do souvislého textu.

Frazeologie- obrazné vyjádření. Texty obsahují celou řadu frazeologismů, obrazných vyjádření, a to i texty pro začínající čtenáře. Objevují se v nich metafory, rčení, přirovnání apod. (Komorná, 2008) Frazeologismy jsou typické pro daný jazyk a do jiného jazyka se zpravidla nepřekládají. (Daňová, 2008)

B) Nedostatečná úroveň znalostí, které se vztahují k obsahu textu

Znalosti, které se vztahují k obsahu textu, bývají často omezené. Osoby se sluchovým postižením neumí s informacemi pracovat, neumí je přiřadit k informacím, které získali z textu nebo je nemají vůbec.

C) K dalším problémům patří malá motivace neslyšících k četbě, nezájem ke čtení.

Všeobecně neslyšící neradi čtou, protože ne vždy jsou při četbě úspěšní, často dochází k marnému snažení se, které končí neúspěchem.

4.2.2 Specifické strategie čtení u čtenářů se sluchovým postižením

Na základě výzkumů u nás i v zahraničí bylo zjištěno, že sluchově postižení při testování čtení s porozuměním využívají tzv. specifických strategií čtení za účelem dosažení dobrého výsledku. Osoby se sluchovým postižením však nevyžívají specifických strategií pouze při testování, ale zřejmě také při běžném čtení, kdy se snaží dojít k významu textu, který čtou.

4.2.2.1 Výčet specifických strategií čtení dle Komorné (2008)

A) Strategie slovně-myšlenkových asociací

Čtenář vybírá správnou odpověď na otázky na základně asociace.

„Text: Racci mořští chytají ve vodě mlže. Létají s nimi vysoko nad mořskou hladinu a mlže pouští z velké výšky dolů na skály, aby se rozbila jejich skořápka. Potom slétávají na zem, kde maso mlžů snědí. Racci chechtaví sledují pelikány. Když uvidí, jak větší pták chytne rybu, sednou si na pelikánův zobák, chňapnou

po rybě dřív, než ji velký pták stihne sníst. Není pochyby, že raci jsou zajímavou ptačí skupinou (rodinou).

Testová položka:

Racku CHECHTAVÉMU můžeme říkat:

- a) kamarád
- b) zloděj
- c) přítel
- d) vtípálek“ . (Komorná, 2008, s. 36)

B) Strategie vizuálního porovnávání

Čtenář při hledání odpovědi porovnává slovní zadání otázky a slovní vyjádření jednotlivých alternativ a porovnává je s textem. Přitom hledá stejná nebo podobná slova, která se vyskytují v otázce, v alternativách nebo v samotném textu. Respondent ve většině případů vybere tu možnost, ve které vidí stejné nebo podobné slovo jako na určitém místě v textu. Při vytváření vlastních odpovědí využívá také tento postup, kdy z textu opíše tu část, která obsahuje stejná nebo podobná slova jako v příslušné otázce.

C) Strategie využívání vlastních zkušeností

Někdy čtenáři se sluchovým postižením využívají v odpovědích na otázky, které vycházejí z textu, vlastní zkušenosti s podobnou situací.

4.3 Metody výuky čtení

Existují různé metody výuky čtení, pomocí kterých se odborníci snaží, aby se jedinci se sluchovým postižením učili číst s porozuměním. Jedná se o metody, které se využívají u slyšící populace.

- Globální metoda- dává přednost vnímání celku. Děti se učí poznávat grafickou podobu slova jako celek. (Vaněčková, 1996)
Dle Krahulcové (2003) má globální metoda několik výhod pro výuku čtení u dětí se sluchovým postižením. Pro menší děti je globální vnímání slov přijatelnější, učí se poznávat podobu slova před tím, než si osvojí hláskovou podobu daných slov. Globální metoda tvoří základ pro analyticko-syntetickou metodu čtení.
- Analyticko-syntetická metoda- zachycuje flexi českého jazyka. Gramatické kategorie jsou ale pro začínajícího čtenáře poměrně složité. Sluchově postižení nemají ve znakovém jazyce vyjádřeny gramatické kategorie tak, jak je má český jazyk. Například čas vyjadřují jiným způsobem než je tomu u slyšící populace. Slyšící člověk řekne *piji*- vyjadřuje přítomnost, nyní *piji*, vyjadřuje současnost, *pil jsem*- před chvílí, včera ..., tedy préteritum, minulost, *budu pít*- tento tvar nám vyjadřuje budoucnost. Sluchově postižení vyjadří čas pohybem ruky, tělem nebo použijí další znak. (Souralová, 2002)

Čtenář si uvědomuje vnitřní strukturu slova a je schopen provádět zvukovou analýzu a syntézu slov. (Vaněčková, 1996)

Při nábviku čtení analyticko-syntetickou metodou zpočátku nejdříve dochází k jednoduchým operacím v rámci jednoho slova. Nejprve dítě se sluchovým postižením doplňuje chybějící písmena do slov, př. *l-pata*, *p-jsek*, potom chybějící slabiky, př. *ru-*, *no-*. Potom zkouší skládat slova ze slabik a z písmen. (Souralová, 2002)

Dále se dítě učí k jednomu objektu přiřazovat více pojmenování. Učí se, že jeden objekt nemusí mít pouze jednu vlastnost, jedno pojmenování, ale může jich být více. Př. *máma- hodná, mladá, krásná; podlaha- umytá, dřevěná, hnědá*.

Po zvládnutí předchozích operací začíná skládat jednoduché věty. Zpočátku založené na vztahu subjekt – predikát, př. *Máma vaří*. Může se přidat objekt, př. *Máma vaří oběd*. Souralová (2002) poukazuje na to, že bychom měli zpočátku

používat slova v základních tvarech, aby dítě nebylo zmateno různou podobou slov. Sluchově postižené dítě by mohlo mít problémy s identifikací významu slova.

Měli bychom dávat pozor na podobu písma. Upozornit dítě, že na počátku vět je vždy verzála, na konci interpunkční znaménko. K dalším upozorněním Suralová (2002) přidává, že každá věta má být na jednom řádku, není vhodné větu přechylovat na další řádek. Velikost písma by měla odpovídat specifikům vizuálního vnímání dítěte se sluchovým postižením. Pro dítě ve věku tří let je vhodná tloušťka tři až pět milimetrů, velikost tři až pět centimetrů. Postupně se parametry zmenšují a v době nástupu do školy již písmo odpovídá běžným normám. Analyticko-syntetickou metodu často doprovází daktyl.

Daktyl neboli prstová abeceda vyjadřuje jednotlivá písmena v abecedě různými polohami a tvary prstů, hlásky se spojují do slov stejně jako v mluvené řeči. Prstová abeceda může být jednoruční nebo dvouruční.

Jednoruční prstová abeceda se často používá ve školách pro sluchově postižené jako podpůrná metoda čtenářských dovedností předškolního věku. Dvouruční je využívána převážně u dospělých sluchově postižených. Používá se zejména v situaci, kdy není k dispozici konkrétní znak. (Suralová, 2005) Nutná je znalost českého jazyka.

Doprovázení čtení daktylem je podle četných výzkumů důležité. Výzkumy ukazují, že i jednoduchý pohyb prstu dokáže zaktivovat řadu korových oblastí. (Koukolík, F., 2002) Bylo prokázáno, že existuje spojení mezi osvojováním si motorických a složitých psychických funkcí. Zapojení motoriky při nácviu čtení u malých sluchově postižených dětí usnadňuje proces čtení.

V 60. letech 20. století prováděl Antonius van Uden v Holandsku a USA výzkumy, ve kterých sledoval vývoj čtení ve dvou vrstvách. První je nazýváno jako čtení ideovizuální a dítě při něm čte globálně to, co už zná. Druhá vrstva má dvě

fáze, slovníkovou a strukturální. Dítě se pomocí textu dozvídá něco nového. V slovníkové fázi dítě využívá při čtení daného textu slovník, kterým aktuálně disponuje. V strukturální fázi již dítě rozumí struktuře a systému jazyka, rozumí pravidlům složité flexe českého jazyka a dokáže se vyrovnat i s její nepravidelností, která jinak činí potíže i plně smyslově vybaveným dětem. (Souralová, 2002)

Čtení bývá považováno za jednu ze základních složek lidské gramotnosti. Ve výchovně vzdělávacím procesu se snažíme naučit sluchově postižené číst s porozuměním.

5 Úprava textu a redundance informací pro osoby se sluchovým postižením

Při úpravě textu pro čtenáře se sluchovým postižením vycházíme z jednoho textu, který je v našem případě psán v češtině. Výchozí a cílový jazyk textu je tedy totožný a my se zaměříme na to, abychom čtenáři se sluchovým postižením upravili text takovým způsobem, že bude schopen číst s porozuměním. V upraveném textu zprostředkujeme sluchově postiženému rovnocenné informace jako slyšícímu čtenáři.

Zpravidla bývá upravený text kratší, ale přínos informací musí být zachován stejný. Čtenář se sluchovým postižením nesmí být o přísun informací ochuzen. Zprostředkované informace v textu by měly respektovat jazykové vybavení čtenáře.

Červenková (1999) zdůrazňuje, že není nutné, a ani možné, text pro osoby se sluchovým postižením lexikálně zjednodušit na úroveň, kterou čtenář bezpečně ovládá, nebo všechna obtížná slova vysvětlit. Rozlišuje slova **klíčová**- pro porozumění textu nezbytná, a **ilustrační**- sdělení, které pouze dokresluje či doplňuje děj.

Při úpravě textu se musí pisatel zpočátku zamyslet nad tím, které informace jsou redundantní, a které relevantní. Relevantní informace by měly být zachovány, byť je při samotné úpravě pozměníme. Redundantní informace můžeme z textu vypustit, přitom význam a pochopení textu nenarušíme. Nejčastěji dochází v textu k vypouštění dlouhých popisů, nepodstatných odboček v ději, vedlejších postav, které nejsou v ději důležité.

Do upraveného textu často přidáváme informace, které jsou důležité pro pochopení děje, lexikologických zákonitostí, procesu tvoření slov, pro pochopení stylistiky a podobně.

Při úpravě textu pro sluchově postiženého čtenáře se zdá být vhodnější doplnit příběh vysvětlivkami, které přímo nezasahují do děje. Jedná se o různé poznámky za textem nebo vedle samotného textu. Čtenář má možnost si vybrat, zda si vysvětlivky přečte nebo zda vysvětlení pro pochopení děje není pro něj nutné. Tím, že neklademe vysvětlení přímo dovnitř textu, ale volíme variantu doplnění textu vysvětlivkami, vyhneme se přerušení hlavní dějové linie a nenarušíme tím přirozenou gradaci děje.

5.1 Vysvětlivky v upraveném textu

Pomocí vysvětlivek můžeme čtenáři se sluchovým postižením přiblížit význam slova, objasnit některé gramatické a lexikální významy, které intaktní společnosti nedělají větší obtíže. Výběr slov, která pokládáme za důležitá čtenáři se sluchovým postižením objasnit, není lehké. Složitě bývá také adekvátní objasnění vybraného slova po stránce lexikální.

Je třeba zvolit vhodnou podobu vysvětlení vzhledem k jazykovým kompetencím čtenáře a také k jeho věku. Malému dítěti může pomoci, pokud slovo doprovodíme vhodným obrázkem. Suralová (2002) píše, že obecně platí, čím je menší dítě nebo čím nižší má čtenář úroveň českého jazyka, tím se jeví vhodnější uvádět více obrazových vysvětlivek. U starších čtenářů a u čtenářů, kteří mají poměrně dobře zvládnutý český jazyk, je možné užívat více vysvětlivky, které formulujeme verbálně. U některých vybraných slov můžeme uvádět i více významů daného slova, ale musíme dbát na to, aby výběr dalších významů slov neodváděl čtenáře od základního děje příběhu.

Při hledání významu slov je vhodné dávat kratší vysvětlivky na stejnou stranu, aby čtenář nemusel při čtení složitě listovat knihou a hledat význam slov například na konci kapitoly. Pokud čtenář musí listovat knihou a složitě vyhledávat slova, ztrácí zpravidla o čtení knihy zájem. Pokud text vyžaduje hlubší vysvětlení, můžeme volit jiné, vhodnější varianty. Například psát upravený text vždy vpravo

a vysvětlivky psát na levou stranu. Nebo klást vysvětlivky vždy na spodní část stránky.

Slova, u kterých považujeme za vhodné objasnit jejich význam, bychom měli odlišit od ostatních slov v textu. K odlišení můžeme zvolit různé podoby. K osvědčeným způsobům patří například podtrhnutí vybraného slova nebo jeho tučné označení. Jaký způsob označení zvolí ten, kdo text přepisuje, záleží jen na jeho rozhodnutí.

5.2 Význam obrázků pro čtenáře se sluchovým postižením

Již jsme zde upozornili na to, že pokud vysvětlivky v textu doplníme vhodným obrázkem, bude lépe pro čtenáře se sluchovým postižením pochopitelný. Nejen u vysvětlivek může daný obrázek pomoci k pochopení významu slova. Obecně vzato nám může při úpravě textu pomoci obrázek k pochopení i větších částí obsahu děje.

Celková grafická podoba textu významným způsobem ovlivňuje vztah čtenáře ke knize. Často se s obrázky v knize setkáváme u menších dětí, tedy v knihách pro děti. Někdy bývají ilustrace vítány také v knihách pro dospělé.

Grafická úprava obalu, výtvarné vyobrazení a originální titul knihy často rozhodují při výběru knihy, kterou si čtenář zvolí. Pokud jej kniha upoutá svým zevnějškem, často si ji vybírá ke svému čtení. Není ovšem pravidlem, že pokud kniha vypadá lákavě navenek, je stejně kvalitní i uvnitř. I když vhodné zvolení úpravy obalu u knihy je důležité a pisatel by se měl dobře zamyslet i nad touto prací, je mnohem důležitější, jak kvalitní bude úprava textu uvnitř. I když bude obal knihy sebelákavější, zda čtenář knihu dočte či ne, záleží na samotné úpravě textu.

Obrázkový doprovod v textu plní u sluchově postiženého čtenáře i funkci vysvětlovací. Pokud výtvarným způsobem zachytíme popisovaný děj, může to vést, podle Suralové (2002), k prohloubení lexikálního a frazeologického slovníku čtenáře a tím se mu usnadní porozumění děje. Měli bychom volit především takové obrázky, které dobře vystihují daný děj. Zpočátku je lepší používat obrázky barevné.

Při úpravě textu je dobré vyobrazit podobu hlavních postav. Především pro děti je tento krok vhodnou motivací k četbě.

6 Tvorba psaných textů osobami se sluchovým postižením v České republice

Nejen četba, ale i samotné psaní v českém jazyce, tedy v jazyce majoritní společnosti, je pro člověka se sluchovým postižením velmi náročné. Při psaní musíme vynakládat velké úsilí. Zároveň se psáním musíme nad textem přemýšlet, po jeho stránce obsahové i pravopisné. Sluchově postižení se učí ve školách pravopis stejně jako jejich slyšící vrstevníci. Slyšící děti se ale učí psanou podobu písma teprve tehdy, kdy už mají ukončen samotný vývoj řeči. To bývá někdy okolo 7. roku věku dítěte. Tehdy děti obvykle poprvé nastupují do školy. Mají tedy dobré základy pro osvojení si i psané podoby jazyka. Děti se sluchovým postižením mají situaci ztíženou nemožností zpětné akustické vazby. Naučí se pravidla českého pravopisu, umí teoreticky pravidla zdůvodnit, ale mají problém s jejich praktickým použitím. Znakový jazyk, který je jejich jazykem primárním, má svoji gramatiku, svá pravidla, která se liší od pravidel českého jazyka. V této kapitole si představíme obtíže, které jsou spojeny s tvorbou psaných textů u osob se sluchovým postižením.

Většina jazyků existuje ve dvou základních podobách, v psané a mluvené. Lidé se učí oběma těmito podobám. Abychom mohli texty číst, musí je někdo napsat. Mezi slyšícími známe několik slavných jmen, jejichž knihy se čtou, mnohdy i po celém světě. Co vede spisovatele k psaní? Zřejmě potřeba sdělit důležité informace, potřeba sdělit své myšlenky, pocity. Potřeba pomoci druhým v orientaci, potřeba dalšího vzdělání. Také mezi lidmi se sluchovým postižením nalezneme spisovatele. Spisovatele, kteří mají potřebu sdělit druhým to, co cítí, co chtějí, aby druzí věděli nebo si uvědomili.

Aby mohl člověk sám psát texty, musí ovládat daný jazyk. Jedině tak může přímo vyjádřit své myšlenky na papír.

Proces psaní je pro jedince se sluchovým postižením velmi obtížný. V literatuře se uvádí, že dokonce mnohem náročnější než čtení. Pokud sluchově postižený nemá

dostatečnou slovní zásobu a neovládá dokonale gramatiku daného jazyka, může při čtení využít kompenzační strategie, aby textu porozuměl. Pro osoby se sluchovým postižením, kteří mají omezenou slovní zásobu, omezené znalosti gramatiky, je velmi náročné vyjádřit se prostřednictvím psané podoby jazyka.

Výzkumy v oblasti čtení u sluchově postižených jsou více realizovány než výzkumy zaměřené na psaní sluchově postiženými. (Komorná, 2008)

6.1 Specifické rysy textů psané osobami se sluchovým postižením

Především na FF UK v Praze byly prováděny výzkumy zaměřující se na psaní českými neslyšícími. Výzkum byl zaměřen především na vyjadřování prostorových vztahů v psané podobě, vyjadřování slovesných významů atd. (Komorná, 2008)

A) Jednorodost textů

Na základě výzkumů bylo zjištěno, že sluchově postižení užívají stejné prostředky, stejný způsob psaní bez ohledu na adresáta, bez ohledu na to, zda se jedná o text soukromý či veřejný.

B) Přítomnost citací, ustálených konstrukcí z češtiny

Osoby se sluchovým postižením ve svých písemných projevech často užívají gramaticky správných, ale kontextově nezapojitelných konstrukcí, citací. Často se jedná o kopírování celých částí textu, které neslyšící považují za správné. Neslyšící se snaží tímto způsobem zamaskovat své omezené schopnosti v psaném projevu. Taktéž činí při čtení, kdy využívají specifických strategií při odpovědi na otázky vyplývající z textu.

C) Další specifické rysy

Psaná podoba jazyka je u některých českých neslyšících podstatně odlišná. Příjemce často není schopen dešifrovat obsah sdělení, a to zejména v případě, pokud se neorientuje v situaci, kterou mu pisatel předkládá v písemné podobě.

Autoři se sluchovým postižením píší kratší sdělení, využívají vět jednoduchých, málokdy se setkáme se souvětím. Často máme při čtení pocit nespojitosti, nesourodosti vět a vztahy mezi nimi nám nejsou příliš jasné.

Zvláštnosti v písemné podobě jazyka u autorů se sluchovým postižením mohou vyplývat z pronikání struktur znakového jazyka do jazyka psaného.

Například se jedná o analytické vyjadřování gramatických významů (*Petr jsem učí zkoušky na přijímací*), záměna sloves být a mít (*myslím, znakový jazyk má velmi důležité pro neslyšící; přítel je hodně kamarádi doma v Liberci*), lexikální vyjadřování času a jiných gramatických významů (*zítra ukázali plány pro náš dům; potom měli oslavovat, byla jsem vybírám místo na svatba*), vyjadřování záporu pomocí slova vůbec (*potom operace pracoval v dílně vůbec*), neslyšící nerozlišují důvod a důsledek (*nemůže chodit, proto on nemocný*), mají specifický slovosled (*manžel bije dětem*), slova vynechávají (*sestra nemocná měsíc*), přidávají (*neslyšící se znakovaná čeština nepoužívají*) nebo nahrazují (*hluboké a nízké vody*). (Komorná,2008, s. 36-37).

7 Děti a četba knih

Jak bychom měli postupovat, abychom své dítě vedli k lásce ke knihám?

Především bychom měli být svým dětem vzorem. Nemůžeme přeci očekávat, že naše dítě bude číst knihy, pokud tak sami nečiníme.

Děti musíme seznamovat s knihami již od útlého dětství. Na trhu je velké množství knih, které jsou přizpůsobeny věku čtenáře. Zpočátku kupujeme dítěti knihy, ve kterých důležitou roli hrají obrázky, které dítěti popisujeme. Později dětem kupujeme knihy s krátkými příběhy nebo s říkadly. V těchto knihách začínáme dětem sami číst a necháme, aby si děti s knihou také samy hrály. Dítě v knize otáčí, hledá. Rodiče pak svým dětem čtou pohádky, básničky a dítě poznává, že se z knih něco dozvídá, že kniha je zdrojem informací a zábavy. (Daňová, 2008)

Rodiče dětí se sluchovým postižením musí seznamovat své dítě s knihami také. Tito rodiče však nemají situaci jednoduchou. Dětem se sluchovým postižením nemůžeme předčítat stejně jako slyšícímu dítěti. Pokud se sluchově postižené dítě narodilo do rodiny, kde jsou jeden nebo oba rodiče se sluchovým postižením, předpokládá se, že ovládají dokonale znakový jazyk a tomuto komunikačnímu systému učí i své dítě od narození. Potom dětem ukazují knihy a snaží se příběh převyprávět do znakového jazyka. Rodiče, kteří mají sluch v pořádku a neumí znakový jazyk, mohou používat jiný způsob komunikace. Učí se znakovou češtinu, komunikují pomocí obrázků, užívají ilustrací. Alespoň touto cestou se děti seznámí s knihou. (Daňová, 2008)

7.1 Příprava dětí se sluchovým postižením na čtení

Děti musíme na četbu připravovat již v předškolním věku. U sluchově postižených využíváme přípravného období pro čtení a děti se záměrně seznamují s psanou podobou jazyka již velmi brzy. Mnohem dříve než slyšící děti.

Aby dítě mohlo začít číst, je důležitá souhra základních schopností pro čtení: zrakové rozlišování, sluchové rozlišování, sluchová a zraková paměť, smysl

pro rytmiku, orientace v čase a prostoru, schopnost analýzy a syntézy. (Vaněčková, 1996)

Pro porozumění čtenému textu je nedílnou součástí také psychické vybavení dítěte, jeho připravenost. Dítě by mělo mít dostatek zkušeností a vědomostí, které bude při čtení a porozumění textu využívat.

Sluchové postižení má vliv na rozvoj uvedených schopností, negativně působí na sluchové vnímání, to může být omezeno či zkresleno, na vývoj řeči a slovní zásobu. (Vaněčková, 1996)

Vaněčková (1996) ve své publikaci uvádí, kterými přípravnými cviky by dítě se sluchovým postižením mělo před vlastním nácvikem čtení projít. Jedná se o sluchová cvičení. Sem řadí rozlišování zvuků, rozlišování hlásek, zvukovou analýzu a syntézu, cvičení na rozeznávání délky samohlásek, na rytmus. Dále pak zřetelná cvičení, cvičení na posilování zrakové paměti, trénink očních pohybů, cvičení na orientaci v prostoru a hry s písmeny.

A) Sluchová cvičení

Cvičení na rozlišování zvuků

Začínáme jednoduchými cviky, kdy se dítě učí rozpoznávat zvuky a jejich zdroje. Dítě rozpoznává zvuk tekoucí vody, zavírání okna, dveří, zvuk fěnu, vysavače. Nejdříve postupujeme tak, že dítě vidí zdroj zvuku. Postupně můžeme dítěti zvuky nahrát a dítěti je pouštět.

Stejně učíme děti rozlišovat zvuky hudebních nástrojů a hlasy zvířat. Můžeme používat obrázků pro zpestření práce.

Obtížnější bývá diferenciaci lidských hlasů. Dítě rozlišuje nejdříve hlasy svých nejbližších- rodičů, sourozenců, prarodičů. Přidáváme hlasy dalších blízkých, kamarádů, učitelů. (Vaněčková, 1996)

Cvičení na rozlišování hlásek

Nejdříve procvičujeme záměnu slov ve větách. Např. řekneme: „*Pes jí maso. – Pes jí rohlík.*“ Dítě má rozpoznat, které slovo bylo změněno. Nejdříve volíme slova, která jsou lehce rozpoznatelná, postupně slova, která jsou si více podobná.

Poté provádíme záměnu hlásek ve slovech. Slova se liší nejdříve samohláskou: *rám – rým, lem – lom*; potom souhláskou: *pes – ves, les – ves*. (Vaněčková, 1996)

Cvičení na sluchovou analýzu a syntézu

Rozvíjíme u dítěte schopnost fonemického sluchu. Dítě si uvědomuje, že věta se skládá ze slov, slova ze slabik, slabiky z hlásek. Tuto schopnost rozvíjíme pomocí hry, kdy dítě rozkládá věty na slova, slova na slabiky, slabiky na hlásky, vyděluje první a poslední hlásku, hlásky zaměňuje.

Při práci využíváme obrázky, hračky, různé předměty. Na nich dítě analýzu a syntézu cvičí.

Těžší variantou jsou cvičení, kdy děti na určitý počet slabik či hlásek slova skládají. (Vaněčková, 1996)

Cvičení na délku samohlásek a rytmu řeči

Pro cvičení délky se často používá bzučák či nějaký hudební nástroj. Dítěti říkáme slova a dítě slova se správnou délkou opakuje. Postupně dítě rytmus, délku hlásek zapisuje na papír pomocí čárek a teček. Dítě může např. na klavír samo vytřukat délku.

Obtížnější forma je obrácený postup práce. Dítěti dáme sestavu teček a čárek a dítě má sestavit slovo. (Vaněčková, 1996)

B) Zraková cvičení

Dítě cvičí rozpoznávání tvarů, předmětů, znaků. K vhodným cvičením, která rozvíjí zrakovou diferenciaci, patří např.: vyhledávání stejných barev, stejných písmen. Dítě vyhledává v knížce, v časopise, třídí předměty podle barev. Vyhledává stejné tvary, porovnává délku a velikost předmětů. Dítě třídí předměty na velké, malé, dlouhé, krátké.

Využít můžeme dětských her. Výborným pomocníkem pro nácvik zrakové diferenciacie je pexeso nebo domino. Neúplné obrázky, ke kterým dítě hledá správný začátek či konec. (Vaněčková, 1996)

Cvičení na posílení zrakové paměti

Typickou hrou, která procvičuje zrakovou paměť, je hra „Co chybí“. Na stole (koberci) máme několik předmětů, dítě předměty pozoruje. Po chvíli předměty zakryjeme. Děti se otočí, my vytáhneme jeden předmět a schováme ho. Děti hádají, který předmět chybí.

Dále můžeme dítě postavit k oknu, dítě se dívá chvíli ven, potom se otočí a řekne nám, co venku vidělo. (Vaněčková, 1996)

Trénink očních pohybů

Aby dítě správně četlo, musí mít naučený správný pohyb očí zleva doprava. Necháme dítě, aby si knihu prohlíželo samo. Dbáme na to, aby dítě obracelo stránky správným směrem, tedy zleva doprava. Můžeme využít i obrázků. Dítě popisuje, které obrázky na řádku vidí. Dítě popisuje obrázky a postupuje opět vždy zleva doprava. (Vaněčková, 1996)

C) Cvičení na orientaci v prostoru

Než dítě nastoupí do školy, mělo by vědět, kde je nahoře, dole, vzadu, vpředu, vlevo, vpravo, před, za, uprostřed, mezi,...

Dítěti můžeme zadávat různé úkoly. *Dej balón za sebe. Dej knihu nahoru. Pod stůl dej koš.*

Dítě ukazuje na sobě- „*Ukaž levou ruku, ukaž pravé oko*“. Potom na druhé osobě- „*Ukaž moje levé koleno, ukaž moji pravou ruku*“. (Vaněčková, 1996)

D) Hry s písmeny

Vaněčková (1996) doporučuje pro sluchově postižené děti nácvik abecedy již před nástupem do školy. Dítě se učí písmena, kterými začínají jména členů

rodiny. Používáme kartičky s písmeny. Vyhledáváme písmena v časopise, v knize. Dítě škrtá písmena, která nepatří do řady stejných písmen. Dítě rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky. (Vaněčková, 1996)

7.2 Moderní trendy při nácviku čtení u čtenářů se sluchovým postižením

Hlavním cílem při výuce čtení dětí se sluchovým postižením je, aby četly s porozuměním. Děti v prvních ročnících základních škol dosahují tzv. elementární, základní gramotnosti a ve vyšších ročnících pak gramotnosti funkční. Elementární gramotnost znamená, že čtenář dokáže rozeznávat písmena, z nich skládat slova, ze slov věty, dokáže dekodovat psaný text a rozumět mu. Gramotnost funkční znamená, že dokáže své dovednosti využívat v praxi. (Hudáková, 2004)

Děti se sluchovým postižením si funkční gramotnost osvojují později než děti slyšící.

Hudáková (2004) ve své práci podává přehled několika způsobů, pomocí kterých můžeme sluchově postižené děti seznamovat s psanou podobou jazyka. Způsoby, jak rozvíjet jejich schopnost rozumět psanému textu.

Bottom-up-model- čtenář postupně rozeznává písmena, interpunkční znaménka, slabiky, slova. Postupně se dostává k porozumění celému textu. Čtenář také poznává, že text je složen ze slov a slova umožní skládat věty. Že věta začíná vždy velkým písmenem a končí např. tečkou nebo otazníkem. Věty pak tvoří odstavce. Text se také skládá obvykle z různých kapitol.

Top-down-model- tento model využívá informace z tzv. předpokladových bází čtenáře. *„Předpokladová báze je mentální struktura obsahující specifickým způsobem uspořádané a zobecněné zkušenosti a znalosti jedince, tj. znalosti věcné, znalosti komunikačních prostředků (jazyka) a znalosti komunikačních norem.“* (Hudáková, 2004, s.19) Čtenář si na počátku čtení vytvoří o textu nějaké představy. Tyto představy, můžeme nazývat také expektace, se v průběhu čtení mohou měnit, upravovat. Čtenář si na základě svých znalostí jazyka, předcházejícího kontextu a obecných souvislostí vytváří hypotézy, ty v průběhu čtení testuje. (Hudáková, 2004)

Z těchto dvou modelů vychází, že dítě se sluchovým postižením, aby bylo při čtení textu úspěšné, musí mít:

- předčtenářskou gramotnost,
- přiměřené znalosti světa, zkušenosti,
- přiměřené zkušenosti s přemýšlením, vyvozováním významů,
- přiměřené znalosti čteného jazyka, lexikálních a gramatických prostředků.

Dítě se sluchovým postižením musí text také dobře vidět, musí mít schopnost diferencovat a identifikovat grafémy a uchovávat informace určitou dobu v paměti. (Hudáková, 2004)

Metoda SQ4R- Survey – Question – Read – Respond – Review – Reflect
(Hudáková, 2004)

Tuto metodu popsal v roce 1961 Frank Robinson. Skládá se ze šesti kroků, které mají čtenáři pomoci pochopit smysl textu.

Survey – mapuj = Dítě se má na text podívat a tzv. ho zmapovat. Sleduje ilustraci, poznámky, nadpisy, titulky. Vytváří si představu o textu, o jeho tématu, záměru.

Question – ptej se = Dítě se má vžít do role novináře. Na základě předchozího zmapování a vytvoření jistých představ o textu se dítě autora vyptává na různé informace, které ho zajímají. Otázky si dítě píše.

Read – čti = Dítě si text přečte a zvýrazní slova, která považuje za důležitá.

Respond – odpověz = Dítě po přečtení textu odpovídá na předem napsané otázky. Během četby mohly dítě napadnout i další otázky, ty si též zapíše.

Review – reviduj = Po přečtení textu dítě zjišťuje, zda umí odpovědět na všechny otázky a zda všemu v textu rozumí. Dítě si vytvoří představu, že vedle něho sedí autor textu. Přemýšlí, zda by se ho na něco ještě zeptalo.

Reflect – uvažuj = Dítě text zakryje a přemýšlí nad ním. O textu si povídá s kamarádem. Povídají si o tom, co se v textu dočetli, co je zaujalo, překvapilo.
(Hudáková, 2004)

Metodu je vhodné doplnit např. otázkami vyučujícího, na které žáci se sluchovým postižením odpovídají.

7.3 Zásady čtení

Na závěr teoretické části uvedeme zásady, které Bednářová (2006) doporučuje při četbě knih s dětmi dodržovat. Čtení by se mělo stát příjemnou, nestresující a zábavnou záležitostí. Dítě by mělo číst v uvolněné atmosféře, ve chvílích, kdy se cítí dobře, není unavené apod. Při čtení bychom neměli naléhat na rychlost, ale číst takovým tempem, které dítěti vyhovuje. Tlakem na rychlost se mnohdy vytvoří nesprávné čtenářské návyky, zárazy apod.

Pokud dítě chce, měli bychom mu umožnit používání záložky či ukazování si prstem na slova.

Neměli bychom nutit číst dítě dlouhou dobu, důležitá je pravidelnost. Deset minut pro začínajícího čtenáře je mnohdy hraniční doba. Po přečtení je vhodné si o obsahu povídat. (Bednářová, 2006)

Praktická část

8 Výběr knihy

K úpravě literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením jsme vybrali knihu *Lod' duchů* od Thomase Breziny. Před výběrem knihy jsme si museli nejdříve stanovit věkovou kategorii čtenářů, pro které jsme chtěli původní text upravit. Rozhodli jsme se pro čtenáře na druhém stupni základních škol. Kniha by měla zaujmout jak dívky, tak chlapce.

Děti, studenti a také dospělí se sluchovým postižením velmi málo a neradi čtou. Proto nebylo jednoduché vybrat knihu, pomocí které bychom upoutali pozornost sluchově postižených k četbě. První kroky úvah nad výběrem knih vedly do knihoven, kde jsme zjistili, že děti čtou především knihy s napínavými, fantaskními příběhy. U dětí námi vybrané kategorie se na prvních místech umístily knihy od Thomase Breziny. Také v anketách o nejoblíbenější dětskou knihu se knížky od Breziny objevují mezi nejčtenějšími. A to hned několik titulů najednou.

Thomas Brezina je rakouský spisovatel, autor divadelních a rozhlasových her, muzikálových, filmových a televizních scénářů. Patří k nejúspěšnějším autorům knih pro mládež v německy mluvících zemích. (www.thomasbrezina.estranky.cz) Psaní knih je jeho velkým zájmem, již v mládí velmi rád četl. (www.thomasbrezina.co.uk)

Název a vzhled knih je první, čeho si čtenář u knihy všimne. Dětského čtenáře musí autor knih lákat především jejich vzhledem. Tato kritéria knihy od Thomase Breziny splňují. Tituly jsou velmi zajímavé a mnohdy tajuplné. Grafická úprava vazby je pro mladého čtenáře velmi lákavá.

Před vlastní úpravou textu a konečným rozhodnutím o výběru knihy, jsme knihu *Lod' duchů* od Thomase Breziny přečetli. Děj knihy je pro děti zajímavý, poutavý, čtenář prožívá s hrdiny příběhu různá dobrodružství a dostává se do napínavých

situací. Hlavními hrdiny je čtveřice kamarádů, kteří drží za každých okolností při sobě. Pomáhají si navzájem, jsou chytrí, šikovní a nebaví je nuda.

Knihu jsme opatřili různými úkoly, pomocí kterých si čtenář připomíná důležité události z děje. Měly by také sloužit k zábavě a odpočinku.

9 Úprava textu

Již v teoretické části bylo popsáno, čeho bychom si při úpravě knih pro čtenáře se sluchovým postižením měli všimnout především. V následujících podkapitolách uvedeme přehled nejdůležitějších změn v upraveném textu a srovnáme ho s textem původním.

9.1 Redundance informací

Při úpravě knihy bylo nezbytné ujasnit si, které informace jsou pro děj relevantní, a proto není vhodné je z textu vypustit, a které naopak redundantní a jejich vypuštěním tak nenarušíme celkovou soudržnost textu. Nejčastěji dochází v textu k vypouštění dlouhých popisů, nepodstatných dějových událostí, odboček a vedlejších postav, které nemají pro příběh zásadní význam.

Z původního textu byly vypouštěny převážně nadbytečné informace, kterým by čtenáři se sluchovým postižením hůře rozuměli a působily by potíže v orientaci příběhu. Vypouštěli jsme převážně dlouhé popisy, které jsou sice zajímavé pro slyšícího čtenáře, nicméně obtížné k porozumění pro sluchově postižené.

Vypouštění dlouhého popisu

Př.

Původní text:

To je... loď duchů! blesklo Dominikovi hlavou. Byl právě na břehu Rýna, když zaslechl podivné vrzání a skřípání dřevěných ráhen. Zastavil se a třeštil oči na starobylou trojstěžňovou plachetnici, která se nečekaně vynořila z mlhy. Chvilí jen stál a nedokázal se ani pohnout. Mokrý cáry šedých plachet zplihle vysely za ztrouchnivělých stěžňů. Ačkoli bylo úplné bezvětří, koráb lehce a téměř neslyšně klouzal po vlnách. Pohled na černou loď Dominika dočista ochromil. Nakonec se ale přece jen vzpamatoval a zapnul zbrusu novou vysílačku, kterou držel v ruce. „Krvežíznivá štika volá kapra zabijáka! Prosím, honem ke mně!“ V přístroji luplo,

zachrastilo a z mikrofonu se ozval Tinin hlas: „Tady Tina! Přestaň už s těmi pošahanými jmény. Jseš jak malej!“ „Tady je... no, něco jako loď duchů!“ vyhrkl Dominik bez dechu. (Brezina, 2008, s. 5-6)

Upraveno:

„To je loď. Loď duchů!“ zavolal Dominik. Rychle vzal do ruky vysílačku a volá své kamarády- Tinu, Erika a Pati: „Přijďte hned za mnou. Vidím loď, vypadá jako loď duchů.“

Původní text:

Tině a Erikovi stačilo párkrát zabrat vesly a byli u lodi. Zábradlí však bylo dobré tři metry nad hladinou a nahoru se nedalo vylézt. „Objedeme loď“, rozhodla Tina a její kamarád se opřel do vesel, která v kovových vidlicích při každém pohybu vrzala a skřípala a celé to působilo ještě strašidelněji, než už to beztak bylo. „Aspoň že ti kostlivci už nezpívají,“ poznamenala Tina s úlevou. Dominik jí totiž cestou k loďce ještě stihl povědět, že je slyšel sténat.

„Opravdu se zdá, že na palubě není živáčka,“ konstatoval Erik. „Pak ale nechápu, kdo to SOS vysílal.“

Tina neodpověděla, protože její pozornost zaujalo něco jiného. „Provazový žebřík,“ řekla tiše a ukázala na vlhce se lesknoucí stěnu lodi. A vskutku, podél zčernalých prken se houpal roztřepený provazový žebřík a vybízel k použití. (Brezina, 2008, s. 11)

Upraveno:

Erik a Tina připluli k lodi. Loď byla moc velká a vysoká. Tina a Erik přemýšleli, jak se na ni dostat.

Tina zašeptala: „Vidím provazový žebřík.“

Vypouštění vedlejších postav:

V příběhu převážně jednají osoby, které mají pro děj zásadní význam. Proto redundance informací z hlediska vedlejších postav nebyla pro úpravu tohoto

textu podstatná. Přesto uvedeme alespoň jeden příklad, ve kterém jsme vedlejší postavu, pro děj nedůležitou, odstranili.

Př.

Původní text:

Neuplynuly ani tři minuty, a všichni pasažéři spali jako zabití. Po další minutě se však jedna z ležících postav zvedla a pospíchala do řídicí kabiny. Obuškem poslala kapitána do říše snů. Vypnula motor parníku a spustila na dno řeky kotvu. (Brezina, 2008, s. 107)

Upraveno:

Za tři minuty všichni spali. Jedna osoba se však postavila, běžela vypnout motor a spustit kotvu.

Nepodstatné dějové události, odbočky:

Př. V původním textu je popsán mechanismus, pomocí kterého se kostlivci na lodi hýbou a sténají. Pro děj je tato pasáž méně důležitá, a proto byla vypuštěna.

Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli upravit detektivní příběh, zjednodušili jsme obsah vyprávěného, vypustili složité popisky a vypustili informace pro porozumění a odhalení záhady nepodstatné, nicméně většinu dějových linií jsme ponechali, abychom čtenáři dali příležitost odhalit zločince dříve, než ho autor odhalí sám.

Počet kapitol zůstal téměř totožný. Jednu kapitolu jsme pro větší přehlednost rozdělili do dvou kratších, což v původním textu nebylo. Názvy kapitol jsme též zachovali, až na několik výjimek.

Př.

Kapitola s názvem *Pati a netvor* byla upravena do dvou kratších kapitol s názvy *Majitel lodi duchů* a *Tajemný dům*.

9.2 Význam vysvětlivek

Vysvětlivky v upraveném textu považujeme za důležitou součást upraveného příběhu pro čtenáře se sluchovým postižením.

Výběr slov určených pro objasnění významu pro čtenáře se sluchovým postižením není jednoduchý. Složitější však bylo objasnit lexikální význam slova adekvátním způsobem pro děti se sluchovým postižením.

V případě některých substantiv jsme se rozhodli nahradit slovní objasnění významu obrázkem. Obrázek je pro děti lépe pochopitelný a mnohdy řekne dětem víc než slova.

Př.

Lod'ka s vesly →



Řadu substantiv jsme vysvětlili slovně a pro lepší názornost přidali obrázek.

Př.

Kápě- čepice, kterou má kat na hlavě.



Další substantiva jsme vysvětlili, stejně jako jiné slovní druhy, slovním vyjádřením.

Př.

Mučit- někoho trápit, týrat, ubližovat.

Nadšený- když se ti něco moc líbí, jsi z toho nadšený/á (máš radost).

Blondýn- muž, který má blondřaté vlasy (**blondřna-** žena, která má blondřaté vlasy).

Blondřaté- světlé, řluté.

Vysvětlená slova jsou v textu označena podtržením a vysvětlena na konci kapitoly tak, jak jdou po sobě v textu. Zvažovali jsme, kam vysvětlivky umístít. Jako vhodné se jeví umístít vysvětlivky vždy na stranu, kde se neznámá slova vyskytují, aby nemuseli řtenři se sluchovým postižením v knize složitě listovat. Kapitoly této upravené knihy nejsou dlouhé, a proto jsme vysvětlivky umístili až na jejich konec.

Př.

Upravený text:

Muřřna



Odpoledne jely řeti na výlet. Jely na hrad, který se jmenoval Marksburg.

Panř Hegemanová vyprávěla v autobuse o hradě: „Hrad byl postaven před osmi sty lety. My si prohlédneme rytřřský sál, komnaty a děla na hradbách.“

Tina neměla radost a řekla svým kamarádům: „Proč jsme museli jet na hrad?“ Tina chtěla zůstat v pokoji a říst noviny. Dominik kamarádům řekl, že viděl ráno blondřaka. Tina byla netrpělivá. Chtěla přijít té věci na kloub. Kde se s mužem setkají? A co jim chce říct?

Pati řekla: „Měli jsme vše říct paní Hegemanové. Ten blondatý muž může být zločinec.“

Erik odpověděl: „To ne! Zločinec by zůstal na lodi a nechodil mezi lidmi. Musíme zjistit, co nám chtěl říct.“

Tina souhlasila: „Musíme zjistit více informací. Věci, které řekne nám, neřekne nikomu jinému.“

Paní Hegemanová zvolala: „Vystupovat moji draží!“

Děti vystoupily z autobusu a šly k hradu. Před hradem se Pati zastavila a ukázala prstem. Před nimi stál blondák.

Pati měla strach a řekla: „Já s ním nechci mluvit!“

Dominik zašeptal: „Blondák! Možná na nás čeká.“

Blondák měl oblečený šedivý kabát a na děti se nedíval. Kamarádi si ho také nevšíмали a šli dál.

Nejdříve si děti prohlédly hrad společně s průvodcem. Potom si mohly hrad prohlédnou znovu samy.

Pati, Dominik, Tina a Erik zůstali spolu. Chtěli si prohlédnout děla. Ta byla na hradbách a byl zde také krásný výhled na řeku Rýn. Když šli k dělům, přišel k nim blondák.

Blondák řekl: „Pojďte za mnou.“ A šel pryč. Kamarádi šli za ním.

Pati se otočila. Chtěla vědět, jestli je někdo nesleduje. Šli po schodech dolů úzkou chodbou. Byla zde zima a vlhko. Náhle se zastavili.

Tina zašeptala: „Vidíte ty dveře před námi? Asi máme jít dovnitř.“

Kamarádi šli potichu. Náhle je někdo vtlačil do místnosti a zabouchl dveře. Kamarádi byli zavření v místnosti. Byla zde zima. Tina, Pati, Erika a Dominik se otočili a uviděli silného a vysokého muže. Byl to kat. Měl oblečené černé šaty a na hlavě měl fialovou kápi. Na kápi měl dva otvory, aby viděl. V ruce měl sekeru.

Kat řekl strašidelným hlasem: „Děkuji, že jste přišli.“

Kamarádi se tlačili u dveří. Chtěli být co nejdál od kata. Věděli, že dříve kat sekerou stínal hlavy lidem.

Mučirna- místnost, kde se mučili lidé, většinou zločinci.

Mučit- někoho trápit, týrat, ubližovat.

Dělo- zbraň, ze které se střílí na nepřátele.



Hradby- měly bránit hrady nebo města před nepřáteli. Zeď, která chrání hrad před nepřítelem.



Přijít věci na kloub- rozluštit záhadu nebo něco pochopit.

Zvolat- zavolat, vykřiknout.

Kat- jeho prací bylo sekat odsouzeným lidem hlavy, popravovat lidi.

Kápě- čepice, kterou má kat na hlavě.



9.3 Přímá řeč

Děj knihy je převážně postaven na výměně jednotlivých replik. Přímá řeč děj oživuje, příběh je zajímavější, má rychlý spád.

Pro lepší přehlednost čtenářů se sluchovým postižením jsme jednotlivé repliky mluvčích střídali a dávali jejich výpovědi na samostatné řádky. Přímá řeč vsazená

doprostřed textu se vyskytuje velmi ojediněle. Přímou řeč jsme ohraničili uvozovkami.

Př.

Původní text:

... Muž se pátravě rozhlížel kolem a pak se vrhl za dětmi.

Jeho pichlavé, ledově šedomodré oči naháněly strach. Zpocené, rovně zastřižené světlé vlasy měl připláclé k hranaté hlavě a jeho hladká pleť se na širokých lících kostech napínala až k prasknutí.

Tenhle chlápek se nezastaví před ničím, blesklo Pati hlavou, sotva uviděla jeho tvář. Vzápětí se ale v duchu napomenula. Není správné posuzovat lidi jen podle jejich zevnějšku. Ani Dominikovi pocity však nebyly jiné. Z blond'atého muže v šedém kabátě vyzařoval chlad a tvářil se výhruzně. „Kde je člun?“ vyštěkl na oba mladé detektivy. Podle jeho přízvuku Dominik okamžitě poznal, že je zdejší.

„Ten člun... čl... člun...“ koktala Pati. Dominik do ní šfouchl loktem. Koktání bylo podezřelé. Teď je třeba co nejpřesvědčivěji zatloukat. Nasadil svůj nejnevinnější výraz a tázavě zašveholil: „Jaký člun, prosím pěkně?“

Muž se přestal ovládat, drsně popadl chlapce za límec bundy a zdvihl ho do výšky. Tvář měl zkřivenou vzteky, bradu výhruzně vysunutou a z očí mu sršela zloba. „Nezahrávej si, kamarádíčku. Koukej kápnout božskou, nebo tě hodím do vody!“ (Brezina, 2008, s. 18-19)

Upraveno:

... Muž se k nim blížil, byl vysoký, štíhlý a vypadal nebezpečně. Šel k dětem. Měl modré oči, blond'até vlasy, byl zpocený a rychle dýchal.

Muž řekl: „Kde je člun?“

Pati a Dominik nemluvili, měli strach.

Muž zařval: „Kde je člun?!“

Pati řekla potichu: „Ten člun je...“

Dominik rychle řekl: „Jaký člun?“ Nechtěl, aby Pati prozradila, kde člun je.

Muž se naštvál. Šel k Dominikovi a chytil ho za límec. Zvedl Dominika do výšky a zařval: „Kde je člun? Řekni mi to rychle nebo tě hodím do vody!!!“

Původní text:

„Myslím, že jsme měli slečně Hegemanové ty včerejší události nahlásit,“ mínila Pati. „Co když je ten blondák dlouho hledaný zločinec, který mohl být konečně dopaden?“

„Nesmysl!“ prohlásil Erik kategoricky. Pati se trucovitě ušklíbla. Snad ještě smí říct svůj názor!

„Dlouho hledaný zločinec se bude nanejvýš plavit jako kapitán na lodi duchů, ale nebude přece chodit mezi lidi.“

„Navíc potřebujeme získat co nejvíce informací,“ souhlasila Tina. „To, co by ten chlápek třeba řekl nám, určitě nepoví nikomu jinému. Nakonec, vždyť o něm a všem tom ostatním véme jen my.“

„Vystupovat, moji drazí!“ zahalasila vychovatelka na celý autobus. (Brezina, 2008, s. 50)

Upraveno:

Pati řekla: „Měli jsme vše říct paní Hegemanové. Ten blondatý muž může být zločinec.“

Erik odpověděl: „To ne! Zločinec by zůstal na lodi a nechodil mezi lidi. Musíme zjistit, co nám chtěl říct.“

Tina souhlasila: „Musíme zjistit více informací. Věci, které řekne nám, neřekne nikomu jinému.“

Paní Hegemanová zvolala: „Vystupovat moji drazí!“

Na přímé řeči je příběh postaven. Samostatných popisů událostí a prostředí není v textu mnoho. Zachovali jsme popisy pouze na místech, která je nutné dětem se sluchovým postižením přiblížit.

Úprava textu spočívala především ve zjednodušení příběhu pro čtenáře se sluchovým postižením tak, aby z původního textu byly zachovány důležité informace, aby čtenář nebyl ochuzen o zajímavé události a přitom se v textu dobře orientoval. Knihu jsme obohatili o úkoly, které snad děti budou plnit s radostí.

Osoby se sluchovým postižením mají obtíže ve všech rovinách jazyka- rovině lexikální, syntaktické, morfologické a fonologické. Snažili jsme se operovat se slovy tak, aby jim děti se sluchovým postižením dobře rozuměli, klást je do jednodušších vět a netvořit složitá a dlouhá souvětí. Po stránce lexikální jsme vypouštěli slova nadbytečná, slova, jejichž význam je čtenářům se sluchovým postižením neznámý, jsme v jednotlivých kapitolách vysvětlili slovně nebo s pomocí obrázků.

Upravená kniha by měla čtenáře pobavit, obohatit o nové výrazy, prohloubit úroveň komunikačních dovedností, věcných znalostí a seznámit se zajímavostmi. Například pomocí ukázky mučících nástrojů nebo přehledem některých hradů a zámků v České republice.

10 Úkoly k příběhu

Úkoly, které děti se sluchovým postižením budou během čtení plnit, mají udržovat čtenářovo povědomí o zásadních událostech příběhu. Do upraveného textu jsme vložili úkoly, ve kterých děti uplatňují znalosti příběhu a úkoly, ve kterých čtenáři přemýšlí, „fantazírují“. V knize děti naleznou tajenky, doplňovací úlohy, samostatné písemné práce a prostor pro výtvarnou činnost.

Ukázka:

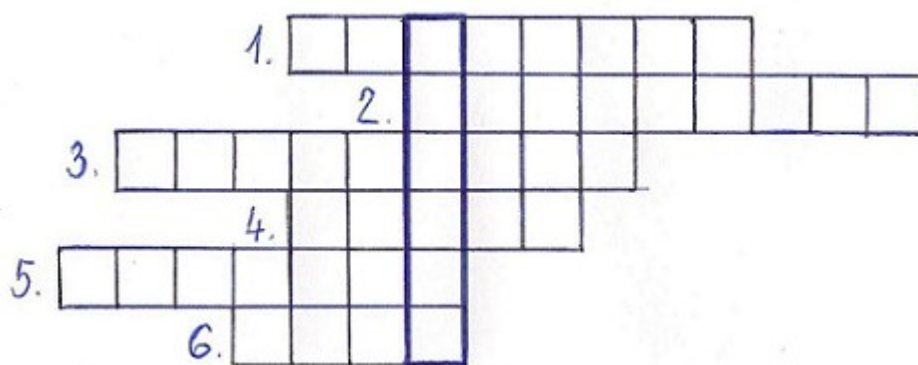
Úkol 1

Na tuto stranu si můžeš namalovat svoji loď duchů. 😊

Úkol 2

Tajenka ti prozradí, jaké zvířátko se později stane členem party.

1. Jaké vlasy měl muž, který mluvil s Pati a Erikem?
2. Jak se nazývá místo uvnitř lodi?
3. Co uviděly děti, když vylezly na loď duchů? Nebyli to živí lidé, ale
4. Za co musel Erik zatáhnout, aby zastavil bombu? Za
5. Kdo uviděl loď duchů první?
6. Jak se jmenuje dívka, která jela s Erikem na loď duchů?



Tajenka:

Úkol 3

Zopakujeme si.

Co se v příběhu zatím stalo.

Prosím, pomoz mi doplnit informace.

Tina, Pati, Erik a Dominik uviděli na břehu řeky Rýna
Uslyšeli, že nějaký člověk volá o pomoc. Tina a Erik vzali
a
.....

Pati a Dominik čekali na břehu řeky. Náhle uslyšeli, že někdo jde. Byl to muž.
Šel k dětem a chtěl vědět,.....

Tina a Erik už byli na lodi duchů. Našli zde muže, který byl
Muž jim řekl, že na lodi je bomba. Erik bombu našel. Viděl, že za chvíli bomba
vybouchne.

Dominik řekl muži, že člun si vzali Tina a Erik. Muž byl naštvaný. Řekl Pati
a Dominikovi, že na lodi je Dominik dal muži svoji vysílačku. Muž
mohl zavolat na loď Tině a Erikovi.

Muž řekl Erikovi, jak zastaví bombu. Řekl, že Erik musí

Erik bombu Potom hledali Erik a Tina
Podařilo se jim muž osvobodit. Muž dětem poděkoval a

Tina a Erik museli

Úkol 4

Zakroužkuj správnou odpověď.

Opičku Lolo unesla:	Tina	Pati
Černý dopis byl na posteli:	Dominika	Tiny
Děti byly v zábavném parku, který se jmenuje: fantazie	Země fantazie	Svět
Soutěž ve firmě Seboplan vyhrála:	Pati	Tina
Dům, ve kterém spí děti, hlídají:	psi	vlci
Odpadkový koš měla na hlavě:	Klára	Tina

Závěr

Již odmala jsem velmi ráda chodila do knihovny a těšila se vždy na nové knihy. Díky své babičce, která knihovnu dlouhá léta vedla, se mi dostávaly do rukou různá díla a se sestrou jsme měli možnost vybírat knihy ke čtení jako první. Snad také úprava knih pro čtenáře se sluchovým postižením povede k tomu, že čtenáři se sluchovým postižením se budou rádi vracet do knihoven a nebudou se bát půjčit si knihu, byť neupravenou.

Práce nad úpravou textu není jednoduchá a vždy je co zdokonalovat. Hlavním cílem celého snažení je, aby se kniha čtenáři se sluchovým postižením líbila (a ne pouze jim, ale i dalším čtenářům), aby se nebáli otáčet stránku po stránce, přemýšleli nad úkoly, poznávali nová slova a slovní spojení, upevňovali si slovní zásobu a prohlubovali své jazykové schopnosti. Aby se kniha dětem líbila a rozhodly se vyhledat další, třeba podobné příběhy.

V teoretické části diplomové práce je shrnuta problematika sluchového postižení a jeho vlivu na čtenářské a písemné dovednosti u osob se sluchovým postižením. Z této části je zřejmé, že psaná podoba jazyka není pro jedince se sluchovým postižením nijak jednoduchá, a že úprava knih pro čtenáře se sluchovým postižením je prací přínosnou a důležitou. Snad bude i tento upravený text sloužit svému účelu.

V praktické části je představena část původního textu knihy *Lod' duchů* od Thomase Breziny. Možná děti se sluchovým postižením sáhnou i po této neupravené verzi.

SEZNAM LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, J. *Čteme se skřítkem Alfrédem. Čtení s porozuměním a hry s jazykem*. Brno: Computer Press, a.s., 2006. ISBN 80-251-0989-5

BREZINA, T. *Lod' duchů*. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02104-1

ČECHOVÁ, M. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-00-3

ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2389-1

HLOŽEK, Z. *Základy audiologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-498-9

HRABÁK, J. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel, 1973.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. díl. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-075-3

KOPECKÝ, M., CICHÁ, M. *Somatologie pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1072-9

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících-čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-29-7

KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina- kultura neslyšících*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-94-9

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-246-0329-2

LANGER, J., SOURALOVÁ, E. *Surdopedie – andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1206-3

MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-867-0

MRÁZKOVÁ, E. *Základy audiologie a metod objektivního vyšetření sluchu*. Ostrava: VŠB- Technická univerzita Ostrava, 2006. ISBN 80-248-1129-4

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9

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

SOURALOVÁ, E. *Surdopedie II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1008-7

SOURALOVÁ, E. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1630-4

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1986.

ŠÁNDOROVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z komprehenzivní surdopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-605-X

VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: SEPTIMA, 1996. ISBN 80-85801-82-5

ZIKL, P. *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání sluchově postižených*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2004. ISBN 80-7041-462-6

Internetové zdroje

PETRÁŇOVÁ, R. *Budování češtiny u malých neslyšících dětí*. [cit. 2011-03-03]
Dostupný z: <http://ruce.cz/clanky/844-budovani-cestiny-u-malych-neslysicich-deti>

THOMAS. B. [cit. 2011-01-04] Dostupný z:
<http://www.thomasbrezina.estranky.cz/clanky/zivotopis.html>

THOMAS, B. [cit. 2011-01-04] Dostupný z:
<http://www.thomasbrezina.co.uk/privat/steckbrief/privat/?sid=981fa54abcfa9a8d8a6b3797fbfc8c1c>

Zákon č. 384/2008 Sb. [cit. 2011-01-04] Dostupný z:
<http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb08423&typ=r>

<http://www.audiohelp.cz/>

<http://www.cun.cz/>

<http://www.frpsp.cz/>

<http://www.snnr.cz/>

Seznam příloh

- 1. Ukázka původní kapitoly z knihy Lod' duchů.**
- 2. Samostatný svazek- upravená kniha Lod' duchů od Thomase Breziny.**

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Klára Vachutková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Úprava knihy <i>Lod' duchů</i> od Thomase Breziny pro čtenáře se sluchovým postižením.
Název v angličtině:	The adjustment of book „ghost ship“ of Thomas Brezina for readers with hearing disability.
Anotace práce:	Diplomová práce podává přehled specifických obtíží osob se sluchovým postižením při čtení psaného textu. Hlavní pracovní náplní je úprava knihy <i>Lod' duchů</i> od rakouského autora Thomase Breziny. Kniha je určena dětem staršího školního věku a uvádí možnosti práce s původním textem.
Klíčová slova:	Osoby se sluchovým postižením, psaný jazyk, čtení, úprava textu.
Anotace v angličtině:	This thesis submit a review of the specific problems of persons with auditory handicap in

	reading of written text. The main content is updated Ghost Ship Books by Austrian author of Thomas Brezina. The book is intended for children of school age and provides options of working with the original text.
Klíčová slova v angličtině:	People with auditory handicap, written language, reading, editing of text
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Ukázka původní kapitoly z knihy <i>Lod' duchů</i>.</p> <p>Příloha 2: Samostatný svazek- upravená kniha <i>Lod' duchů</i> od Thomase Breziny.</p>
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	český jazyk

PŘÍLOHA č. 1

Ukázka původní kapitoly z knihy *Lod' duchů*.

Jedná se o první kapitolu. V upraveném textu jsme do první kapitoly vložili text, který čtenáře seznamuje s hlavními hrdiny příběhu, a vysvětlili, proč se kamarádi ocitli v Německu ve městě Bonn. V původním textu se se záměrem pobytu v Německu děti seznámíme až během čtení.

Lod' duchů volá o pomoc

To je... lod' duchů! blesklo Dominikovi hlavou. Byl právě na břehu Rýna, když zaslechl podivné vrzání a skřípání dřevěných ráhen. Zastavil se a třeštil oči na starobylou trojstěžňovou plachetnici, která se nečekaně vynořila z mlhy. Chvilí jen stál a nedokázal se ani pohnout. Mokrý cáry šedých plachet zplihle vysely za ztrouchnivělých stěžňů. Ačkoli bylo úplně bezvětří, koráb lehce a téměř neslyšně klouzal po vlnách. Pohled na černou lod' Dominika dočista ochromil. Nakonec se ale přece jen vzpamatoval a zapnul zbrusu novou vysílačku, kterou držel v ruce. „Krvěžíznivá štika volá kapra zabijáka! Prosím, honem ke mně!“ V přístroji luplo, zachrastilo a z mikrofonu se ozval Tinin hlas: „Tady Tina! Přestaň už s těmi pošahanými jmény. Jseš jak malej!“ „Tady je... no, něco jako lod' duchů!“ vyhrkl Dominik bez dechu. „Na palubě nikdo není, vládne tam hrobové ticho.“

„Ha ha ha!“ zareagovala Tina posměšně. „To sis teda asi spletl datum. Máme konec října. Karneval je až v únoru, a na aprílové žertíky je až trochu pozdě!“

„Jestli mi nevěříte, přijďte se sem podívat!“ zavřel Dominik dotčeně. „Spoj se s Erikem a Pati. Stojím na tom samém místě, kde jsme se rozešli.“

„Pro mě za mě,“ zabručela Tina a ukončila rozhovor slovy: „Over and out! Končím! A ne aby sis nadělal do kalhot, než k tobě dorazíme.“

Dominik se třásl zimou, i když měl na sobě tlustý pletený svetr a na nohou gumové holínky. Tou dobou byla parta dětí, která si podle počtu svých členů říkala Čtyřka, na břehu německé řeky Rýn, přesněji řečeno u úpatí Dračí skály, vzdálené přibližně dvacet kilometrů od Bonnu.

Na vrcholku mohutného kopce, prudce se svažujícího k řece, stála zřícenina hradu. Kdysi, v lepších časech, ho obýval hraběcí rod z Dračí skály.

Dominik a jeho kamarádi vyhráli dopoledne v jedné kvízové soutěži vysílačky a samozřejmě si je hned chtěli vyzkoušet. Proto se vydali na procházku podél Rýna, kde se rozutekli do všech světových stran a spojení mezi sebou udržovali pomocí přístrojů. Později odpoledne náhle padla hustá mlha. Nad vodou se převalovaly velké bílé chuchvalce a viditelnost se minutu od minuty zhoršovala. Dominik teď viděl už jen na vzdálenost pouhých třiceti metrů. Přesto dokázal rozeznat jednotlivé detaily.

„Panebože... u kormidla stojí kostlivec,“ zamumlal si pro sebe a navzdory chladnému vlhkému počasí mu náhle bylo horko, až se potil. „K hlavnímu štězni je přivázaný další a jeden stojí u zábradlí.“

Dominik se chvatně rozhlížel, jestli se už neblíží jeho kamarádi, ale nikoho neviděl. Ani kroky neslyšel. Horečnatě přemýšlel. Co má dělat? Měl sto chutí vzít nohy na ramena a schovat se. Kolena se mu podlamovala a chvěl se po celém těle. Najednou se z paluby strašidelné lodi ozval nářek a sténání, zprvu jen slabě, postupně však zvuky sílily a mohutněly v děsuplný, falešný zpěv plný bolesti a smutku. Kostlivci mu kynuli, chřestivě zvedali ruce a mávali špinavými, mokkými hadry. „Pojeď s námi! Pojeď!“ slyšel Dominik jejich volání. Koráb se pomalu a jakoby řízen neviditelným kapitánem otočil přídí k chlapci a rozjel se k němu. To už bylo na Dominika příliš. Strach ho přemohl a on se otočil na patě a hnal se pryč jako o život. „Stůůůj!“ zaburácel mu vstříc pronikavý, divoký hlas. „Ani hnout!“ Dominik zůstal stát jako přibitý a zíral do bílé tmy. Kdo to je? Kdo se to k němu blíží? Co když je to nějaká příšera a vrhne se na něj? Dominik si s hrůzou uvědomil, že nemá na vybranou: na vodě se kolébala hrůzná loď a na břehu na něj číhalo neznámé nebezpečí. „Musím pryč! Musím!“ rozhodl se chlapec a se skloněnou hlavou vyrazil vpřed. Doufal, že brzy ucítí pod nohama asfalt silnice, který bude znamenat bezpečí.

Ale už po pár krocích jeho pokus o útěk skončil. Chňaplo po něm několik paží a pevně ho sevřely. Dominik křičel, zmítal sebou, kopal a bouchal kolem sebe.

„Jauvajs!“ ohradil se důvěrně známí dívčí hlas. „Přeskočilo ti?“

Dominik se rozhlédl a spatřil šklebící se tváře svých kamarádů, Erika, Tiny a Pati. „No tak, hošánku, kdepak jsou moji kolegáčci bubáčky?“ posmíval se Erik změněným hlasem, který zněl úplně stejně jako před chvílí v mlze.

„Vy jste ale paka!“ zasyčel Dominik. „Vždyť jsem z toho mohl mít infarkt.“

Tina ho se smíchem brzdila: „Nepřeháněj. Jen jsme si z tebe maličko vystřelili, zrovna jako ty před tím z nás!“

V tu chvíli zadul od břehy prudký vítr a roztrhl mlhu. „Nééé!“ zaječela Pati a ukázala na řeku. Tina s Erikem rázem zmlkli. Dominik je za nos nevodil. Černá loď duchů se houpala přímo před nimi.

„Píp-píp-píp... Pííp-pííp-pííp... píp-píp-píp!“ ozvalo se z vysílaček. Pati a Tina se tak lekly, že pustily přístroje na zem, jako by to byly horké brambory.

„Hele... víte, co to bylo?“ zalapal Erik po dechu. Dívky pomalu zavrtěly hlavou a zahanbeně zvedly vysílačky ze země. „Bylo to volání o pomoc! Třikrát krátce-třikrát dlouze- třikrát krátce. To je SOS.! Mezinárodní volání o pomoc!“

„Ale kdo nám to vysílá?“ divila se Tina, která se pyšnila přezdívkou supermozek party.

„Jedno je jisté,“ vyhrkla Pati, „nikdo z té... lodi duchů to být nemůže. Žádný z těch kostlivců přece v pařátu vysílačku nedrží!“

Sotva to dořekla, ozvalo se z paluby lodi hluboké, hlasité houkání mlhového rohu.

„Krátce-krátce-krátce... dlouze-dlouze-dlouze... krátce-krátce-krátce!“ mumlal si Erik, co slyšel. „To bylo zase volání o pomoc... a tentokrát jednoznačně přicházelo z lodi.“

„Co teď?“ Dominik se vzrušeně rozhlédl po ostatních. „Já každopádně na palubu nejdu!“ dodal hned rozhodně.

„Tam bychom se stejně nedostali,“ zabručela Tina zamyšleně. „To bychom museli vlézt do té ledové vody.“

„Nemuseli. Na břehu je loďka s vesly,“ prohodil Dominik. Tina s Erikem se po sobě tázavě podívali.

„Z legrace by určitě nikdo SOS nevysílal,“ uvažovala Tina nahlas. „A žádné lodě duchů, které řídí kostlivci, taky neexistují. Takže se na palubě musí nacházet nanejvýš živá bytost a ta se pravděpodobně ocitla v ohrožení.“

Erik a Tina na sebe kyvli a vyrazili ke břehu řeky.

„Kdyby nám hrozilo nebezpečí, dáme vám vysílačkou vědět a vy doběhnete pro pomoc!“ křikla dívka přes rameno.

Dominik s Pati se zmohli jen na slabé „Ano“.