

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

MARTINA DAŇOVÁ

IV. ročník- prezenční studium

Obor: logopedie

**ÚPRAVA BELETRIE PRO ZAČÍNÁJÍCÍ ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM
POSTIŽENÍM**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Eva Rádlová, Ph.D.

OLOMOUC 2007

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

V Olomouci dne

.....

Martina Daňová

Děkuji Mgr. Evě Rádlové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce. Dále velice děkuji Mgr. Martině Michalíkové a žákům 4. ročníku Základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Olomouci za ochotnou spolupráci při ověřování srozumitelnosti upravených textů. Stefanu Canovi děkuji za vytvoření ilustrací k upravené knize.

OBSAH

ÚVOD	6
1 ČTENÍ.....	8
1.1 Význam čtení a psaní	8
1.2 Mluvená a psaná podoba jazyka.....	9
1.2.1 Rozdíly mezi mluvenou a psanou podobou jazyka	10
1.3 Recepce psaného textu	11
1.4 Čtení s porozuměním	14
1.4.1 Dílčí procesy podílející se na porozumění textu	15
1.5 Období vývoje čtení.....	19
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V ČESKÉ REPUBLICE	24
2.1 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti provedené v České republice	25
2.1.1 Výzkum Progress in International Reading Literacy Study	26
3 ČTENÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	30
3.1 Význam čtení pro osoby se sluchovým postižením.....	36
3.2 Osoby se sluchovým postižením a porozumění psanému textu	37
3.2.1 Výsledky našich i zahraničních výzkumů zaměřených na čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením.....	41
3.3 Výuka čtení u osob se sluchovým postižením	45
3.3.1 Období vývoje čtení u osob se sluchovým postižením	45
3.3.2 Metody výuky čtení	49
3.4 Možnosti využití alternativních zdrojů podpory při čtení.....	51
4 PRATICKÁ ČÁST	58
4.1 Postoje odborníků k modifikaci textů.....	58
4.2 Proces výběru knihy pro úpravu.....	59
4.3 Význam fantazie v dětském věku.....	62
4.4 Vliv upravené knihy na rozvoj fantazie	63
4.5 Průběh a způsob úpravy textu	64
4.6 Ověřování srozumitelnosti upravených textů.....	73
4.6.1 Žáci, kteří se na ověřování textu podíleli	74
4.6.2 Průběh ověřování textů	76
4.7 Možnosti využití upraveného textu	80
ZÁVĚR	81

SEZNAM LITERATURY..... 84

SEZNAM PŘÍLOH..... 91

ÚVOD

Při výběru tématu diplomové práce jsme se nechali inspirovat upravenými texty, jejichž vytváření se již několik let věnují studenti speciální pedagogiky Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s vstřícnými pedagogy ze škol pro sluchově postižené a především se žáky se sluchovým postižením, jejichž reakce na upravený text bývá pro jeho autory zpětnou vazbou. Upoutala nás především skutečnost, že výsledek takové modifikace, jímž je v tomto případě upravený text, může nalézt praktické využití, a to nejen ve školách pro sluchově postižené. Diplomovou práci jsme rozdělili na část teoretickou a praktickou, přičemž teoretická část obsahuje tři kapitoly.

V první kapitole se orientujeme na proces čtení, uvádíme význam, který může kniha zastupovat v životě člověka a zabýváme jsme se recepcí psaného textu. Naše pozornost se zaměřuje zejména na jednotlivé dílčí procesy, které se podílejí na porozumění textu. Sledujeme, jakým způsobem na tuto problematiku pohlíží psycholingvisté a odborníci v oblasti kognitivní psychologie.

Následující kapitola teoretické části je věnována čtenářské gramotnosti. Vysvětlujeme, že pojem čtenářská gramotnost je širším pojmem než dovednost čtení a uvádíme, které prvky zahrnuje. Zmiňujeme rovněž pojem funkční gramotnost. Na tomto místě jsme uznali za vhodné alespoň okrajově zmínit výsledky některých mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti, kterých se zúčastnila Česká republika. Blíže jsme se zaměřili na výzkum PIRLS, který ověřuje úroveň čtenářských dovedností žáků čtvrtých ročníků základních škol. Tento ročník jsme zvolili z toho důvodu, že v praktické části diplomové práce ověřujeme modifikovaný text u žáků téhož ročníku na základní škole pro sluchově postižené.

Třetí kapitola se již zabývá četbou osob se sluchovým postižením. Vymezujeme jednotlivé typy sluchových vad, různé skupiny osob se sluchovým postižením a vliv sluchového postižení na proces osvojování mluveného jazyka a čtenářských dovedností. Zabýváme se specifiky recepce psaného textu osobami se sluchovým postižením, rozebíráme jednotlivé faktory, které mají u těchto osob vliv na jeho porozumění. Zmiňujeme výsledky některých našich i zahraničních výzkumů, které hledaly příčinu

nedostatečného porozumění textu žáky se sluchovým postižením a popisujeme nejpoužívanější postupy a metody výuky čtení osob se sluchovým postižením. Na závěr teoretické části zmiňujeme zdroje fonologické informace a alternativní strategie kódování a zapamatování, které osoby se sluchovým postižením při čtení používají.

Cílem praktické části diplomové práce bylo vytvořit upravenou knihu pro začínající čtenáře se sluchovým postižením, k čemuž jsme vybrali některé kapitoly z knihy Paní Láryfáry podle předlohy Betty MacDonaldové. Jedná se o krátké příběhy, v nichž se objevují kouzelné prvky. Knihu jsme doporučili především žákům čtvrtých a pátých ročníků základních škol pro sluchově postižené. Domníváme se, že v tomto věku má nezastupitelný význam fantazie, k jejímuž rozvoji by četba této knihy dle našeho názoru mohla přispět.

V praktické části přibližujeme, jak jsme postupovali při výběru a úpravě knihy, popisujeme proces a metody jejího ověřování na základní škole pro sluchově postižené. Reflektujeme vhodnost upraveného textu a jeho přijetí žáky, kteří se na jeho ověřování podíleli a zmiňujeme některé možnosti jeho využití. Upravený text, doplněný ilustracemi a vysvětlivkami je samostatně svázaný, jeho doplňkem je příloha obsahující materiály využitelné k práci s upraveným textem. Vytvořili jsme rovněž průvodce, v němž vysvětlujeme, jakými způsoby lze s upraveným textem a jeho přílohou pracovat.

1 ČTENÍ

Moderní společnost klade velký důraz na vzdělání. Přes prudký rozvoj různých audiovizuálních metod zůstává nejdůležitějším médiem pro získávání a předávání nových poznatků čtení a psaní. Čtení lze definovat například tímto způsobem: „Čtení je jedním z druhů řečové činnosti, při níž slovo jako optický znak je podnětem, který u člověka vyvolává myšlenkové pochody. Jde o porozumivé převedení zrakem (resp. hmatem u nevidomého) vnímaného grafického (resp. plastického) kódu na kód zvukový, který je nositelem významu, přičemž pochopení tohoto významu je konečným cílem celého procesu“. (Dvořák, 2001, s. 40). Také Křivánek (1998) hovoří o čtení jako o druhu řečové činnosti, jež podobně jako řeč plní komunikativní funkci a je nástrojem sociální interakce. Z hlediska kognitivní psychologie je čtení pojímáno jako složitý proces, týkající se jazyka, paměti, myšlení, inteligence i vnímání (Sternberg, 2002).

Vztahem mezi čtenářem a literárním dílem se zabývá např. Smetáček, který chápe četbu jako „proces verbální komunikace, který se uskutečňuje mezi čtenářem a knihou, a jehož výsledkem je estetický prožitek.“ (Smetáček, 1988, s.4). Je tedy komunikačním aktem mezi čtenářem na straně jedné a literárním dílem na straně druhé. Autor upozorňuje, že čtenář vstupuje do této komunikace jako bytost relativně zformovaná svými předchozími čtenářskými zážitky, životními zkušenostmi a postoji, charakterovými vlastnostmi, stupněm vnímavosti i zábran, sociálním zázemím apod.

1.1 Význam čtení a psaní

Čtení a psaní rozšiřuje kontakt jedince se světem, spojuje nás s minulostí, uchovává naše kulturní hodnoty pro budoucnost. Pomocí četby se rozšiřuje pasivní i aktivní slovní zásoba dítěte, zlepšují se jeho vyjadřovací schopnosti, rozvíjí se jeho myšlení. Podobné je to i při pronikání do gramatické struktury jazyka v písemném projevu a ve snaze o vyjádření myšlenek písemnou formou. Psaní, nejprve v elementárních, později i ve zralejších slohových výtvorech, napomáhá tvořivosti (Tymichová, 1985).

Smetáček (1973) hovoří o šesti základních funkcích, které kniha v životě člověka plní. Jako první uvádí **funkci rekreační a zábavnou**. Četba je činností odpočinkovou, umožňuje čtenáři změnit činnost, oddělit se od vnějšího, skutečného světa a získat jejím

prostřednictvím takové zážitky, jaké by v běžném životě získat nemohl. S rekreační funkcí souvisí i **funkce úniková**. Četba může člověku pomoci alespoň dočasně snížit napětí tím, že mu alespoň na krátkou dobu poskytne iluzi takového života, na němž by se rád podílel. Za základní funkci bývá obecně považována **funkce informační**. Autor upozorňuje, že je nutné rozlišovat mezi informací technologickou (např. recept v kuchařce), informací faktografickou a informací o lidské životní zkušenosti, jež (přestože není faktografická) poskytuje čtenáři do jisté míry návod na řešení vlastních životních situací. Kniha může mít i **funkci utvrzovací**, čtenáři může poskytnout potvrzení, že jeho názory, postoje a konání jsou správné, dobré, či alespoň rozumné. Nikoli z vlastností knihy, ale ze způsobu, jakým je využívána k potvrzení statusu čtenáře, vyplývá její **prestížní funkce**. Poslední funkcí je **funkce estetická**, projevuje se v harmonizování osobnosti. Čtenář se jejím prostřednictvím učí poznávat zákony uměleckého vyjadřování, učí se uměleckou techniku, čímž zjemňuje svůj vkus (Smetáček, 1973).

1.2 Mluvená a psaná podoba jazyka

Vztah mezi písmem a řečí je v odborné literatuře vymezen různými termíny. Lze se tak setkat např. s termíny mluvenost a psanost (Nebeská), psaná a mluvená komunikace (např. Čermák, 1997), psaná a mluvená řeč (např. Tymichová, 1985) a dalšími termíny. Autorka diplomové práce v této podkapitole vychází z terminologie Černého (1998), jenž používá termíny mluvená a psaná podoba jazyka. „Většina rozvinutých jazyků se vyskytuje ve dvou různých podobách: mluvené a psané.“ (Černý, 1998, s. 42). Dle Souralové (2002) se v případě čtení a mluvení jedná o dva relativně samostatné jazykové kódy, jež jsou na sobě do určité míry závislé. Existují však mezi nimi značné rozdíly, a to jak z hlediska diachronního, tak i pokud jde o výstavbu textu z hlediska formy, obsahu, způsobu záznamu a přenosu.

Primární je podoba mluvená, která ve společenskohistorickém vývoji lidstva psané podobě předcházela. Rozvíjela se postupně spolu s člověkem již od samých počátků jeho existence. Stala se tak jedním z nejdůležitějších příznaků, jimiž se člověk odlišil od ostatní živé přírody (Černý, 1998). V průběhu ontogenetického vývoje se dítě také učí nejprve mluvit, a teprve později i číst a psát. Osvojování mluvené podoby jazyka je z psycholingvistického hlediska (např. Nebeská, 1992) chápáno jako „přirozený proces“,

zatímco osvojení psané podoby jazyka je pojímáno jako proces „odvozený“, vyžadující záměrnou a řízenou aktivitu dítěte.

Psaná podoba jazyka je tedy až sekundární. Písmo prošlo dlouhým vývojem, stáří dochovaných písemných památek je odhadováno asi na 5000 let. Jeho užívání bylo zpočátku omezeno jen na několik málo starověkých civilizací a do dalších zemí se rozšiřovalo jen pozvolna. Na naše území proniklo až v 9. století v souvislosti se šířením křesťanství. Mnoho jazyků je však neznalo ještě ani na začátku 20. století, vyskytují se i přírodní národy, které ho neznají dodnes (Černý, 1998).

Jelikož má tedy mluvená podoba jazyka v ontogenetickém vývoji jedince časovou prioritu před podobou psanou, vyvíjí se optický systém slovních znaků na jejím základě. Mluvená podoba jazyka je pro jedince hovořící stejným jazykem systémem obecně platných akustických znaků, jejichž designátem jsou jevy a objekty skutečnosti. Psaná podoba jazyka bude dalším systémem znaků paralelních, s dříve vytvořeným akustickým základem (Křivánek, 1998).

1.2.1 Rozdíly mezi mluvenou a psanou podobou jazyka

Před vznikem písma byl proces dorozumívání pouze záležitostí účastníků promluvy (Černý, 1998). Mluvená podoba jazyka umožňuje bezprostřední dorozumění mezi lidmi. Dosah sdělení je však omezen na příslušné místo a okamžik promluvy. Sdělená informace tak může být uchována nanejvýše v posluchačově paměti (Křivánek, 1998).

Písmo umožní ztvárnění obsahu sdělení do trvalejší a přesnější podoby, zprostředkovává také předávání informací osobám místně i časově vzdáleným (Tymichová, 1985). Podrobné informace o dějinách nejstarších starověkých civilizací máme především díky dochovaným písemným památkám (Černý, 1998).

Psaná podoba jazyka je bezesporu určena ke čtení. Mezi její specifické rysy proto patří např. určitá obsahová sevřenost (zpravidla nedochází k přeskokování od jednoho tématu k druhému, jako je tomu nezřídka u podoby mluvené), či převaha monologu nad dialogem (výjimkou mohou být např. divadelní hry, které spíše mluvenou podobu napodobují a realizují na jevišti). Vybízí také k používání delších souvětí, možnost

používat dialektologické, hovorové či subjektivně zabarvené výrazy je však omezená (Černý, 1998). Pokud tedy jde o lexikální a morfologické prostředky, převládá v psané podobě jazyka (v případě, že je jeho dominantní funkce věcně sdělovací) užívání prostředků spisovných (Nebeská, 1995).

Psaná podoba jazyka neumožňuje přímý kontakt se čtenářem (např. reakce na jeho poznámky či dotazy) či uplatnění některých jazykových prostředků (intonace, jazykový přízvuk), ani doprovázení jazykového projevu paralingválními prostředky,¹ jako jsou např. gesta, mimika apod. (Černý, 1998). Tymichová (1985) poukazuje na skutečnost, že v psané podobě jazyka jsou myšlenky a obsahy sdělení jasně formulovány, pojmy jsou používány v logických souvislostech a smysl textu je tak jednoznačný a srozumitelný. Skutečnost, že pro psaný projev je typická propracovanější větná a textová výstavba a pečlivější volba jazykových prostředků, zdůrazňuje také Suralová (2002). Psaný projev je náročnější na vyjadřování souvislostí a vztahů než projev mluvený a musí být formulován explicitněji.²

Mluvené projevy bývají naopak implicitnější³ než psané, disponují množstvím paralingválních prostředků, což ústí ve specifický výběr slov, délky vět, slovosledu. Dochází také k reduplikaci některých myšlenek, popř. k dalším zvláštnostem při užití jazykových prostředků (Suralová, 2002). V komunikaci mluvené (nejzřetelněji ve spontánních rozhovorech) v zásadě dominují normy chování, které regulují veškerou činnost účastníků komunikace. Jazykový doprovod někdy bývá pouze doprovodem vykonávané činnosti, komunikanti odkazují k jevům v komunikačním aktu přítomným, které společně vnímají, nebo k jevům ze souvislostí známým (Nebeská, 1996). V mluvené podobě jazyka lze slovní projev opakovat, zpřesnit a případné nejasnosti vysvětlit. Intonace, mimika a pantomimika zde má důležitou roli. Komunikace mluvenou podobou jazyka používá i hovorových forem s nespisovnými tvary. Často se pak ale omezuje na nejběžnější výrazy, které však postačí pouze v každodenním styku (Tymichová, 1985).

1.3 Recepte psaného textu

¹ Paralingvální prostředek je mimojazykový činitel, dokreslující promluvu, nebo podstatně ovlivňující význam a smysl komunikace.

² Explicitní znamená zjevný, výslovný, přesný, exaktní

³ Implicitní - zahrnutý (v něčem), ale přesně nevyjádřený, nevyřčený. Je opakem explicitního vyjádření, čtenář při něm musí některé informace z textu sám vysoudit na základě svých znalostí a zkušeností jazykových i mimojazykových.

Recepci textu pojmají různí autoři odlišným způsobem. V některých pracích (zejména lingvistických) se můžeme setkat s názorem, dle něhož je recepce psaného textu pouhým pasivním příjmem optického signálu. Autorka diplomové práce se však přiklání k názoru např. Nebeské (1992), která recepci textu považuje za **aktivní mentální proces**. Nebeská chápe recepci textu jako: „Komplexní proces, jehož základem je porovnávání percipovaného textu s obsahy předpokladových struktur recipienta.“ (Nebeská, 1992, s.60).

K tomu, aby se spolu lidé mohli domluvit, potřebují disponovat společným **jazykem**. V mysli člověka je uložena slovní zásoba daného jazyka, jeho gramatika, znalosti o spojitelnosti slov, fonetické a fonologické údaje. V psané podobě jazyka je to znalost soustavy grafémů, způsoby jejich spojování a spousta dalších verbálních údajů, prostředků vázaných na určité věcné obsahy (číslice, chemické značky aj.).

Účastníci komunikace musejí také sdílet věcné znalosti o jevech každodenního života získané předchozími zkušenostmi. Je nezbytné, aby věděli, jak komunikační prostředky využívat. Tato rozsáhlá soustava znalostí různého druhu je základem mezilidské komunikace. Je produktem veškeré předchozí komunikační zkušenosti jedince a základem pro jeho komunikaci budoucí. V odborné literatuře je chápána nejednotně, nejasná je i její terminologie. Hovoří se o ní např. jako o kompetenci, znalostech, či předpokladových strukturách (Nebeská, 1992). Recepce psaného (nebo mluveného) textu aktivuje určité obsahy **předpokladové báze** recipienta, jenž si prostřednictvím dílčích procesů vytváří psychický obraz daného výseku skutečnosti. Její kvalita dle autorky závisí na připravenosti recipienta k vnímání konkrétního textu, a na pozornosti, kterou mu věnuje. K recepci textu musí být jedinec motivován. Pouze je-li motivován pozitivně, přijme roli recipienta a čte nabízený text, popřípadě jej aktivně vyhledá (Nebeská, 1992).

Tarcsiová (in Kastnerová, 2002) chápe recepci textu jako přijímání a vnitřní zpracování informací podle schématu: text - vnímání - porozumění - zapamatování. Vnímání psaného textu je dle autorky procesem, při kterém člověk registruje a odlišuje jednotlivé grafické prvky textu - písmena, slabiky, slova, mezery mezi slovy, velikost písma atd., a přisuzuje významy.

Širší pojetí recepce textu nabízí např. Suralová, dle níž je recepce textu „...jednou ze složek řečové komunikace, pod níž si můžeme představit celý komplex jevů, mezi něž

počítáme produkci řeči nebo textu, společenské aspekty řečové komunikace, mentální předpoklady jedince, text jako výsledek produkce řeči a východisko její recepce, situační, mentální a jazykové činitele řečové komunikace a také komunikační normy.“ (Souralová, 2002, s.7). Schopnost recipovat psaný text je podmíněna vytvořením **mentálního slovníku**, který je vymezen jako: „Soubor znalostí jedince o slovních významech, vztazích mezi nimi a pravidlech pro jejich užívání.“ (Nebeská, 1992, s.69). Je chápán jako součást výše zmíněných předpokladových struktur, jež umožňují vzájemnou komunikaci.

Pro psychické procesy probíhající při recepci textu je nutný určitý soubor kompetencí - tedy dosavadních znalostí a zkušeností osob účastnících se komunikace. Souralová (2002) do tohoto souboru zařazuje znalosti:

- **jazykové** (tzn. gramatika a lexikum příslušného jazyka, znalost prajazykových a neverbálních prostředků)
- **věcné** (encyklopedické)
- **interakční** (např. schopnost identifikovat záměr autora, znalost komunikačních norem a globálních textových struktur)
- **strategické** (spojené se schopností vybírat ze souborů znalostí vhodné prostředky)
- **speciální** (pomáhají odhalit autorův záměr propojováním poznatků z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi)

Podstatou komplexního procesu poznávání psaných slov je analyticko-syntetická činnost centrální nervové soustavy. Při čtení slov dochází k aktivaci levostranného neuronálního systému, jehož součástí jsou určité oblasti týlní kůry mozku, dále kůra na hranicích týlního a spánkového laloku, talamus, kůra mozečku a některé pravostranné spánkové a čelní korové oblasti (Souralová, 2002).

Cílenému vnímání psaného textu je dítě vystaveno v období vstupu do školy, tedy kolem šestého roku. Souralová (2002) popisuje, že v tomto období se již předpokládá určitá vyzrálость centrální nervové soustavy. Dítě má již vytvořen základní vzor vztahů, jeho možných kombinací a asociačních struktur. Tyto struktury již prošly ultrakrátkodobou a krátkodobou formou paměti a usadily se v paměti dlouhodobé, jež je nezbytná pro zpracování informací a jejich účelovou selekci (Souralová, 2002). V tomto období má dítě

prostřednictvím akustickokinestetické formy řeči vytvořený určitý mentální slovník. Naučilo se nejprve mluvit a pro slova si začíná vytvářet optické značky až na vyšším vývojovém stupni. Psaný text tak pro něj představuje pouze další formu sdělení, protože se učí číst slova, která již zná.

Vytváření mentálního slovníku souvisí se stupněm motorického, kognitivního, sociálního a verbálního vývoje a lze ho formovat již před šestým rokem dítěte. Souralová (2002) zmiňuje výzkumy čtení dvou a tříletých dětí, jež prokázaly, že v této věkové kategorii mají děti určitou schopnost a předpoklady pro osvojení čtenářských dovedností. Je však nutné, aby byly vystavovány psanému textu a záměrně cvičeny v jeho percepci. V opačném případě tyto dovednosti do šestého roku postupně ztrácejí. Pomocí výzkumů byl potvrzen teoretický předpoklad, že i nezralé děti se v tomto věku mohou učit číst. Systematickým vnímáním psaného textu se dokonce akceleruje i jejich jazykový a řečový vývoj. Při pravidelném cvičení doprovázeném vhodnou motivací mohou děti již v předškolním věku (kolem 4. roku věku) dosáhnout stejné plynulosti a rychlosti čtení, jako žáci na konci druhé třídy základní školy (Souralová, 2002).

1. 4 Čtení s porozuměním

Porozumění textu je procesem **syntetickým**. Podílí se na něm řada procesů dílčích, přičemž lze předpokládat, že k porozumění textu dochází v cyklech (Nebeská, 1992). Schopnost číst a porozumět čtenému se tedy opírá o několik předpokladů. Macurová (1999) mezi ně zařazuje:

- **smyslovou výbavu** - čtenář musí být smyslově vybaven tak, aby byl schopen vnímat materiální nositele znaku, jako jsou grafémy, odstavce či mezery mezi řádky
- **schopnost vydělit výrazy nesoucí význam**
- **schopnost přiřadit výrazům správný význam** - v jazyce existuje dvojí typ významu: význam slovní a význam gramatický, proměny gramatického významu jsou dány různými tvary stejných slov

Stupeň porozumění čtenému pak dle Souralové (2002) závisí na zdokonalování v technice čtení a na celkové úrovni kognitivního vývoje dítěte. Cílem mentální aktivity recipienta je dle Nebeské (1992) rekonstruovat záměr produktora. Tento cíl je dále

specifikován v závislosti na typu komunikační události, na schopnostech a vůli recipienta a na dalších proměnných. Recipient však ne vždy usiluje o porozumění globálnímu záměru produktora, recepce textu může být v různých aspektech povrchní nebo výběrová, odvíjející se od specifických zájmů recipienta.⁴

Recepce psaného textu aktivuje určité obsahy předpokladové báze recipienta, jenž si postupně (prostřednictvím dílčích procesů) vytváří psychický obraz daného úseku skutečnosti. Pokud se tento psychický obraz blíží psychickému obrazu, ze kterého vycházel produktor (nebo se od něj alespoň v podstatných rysech neliší), lze hovořit o tom, že mezi produktorem a recipientem došlo k souladu.

1.4.1 Dílčí procesy podílející se na porozumění textu

Ve vzájemných vztazích jednotlivých dílčích procesů a jejich podílech na porozumění textu je v odborné literatuře mnoho nejasností. Předpokládá se, že při vnímání různých typů textů mají jednotlivé dílčí procesy nestejný podíl na jejich porozumění. Autorka diplomové práce v této podkapitole uvede alespoň ty dílčí procesy, u nichž dochází v odborné literatuře alespoň k částečné názorové shodě. Vychází přitom především z poznatků Nebeské (1992) a Sternberga (2002).

Porozumění textu bezesporu ovlivňuje to, co od něj recipient očekává. Nebeská (1992) shrnuje různé druhy postojů vztahujících se k percipovanému textu pod společný pojem **expektace**. Jejich vytváření chápe jako: „Mentální proces spočívající především v aktivaci příslušných oblastí předpokladové báze recipienta (tj. aktivace příslušných věcných znalostí korespondujících s tématem percipovaného textu).“ (Nebeská, 1992, s.61). Dříve, než recipient začne text vnímat a mentálně reprezentovat, vytvoří si zpravidla určitou představu o jeho obsahu a stavbě (např. na základě zkušeností s podobným typem textů, na základě zkušeností s produktorem textu), a s touto představou k textu přistupuje. Expektace jsou tak jakýmsi „filtrem“, přes nějž recipient text vnímá. Je-li percipovaný text s expektacemi v souladu, bývá jeho kognitivní zpracování zpravidla usnadněno. Expektace se rámcově opírají o komunikační normy, jež jsou platné v daném společenství. Recipient proto předpokládá, že produktor textu tyto normy zachovává (Nebeská, 1992).

⁴ Jedinec např. vyhledává v textu údaje, které potřebuje pro nějaký konkrétní účel (např. pro produkci

Recipient přijímá v textu **navazování vět** jako střídání známé a nové informace. Principem je dle Nebeské (1992) skutečnost, že věta přináší novou informaci, avšak o známém objektu. Recipient porozumí textu proto, že ve své předpokladové bázi vyhledá údaj o známém objektu. Jeho prostřednictvím se pak nová informace začleňuje do předpokladové báze.⁵ Dalším dílčím procesem podílejícím se na porozumění psaného textu je **členění věty na obsahové jednotky**, které umožňuje recipientovi např. přiřadit atributy k objektům⁶ (Nebeská, 1992).

Nebeská (1992) dále hovoří o procesu **identifikace slov**, jenž spočívá ve schopnosti recipienta rozpoznat gramatickou či grafickou informaci a ve schopnosti zařadit percipovaná slova do odpovídajícího mentálního kontextu.⁷

Za nezbytnou podmínku porozumění textu jsou považovány procesy **inference**. Inference bývají v odborné literatuře různě definovány a členěny. Nebeská (1992) uvádí, že definice vždy zahrnují psychický proces usuzování, vyvozování nových faktů z jiných, zaplňování či překlenování mezer v sémantickém prostoru našich znalostí. Vlivem inferencí je psychický obraz (který si recipient vytvoří na základě čteného textu) bohatší, než doslovné znění textu. Inference však mohou mít současně podíl na tom, že se tento obraz liší od psychického obrazu, z něhož vycházel produktor textu.

Mezi dílčí procesy podílející se na porozumění textu bývá zařazován i **parsing** (syntaktická analýza). Recipient se při recepci textu do určité míry opírá o své znalosti syntaktické struktury a o lineární uspořádání textu. Díky tomu je schopen utvořit si hypotézu o struktuře celé výpovědi již na základě percipování její části (Nebeská, 1992). Děním, jež je podkladem pochopení jazyka v souvislostech celků rozsáhlejších, než jsou jednotlivé věty (tedy textů)⁸ se zabýval (z hlediska kognitivní psychologie) např. Sternberg (2002). Většina čtenářů dle autora v dospělosti ví, jakým způsobem jednotlivé věty strukturu textu vytvářejí a dovede tak vyvodit smysl těch prvků věty, jež nejsou při

vlastního textu), nebo se snaží získat z obsáhlejšího textu pouze nějakou konkrétní informaci apod.

⁵ Např. : Marta (známá informace) potkala Kamilu (nová informace). Kamila (známá informace) jí vyprávěla o novém filmu (nová informace).

⁶ Např. ve větě „Přinesl velkou a malou sklenici“ recipient porozumí, že jde o dvě různé sklenice (velká sklenice a malá sklenice) a řadí tak atributy ke dvěma různým objektům, zatímco ve větě: „Přinesl velkou a těžkou tašku“ přiřadí oba atributy k jednomu objektu (velká a těžká taška).

⁷ Např. schopnost odlišit významy homonym - zámek ve dveřích odlišit od zámku - budovy apod.

pohledu na izolované věty zřejmé. Při snaze porozumět textu se nespolehá jen na znalost jeho struktury, ale opírá se i o široký fyzikální, sociální a kulturní kontext, v němž se text objevuje.⁹ S lexikálním zpracováním textu i s jeho porozuměním mohou čtenáři pomoci předchozí zkušenosti a znalosti.

Recipientovu **představivost**¹⁰ vzbuzují na základě informací získaných z textu specifické psychické procesy (Nebeská, 1992). Autorka považuje za podstatný činitel čtení také **typ písma** (logografické, alfabeticke, slabičné).

Procesy podílejícími se na čtení s porozuměním se kromě psycholingvistiky zabývá také např. kognitivní psychologie. Dle Sternberga (2002) závisí porozumění čtení na několika schopnostech: na získání přístupu k významu slov (z paměti nebo z kontextu), na odvození smyslu z několika klíčových myšlenek textu, na vytvoření mentálního modelu napodobujícího situace, o nichž čteme, dále na výběru klíčových relevantních informací z textu (jež je založeno na kontextu, v jehož rámci čteme i na záměru, jímž se to, co čteme, chystáme užít). Autor tedy mezi hlavní dílčí procesy pochopení čteného textu zařazuje následující schopnosti:

Recipient převádí na základě vlastního porozumění významu slov sensorické informace do smyslných reprezentací toho, co vnímá. Tento proces je nazýván jako **sémantické kódování**. Základem je znalost významu slov, jež má úzký vztah k míře porozumění textu (Sternberg, 2002).

K pochopení textu přispívá vlastnictví větší slovní zásoby, již lze rozšiřovat i prostřednictvím učení z kontextu. Na vývoji slovníku se dle Sternberga (2002) podílí rovněž procesy **odvozování významů slov z kontextu**. Nedovede-li recipient sémanticky

⁸ Sternberg používá pro tyto rozsáhlejší celky (texty) termín diskurz. Jednotlivé části těchto vyšších celků jsou strukturovány na základě systematických syntaktických pravidel stejně, jako gramatické věty.

⁹ Sternberg (2002) uvádí příklad, v němž je během čtení čtyř vět porozumění ovlivněno předchozí znalostí a očekáváním plynoucím z čtenářových zkušeností v konkrétní situaci:

1. Jak se připravovala na budoucí písemku, rostla v Zuzaně úzkost. (Co víme o Zuzaně?)

2. Do té doby písemnou zkoušku nepřipravovala, nebyla si jistá, jak vytvořit přiměřený test znalostí žáků. (Jak se změnila naše představa o ní?)

3. Zejména ji rozzlobilo, že ji ředitel vůbec požádal, aby s dětmi zkušební text napsala.

4. Ani v průběhu stávky se od školníkovy ženy neočekává, že by zkoušela žáky (Jak se v průběhu těchto vět změnila naše očekávání?)

¹⁰ Např. na základě popisu krajiny nebo místnosti si lze tyto objekty prostorově představit, stejně tak je možné představit si průběh popisované události nebo děje.

kódovat slovo, protože jeho význam ještě nemá uložen v paměti, musí najít strategii, jež mu umožní získat význam z textu a to buď pomocí zevních zdrojů (např. slovníků, nebo učitelů), nebo jeho formulováním z informací, které již má v paměti.

Recipient si dle Kintsche (1990 in Sternberg, 2002) ve snaze porozumět textu snaží v pracovní (aktivní) paměti reprezentovat co největší množství informací, aniž by však text ukládal v této paměti doslovně. Cílem jeho snahy je spíše **porozumění myšlenkám textu**, tedy vydělení základní ideje a její uložení ve zjednodušené podobě do pracovní paměti. Výroky, jež jsou klíčové pro porozumění textu, zůstávají dle Kintsche v pracovní paměti déle než ty, jež jsou ve vztahu k tématu textové pasáže irelevantní.¹¹

Recipient musí být schopen **vytvořit mentální model přečteného textu** bez ohledu na to, zda jsou slova zakódována sémanticky, nebo je jejich význam odvozen z kontextu. (Johnson- Laure, 1989, in Sternberg, 2002). Recipient si vytváří nějaký druh mentální reprezentace obsahující hlavní prvky textu přednostně snadno pochopitelným, nebo alespoň jednodušším a konkrétnějším způsobem, než je text sám o sobě. Tvorba mentálních modelů ilustruje skutečnost, že pochopení samotných slov nestačí, porozumět musíme i jejich kombinaci do smysluplných integrovaných reprezentací vyprávění nebo expozic (Johnson, Laird, 1989, in Sternberg, 2002).

To, co si recipient z daného textu pamatuje, je ovlivněno jeho vlastním pohledem na věc. Jedná se tedy o **porozumění textu na základě kontextu a úhlu pohledu**. (Sternberg, 2002).

V mysli recipienta postupně vzniká syntézou výše uvedených (popř. i některých dalších) procesů psychický obraz daného výseku skutečnosti. Vzhledem k tomu, že zejména inferenční mechanismy zahrnují jak ty obsahy předpokladové báze, které recipient sdílí s producentem textu, tak i ty, které s ním nesdílí. K úplnému porozumění dochází jen zřídka (Nebeská, 1992).

¹¹ Kintsch a van Dijk (1978, in Sternberg, 2002) nechali pokusné osoby přečíst text o 1300 slovech a shrnout jeho klíčové výroky bezprostředně po přečtení a s odstupem 1 a 3 měsíců. Klíčové výroky si pokusné osoby vybavovaly zhruba stejně dobře, jako pokusné osoby, jež je interpretovaly bezprostředně po přečtení. Naopak výroky obsahující podrobnosti, jež se netýkaly tématu, si s odstupem vybavovaly hůře, nebo téměř vůbec.

1.5 Období vývoje čtení

Dítě se s tištěnou podobou jazyka setkává formou obrázků již od prvního roku života a postupně dospívá k uvědomění si rozdílu mezi znakem a grafémem. Prvotní vztah k psané podobě jazyka tedy u dítěte vzniká mnohem dříve, než na něj začne systematicky působit škola (Wildová, 2004).

V raném období (1-3 roky) již kolem prvního roku dítě zjistí, že sled zvuků, které produkují osoby kolem něho, není náhodným souborem jednotlivých zvuků, ale že má jisté účelové řazení a slouží k dorozumívání. Matějček (2004) zdůrazňuje význam leporelových knížek v tomto období. Již roční dítě se začíná zajímat o obrázky a brzy na nich dokáže ukázat např. kočku nebo psa a pracuje tak se symboly. V průběhu druhého a třetího roku života pak dítě zvládne několik set slov a základní gramatická pravidla aktivně. Ve třech letech dítě začne v obrázcích hledat děj a symboliku, je schopno odpovědět na otázku, kdo a co na obrázku dělá a začíná obracet stránky po jedné. Matějček (2004) považuje toto období za nejvhodnější pro začátek předčítání dítěti. Na spontánní rozvoj dítěte působí řada faktorů, přičemž jedním z nejvýznamnějších je v tomto období **rodina**,¹² která různými formami (např. předčítání, vyprávění příběhů, prohlížení si knih,..) zprostředkovává první zážitky s psanou podobou jazyka a současně působí jako určitý „čtenářský vzor“. Je důležité, aby se právě v tomto období dítě v domácím prostředí setkávalo s čtenářsky podnětným prostředím. K počátkům rozvoje čtenářské dovednosti dochází již v předškolním vývoji dítěte, které bývá označováno jako **období tzv. pregramotnosti** (Wildová, 2004).

V předškolním věku dochází k rychlému rozvoji jazyka. Během tohoto období si jej dítě osvojí natolik, že je schopno vyjádřit na určité úrovni každou myšlenku. Rozvoj jazyka je spojen s rychlým rozšiřováním modelu světa. Zatímco v raném dětství žilo dítě převážně v hranicích rodiny, nyní je stále více v kontaktu se světem vnějším, vůči němuž začíná vystupovat jako aktivní osobnost a více se dostává i do světa vrstevníků. Dítě se v tomto období zmocňuje světa zejména prostřednictvím zkušeností, kterých má prozatím nedostatek. V předškolním věku nabývá kniha pro rozvoj dítěte zvláštního významu. Může být totiž nejnanežší ze všech prostředků hromadné komunikace uzpůsobena pouze pro

¹² Podrobněji o vlivu rodiny na rozvoj dětského čtenářství např. viz.: CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

jistý věk (Smetáček, 1973). Období předškolního věku nazývá Smetáček (1973) obdobím příběhu. Po čtvrtém roce je totiž dítě schopno zapamatovat si poměrně dlouhý příběh a pochopit souvislost kresleného příběhu rozděleného do několika obrázků. Zajímá se především o příběhy z jemu známého prostředí, nebo z takového, které je tomuto prostředí podobné. Literatura slouží v tomto období zejména k poznávání světa. Základním způsobem, jímž je dítě seznamováno s knihou, je stále předčítání. Autorka diplomové práce souhlasí s názorem např. Smetáčka (1973), že z komunikačního hlediska je výhodnější audiovizuální způsob vnímání knihy (předčítání spojené s prohlížením ilustrací), než vnímání pouze auditivní, nebo vizuální. Kromě rodiny má v tomto období na rozvoj dítěte významný vliv také **předškolní zařízení** (Wildová, 2004).

Vygotskij (1976) upozorňuje na možnosti maximálního využití herních činností pro osvojení si čtení a psaní v předškolním věku dítěte, čímž by dle autora bylo odstraněno složité a náročné vědomé učení se těmto základním dovednostem v mladším školním věku.

Na období čtenářské pregramotnosti navazuje **období rozvoje čtenářské gramotnosti**. Tato etapa bývá ohraničena věkem žáka v období povinné školní docházky (Wildová, 2004). Důležitý vliv na rozvoj čtenářských dovedností dítěte přejímá **škola**,¹³ která může dítě motivovat například prostřednictvím práce s četbou v hodinách, domácími úkoly a následným zúročením samostatné četby při výuce (Václavíková - Helšusová, 2004).

Cílem etapy rozvoje čtenářské gramotnosti je zvládnutí základů dovednosti čtení a rozvoj schopnosti této dovednosti využívat a lze ji považovat za klíčovou ve smyslu rozvoje gramotnosti v celoživotní perspektivě. Její součástí je etapa období osvojování počátků čtení, která bývá označována jako **etapa počáteční čtenářské gramotnosti**. Jejím cílem je především zvládnutí dovednosti čtení, která by však měla být rozvíjena i jako prostředek dalšího vzdělávání, komunikace atd. K rozvoji počátků čtení dochází v kontextu rozvoje dalších vzdělávacích cílů, čtení tak může být i v této etapě využito jako přirozený a integrující prvek vyučovacího procesu (Wildová, 2004). I v tomto období (ve věku 6-10 let) považuje Matějček (2004) za důležité dítěti předčítat, protože čtení je pro dítě zpočátku namáhavé. V tomto ontogenetickém stadiu totiž děti nejvíce zápolí s technikou čtení. Míra

¹³ Chaloupka se zabývá také významem školy pro získávání čtenářských dovedností u dítěte v publikaci: CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

jejího osvojení v podstatě limituje čtenářské kompetence dítěte a promítá se do jeho vztahu k četbě a ke knize vůbec (Toman, 2004). Teprve když dítě dokáže najít smysl přečteného a čtení jej začne bavit, doporučuje Matějček (2004) s rodičovským předčítáním přestat.

Jedním z nejzávažnějších mezníků v životě dítěte je období vstupu do školy. Dítě má v tomto období vybudovánu základní slovní zásobu a kolem sedmého roku již dostatečně ovládá hlavní syntaktická pravidla. Zvyšuje se i schopnost abstrakce.

V mladším školním věku je svět dítěte sice již do jisté míry řízen povinnostmi, stále je však ještě světem magickým, světem přání. Základním žánrem tohoto období je pohádka. V dětských příbězích se objevuje i humor, který však od čtenáře vyžaduje schopnost kombinace, poměrně velké životní zkušenosti a pohotovost. Čtenářům v tomto období je proto pochopitelný především humor situační, v němž není třeba provádět složité myšlenkové operace, hledat implicitně vyjádřené vztahy hrdiny a prostředí. Dítě v mladším školním věku také nepochopí satirický příběh, neboť satira vyžaduje poměrně značnou schopnost abstrakce. Již v tomto období se projevují některé rozdíly mezi chlapci a dívkami. Chlapci mají zájem především o dobrodružství, u dívek nadále přetrvává zájem o pohádky (Smetáček, 1973).

Větší schopnost abstrakce, detailního a soustředěného pozorování získávají děti v období středního školního věku. Vyrůstá zájem o populárně odbornou literaturu pro děti, který se projevuje zejména u chlapců. Dochází také k odklonu od pohádek, způsobeného zejména změnou poznávacích schopností dítěte i změnou jeho postavení ve společenském prostředí, dítě se stává nezávislejší. Svět pohádky se mu zdá být neskutečný, začíná vyžadovat realistické příběhy, avšak takové, které by mu umožnily realizovat se co nejdříve. V tomto období bývá nejsilnější identifikace s hrdinou. Zájmy chlapců a dívek a jejich způsoby prožívání literatury se začínají prudce odlišovat. Dívky inklinují více k citovému prožívání děje, chlapci naopak prahnou po ději konfliktním, zajímají se tak zejména o dobrodružství, a to o taková, která by sami chtěli prožít (Smetáček, 1973).

V období staršího školního věku dochází k rychlému tělesnému zrání dítěte, s nímž jsou spojeny změny v oblasti pohlavního vývoje. Vlastní biologický vývoj i měnící se požadavky společnosti vedou dítě ke stále silnějšímu uvědomování jeho společenské

a biologické role v rámci pohlaví a k zájmu o pohlaví druhé. Zejména na konci tohoto období na dítě doléhá potřeba nalézt své místo ve společnosti. Potřeba prosadit se jako individualita, pocit rychlého nárůstu fyzických i psychických sil je v období staršího školního věku v kontrastu s nedostatečností jeho zkušeností a schopností. Začíná se projevovat nespokojenost se sebou samým a snaha tuto nedostatečnost rychle překonat.

Jednou z možností, jak toho dosáhnout, je prostřednictvím četby. Přestože stále převažuje zájem o dobrodružnou četbu, zvyšuje se prudce zájem o literaturu odbornou a o literaturu, která popisuje vztahy mezi pohlavími. U dívek a částečně i u chlapců se objevuje zájem o poezii. Zájem o historii a o společensky laděné příběhy se objevuje dříve u dívek, které si silněji než chlapci uvědomují potřebu společenské orientace. Zvyšující se napětí ve vztazích dítěte k okolí vede také k zájmu o problémy vrstevníků. Zájem o technickou literaturu se objevuje zejména u chlapců a týká se především popisů úspěšnosti vynálezců, objevitelů, cestovatelů apod. Potřeba identifikace s konkrétními vzory a snaha o vyniknutí vedou k zájmu o sportovní příběhy, o sportovce, zpěváky, herce a jiné významné osobnosti, s čímž souvisí i zvýšený odběr časopisů, které o nich informují rychleji a pohotověji než knihy (Smetáček, 1973).

Období čtenářské gramotnosti obvykle končí absolvováním povinné školní docházky, z hlediska rozvoje gramotnosti na něj navazuje **období tzv. funkční gramotnosti**, což je obdobím rozvoje gramotnosti dospělých (Wildová, 2004). Zájem dospělých o literaturu, jejich postoje k ní a role, kterou literatura zaujímá v jejich životě u nás zjišťoval čtenářský průzkum, který uskutečnilo v roce 2001 nakladatelství Adonai.¹⁴ Výsledky průzkumu naznačují, že společenské podvědomí kultury výrazně neklesá, ale budí dojem, že je častěji proklamativní a neprožitá. Dospělí respondenti měli omezené schopnosti orientace v literatuře, při volbě knihy v drtivé většině převažovala nahodilost nad cíleným výběrem. Byla pozorována také snadná zmanipulovatelnost respondentů a jejich podléhání vlivu komerce. Přesto však zjištěná základní poloha čtenářských postojů i aktivního zájmu o četbu není zdaleka tak špatná, jak se někdy soudí (Chaloupka, 2002).

¹⁴ Vyhodnocení průzkumu bylo zpracováno v publikaci: CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my- čeští čtenáři*. Praha: Adonai, 2002. ISBN 80-86500-53-5. Jsou zde zahrnuty konkrétní údaje, tabulky, srovnávání, grafy, publikace rovněž přináší vlastní výroky respondentů, kteří vyjádřili své názory a postoje ke čtení. Publikace nabízí i širší odborný pohled na čtenářství a některá jeho současná psychologická a sociologická pojetí ve světě.

Čtením se zabýval také již Uden (in Poul, 1972), který hovořil o několika fázích jeho vývoje. Prvním krokem je **čtení ideovizuální**, při němž dítě čte globálně to, co vidí. Následuje **čtení receptivní**, jehož prostřednictvím se dítě učí něco nového. To probíhá ve dvou fázích: slovníkové a strukturální. Ve fázi slovníkové dítě porozumí něčemu novému jen prostřednictvím svého, již vytvořeného slovníku. Cílem ve výuce čtení je fáze strukturální, jež předpokládá, že čtenář porozuměl základům struktury jazyka. Musí tedy rozumět skloňování, časování, zájmenům apod.

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V ČESKÉ REPUBLICE

Čtenářství může být popisováno jako aktivní pozitivní vztah jedince k literatuře. S pojmem čtenářství souvisí termín čtenářská gramotnost, o které jsme se již zmínili v souvislosti s vývojem čtení. (viz kapitola 1.5). Čtenářská gramotnost bývá definována jako: „Komplex znalostí a dovedností dítěte, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (př. jízdní řád, návod na výrobku,...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu, apod.“ (Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J., 1998).

Z uvedené definice je zřejmé, že pojem čtenářská gramotnost je pojmem podstatně širším, než je pojem dovednost čtení. Kromě získání schopnosti dekodovat při čtení jednotlivé znaky předpokládá také schopnost pracovat s obsahem čteného a využívat jej v různých reálných situacích (Wildová, 2004).

Gavora (2006) uvádí, že v minulosti se termín gramotnost vyskytoval ojediněle a býval spojován s negramotností, pojímanou jako neschopnost používat psanou podobu jazyka. Negramotnost v tomto smyslu se u nás prakticky nevyskytovala (uvádělo se, že pouze asi 1% populace neumí číst a psát), proto nebyl důvod otevírat o ní diskuzi či tuto problematiku otevřít jako pedagogický či sociální problém. Zmiňována byla pouze negramotnost v méně rozvinutých krajinách.

V sedmdesátých letech dvacátého století se o problému gramotnosti začalo diskutovat v novém světle. Stalo se to paradoxně v ekonomicky vyspělých státech (zejména v Kanadě, USA, Austrálii a Velké Británii) a to v souvislosti nikoliv s žáky, nýbrž s dospělou populací. Začalo se hovořit o **funkční gramotnosti**, již lze vysvětlit jako: „Schopnost efektivně využívat písemný materiál v životních situacích ke splnění širokých potřeb člověka, na rozšiřování vědomostí a rozvoj potenciálu osobnosti.“ (Kirsch-Jungeblut, 1986, in Gavora, 2006, s. 24). Odborníci zaznamenali, že někteří lidé nedokáží psanou podobu jazyka efektivně používat v každodenních situacích. Tento jev byl označen jako **funkční negramotnost** (Gavora, 2006).

Problematika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti je tedy aktuálním problémem zejména od druhé poloviny dvacátého století. Vlivem rychlého hospodářského rozvoje a informační exploze se podstatně zvýšily a proměnily požadavky na úroveň gramotnosti jedince a tedy i na jeho schopnost pracovat s textem. Tento rychlý rozvoj vyvolal i snahy sledovat a mezinárodně porovnávat úroveň gramotnosti (Wildová, 2004).

2.1 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti provedené v České republice

Za všechna šetření považuje autorka diplomové práce za důležité zmínit zejména mezinárodní šetření zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti žáků, které ve světě probíhají od poloviny 20. století. Česká republika se do nich zapojila v devadesátých letech, kdy se stala členem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání. Výsledky těchto šetření zjistily, že přestože je v České republice výuce čtení věnována systematická pozornost, čtou ve skutečnosti žáci, z hlediska „techniky“ dobře, avšak čtení ve smyslu práce s informací využívají velmi problematičky. Příčiny této skutečnosti byly hledány v nedostatečné zkušenosti českých žáků při řešení obdobných úloh, jakých bylo použito v testu. Později se zájem soustředil i na analýzu výuky čtení v počátcích školního vzdělávání (Wildová, 2004).

První mezinárodní výzkum **Reading Literacy study (RLS)**¹⁵ zaměřený na hodnocení výsledků vzdělávání proběhl na našich školách v roce 1995. Jeho cílem bylo měření úrovně čtenářské gramotnosti ve třetích a osmých ročnících základních škol. Použitý test sestával z úryvků textů z oblasti vyprávění, výkladu a dokumentu. Žáci měli za úkol vyhledávat v těchto textech různé druhy informací nebo prokázat, že textu porozuměli. V mezinárodním srovnání dosáhli čeští žáci třetích ročníků celkově průměrného výsledku a žáci osmých ročníků byli dokonce mírně nadprůměrní (Ústav pro informace ve vzdělání, 2002).

Druhé šetření v této oblasti proběhlo v roce 2000 v rámci výzkumu **Programme for international Student Assessment (PISA)**¹⁶ mezi žáky posledních ročníků základních

¹⁵ Zastřešující organizací byla IEA (zkr. International Association for the Evaluation of Educational Achievement) Výzkumu se zúčastnilo 33 zemí, v České republice 130 škol.

¹⁶ Zkr. Programme for International Student Assessment. Jeho zastřešující organizací byla OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, zúčastnilo se ho 32 zemí, v České republice 253 škol.

a prvních ročníků středních škol. Výzkum si kladl za cíl zjišťovat úroveň čtenářských dovedností nezbytných pro uplatnění žáků v běžném životě. Tyto dovednosti zjišťoval na různých typech souvislých a nesouvislých textů v rozličných životních situacích (v osobním životě, ve škole, v práci apod.). Ve srovnání s ostatními zúčastněnými zeměmi se čeští žáci umístili pod mezinárodním průměrem (Ústav pro informace ve vzdělání, 2002).

2.1.1 Výzkum Progress in International Reading Literacy Study

Výše zmíněné výzkumy byly popsány jen orientačně. Vzhledem k tomu, že v praktické části diplomové práce se věnujeme úpravě textu pro žáky se sluchovým postižením ve čtvrtém ročníku, pokusíme se v následujícím textu podrobněji přiblížit výsledky výzkumu, který proběhl u intaktní populace v témže ročníku.

V roce 2001 se uskutečnil Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)¹⁷, jenž zjišťoval úroveň čtenářské gramotnosti žáků čtvrtých ročníků základních škol. Tento ročník byl vybrán z toho důvodu, že žáci v tomto věku by již měli zvládat čtení po technické stránce a začít jej používat jako prostředek svého dalšího vzdělávání (Kramplová, Potužníková, 2005)¹⁸.

Čtenářská gramotnost je v tomto výzkumu definována jako: „Schopnost rozumět formám jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.“ (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 11).

Při tvorbě testových nástrojů byly v návaznosti na výše zmíněnou definici stanoveny tři **aspekty čtenářské gramotnosti**:

¹⁷ Zkr. Progress in International Reading Literacy Study. Výzkum byl organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání - IEA a zúčastnilo se ho 35 zemí. V České republice se sběr dat uskutečnil v červnu 2001 ve 150 náhodně vybraných základních školách u žáků ve věku 9-10 let.

¹⁸ Autorky popisují výsledky žáků v jednotlivých sledovaných oblastech čtenářské gramotnosti a podrobné informace o způsobech, jakými učitelé v jednotlivých zemích či ve skupinách zemí vyučují čtení v publikaci: KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: Tauris, 2005. ISBN 80-211-0486.

- **Čtenářské záměry** - v dětském věku se nejvíce uplatňují dva čtenářské cíle. Prvním z nich je čtení pro literární zkušenost, jež bývá obvykle spojováno se čtením beletristických textů, popisujících fiktivní události, jednání a postavy. Dalším cílem je čtení pro získání a používání informací, tedy četba pro porozumění aspektům skutečného světa. Může se jednat např. o různé informativní články, návody či pokyny, literaturu faktu apod.
- **Procesy porozumění** - mezi ně patří schopnost vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu
- **Chování a postoje čtenářů**

(Kramplová - Potužníková, 2005)

Jednou z oblastí, na které se výzkum zaměřil, byly **postoje žáků ke čtení**. Zjišťovány byly prostřednictvím žákovských dotazníků a zaměřily se na vztah žáků ke čtení a jejich zájem o četbu, na společné čtenářské aktivity žáků a jejich rodičů a na využívání školních i veřejných knihoven žáky. Výsledky výzkumu dle Kramplové - Potužníkové (2005) prokázaly, že ve všech zemích, které se jej účastnily, baví čtení většinu žáků. Nejnížší obliba čtení ze všech těchto zemí je bohužel právě v České republice (velmi čtení baví pouze 45% žáků, 23% žáků čtení nebaví). Větší oblibu má čtení mezi dívkami než mezi chlapci, a to ve všech zemích. Žáci, kteří uvedli, že je čtení baví, v něm pak dosáhli lepších výsledků a také se této aktivitě věnovali ve svém volném čase častěji než žáci, kteří o ni zájem nejevili.

Výzkum se dále zabýval otázkou, **jaký typ literatury žáci čtou**. Z jeho výsledků vyplynulo, že se (v mezinárodním průměru) nejvíce zajímají o příběhy, romány či naučnou literaturu, po nich následují pokyny nebo návody, časopisy a komiksy. Kramplová - Potužníková uvádí, že za nejméně oblíbený materiál ke čtení byly označeny noviny. V České republice pak patří k nejoblíbenějším materiálům naučná literatura a časopisy. Jako rozhodující v souvislosti s rozvojem čtenářských dovedností se však ukázalo čtení příběhů či románů. V České republice tento druh literatury nečte překvapivých 37% žáků, přičemž mezinárodní průměr je 19%. Ve většině zemí jsou příběhy a romány čteny více dívkami než chlapci, kteří čtou raději kratší texty (zejména komiksy a návody či pokyny).

Výzkum se také snažil hledat souvislost mezi **čtenářskými aktivitami v rodině** a úrovní čtenářských dovedností žáků. Údaje byly zjišťovány prostřednictvím dotazníků pro rodiče. Předčítání knih před vstupem do školy mělo dle očekávání na výsledky žáků pozitivní vliv. Jen o něco méně výrazný vliv byl zjištěn také u vyprávění příběhů. Rodičů, kteří v předškolním věku svým dětem nic nečetli, bylo v evropských zemích velmi málo (v České republice pouhá 2%). Na rozdíl od předčítání v předškolním věku však nebylo zjištěno, že by předčítání žákům čtvrtých ročníků mělo pozitivní vliv na jejich výsledky v testu. Nejlepších výsledků dosahují ve většině zemí naopak ti žáci, jimž v tomto věku rodiče nečtou, nebo čtou jen minimálně. V České republice se nevěnuje čtení nahlas či povídání si s dítětem o přečteném příliš mnoho pozornosti. (Kramplová, 2004).

V České republice disponuje **školní knihovnou** asi 90% škol, pro potřeby výuky však dle zjištění příliš využívány nejsou. Větší využití u nás nacházejí třídní knihovny nebo čtenářské koutky (v případě, že je jimi třída vybavena), jež však má k dispozici pouhá polovina žáků. Tyto knihovny navíc obsahují jen malé množství titulů (Kramplová - Potužníková, 2005).

Součástí výzkumu byly rovněž podrobné dotazníky, jež byly zadávány učitelům a měly poskytnout informace o **způsobech výuky čtení**. Při výuce čtení se v České republice využívají zejména učebnice a čítanky, dětské knihy (kterým dávají přednost např. v Nizozemsku, ve Švédsku či v anglicky mluvících zemích) jsou u nás využívány jen jako doplňkový materiál, pouze okrajově jsou využívány časopisy. K nejméně využívaným zdrojům při výuce čtení pak patří software a internetové materiály.¹⁹

Učitelé byli mimo jiné tázáni, **jaké typy textů** žákům nejčastěji předkládají při výuce čtení - zda báje a pohádky, beletrii (příběhy), delší knihy, básně, divadelní hry, literaturu faktu (popisy a vysvětlení, týkající se věcí, lidí nebo událostí), návody či grafy. Ve všech zemích jsou dle zjištění výzkumu hlavním využívaným typem příběhy, následují delší knihy a pohádky, jejichž využití se však v různých zemích liší. Česká republika patří k zemím, kde je četbě těchto typů textu věnováno poměrně málo času (Kramplová, 2004).

¹⁹ V období, kdy byl výzkum proveden, jich využívalo pouhých 10% učitelů, což bylo zřejmě z velké části způsobeno i malou dostupností počítačů ve školách nebo přímo ve třídách, či nedostatečnou softwarovou vybaveností škol.

Výzkum se také zajímal o **způsoby práce s textem**, které využívají učitelé s žáky po jeho přečtení. Jak uvádí Kramplová - Potužníková (2005), je v zemích, které se zúčastnily výzkumu, v průměru nejčastěji využívaným způsobem práce s textem odpovídání na otázky, následují odpovědi do pracovních sešitů, povídání si o přečteném textu, psaní, kreslení, psaní testu a dramatizace textu. Nejméně využívanou aktivitou je skupinová práce.

Učitelé měli rovněž reflektovat, **jakými způsoby a jak často s dětmi cvičí dovednosti, jež mohou napomáhat porozumění textu**. Jednalo se o schopnost určit hlavní myšlenku, vysvětlit či doložit porozumění přečtenému, porovnání přečteného s vlastními zkušenostmi a s jinými přečtenými texty, schopnost předvídat dění v dalších částech textu, schopnost učinit zobecnění a popsat styl a strukturu textu. Česká republika se nejvíce věnuje nácviku prvních dvou uvedených dovedností. V hodinách čtení je pak preferováno čtení nahlas, které je doplňováno vysvětlováním neznámých slov v textu učitelem. Čtení potichu je u nás potom spíše jen doplňkovou činností, denně ji zařazuje méně než polovina učitelů (Kramplová - Potužníková, 2005).

V mezinárodním srovnání se všemi 35 zeměmi, jež se tohoto výzkumu zúčastnily, dosáhli čeští žáci lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Umístili se přibližně uprostřed spektra zemí, jejichž výsledek se nacházel nad mezinárodním průměrem. Ve srovnání se zeměmi Evropské unie však Česká republika dosáhla pouze průměrných výsledků (Kramplová - Potužníková, 2005).

3 ČTENÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

„Jedinci se sluchovým postižením představují velmi nehomogenní skupinu, jejíž variabilita je dána především různou strukturou a hloubkou sluchové vady, dobou, kdy k postižení došlo, celkovou úrovní rozvoje osobnosti a sociokulturními podmínkami, v nichž probíhala časná i následná surdopedická intervence.“(Souralová, 2003, s. 171).

V odborné literatuře, zabývající se problematikou sluchového postižení, panuje velká nejednotnost, vycházející zejména z různých pojetí a způsobů dělení sluchových vad. Autorka diplomové práce vychází v textu vždy z terminologie citovaných autorů. V případech, kdy uvádí vlastní komentář, však používá termíny dítě/ žák, popř. osoba se sluchovým postižením. V úvodu této kapitoly nejprve uvede termíny a dělení sluchových vad, s nimiž se v odborné literatuře setkáváme nejčastěji.

V surdopedické praxi (např. Souralová, 2003) se pro označení velikosti sluchové ztráty nejčastěji používají termíny nedoslýchavost a hluchota. **Nedoslýchavost** se může pohybovat od minimálních ztrát sluchu (čehož si okolí nemusí vůbec všimnout), přes střední nedoslýchavost (představující již jisté omezení sluchových vjemů zejména v nevyhovujících akustických podmínkách) až po těžkou nedoslýchavost (závažnost sluchové poruchy má v tomto případě již podstatný vliv na kvalitu komunikace a na samostatný vývoj mluvené řeči). **Hluchota** představuje nejtěžší stupeň sluchové poruchy, znemožňuje vnímání mluvené řeči i její přirozený vývoj.

Termín sluchové vady zahrnuje i kategorii **ohluchlých**, do níž patří jedinci, kteří ztratili sluch v průběhu svého života. Dojde-li ke ztrátě v době, kdy ještě není ukončen základní vývoj řeči, jedná se o vadu prelingvální, při níž se ve většině případů ztrácí i již nabyté řečové funkce. Pokud člověk ohluchne v době, kdy je již základní vývoj řeči ukončen, pak řečové projevy nezanikají a jedná se o vadu postlingvální. V těchto případech dochází ke změnám artikulace a prozodie (Souralová, 2003).

Z hlediska kvantity (měřené v decibelech) se můžeme setkávat s různými hodnotami, které vymezují jednotlivé stupně sluchových vad (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Klasifikace sluchových ztrát dle WHO (1980) a dalších aspektů (WHO, 1980, Janotová, 1985-1986, Novák, 1994, Hrubý, 1999; in Kraulcová, 2002)

Stupeň	Velikost ztráty sluchu podle WHO	Názvy sluchových ztrát	Kategorie dle vyhlášky MPSV č. 284/1995 Sb.
1.	0-25 dB	normální sluch	
2.	26-40 dB	lehká ztráta sluchu lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20dB)
3.	41-55 dB	střední ztráta sluchu střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
4.	56-70 dB	středně těžká ztráta sluchu	těžká nedoslýchavost
5.	71-90 dB	těžká ztráta sluchu těžké post. sluchu	praktická hluchota
6.	91 dB a více (body v audiogramu i nad 1 kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	hluchota
7.	91 dB a více (v audiogramu žádné body na 1 kHz)	velmi těžká sluchová ztráta	úplná hluchota

Dle místa postižení vymezuje odborná literatura kvalitativní poruchy sluchu, jejichž příčinou mohou být nejčastěji změny ve sluchových drahách či poruchy centrálních oblastí sluchového analyzátoru. Toto dělení je využíváno zejména v medicínské oblasti (např. Mašura, 1983; Šlapák, 1995; Jedlička, 2003; Lejska, 2003). Jedná se o poruchy periferní a centrální. Při **poruchách periferních** je léze umístěna v zevním, středním, vnitřním uchu nebo na sluchovém nervu. Periferní poruchy se dále dělí na převodní (konduktivní), percepční (senzoryneurální) a smíšené (kombinované). U **poruchy centrální** je léze lokalizována na sluchové dráze od kochleárních jader výše v prodloužené míše.

Z hlediska doby vzniku lze sluchové vady rozdělit na vrozené a získané. **Vrozená** sluchová vada novorozence může být zděděná (genetická příčina), nebo získaná během intrauterinního vývoje (v prenatalním období), či způsobená komplikacemi během porodu, nebo bezprostředně po něm (v období perinatálním). **Získaná** může být prelingvální (před ukončením vývoje řeči), nebo postlingvální (u osob s rozvinutou řečí) (např. Hrubý, 1998; Souralová, 2003).

Široká veřejnost většinou nepovažuje vadu sluchu za příliš závažné postižení. Jedním z důvodů, proč k tomu dochází, je dle Hrubého (1998) skutečnost, že většina laiků a bohužel i řada odborníků je toho názoru, že dítě se sluchovým postižením lze téměř normálně vzdělávat díky tomu, že se může naučit bez problémů číst. Většina toho, co tvoří naše vzdělání, je přece uložena v psaných textech.

Písmo je přístupné smyslům neslyšících, protože je viditelné. Zdá se tedy, že by potíže se čtením a psaním mít neměli. Strnadová (1999) však upozorňuje, že tak by tomu mohlo být v případě, že by se jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. **Písmo je však grafickým záznamem mluveného jazyka** a v jeho použití se tudíž odráží míra jeho znalosti jak při čtení, tak při psaní. Pouhá znalost písmen tedy funkční gramotnost v pravém slova smyslu nezaručuje (Strnadová, 1999).

Jak již bylo uvedeno výše, slyšící dítě umí používat jazyk dříve, než se naučí číst a psát. Prostřednictvím čtení a psaní tak jen poznává jinou podobu téhož jazyka. Naopak dítě se sluchovým postižením se prostřednictvím písma s češtinou seznamuje (Strnadová, 1999).

Macurová (1999) vysvětluje, že pokud dítě neslyší, nedokáže vnímat významotvorné zvuky mluveného jazyka (tzv. fonémy) a proto je nedokáže identifikovat ani vydělit, natož k nim přiřazovat písmena (grafémy). Dochází tedy k tomu, že se nemůže učit mluvený jazyk stejně jako dítě bez sluchového postižení. Když se potom učí číst, čte jazyk, který nezná. (Macurová, 1999).

Je zřejmé, že dobrý čtenář má bohatou slovní zásobu, umí se dobře vyjadřovat a ovládá pravopis. Mnoho odborníků se zabývalo otázkou, zda lze u dítěte vybudovat jazyk pouze pomocí čtení. Je pravdou, že zatímco čtení a psaní je nutno se učit, řeč je schopností, jež je u člověka geneticky naprogramována. Není zatím vyřešeno, nakolik dítě musí ovládat lidskou řeč, aby ji bylo možno rozvíjet pomocí četby. Červenková (1999) usuzuje, že u dítěte, jež disponuje alespoň základní znalostí mluvené podoby jazyka, lze tyto znalosti pomocí psané podoby jazyka výrazně zlepšit. Psaná podoba jazyka však nemůže zcela nahradit živou komunikaci.

Většina autorů zabývajících se problematikou čtení jedinců se sluchovým postižením vychází ze základních dvou paradigmat, jež uvádí např. Hudáková (1999). **První paradigma** vysvětluje, že děti se sluchovým postižením neměly možnost dostávat se od raného dětství do kontaktu se spisovnou podobou mluveného jazyka tak jako děti slyšící. Z tohoto důvodu nedošlo k vytvoření dovedností nutných k pozdějšímu porozumění jazyku.

Druhé paradigma považuje čtení za jeden z prostředků ke zvládnutí mluvené řeči (Poul, 1985, in Hudáková, 1999). Autor popisuje, že dítě se sluchovým postižením nemá stejné předpoklady pro čtení jako dítě slyšící, nebo je má nedostačující. Číst, psát a rozumět jazyku se tedy učí současně, a to ve škole.

Hudáková (1999) nabízí ještě **třetí paradigma**, které považuje za velmi důležité: Dítě se sluchovým postižením by mělo k nácviku čtení přistupovat s jistou úrovní dovedností jazykových, sociálních a komunikačních. Úroveň těchto dovedností by měla být stejná, jako u dětí bez sluchového postižení. Takové úrovně lze dle autorky dosáhnout užíváním zvukového českého nebo znakového jazyka, bez ohledu na to, ve kterém z jazyků dosahuje potřebné úrovně. Autorka píše: „Podstatné je, že dítě má jazyk, kterému rozumí a kterým se umí neomezeně vyjadřovat.“ (Hudáková, 1999, s. 26). Výuka čtení s porozuměním bude obtížná i v případě, že dítě tyto potřebné dovednosti má. Je však velká pravděpodobnost, že bude efektivní, protože dítě má komunikační kód a zná obsah čteného. Ke čtení s porozuměním je tedy dle autorky nezbytná **znalost jakéhokoliv jazyka** (dostatečná slovní zásoba, znalost jazykových prostředků,..), dále znalost příběhů, pohádek, situací a rozvinuté myšlení.

V souvislosti s osvojováním jazyka považujeme za vhodné alespoň stručně nastínit systém orální, bilingvální a totální komunikace, což jsou komunikační systémy, které se v průběhu péče o sluchově postižené nejméně profilovaly.

Co se týče **systému orální komunikace**, lze říci, že orální metody reprezentují široké spektrum metod didaktické komunikace, jejichž cílem je osvojení si mluvené, hláskové řeči a didaktického obsahu vzdělávacího programu. Mohou se uskutečňovat ve formě „čistých metod“, jež je exaktně založena na systematické výstavbě jazyka, popřípadě

ve formě metod založených na hovorových - heuristických metodách jazyka s podporou tzv. vizuálně - motorických komunikačních systémů. Metodika orálních metod je všestranně propracovaná a má dlouhou historii. U části sluchově postižené populace dosahuje dobrých výsledků. Současné didaktické technologie i audiotechnika navíc umožňují získat poměrně kvalitní sluchovou vazbu u části osob se sluchovým postižením. Orální metody v současné době vycházejí z bohatého smyslového zážitku, na nějž navazuje vyslovené slovo.²⁰ Orální řeč má na jedné straně vysoký koeficient sociálního začleňování, na straně druhé však nesmí platit požadavek jejího zvládnutí celoplošně pro všechny osoby se sluchovým postižením (Krahulcová, 2003).

Narozdíl od vzdělávacích programů orální komunikace (jejímž úkolem je vytvořit mluvenou řeč jako prostředek vzdělávání a socializace), vzdělávací programy **bilingválního přístupu** mají za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení, a to nezávisle na kvalitách mluvené řeči (Krahulcová, 2003).

Bilingvismus je v Akademickém slovníku cizích slov (1995) definován takto: „Bilingvismus je aktivní užívání dvou jazyků (zpravidla mateřského a cizího) společností nebo jednotlivcem, dvojjazykovost, dvojjazyčnost.“ Bilingvismem neslyšících je potom myšlena znalost a používání znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti. Vzhledem k tomu, že u neslyšícího dítěte nedochází k přirozenému osvojování mluveného jazyka, protože jeho percepce je přerušena, musí se děti mluvenému jazyku učit. Proto je v bilingválním přístupu dávána od raného dětství prioritou jazyku znakovému (Jabůrek, 1998). Přesto se však nejeví nejvhodnějším označovat znakový jazyk jako mateřský jazyk neslyšících, protože až v 90% případů mají neslyšící děti slyšící rodiče a matka tedy používá jazyk mluvený (Freeman, Carbin, Boese, 1991, in Jabůrek, 1998). Jako přijatelné se jeví toto řešení: „Znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících, protože si ho mohou spontánně osvojit a používat. Mateřský jazyk je pak jazyk země, ve které se narodili a kde žijí.“ (Jabůrek, 1998, s.13).²¹

²⁰ Žáci nové slovo odezírají, vyslovují, píšou. Pořadí slov je určováno na základě artikulační náročnosti. Hlávky se vyslovují izolovaně a asociují se s grafémy. Nové slovo se rozkládá na hlávky. Důraz je kladen na sluchovou výchovu, na využití technických prostředků.

²¹ Podrobněji o bilingválním systému komunikace např. viz: JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

Krahulcová (2003) uvádí, že prostředkem pro sblížení se s neslyšícím dítětem je jazyk znakový. Pokud je mu současně nabídnut i jazyk orální, znamená to přínos pro oba systémy. Znakový jazyk je vhodnější pro rozvoj strukturovaného myšlení a pro přiměřenou syntax vyjadřování. Ve vztahu k orálnímu jazyku a na jeho podporu se vyučuje a rozvíjí psaná podoba jazyka. Oba jazyky si osvojuje mateřskou metodou a identifikuje je s osobami učitelů: znakový jazyk jen s neslyšícím učitelem, orální jazyk pouze s učitelem slyšícím.

Posledním komunikačním systémem, o němž se zmíníme, je **systém totální komunikace**. Krahulcová (2003, s. 34) píše: „Totální komunikaci lze definovat jako komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální atd.) k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem.“ Výběr komunikačních forem²² je přísně individuální. Jedná se o liberální přístup, který u neslyšících osob využívá jak orální, tak i manuální komunikace (Evans, 2001).²³ Dle Krahulcové (2003) nelze totální komunikaci považovat za samostatnou komunikační nebo didaktickou metodu či za izolovaný systémový prvek. Autorka dále uvádí, že její rozsáhlejší uplatnění v pedagogické praxi limituje nízká míra slučitelnosti jazykových kódů pro rozvoj poznávacích procesů, zejména pojmotvorného charakteru. Průvodním jevem totální komunikace je dle současných poznatků a zjištění předimenzovanost komunikačního procesu informacemi ve více kódech současně, což by mohlo vést k nejednoznačným v chápání významů slov, k nepřiměřenosti syntaxe slovní výpovědi a k setrvávání na úrovni difusního významu pojmu vyšší kategorie s následným omezením jazykového rozvoje.

Sjednocujícím faktorem všech názorů na optimální komunikaci osob se sluchovým postižením je potřeba obousměrně přijatelného způsobu komunikace. Faktorem limitujícím je absence či výrazná deformace zpětné sluchově - kognitivní vazby těžce sluchově postižených, čímž dochází k zcela přirozené preferenci vizuálně - motorických kódů

²² Současný otevřený systém komunikačních forem je následující: 1. znakové jazyky neslyšících, 2. mluvená (hlasitá, orální, zvuková) řeč, 3. odezírání, 4. v posledním období i sluchová výchova a reedukace sluchu, 5. gestikulace, mimika, pantomima, 6. prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, cued speech, 7. psaná řeč, kresba, 8. film, televize, videoprogramy, počítačové speciálně pedagogické a didaktické programy.

²³ Podrobněji o totální komunikaci např. viz : EVANS, L. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-238-7915-4.

komunikace. Stěžejním problémem při výběru adekvátního komunikačního systému je mimořádně vysoká individuální odlišnost jedinců se sluchovými vadami (Krahulcová, 2003).

3.1 Význam čtení pro osoby se sluchovým postižením

Čtení může mít pro dítě se sluchovým postižením ještě důležitější význam, než pro dítě slyšící. Dle Červenkové (1999) sleduje čtení u osob se sluchovým postižením 3 základní cíle. Prvním z nich je cíl **obecný**, zahrnující porozumění psanému textu, získávání nových poznatků a kulturního povědomí. Další cíl je **rehabilitační**, kdy si dítě při četbě rozšiřuje slovní zásobu, učí se poznávat nové gramatické jevy a zároveň si prostřednictvím hlasitého čtení může zlepšovat výslovnost. Konečně třetí cíl je **sociálně - adaptační**. Na jeho význam poukazuje Červenková (2002) zejména u dětí se sluchovým postižením, které vyrůstají ve slyšících rodinách,²⁴ v nichž často bývá jediným komunikačním nástrojem mluvený jazyk.

Dítě se sluchovým postižením, které nemá osvojený znakový jazyk (a jehož slovní zásoba je omezená a sotva stačí na domluvu o základních věcech denní potřeby) často nerozumí ani běžné situaci (Červenková, 2002). Pokud je odkázané na odezírání, má snížené možnosti učení se sociálním dovednostem. Nechápe, jak se utvářejí vztahy mezi lidmi, nerozumí spoustě událostí, neumí řešit konflikty a situace. Četba mu může ukázat některé modelové situace, jejichž rozbor (s rodičem či učitelem) mu pomůže pochopit, jaké chování je správné, a proč tomu tak je (Šedivá, 1998 in Červenková, 1999).

Hodnocení významu, který četba osobám se sluchovým postižením přináší, nejvíce přísluší jim samotným. Lucie Kastnerová, která má od narození těžké sluchové postižení a dovednost čtení si začala osvojovat v šesti letech, vysvětluje: „Četba knih mi přinesla obohacení slovní zásoby, schopnost lépe odezírat, protože jsem ta slova znala. Pochopila jsem způsob vyjadřování slyšících, rozuměla jsem jim. Také jsem si zlepšila výslovnost - jednou jsem odříkávala básničku se slyšícími dětmi a nikdo nepoznal, že jsem neslyšící...Také jsem získala smysl pro správný slovosled a pořádek slov ve větě.“ (Kastnerová - Červenková, 1998, s. 29).

²⁴ Dle Červenkové (2002) vyrůstá ve slyšících rodinách až 95% dětí s vrozenou nebo prelingvální hluchotou.

3.2 Osoby se sluchovým postižením a porozumění psanému textu

Jedincům se sluchovým postižením většinou nečiní potíže technické čtení. Problémy se však objevují ve druhé složce čtení - ve čtení s porozuměním (např. Rádlová). Vzhledem k tomu, že děti s těžkým sluchovým postižením mají menší schopnost pracovat s gramatickými strukturami, jako je rod, pád, slovesný vid apod., mohou přisoudit čtenému textu nesprávný význam.

Jak jsme již uvedli výše (viz 1.4), pro četbu s porozuměním jsou důležité určité mentální předpoklady, ale i životní zkušenosti jednotlivých čtenářů a jejich jazyková praxe. Pokusíme se popsat některé faktory, které mají vliv na porozumění u osob se sluchovým postižením.

Souralová (2002) uvádí, že jelikož u neslyšícího dítěte nejsou položeny základy struktury jazyka, lze jen dohadovat o tom, jak je **uspořádán** jeho **mentální slovník**, popřípadě kterými mechanismy jsou umožněny aktivace jeho jednotlivých segmentů. Sémantická síť mentálního slovníku bývá u neslyšících nepřehledně vytvořená, význam každého slova je v ní ovlivněn vztahem k významům okolních slov. Mnohdy není jisté, zda mezi objektem a jeho pojmenováním existují adekvátní představy (Souralová, 2002).

Strnadová (1998) zdůrazňuje, že neslyšící má malou slovní zásobu, způsobenou malou frekvencí řeči vůbec a tím i nižší frekvencí rozmanitých hovorových témat. Slovní zásoba je redukována (zejména u kongenitálně a prelingválně neslyšícího dítěte) z hlediska kvalitativního i kvantitativního (Krahulcová, 2003).

Z kvantitativního hlediska je to zejména malé množství slov, které jedinec se sluchovým postižením zná, a u nichž navíc disponuje omezenou znalostí rozsahu jejich významů (Krahulcová, 2003). Na tuto skutečnost poukazoval již Poul (1981), když upozornil, že neslyšící zná zpravidla jen nejběžnější významy slov.²⁵ Ve slovní zásobě neslyšících se dále vyskytují výrazné disproporce slovních druhů. V mluveném projevu používají vysoké procento substantiv (Krahulcová, 2003). Jejich výskyt se dle Gažiho

²⁵ Jako příklad uvedl sloveso „ležít“. Neslyšící se s tímto slovesem seznámil 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 může připadat neúplné, nelogické.

(1979) s postupujícím věkem nepravidelně mění, požadované úrovně však nedosahuje. Verba pak tvoří zpočátku jen jakýsi doplněk k substantivům, která se ve vyjadřování nejmenších neslyšících dětí vyskytují až ve 100%. U neslyšících je v různé míře sníženo také použití adjektiv vyjadřujících vlastnosti objektů, což vyžaduje vyšší úroveň abstrakce a rozvoje slovního myšlení. Problémem je rovněž používání pronomin. Neslyšící mají potíže i v oblastech, kde je potřeba vyjádřit vztahy, což se projevuje i v používání prepozic, které vynechávají, nebo je používají nesprávně. Ze všech slovních druhů pracují neslyšící nejméně s adverbii a to pravděpodobně proto, že jen s obtížemi abstrahují jimi vyjadřované vztahy a kvalifikace (Krahulcová, 2003).

Vlivem redukované slovní zásoby je u neslyšících častým nedostatkem při čtení rovněž neznalost některých synonym. Neslyšící většinou disponuje znalostí jen jednoho slova pro určitý pojem, s jiným si jej však nespojí.²⁶ Nezná ani běžné hovorové výrazy. Obdobné je to u homonym, neslyšícímu chybí znalost stejného slova v jiném významu.²⁷ Dalšími objevujícími se chybami při čtení textu je záměna významů slov, která jsou si náhodně podobná,²⁸ či nerozpoznání odlišnosti významu slov při změnách délky vokálu²⁹ (Strnadová, 1998).

Z hlediska kvalitativního není podstatný počet zvládnutých slov, nýbrž počet slov, jejichž významu děti rozumí (Krahulcová, 2003). Výstavba pojmů probíhá dle Gaňa (1965) zdlouhavěji, než u dětí slyšících. Pojmy chápou děti se sluchovým postižením dle autora buď velmi všeobecně, široce, nebo naopak příliš zúženě.

Strnadová (1999) uvádí další častý problém neslyšícího dítěte při čtení, čímž je skutečnost, že si často neztotožní význam nového slova s pojmem nebo věcí, které již zná. Chybí mu znalost příslušného slova v mluveném jazyce, přestože zná pojem pro některý jev a má pro něj znak. Proto často dochází k tomu, že se neslyšící dítě ve škole naučí slova vyslovovat, číst i psát, aniž by mu byl jasný jejich význam. Důsledkem toho se učí něco, čemu ve skutečnosti nerozumí.

²⁶ např.: stonat - marodit - být nemocný

²⁷ např.: slovo kohoutek - může to být pták, uzávěr vody nebo účes dítěte

²⁸ např.: slovo „pila“ (napila se) a „pila“- nástroj

²⁹ např.: peče - péče

Slovní zásobou neslyšícího, která je ovlivněná absencí zvukové formy jazyka, je znesnadněna rovněž identifikace významu slovních spojení, jejichž skutečný význam je v komunikačních situacích určován modulačními faktory řeči (např. intonací). Nejčastěji se jedná o vyjádření ironie či posměchu (Souralová, 2002).

Pro čtenáře se sluchovým postižením je větším zdrojem potíží, než slovní zásoba, **gramatická (morfologická a syntaktická) stavba textů** (Rádlová, 2004). Český jazyk disponuje bohatou a nepravidelnou flexí. Strnadová (1998) upozorňuje na obtíže, kterým je neslyšící vystaven vlivem neznalosti morfologie. Při změně koncovek se mění význam sdělení. Neslyšící často nerozpozná známé slovo v jiném tvaru, nebo mu přisoudí jiný význam, a to zejména v případě, kdy dochází ke změně kmenové hlásky. Souralová (2002) upozorňuje, že slova nesoucí lexikální význam bývají adekvátně aktivována obvykle bez problémů, a to zejména pokud se vyskytují ve větě v základním tvaru.³⁰ Malou schopností vybavit si morfémy nesoucí gramatickou informaci³¹ a neznalostí přesné funkce slov nezbytných pro koherenci celého textu je pak dle autorky narušeno jejich uspořádání dle složitější gramatické struktury. Dle Gažiho (1979) mají neslyšící děti velké obtíže i s diferenciací slovních druhů, čímž dochází i k nesprávnému tvoření vět.

Dalším zdrojem problémů je syntaxe mluveného jazyka, která je odlišná od syntaxe jazyka znakového. Může tak docházet k jejich vzájemné interferenci, kdy do nedostatečně zafixovaného českého jazyka mohou pronikat prvky z jazyka znakového. Český jazyk má lineární charakter, což je v protikladu se simultánním charakterem znakového jazyka, jenž umožňuje současnou expozici gramatických i lexikálních významů sdělení (Souralová, 2002). Strnadová (1998) uvádí, že z hlediska syntaxe činí neslyšícím velké potíže zejména prepozice, které určují vzájemné vztahy ve větě,³² dále slovesné vazby a tvar a postavení pronomin. Jedná se o pronomina vztažná, pomocí nichž jsou budována složitá souvětí, ale i o běžná osobní pronomina. Homoláč (1998, in Červenková, 1999) vysvětluje tyto potíže s pronominy syntaktickou odlišností znakového jazyka, který využívá k vyjádření vztahu mezi jednajícími osobami tzv. pravidla směřování. U osob se sluchovým postižením se objevují časté chyby ve větné skladbě, slova jsou do větné výpovědi řazena bez gramatických souvislostí.

³⁰ např.: Mámá vaří polévku.

³¹ např.: Mámá snědla polévku.

³² např.: Jdu k lékaři, byl jsem u lékaře.

Počet významů slov lze rozšiřovat prostřednictvím **pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti**, a to zejména pomocí metafory, (již lze definovat jako pojmenování vzniklé přenesením pojmenování na základě vnější podobnosti denotátů) a metonymie (přenášení pojmenování na jiný denotát na základě věcné, zejména vnitřní souvislosti). Metaforické pojmenování může usnadnit vzájemné porozumění. Některé prožitky nelze popsat slovy, lze je jen přirovnat k něčemu, co člověk dobře zná. V literárním díle tak lze metaforicky užít adjektiva, adverbia i verba. Právě metaforická a metonymická zobrazení skutečnosti jsou společně s frazeologií a různými ustálenými obraznými rčeními pro neslyšící jedním z největších problémů (Souralová, 2002).

Na skutečnost, že neslyšícím působí obtíže neznalost frazeologie, ustálených slovních spojení (obraty, rčení, úsloví), jež jsou charakteristické pro určitý jazyk, a do jiného jazyka se zpravidla ani nedají přeložit,³³ poukazoval již Poul (1981). Slyšící si je uvědomí zpravidla až v cizím jazyce.

Ve velké většině příběhů jsou dialogy jednotlivých jednajících postav uvedeny prostřednictvím **reprodukce přímou řečí**, která je v literárních textech zpravidla uvedena tzv. uvozovací větou, v níž je mluvčí přímé řeči upřesněn. Často vzniká situace, kdy spolu komunikuje několik postav zároveň, nebo do příběhu jako další jednající osoba vstupuje vypravěč, což děj znesnadňuje a komplikuje. V příbězích se nezdědka objevuje i vnitřní monolog, což je promluva pouze myšlená, nepronesená. Jedná se o projev myšlenkového chodu postavy. Neslyšící čtenář (pokud není patřičně jazykově vybaven nebo je nepozorný) snadno změnu v uvozovací větě přehlédne a může tak být zmaten, kdo vlastně mluví a s kým (Souralová, 2002).

Porozumění textu je vlastně procesem porovnávání vstupní informace s tím, co recipient o věci již ví, neboli **procesem inference**. Jedná se o základní proces, který je u neslyšících narušen kvalitou vstupní, i již uložené informace. Neslyšícím, kteří preferují v komunikaci znakový jazyk, činí mnohdy velké problémy identifikace souvislostí, které nejsou z textu zřejmé. Dojde-li k chybné interpretaci aktuálně vnímaného textu, celý psychický obraz vnímané skutečnosti v mysli recipienta se sluchovým postižením se

³³ např.: Nechod' mi na oči.

naruší. Recipient tak může získat zkreslené informace, které se mohou stát nepřekonatelnou překážkou v pochopení celého textu (Souralová, 2002). Porozumění čtenému textu může ztížit i **neznalost konvenčních pravidel**³⁴ (Strnadová, 1998).

Zajímavé podněty přináší také výsledky výzkumu znakového jazyka, jež probíhá na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Macurová (1999) poukazuje na působení tzv. **negativního transferu** (interference). Dochází při něm k průniku jednotek z jednoho jazyka do druhého, přičemž může dojít u neslyšících uživatelů znakového jazyka k problémům např. s nepřímými pády osobních zájmen v českém jazyce.

Některé obtíže se čtením mohou rovněž pramenit z **poruchy slovní paměti** u těžce sluchově postižených. Nesmyslný materiál se dle výzkumů Lewina (in Vygotskij, 1976) pamatuje obtížněji z důvodu ztíženého vytváření struktury mezi jeho jednotlivými částmi. Úspěšnost zapamatování se pak odvíjí od charakteristiky struktury daného materiálu vytvářející se ve vědomí zkoumané osoby. Toto zjištění lze dát do souvislosti s významem osvojování si struktury smysluplného jazykového systému u těžce sluchově postižených dětí v raném věku (orálního či znakového) a s nezbytností adekvátní znalosti významu symbolických pojmů (Vitásková, 2000).

3.2.1 Výsledky našich i zahraničních výzkumů zaměřených na čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením

Výuka čtení a psaní zaujímá podstatnou část výchovně - vzdělávacího procesu u osob se sluchovým postižením. Přesto různé výzkumy a studie, realizované ve světě (např. King: Quigley, 1985 in Poláková, 2001) dokazují, že vynaloženému úsilí, námaze a času dosažené výsledky neodpovídají. Je nutno konstatovat, že žáci základních a studenti středních škol pro sluchově postižené dosahují nižší úroveň čtenářské gramotnosti, nežli jejich slyšící vrstevníci. Přes obrovské úsilí pedagogů, rodičů, i přes rozvoj veškeré techniky se setkáváme s konstatováním, že velké procento jedinců se sluchovým postižením (bývá uváděno až 30%) zůstává po ukončení vzdělání funkčně negramotných (Waters - Doehring, 1990 in Tarcsiová, 2004).

³⁴ Pokud neslyšící neví např. o existenci tykání a vykání, nemusí mu být jasné, kolik osob bylo v textu osloveno.

Na otázku, proč jedinci se sluchovým postižením nerozumí psanému textu, se snažil odpovědět anglický psycholog Conrad (1977-1979, in Hrubý, 1998) při testování žáků se sluchovým postižením v posledních ročnících ZŠ v Anglii a Walesu. Výsledkem bylo zjištění, že čtenářské dovednosti testovaných respondentů dosahují v průměru stejné úrovně, jako dovednosti slyšících respondentů ve věku devíti let. Conrad se dále snažil zjistit, které z faktorů ovlivňujících čtení jsou u jedinců se sluchovým postižením horší než u jedinců slyšících. Dospěl k jednoznačnému výsledku. Dle jeho výzkumů **nečtou z důvodu neporozumění syntaxi**. Tuto skutečnost vysvětluje tím, že v důležitém období nedisponovali znalostí žádného jazyka. Proto došlo v mozku k vymizení těch neuronových struktur, jež jsou nezbytné pro porozumění syntaxi.

Conrad (in Hrubý, 1998) se také pokoušel odhalit souvislost mezi čtenářským věkem, velikostí ztráty sluchu a inteligencí. Dospěl ke zjištění, že děti s nedoslýchavostí čtou dle očekávání lépe, než děti neslyšící. S rostoucí ztrátou sluchu se pak zvyšuje rozdíl ve čtenářském věku. Mezi čtenářskými dovednostmi jedinců s lehkou nedoslýchavostí a neslyšících dětí byl však překvapivě zjištěn rozdíl dvou let, což není rozdíl nijak výrazný. Dle výsledků výzkumu došel Conrad k závěru, že číst patrně nebude dítě, jež má ztrátu sluchu větší než 65 dB a jehož IQ dosahuje menší hodnoty než 90. Pokud je ovšem ztráta sluchu větší než 105 dB, budou pravděpodobně alespoň trochu číst pouze děti s nadprůměrným IQ.

Woodová a kol. (1986, in Lachkovičová, 1998) konstatují, že převážná většina dětí s těžkou a velmi těžkou sluchovou vadou vychází ze škol (přes léta snahy učitelů naučit je číst) funkčně negramotných, Quigley a Paul (1996 in Lachkovičová, 1998) zjistili, že běžná úroveň čtenářských schopností a písemného projevu osmnáctiletých neslyšících nepřesahuje úroveň slyšících dětí ve věku devíti až jedenácti let.

U nás provedla první orientační průzkum čtení s porozuměním v rámci své diplomové práce Múhlová (1989, in Hrubý, 1998). Pro tyto potřeby sestavila test, který měl umožnit zjištění, do jaké míry jedinci se sluchovým postižením rozumí čtenému textu. Průzkum provedla na malém vzorku absolventů pražských škol pro sluchově postižené a došla k závěru, že čtení těchto respondentů je na úrovni čtení slyšících dětí ve třetí třídě.

Její orientační výsledky se tedy od výsledků rozsáhlejších průzkumů, provedených v zahraničí výrazně nelišily (Hrubý, 1998).

V roce 1996 byla Pracovní skupinou pro otázky vzdělávání neslyšících při odboru speciálního školství MŠMT na školách pro sluchově postižené provedena rozsáhlá dotazníková akce. Učitelům na těchto školách byla v dotaznících položena i otázka týkající se úrovně porozumění psanému textu u jednotlivých žáků ve srovnání s ostatními spolužáky. Dle jejich odpovědí bylo zcela negramotných 5,8% žáků.

Česká školní inspekce provedla v roce 1997 plošný průzkum čtenářských dovedností dětí se sluchovým postižením u žáků devátých ročníků ZŠ pro sluchově postižené. Poznatky z tohoto průzkumu sepsali Kuchler a Velehradská (1998). Cílem této inspekce mělo být zjištění skutečné úrovně čtení s porozuměním na školách pro sluchově postižené. Žáci se lišili stupněm sluchového postižení, dispozicemi i schopnostmi. Jako základní materiál byl při průzkumu použit specializovaný Obrázkový test, který vytvořila Múhlová (1990) speciálně pro žáky se sluchovým postižením. Hlavní část textu byla nonverbální,³⁵ z jejichž výsledků vyplynulo, že zcela porozuměla předloženému textu většina sluchově postižených žáků (69,5%).³⁶ Tímto zjištěním chtěli autoři vyvrátit tvrzení, že absolventi škol pro sluchově postižené jsou negramotní, protože nerozumí jednoduchým textům. Když však došlo k porovnání výsledků neverbální části textu s částí verbální, projevila se výrazná disproporce u některých žáků s těžkým sluchovým postižením. Úspěšnější byli v nonverbální části testu, což lze vysvětlit podstatou sluchového postižení. Byly zjištěny nedostatky v podobě **malé slovní zásoby, neporozumění větné skladbě a neznalosti gramatických jevů.**

Nad poměrně optimistickými výsledky výzkumu ČŠI se pozastavila Poláková (2001) a zamýšlela se nad jejich objektivitou. Upozornila, že v něm chybí srovnání zjištěné úrovně čtenářských schopností neslyšících jedinců se slyšícími odpovídajícího věku. Toto srovnání je přitom dle autorky nezbytné pro zjištění skutečné úrovně čtenářských schopností žáků se sluchovým postižením. Dále uvedla, že pro účely průzkumu byl použit

³⁵ Čtenáři měli vybrat k jednoduchému předloženému textu správné obrázky a následně je seřadit tak, aby kopírovaly dějovou linii textu. Dalšími úkoly pak bylo zodpovězení dvou souborů kontrolních otázek a vymyšlení názvu textu tak, aby co nejvíce kopíroval jeho obsah.

³⁶ Dalším 25% žáků unikly při čtení jen některé detaily, 3 žáci porozuměli textu jen zhruba a 2 žáci neporozuměli vůbec.

test jednoduchý z hlediska jazykové i obsahové náročnosti. Nezhledňoval tak důležité faktory, které podstatně ovlivňují proces čtení s porozuměním.

Poláková následně ve své diplomové práci v roce 1998 provedla průzkum úrovně funkční čtenářské gramotnosti, k čemuž využila testové materiály z Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti. Analýzou získaných dat vyvodila autorka několik závěrů. Bylo zjištěno, že pokud si žáci nejsou jisti, zda porozuměli textu nebo otázce, využijí při řešení úkolů **specifických strategií** (King, Quigley, 1985, in Poláková, 2000). Jedná se zejména o strategii slovně - myšlenkových asociací, kdy recipienti vybírají z nabízených možností odpověď na testovou otázku, a to na základě asociace slov obsažených ve větě položky a slov, která jsou obsažena v nabídce možností. Recipienti dále využívají strategii vizuálního porovnávání, při němž prohlíží slovní vyjádření jednotlivých možností a porovnávají je s textem. Následně vyberou tu alternativu, ve které lze najít stejné či podobné slovo, jako na určitém místě v textu, přestože toto slovo může být vzhledem k dané položce v textu nerelevantní. Další strategií pozorovanou u recipientů se sluchovým postižením je strategie využívání vlastních zkušeností. Recipienti se v některých případech opírají nikoli o informace z textu, ale o své zkušenosti s obdobnou situací.

Respondenti se sluchovým postižením dosáhli nejlepších výkonů u testových položek ověřujících porozumění nějakému časovému, popř. číselnému údaji, a také tehdy, když mohli využít strategii vizuálního srovnávání zadání, správné alternativy a odpovídající části v textu. Jak upozorňuje Poláková (2002), některé výsledky respondentů nejsou z těchto důvodů objektivní. Nelze totiž s jistotou určit, v jakém případě respondenti textu skutečně porozuměli a kdy zvolili správnou odpověď na základě využití výše jmenovaných strategií.

Největší potíže jim činily testové položky, ve kterých museli vysuzovat významy na základě **interakce vlastních znalostí a zkušeností a informací z textu** a položky založené na významech, jež v textu nejsou přímo vyjádřeny. Potíže měli také s vytvořením vlastní odpovědi na otázku.

Poláková (2002) považuje u jedinců se sluchovým postižením za nezbytné používání stejných měřítek při ověřování úrovně funkční gramotnosti, znalostí

a vědomostí, jako u slyšících. Autorka závěrečné práce se přiklání k názoru, že ačkoli dosáhne většina jedinců se sluchovým postižením ve srovnání se slyšícími jedinci horších výsledků, je poznání skutečné úrovně jejich gramotnosti nezbytné pro zjištění, na které oblasti vzdělání neslyšících je potřeba se zaměřit.

3.3 Výuka čtení u osob se sluchovým postižením

Metodika výuky čtení dětí se sluchovým postižením je dosud velmi málo propracovaná, odvozuje se zejména od postupů používaných pro děti slyšící, což je z hlediska zvláštností zpracovávání grafického textu jedinci se sluchovým postižením poněkud zavádějící. Konečným cílem vyučování čtení u slyšících i neslyšících dětí je pochopení obsahu textu, v ostatních aspektech se v počátečním období tyto procesy liší. Podstata vyučování čtení je u slyšících dětí založena na složitých vztazích mezi slovy mluvenými, jež dítě ovládá a mezi slovy psanými. Obtížnost vyučování dítěte technice čtení spočívá v odlišné grafické a hláskové podobě slova. U vyučování dětí se sluchovým postižením však nejde jen o zvládnutí techniky čtení, jež je prostředkem analytického vnímání slov a podmínkou pro vytvoření slovní zásoby a osvojování řeči na širokém poznatkovém základu. Z toho důvodu vyučování čtení závisí zejména na volbě metodických postupů a prostředků. (Krahulcová, 2003).

3.3.1 Období vývoje čtení u osob se sluchovým postižením

Přípravou na výuku čtení je již raná výchova v rodině. Důraz na její vliv na dítě se sluchovým postižením v **předčtenářském období** (v období tzv. pregramotnosti) kladl již Uden (in Poul, 1972). Počátek čtenářství pokládal do rodiny a vytvořil mateřskou reflexní metodu³⁷ pro výuku jazyka, neboli metodu rozhovoru. Její podstatou je přirozený přístup kopírující komunikaci matky se slyšícím, avšak ještě nemluvicím dítětem, kdy matka hraje „dvojit roli.“ Zachytává reakce dítěte a sama je slovně vyjadřuje. Uden rozlišoval dvojit přístup k rozhovoru: identifikační a anticipační. Přístup identifikační³⁸ spočívá v ukázání

³⁷ Z této metody vychází např. systém výuky čtení ve Speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích, kde se systematicky uplatňuje a rozvíjí jako jediný způsob výuky českého jazyka od roku 1991 a to ve všech složkách škol: ve speciálně pedagogickém centru, v mateřské, základní i zvláštní škole.

³⁸ Tento postup charakterizuje Uden pomocí příkladu, kdy matka ukáže dítěti míč a řekne: „To je míč.“

a pojmenování předmětu, jevu nebo činnosti, anticipační³⁹ však již vyvolává určité napětí, kdy v celé situaci i v řeči převládne moment očekávání. Přirozený rozhovor vzniká tak, že se vytváří situace, která u dítěte vyvolá potřebu komunikace.

V rozhovoru považuje Uden za nejdůležitější způsob, jakým matka podchytí, co dítě říká, nebo co chce říci, a ve správné jazykové formě to opakuje. K tomu přidá, co chce sama říci a navíc napoví, co může dítě v dané situaci objevit nového (Poul, 1972).

Velmi brzy se doporučuje začít také s vedením rodinných deníků, do nichž rodiče zaznamenávají prožitý rozhovor obrázkem, jenž je doplněn hovorovou řečí umístěnou v „bublinách“⁴⁰. Výsledkem je tzv. vizualizovaný rozhovor. Rodinný deník by se měl stát jedním z prostředků komunikace, jeho vedení pak součástí rodinného života. Důsledkem tohoto způsobu je skutečnost, že se děti již v raném věku učí chápat souvislost mluvy, zvuku, psaného slova a situace (Křupalová, 1999).

Stejným způsobem doporučoval Uden (in Křupalová, 1999) pokračovat i v mateřské škole. Zde však již vychází situace pro rozhovor nejsou nahodilé, ale předem připravené - motivované. Rozhovor se má zapisovat na tabuli, zachovány jsou „bubliny“ s větami i obrázky, připomínající vztah k prožité situaci. Pomocí rozmanitých her se děti učí přijímat písemný záznam mluvené řeči jako samozřejmost.

Poul (1991) radí rodičům, aby si s malým dítětem povídali nad obrázkovou knížkou. Pro začátek doporučuje leporelo, v němž každý obrázek znázorňuje uzavřený, samostatný děj. U obrázku doporučuje opírat se nejprve o sloveso, o činnost. Cílem má být rozšiřování slovníku dítěte o slova vyskytující se v běžné řeči.⁴¹

³⁹ Anticipační přístup k rozhovoru ilustruje Uden také na příkladu s míčem. Matka jej někam schová a čeká, až ho dítě bude chtít. Potom hledá míč spolu s ním, přičemž navozuje rozhovor otázkami: „Hledáš míč? Kde je míč?“ Postupně matka přiměje dítě k tomu, aby se na míč samo ptalo.

⁴⁰ Písemný zápis má být jednoduchý a bohatý na citoslovce, což jsou slova plnohodnotná, artikulačně většinou lehce zvládnutelná a zvukomalebná

⁴¹ Poul shrnul své praktické rady rodičům dětí se sluchovým postižením do publikace „Jak vést neslyšící dítě k četbě“, kterou vydala Knihovna časopisu Gong v roce 1985. Zásluhou Svazu sluchově postižených v ČR vyšlo v roce 1992 její druhé vydání. Návod, jak rady z příruček uplatnit v praxi mohou rodiče nalézt také v publikaci Anny Červenkové „Čtení pro rodiče malých dětí s vadami sluchu“, vydané rovněž Knihovnou časopisu Gong v roce 1992. Autorka zde uvádí vlastní cenné zkušenosti s výukou čtení své vnučky.

Vaněčková (1996) doporučuje, aby před vlastním nácvikem čtení dítě prošlo jazykovou přípravou na čtení. Uvádí, že je vhodné zařadit především sluchová cvičení (cvičení zaměřená na diferenciaci zvuků a hlásek, na zvukovou analýzu a syntézu slov, na diferenciaci délky vokálů a rytmu řeči), dále zraková cvičení (vyhledávání stejných barev, tvarů a porovnávání délek a velikostí apod), cvičení na posilování zrakové paměti, trénování očních pohybů (pro schopnost pohybovat očima plynule zleva doprava), cvičení na orientaci v prostoru a hry s písmeny.⁴²

V americké a anglické literatuře je často rozebíraným problémem čtení dětí se sluchovým postižením s rodiči, a to zejména v souvislosti s pozicí čtení v bilingválním přístupu. Tarcsiová (2004) apeluje na nutnost zaměření pozornosti na čtení dětí se sluchovým postižením již v raném věku. Uvádí například výsledky zkoumání sluchově postižených rodičů a jejich syna se sluchovým postižením, jež provedli Akamatsu a Andrews (1993). Autoři došli ke zjištění, že pro zvýšení zájmu dítěte o psaný text tlumočili rodiče příběh různými způsoby: prostřednictvím amerického znakového jazyka, ukazováním na obrázky, jejich spojováním s konkrétními zkušenostmi dítěte, znakováním přímo na knize a používáním daktylní abecedy (Tarcsiová, 2004).

D. R. Schlepfer (2002, in Tarcsiová, 2004) popisuje šest strategií, používaných třemi neslyšícími matkami při čtení se svými neslyšícími dětmi ve věku 3-5 let, které identifikovali Lartz - Lestina, dle nichž tyto strategie pravděpodobně podporují vyšší čtenářské dovednosti u neslyšících dětí:

- přizpůsobení místa znakování - fráze se znakují na knize, nebo s knihou
- přiřazování textu ke znakování - poukázání na text, výklad prostřednictvím znaků a následné poukázání na text
- spojování textu s reálnými zkušenostmi dítěte
- udržování pozornosti - poklepáním na rameno, pohybem knihy
- demonstrování změny charakteru pomocí mimiky a posturiky
- používání nemanuálních signálů, jež jsou chápané jako otázky - pokrčení nosu, zvednutí obočí, pohyb úst

⁴² Příklady jednotlivých cvičení uvádí Vaněčková v publikaci „Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku,“ která vyšla v roce 1996 v nakladatelství Septima.

Pokud děti navštěvují přípravný ročník, přecházejí v jeho průběhu od čtení globálního ke čtení analyticko - syntetickému a písemný záznam rozhovoru jako jediný materiál pro čtení jim přestává stačit (Křupalová, 1999). V tomto období, jenž bývá označováno jako **období rozvoje gramotnosti** již probíhá rozklad slov na grafémy, jenž je přechodem od globálního čtení ke čtení analyticko - syntetickému. Novým prvkem se ve výuce čtení v prvním ročníku stává článek, jenž by měl tematicky navazovat na probíraný rozhovor, vycházet ze skutečné jazykové úrovně žáků a současně by měl být atraktivní. Práce s textem může být různorodá, nabízí se mnoho možností.⁴³ Uden (in Poul, 1981) navrhuje, aby od druhé třídy žáci začali psát deníky (nejprve společně, později individuálně), do nichž mohou zapisovat své zážitky. Na prvním stupni je čtení ve fázi ideovizuální. Přechod od této fáze k fázi receptivní ukončuje většina žáků na druhém stupni.

V souvislosti s výukou čtení u žáků se sluchovým postižením se v poslední době stále častěji hovoří o **problematice specifických poruch učení**. Potvrzení přítomnosti specifické poruchy učení při existenci sluchového postižení u dítěte bylo dlouho blokováno. Dřívější definice specifických poruch učení tento předpoklad potvrzovaly, když považovaly přítomnost zrakové nebo sluchové vady za eliminační pro připuštění této diagnózy (Selikowitz, 1993 in Vitásková, 2000). Současné definice jsou vstřícnější,⁴⁴ kombinace specifické poruchy učení se smyslovým, tedy i sluchovým postižením se připouští. Některé z problémů v učení a chování tedy nemusí být jen důsledky sluchové ztráty, ale je nutné je chápat ve vztahu k etiologii sluchové poruchy. Mnohé z hlavních příčin jsou totiž zároveň příčinami dysfunkcí centrálního nervového systému (Vymlátilová, 1997).

⁴³ První fází práce s článkem může být příprava na čtení souvislého textu. Lze využít kresby (namalované např. na tabuli), která motivuje k zájmu o článek. Vyučující může příběh nejprve vyprávět a provázet jej kresbou několika dějově nosných obrázků, k nimž se připíše důležitá slova. Následuje předložení skutečné písemné podoby článku dětem. Příběh lze také dramatizovat, skládat dohromady rozstříhaný text, doplňovat vynechaná slova či text ilustrovat. Nakonec mohou žáci text samostatně vyprávět s využitím obrázků sloužících jako osnova příběhu (Křupalová, 1999).

⁴⁴ Např. definice: *Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení a psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto vlivů* (Zelinková, 1994, s. 12).

Specifické chyby, které lze diagnostikovat u specifických poruch učení, se liší od běžných obtíží, jež učitelé znají. Zatímco nespecifické obtíže se dají odstranit častým a důsledným opakováním, specifické nikoli⁴⁵ (Vitásková, 2000). Autorka zdůrazňuje význam týmové spolupráce surdopedů, logopedů, psychologů i vychovatelů sluchově postižených dětí (Vitásková, 2000). Sovák (1978a) uvádí u dětí s vadami sluchu opožděný vývoj řeči, vadnou výslovnost a vývojové vady gramatické a syntaktické stránky řeči, kam řadí tzv. dysgramatismus.⁴⁶

Patologický vývoj syntaxe a gramatické formy jazyka přetrvávající do školního věku se dle autora promítá z mluvy i do výkonu při psaní. Osobitý způsob vyjadřování projevující se i při psaní, se přenáší i do čteného textu, jenž se tím deformuje (Sovák, 1978a). O složitosti celé problematiky vypovídá rovněž skutečnost, že se jednotlivé druhy specifických poruch učení většinou nevyskytují izolovaně, ale v různých kombinacích, přičemž důsledky sluchové vady širokou variací projevů specifických obtíží ještě umocňují a komplikují. Otázkou zůstává, do jaké míry přítomnost specifické poruchy učení výkon dítěte ve čtení ovlivňuje. Dalším problémem je, že specifická porucha učení nebývá v současné době u sluchově postiženého dítěte objektivně diagnostikována, v nejlepším případě na ni bývá pouze usuzováno (Vitásková, 2000).

3.3.2 Metody výuky čtení

V historických pramenech popisujících počátky péče o „hluchoněmé“ můžeme sledovat různé metody, které se s větším nebo menším úspěchem snažily přivést neslyšící ke čtení s porozuměním, přičemž většinou vycházely z metod osvědčených u slyšící populace (Souralová, 2002). Pokusíme se přiblížit dvě základní metody, které jsou u nás v současné době v praxi nejvíce využívány. Jedná se o globální metodu a o metodu analyticko - syntetickou.

Globální metoda spočívá v poznávání grafické podoby slova jako celku. Její kořeny vychází ze škol v USA, kde se rozšířila v devatenáctém století a v počátcích

⁴⁵ V tomto případě neplatí pravidlo, že čím více děti čtou, tím lepších výsledků ve čtení dosahují. Opakováním čtenářských obtíží naopak dochází k jejich fixaci, následná náprava je tedy velice obtížná.

⁴⁶ *Dysgramatismus je neúplně a nepřesně vyvinutá schopnost užívat v mateřské řeči obvyklých gramatických tvarů, a to v řeči mluvené i psané. Tento vývojový nedostatek bývá navršen nedostatkem schopnosti tvořit větné celky, tj. vyjádřit myšlenku větným celkem či slovním sledem v mateřštině obvyklým - dysfrázií* (Sovák, 1978, s. 241)

20. století. Jedním z jejích zakladatelů je Horace Mann. Globální metoda bývá dle Souralové (2002) prvním krokem k získání čtenářských dovedností u neslyšících dětí. V předškolním věku se využívá psaných slov pro usnadnění jejich vnímání. Na tabulky nebo na lístky se napíše slova, popřípadě jednoduchá denní frazeologie, používající se jako doplňky v situaci, při činnosti nebo k předmětu. Dítě se sluchovým postižením v předškolním věku ještě nedokáže vnímat slova pomocí odezírání bez potíží, problémy má dokonce s jejich vnímáním pomocí daktylních znaků, jelikož charakter vnímání je v tomto případě sukcesivní. Slovo napsané na tabulce či na lístku se vnímá snadněji jako kompaktní jednotka. Možnostem vnímání malého dítěte odpovídá celostní vnímání více. Rozlišovat slova globálně se děti učí vždy v konkrétních situacích. Přestože se jednoduché výpovědi (věty) tvoří ústně a daktylně a pojmově se vymezují ve znakovém jazyce, globální rozlišování napsaných slov je velmi důležité (Krahulcová, 2003).

Slova a signály jako prostředky pojmenování poznává dítě pomocí této metody již předtím, než si osvojí jejich hláskovou podobu. Globální čtení je však jen vizuálním rozlišováním slov ve formě komplexních signálů, zatímco osvojení slov vyžaduje znalost jejich hláskové a grafické podoby, stejně jako pojmového vymezení. Počáteční vnímání pomocí globálního rozlišování slov na základě jejich významu, určení vztahů mezi názvy předmětů a dějů však vytváří základ pro pozdější analyticko-syntetické čtení (Krahulcová, 2003).

Analyticko - syntetická metoda již dokáže zachytit komplikovanou flexi českého jazyka, pro začínajícího čtenáře jsou však gramatické kategorie zpravidla velmi nepřehledné (Souralová, 2002). U sluchově postižených uživatelů znakového jazyka může interference tohoto vizuálně motorického systému do českého jazyka komplikovat proces učení se čtení. Zatímco český jazyk vyjadřuje některé gramatické kategorie lexikálně, (např. kategorii času), v jazyce znakovém se tato kategorie stanoví rámcově. Po artikulaci znaku vyjadřujícím časový údaj jsou v tomto čase chápána všechna další sdělení až do expozice dalšího znaku reprezentujícího časový údaj (Souralová, 2002).

Při počátečním nácviku čtenářských dovedností touto metodou se nejčastěji začíná jednoduchými operacemi, a to v rámci jednoho slova. Nejprve se doplňují chybějící slabiky či písmena do slov, později se z jednotlivých slabik slovo skládá. Později se

přechází k vytvoření povědomí, že lze k jednomu objektu přiřazovat více pojmenování, jež ho mohou blíže charakterizovat.⁴⁷ (Souralová, 2002).

Následuje spojování jazykových znaků mezi sebou na základě konkrétní výpovědi, jež je vyjádřením reálné situace. Pro počáteční fixaci gramatické stavby věty se doporučuje využívat větné členy ve tvaru neovlivněném flexí českého jazyka, neboť změna v tvaru může neslyšícímu dítěti znesnadnit identifikaci jeho významu. Souralová (2002) dodává, že analyticko - syntetickou metodu čtení často doprovází daktyl, jenž je považován za slovní formu řeči a předpokládá určitou vyzrálou motorických projevů a schopnost převádět vizuální znaky na znaky verbálně-jazykové. O důležitosti doprovázení čtení daktylní formou řeči svědčí mnohé výzkumy, které př. dokazují, že i jednoduchý pohyb prstu aktivuje řadu korových oblastí. Lze tedy předpokládat, že zapojení explicitní motorické paměti do procesu získávání čtenářských dovedností u malých sluchově postižených dětí proces čtení jednoznačně usnadňuje (Souralová, 2002).

3.4 Možnosti využití alternativních zdrojů podpory při čtení

Úkolem speciálně - pedagogického procesu u osob se sluchovým postižením je překonání bariéry mezi neslyšícím žákem a textem. Jedním z mnoha aspektů vztahů mezi neslyšícím žákem a textem je strategie překódování vizuálně vnímaných znaků do podoby, ve které si neslyšící žák dokáže lépe mentálně reprezentovat strukturní a obsahové charakteristiky textu. Ve výuce žáků se sluchovým postižením mají důležitou funkci **manuální znakové systémy** (Groma - Lachkovičová, 1995).

Otázku, nakolik je pro neslyšící žáky efektivní nahrazování přirozeného kódu řeči jinými kódy, které slouží k uchování jazykové informace v paměti či k jejímu zvnitřnění, si klade mnoho autorů. Dospělo se ke zjištění, že se tyto alternativní kódy významně spoluúčastní na výsledném produktu zpracování textu. Manuální znakové systémy mají povahu specifických kódů, vhodných k reprezentaci textu. Jedině se sluchovým postižením se v procesech spjatých se zpracováním textu o tyto manuální znaky významně opírá, jejich pomocí si může psaný text zpřítomnit v manuální podobě (Groma - Lachkovičová, 1995).

⁴⁷ Např. přidávání adjektiv k substantivům: pes - hodný, zlý, velký...

Groma - Lachkovičová (1995) realizovali na katedře pedagogiky sluchově postižených při PdF UK výzkum, který měl poukázat na používání **daktylních znaků, pomocných artikulačních znaků a znaků** v práci jedince se sluchovým postižením s textem. V různých situacích⁴⁸ sledovali, jak se neslyšící žáci o tyto systémy opírají. Autory zajímala strategie překódování vizuálně vnímaných znaků do podoby, v níž si neslyšící dokáže lépe mentálně reprezentovat strukturní a obsahové charakteristiky textu.

První ze sledovaných manuálních systémů je **prstová (daktylní) abeceda**, kterou Krahulcová (2003, s. 217) definuje takto: „Prstová abeceda je slovní vizuálně - mototická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen.“ Je odvozená z tvarů písmen. Lze říci, že daktylní znak je manuální formou písemného znaku a svou strukturou koresponduje s písemnou, popřípadě zvukovou formou řeči. Uherík (1990) uvádí, že daktylní abeceda podporuje proces analýzy a syntézy, čímž urychluje nácvik čtení a psaní a pomáhá překlenout diferenciaci mezi fonetickou a písemnou formou textu. Někteří autoři ji doporučují pouze jako pomocný prostředek při počátečním období rozvoje čtenářských dovedností, jiní pouze v nejnútnejších případech (Vitásková, 2000).

Ve výzkumu Gromy - Lachkovičové (1995) mělo používání daktylní abecedy v jednotlivých ročnících stoupající tendenci, přičemž nejméně byl zastoupený ve druhém ročníku ZŠ pro sluchově postižené. Nejčastěji jej žáci používali při ústní reprodukci textu, při písemné reprodukci byl naopak využíván jen malým počtem žáků se sluchovým postižením.

Dalším systémem, který může sloužit jako podpora při zpracovávání psaného textu je **Hand - Mund systém**. Jedná se o systém manuálně - orální. Byl vytvořen Forchhammerem pro podporu odezírání. Jde o druh fonetické prstové abecedy, která znázorňuje aktivitu té části mluvidel, již není při vyslovování možné vnímat zrakem (Sovák, 1965). Hand - Mund systém patří do skupiny fonomimických systémů, určených

⁴⁸ Jednalo se o čtení textu, jeho učení se z paměti, či reprodukce textu písemnou či ústní formou. Text byl administrován u 42 neslyšících žáků z 2., 3. a 5. ročníku ZŠ pro sluchově postižené v Bratislavě. Jejich úlohou bylo naučit se nazpaměť předložený text a následně jej písemně a ústně reprodukovat. Zaznamenávalo se, o jaký systém manuálních znaků se žáci v jednotlivých činnostech spjatých s prací s textem opírají.

k podpoře výslovnosti a odezírání. K tomu se využívá pohybového znázorňování jednotlivých fonémů rukou, komunikační situaci lze doplnit i grafémem (Krahulcová, 2003). Forchhammer soudil, že řeč vnímaná pomocí odezírání z úst a odezírání doplněné Hand - Mund systémem je oku jedince se sluchovým postižením stejně srozumitelná, jako slyšení uchu slyšícího jedince (Groma - Lachkovičová, 1995).

Slovní podněty zprostředkovává ve správných gramatických tvarech a v přesné hláskové podobě **Cued speech**. „Cued speech je komunikační systém založený na využití kombinací tvarů prstů a poloh ruky, jež vizuálně vyjadřují skupiny samohlásek a skupiny souhlásek, přičemž zrakový vjem ruky se doplňuje odezíráním současného mluvení.“ (Krahulcová, 2003, s. 252). Jeho základním principem je, že znaky informací na rty nepřemísťují, pouze doplňují. Cued speech využívá pohybů rukou v kombinaci s řečí. Pohyb ruky reprezentuje hlásky a neslyšícímu pomáhá pochopit prostřednictvím těchto znaků při sledování mluvčího to, co nemůže odezřít (Krahulcová, 2003).

V našich podmínkách jsou hojně využívány **pomocné artikulační znaky (PAZ)**. Jejich význam spočívá v podpoře správné artikulace příslušné hlásky, současně splňují i funkci daktylních znaků. Jejich počet je shodný s počtem hlásek mluveného národního jazyka. Jsou účinnou oporou při osvojování, fixaci a automatizaci správné artikulace, což je jejich výhodou ve srovnání se znaky daktylními, které svým vizuálním charakterem mají vztah spíše k fonémům. Pomocný artikulační znak usnadňuje správné vnímání polohy mluvidel upozorňuje na specifika výdechového proudu (pocit tepla, chladu, měkkého hlasového začátku..), na vibraci mluvidel při tvorbě znělých konsonantů a podobně (Krahulcová, 2003).

Z výsledků výzkumu Gromy - Lachkovičové (1995) vyplynulo, že nejvíce zastoupenými manuálními prostředky při reprezentaci textu byly PAZ u žáků druhého ročníku, kde je v různých typech úloh využívalo 50-75 % žáků. PAZ jim ulehčují artikulaci při hlasité řečové produkci a orientaci ve struktuře slova. Artikulace u žáků se sluchovým postižením ve 3. ročníku ještě není zautomatizovaná, žáci si hlásky zpřítomňují přes jejich vlastnosti vyjádřené v PAZ. Od třetího ročníku byla zjištěna klesající tendence jejich používání.

Na podpoře zpracování psaného textu se podílí rovněž znakové jazyky neslyšících. Prvním z nich je **český znakový jazyk**, který definuje Zákon o znakové řeči (1998)⁴⁹: „Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitý členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“

V užším slova významu je český znakový jazyk označením pro jazykový systém založený na vizuálně - motorické komunikaci pomocí symbolů. Patří mezi přirozené jazyky, jeho gramatika je zcela nezávislá na jakémkoliv mluveném jazyce (Krahulcová, 2003). Je nutné zdůraznit, že stavba znaku nekoresponduje se strukturou slova. Stavební prvky mluveného či psaného jazyka nedokážeme reprezentovat pomocí formačních prvků znaku, těsnou korespondenci znaku a slova lze najít jen v rovině lexikální a sémantické (Groma - Lachkovičová, 1995).

Znakovaný český jazyk je umělý jazykový systém, jenž usnadňuje komunikaci mezi neslyšícími a slyšícími. Využívá gramatických prostředků češtiny, která je současně (hlasitě či bezhlasně) artikulována. Znaky českého jazyka jsou pohybem a postavením ruky ukazovány spolu s jednotlivými slovy českého jazyka (Zákon o znakové řeči, 1998).

Dalším systémem je **znaková řeč neslyšících**. Jedná se o označení pro vizuálně - motorické symbolické komunikační systémy, zejména českého znakového jazyka a znakovaného českého jazyka. Jedná se o souhrn výrazových prostředků pohybových a mimických, přirozených i konvenčně dohodnutých. Jejich podstata spočívá v pohybech a konfiguraci rukou a prstů, mimice obličeje a dalších nonverbálních doplňujících komunikačních formách. Komunikaci znakovou řečí často doplňuje mluvená řeč, prstová abeceda či psaná podoba jazyka (Krahulcová, 2003).

⁴⁹ Zákon o znakové řeči č.155/1998 Sb. byl schválen Poslaneckou sněmovnou Parlamentu ČR 21.5. 1998, část 8-11 nabyla účinnosti dnem 1.1. 1999. Zákon upravuje používání znakové řeči jako prostředku dorozumívání neslyšících. Neslyšící mají právo na používání znakové řeči, vzdělávání s využitím znakové řeči a výuku znakové řeči.

Groma - Lachkovičová (1995) zjistili, že používání znaků je nejnižší ve druhém ročníku základní školy pro sluchově postižené a vrcholu dosahuje ve třetím a pátém ročníku, a to zejména při učení textu. Je možné, že se žáci se sluchovým postižením ve druhém ročníku příliš soustředí na artikulaci a zdá se, že se orientují jen na fonologickou strukturu slov. Skutečnost, že má použití znaků ve vyšších ročnících stoupající tendenci může napovídat, že v této době si již žáci všímají i význam lexikálních položek obsažených v textu. K výraznému poklesu používání znaků došlo u žáků osmého ročníku základní školy. Jako vysvětlení se nabízí, že žáci v tomto období již dokáží zpracovat text v kódu mluvené řeči, aniž by si jeho obsah museli manuálně reprezentovat (Groma - Lachkovičová, 1995).

Výsledky výzkumu dále ukázaly, že používání manuálních prostředků u žáků je v jednotlivých typech úloh různé. Jejich použití bylo frekventované nejméně při učení textu, nejvíce naopak při ústní reprodukci. Dále se ukázalo, že neslyšící žáci nevyužívají manuální systémy jen v iniciálních fázích tvoření a rozvíjení řeči, ale významně je uplatňují i v komplexnějších didaktických situacích, jako je např. právě práce žáka s textem. Znaky různých manuálních systémů lze dle autorů považovat za „opory“ vedoucí k rozluštění textu a porozumění (Groma - Lachkovičová, 1995).

Při konfrontaci neslyšícího žáka s informací jazykové povahy však mají významnou úlohu i **kódy nemanuální povahy**. Patří mezi ně odezírání, vizuální vnímání psané řeči a kinestetické vnímání vlastní řečové produkce. Za zanedbatelné nelze považovat ani zbytky sluchu a jejich úlohu při vytváření „vnitřního kódu“, ve kterém se zpracovává informace jazykové povahy. (Groma - Lachkovičová, 1995).

V procesu čtení u slyšících dětí se za hlavní faktor považuje fonologie. Základní podmínkou osvojení si dovednosti číst je schopnost izolovat v akustickém toku jazykové segmenty reprezentované vizuálními symboly a rozhodující je schopnost manipulovat se segmenty slov na úrovni fonému. (Treiman, Baron, 1986; in Lachkovičová, 1998). Jedná se o **fonologické kódování**, jež tvoří podstatu analyticko- syntetického čtení a podporuje osvojení čtenářských dovedností. Začínajícímu čtenáři umožní dekodovat i vizuálně neznámá psaná slova, ulehčuje osvojení si vědomostí o psaných slovech, jelikož upoutává pozornost nikoli na informaci charakterizující slovo jako grafickou konfiguraci, ale na informaci o kompozici písmen. Čtenáři umožňuje uchovat písmo v krátkodobé paměti

v trvalejší podobě, díky čemuž je možné uchovat informaci dostatečně dlouho pro interpretaci věty (Schaper, Reitsma, 1993; in Lachkovičová, 1998).

Lachkovičová (1998) se zabývala otázkou, zda je možné vybudovat a používat fonologický kód při absenci akustické informace. Uvedla zahraniční výzkumy, z nichž většina se shoduje na tom, že minimálně určitá skupina jedinců s těžkým sluchovým postižením při čtení fonologickou informaci používá. Fonologické uvědomění se dle autorů vytváří na bázi více alternativních zdrojů, avšak neshodují se zcela v tom, o jaké zdroje se jedná. Za nejdůležitější však považují zbytky sluchu, odezírání, taktilně - kinestetické pocity při artikulaci, daktylní abecedu, zkušenosti se čtením, PAZ apod. Autoři se rovněž shodují v tom, že proces budování fonologického uvědomění je velmi náročný a zdlouhavý. Proto se začaly hledat alternativní strategie kódování textu, jež by byly pro jedince se sluchovým postižením přijatelnější. Výzkumy se orientovaly zejména na zkoumání **znakového a vizuálního kódu**, jež jsou pro neslyšícího čtenáře snáze osvojitelné. Tyto kódy jsou považovány za alternativní z toho důvodu, že se jedná o strategie, které slyšící jedinci běžně nepoužívají. Otázkou však je, zda jsou skutečně schopny zastoupit úlohu fonologického kódování (Lachkovičová, 1998).

Jednou ze strategií, která by mohla být považována za alternativu při čtení, je použití **znakového jazyka**. Přestože výsledky některých výzkumů ukazují, že kódování na bázi znaků lze využívat při úloze jejich zapamatování, údaje z dalších výzkumů nepodporují tvrzení, že kód na bázi znaků může sloužit jako účinný kód při čtení vyspělého dospělého jedince se sluchovým postižením. M. Harrisová a J. Beech (1994, in Lachkovičová, 1998) však upozorňují na to, že děti, jež se naučily znakový jazyk v raném dětství, mají pro učení se číst lepší podmínky, než děti, které se jej naučily později. Děti se sluchovým postižením, jež plynule znakují, mají dle autorů vytvořenou dobrou bázi jazykových schopností, na níž mohou stavět své čtecí schopnosti. Mohou tak používat znaky a daktylní abecedu jako alternativní systém kódování nových slov.

Další strategií je strategie **vizuální (globální)**, při níž se slova zpracovávají jako logogramy nebo obrázky. Vyspělí čtenáři však ani tuto strategii, zejména pro její závažná omezení nevyužívají. Pokud se totiž slova při čtení rozpoznávají jako globální entita, jedná se o přímou cestu v přístupu k lexice, jež fonologii do operací zaměřených na vstup do

lexiky nezapojuje (Leybaert, Alegria, 1986 in Lachkovičová, 1998). Čtení se tak omezuje na náhodné asociování psaných slov, jejich výslovnosti s jejich významem. Tuto strategii však dítě může spontánně používat jen pro jisté omezené množství elementů.

Autorka diplomové práce souhlasí s konstatováním V.L. Hansonové (1989, in Lachkovičová, 1998), že osvojení a používání fonologické informace je pro jedince se sluchovým postižením velmi náročné. Přestože se předpokládá, že čtenář bude alternativní strategie používat, z výsledků výzkumů vyplývá, že u vyspělého neslyšícího čtenáře tomu tak být nemusí (Lachkovičová, 1998).

4 PRATICKÁ ČÁST

Vlivem nedostatečné znalosti jazyka je dítě se sluchovým postižením nenáležitě vybaveno k recepci textu. Jeho jazyková kompetence nedosahuje takové úrovně, aby mu recepce psaného textu zprostředkovala kvalitní informace a příjemné zážitky. Pokud dítě se sluchovým postižením zažívá opakovaný neúspěch v počátcích čtení, ztrácí motivaci k tomu, aby v této činnosti nadále samostatně pokračovalo. Na základě nezdařených pokusů o recepci psaných textů si potom často vytvoří množství negativních expektací ke čtení (Souralová, 2002).

4.1 Postoje odborníků k modifikaci textů

Mnoho odborníků řešilo otázku, jakým způsobem lze výše zmíněné negativní postoje ovlivnit. Jednou z možností může být upravení původních textů tak, aby jejich obtížnost korelovala s aktuální úrovní jazykových schopností čtenáře (Souralová, 2002). Atraktivita knihy je pro dítě s těžkým sluchovým postižením ovlivňována v první řadě mírou jeho schopnosti porozumět a pochopit formální stránku použitého jazyka. Macurová (2005) upozorňuje, že pokud knížka mine dítě ve správném věku, je pro něj vlastně navždy ztracená. Způsob, jakým je mladá mysl schopná děj literárního díla intenzivně vnímat a prožít, se totiž později již neopakuje. Dosáhnout toho, aby bylo dítě se sluchovým postižením schopno bez velkých obtíží sledovat text, jehož děj je jeho věku přiměřený, lze dle autorky právě pomocí úpravy vhodných literárních textů.

Upravené verze textu používal již Poul ve škole pro neslyšící. V první třídě psaly děti deníčky, zážitky zapisovaly na lístky, do obrázkových knížek doplňovaly slova a věty. K upraveným textům se přecházelo ve druhé a třetí třídě, kdy se do pohádkových knížek vlepovaly náhradní zjednodušené texty. K četbě originálních neupravovaných textů přecházeli žáci ve čtvrtém ročníku, průpravou jim byly krátké texty. Ve vyšších ročnících dělili text v náročnějších knihách, v nichž děj neprobíhal přímočaře, pro usnadnění porozumění do menších, dějově sourodých úseků, do drobných epizod (Poul, Poulová, 1981).

Lewis (2001), jež se ve Velké Británii zaměřuje na výuku čtení v orálním přístupu, popisuje, že v prvních ročnících by materiály určené ke čtení neměly obsahovat slovní

zásobu a jazykové struktury příliš vzdálené vlastní jazykové kompetenci neslyšícího dítěte. Rovněž by se neměly uvádět výrazy, jež se zcela vymykají okruhu jeho dosavadních zkušeností. Z tohoto důvodu se ve stadiu „seznamování se čtením“ využívají knihy upravené a přepsané.⁵⁰ V pokročilém stadiu čtení, jakmile se dítě začne prostřednictvím čtení učit a jeho sebedůvěra při čtení roste, považuje Lewis (2001) neustálé redukování textu na úroveň odpovídající jeho jazykovým dovednostem již za neproduktivní. Text se v tomto období již nezjednodušuje, ale modifikuje se rozšiřováním a diskusí.

Názory odborníků na upravování textů se však různí. Zjednodušování knih bývá i předmětem kritiky, a to zejména ze strany psycholingvistů, kteří přichází s názorem, že více než zjednodušený text podporují rozvíjení čtenářských dovedností znalosti o světě a informace získané žákem ze souvislostí v textu. Argumentují tvrzením, že není nutná úprava slovní zásoby a syntaxe, protože se čtenář může opřít o další informace v textu nebo o vlastní zkušenosti. Dále poukazují na to, že zjednodušené texty nabízejí jen málo informací vyplývajících z textu a nevybízí k pochopení obsahu jeho větší části (Krahulcová, 2003).

Obecně se tedy lze na úpravy textů dívat dvojitým úhlem pohledu. Někteří v nich mohou vidět cestu k negramotnosti, jiní naopak prostředek vedoucí k cíli, „aby se četlo alespoň něco“ (Macurová, 2005). Autorka diplomové práce souhlasí s názorem např. Souralové (2002), že takto upravený text může jedince se sluchovým postižením motivovat v počátcích získávání čtenářských dovedností ke čtení textů a ve snaze pochopit záměr autora textu. Upravené knihy by rovněž měly usnadnit následný přechod dítěte k četbě originálních verzí daných knih, jež bude dítě schopno samo přečíst (Vitásková, 1998).

4.2 Proces výběru knihy pro úpravu

Tématem této diplomové práce je úprava beletrie pro začínající čtenáře se sluchovým postižením, proto jsme se zaměřili na volbu knihy, která by byla vhodná pro žáky prvního stupně základní školy pro sluchově postižené. Autorka diplomové práce po výběru tématu nejprve využila možnosti nahlédnout do již upravených textů, které byly pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením zpracovány na katedře speciální pedagogiky

⁵⁰ Často se použije verze příběhu, jak ji vyjádří samo dítě. Při zápisu se jeho jazyk neopravuje, jelikož z hlediska vývojového je gramaticky správný. Dítěti jeho projev „poopraví“ dospělý pouze ústně.

PdF UP v Olomouci. Texty k četbě žáků se sluchovým postižením jsou již několik let upravovány v rámci diplomových prací studenty speciální pedagogiky za spolupráce pedagogů i žáků se sluchovým postižením ze škol pro sluchově postižené z celé republiky. Upravené texty a jejich porovnání s texty originálními byly pro autorku diplomové práce důležitou inspirací, jakým způsobem lze k úpravě knihy přistupovat.

Před navázáním kontaktu s pedagogy a žáky základní školy pro sluchově postižené jsme již chtěli mít utvořenou představu o knize, kterou zde navrhneme na úpravu. Přirozeně jsme počítali s tím, že půjde jen o návrh, který se nemusí setkat s kladným přijetím. Byli jsme připraveni přizpůsobit se požadavkům pedagogů ze školy pro sluchově postižené, přičemž jsme vycházeli z předpokladu, že právě oni znají možnosti a zájmy svých žáků nejlépe.

Samotná volba knihy byla posléze několikaměsíční záležitostí, během níž autorka diplomové práce navštěvovala dětská oddělení v knihovnách a v několika knihkupectvích, kde se zajímala o knihy, které se u dětských čtenářů těší největší oblibě a tudíž jsou nejvíce půjčovány a kupovány. Nejednalo se o žádný výzkum, přesto se však dozvěděla názvy několika titulů, po kterých bývá velká poptávka a mezi nimi se chtěla rozhodovat.

Nakonec zvítězila kniha, kterou měla sama autorka diplomové práce v dětství ve velké oblibě. Jedná se o humoristický román *Paní Láryfáry* od autorky Betty MacDonaldové⁵¹. Je napsán velmi vtipně a poutavě, jednotlivé kapitoly jsou však poměrně dlouhé, s velkým množstvím odboček a dialogů, v nichž by se čtenář se sluchovým postižením s největší pravděpodobností těžko orientoval.

Kniha je zařazena do oblasti próza/příběhy jako publikace pro děti a skládá se ze čtyř dílů⁵². Jedná se o příběhy, jež jsou svým způsobem čarodějně, staví na pronikání světa kouzel a tajemna do běžné reality. Nabízí dětskému čtenáři prostředníka, jenž mu může pomoci s integrací do nepříliš poetického světa dospělých a jejich všedních starostí. Oním „prostředníkem“ a současně hlavní hrdinkou knihy je kouzelná paní Láryfáry, která má

⁵¹ Americká spisovatelka Betty MacDonaldová se narodila v roce 1908 v Coloradu, zemřela v roce 1958 ve státě Washington. Je autorkou čtyř humorných románů pro dospělé a čtyř knížek pro děti. Svými bezprostředními romány výrazně obohatila humoristický žánr.

⁵² *Paní Láryfáry* (1947), *Čáry paní Láryfáry*, *Farma paní Láryfáry* a *Haló, paní Láryfáry!* (1957).

rada děti. V šestadvaceti příbězích s pochopením léčí jejich neobvyklé neduhy, „nemoci“ či zlovyky tak, že ji všichni milují a stále se k ní vrací. Jedná se přitom o „nemoci“, které reálně neexistují. Jejich názvy vycházejí ze špatných vlastností či zlovyků, které se u dětí nezdědí objevují (například lakomé dítě má „nemoc“ lakomici; děti, které často žalují, se léčí z žalobajdy apod.).

Domnívali jsme se, že knihu bude možné využít při výuce adjektiv, a to zejména těch, která rozvíjí substantiva a přisuzují jim vlastnosti. Kniha může mít současně výchovný charakter, jelikož čtenáře v každé kapitole seznámí se špatnou vlastností či zlovykem jedné z dětských postav, v níž se žáci mohou přesvědčit, že takové chování je nepěkné a nevyplácí se. Hrdinka knihy paní Láryfáry však tyto „nemoci“ prostřednictvím dobré rady a v případě potřeby i pomocí kouzel vždy a s přehledem vyléčí.

Usoudili jsme, že po obsahové stránce by kniha mohla být nejpřístupnější žákům čtvrtého, popřípadě pátého ročníku základní školy, přičemž nejlepšího využití by mohla dosáhnout v hodinách českého jazyka.

Po výběru titulu jsme navázali kontakt s pedagogy Základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Olomouci v ulici Kosmonautů.⁵³ Škola je zařazena do sítě škol Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, navštěvují ji děti se sluchovým postižením bez ohledu na rozsah sluchové ztráty, děti hluchoslepé a děti s vadami řeči. Základní škola navazuje na mateřskou školu přípravným ročníkem, povinná školní docházka je desetiletá. Žáci jsou vzděláváni ve všech předmětech běžné základní školy včetně cizího jazyka. Oslovili jsme třídní učitelku čtvrtého ročníku Mgr. Michalíkovou, která naši nabídku s ochotou přijala. S úpravami textu má již vícenásobnou zkušenost, na několika z nich již v minulých letech spolupracovala.

K úpravě jsme se rozhodli zvolit pouze některé příběhy z knihy, a to zejména ty, které se nám jevily jako nejpoutavější a z výchovného hlediska nejlépe využitelné. Výsledkem je dohromady třináct kapitol, přičemž první kapitolu originálního textu jsme

⁵³ Škola má více než stoletou tradici. Do roku 1950 působila v Lipníku nad Bečvou, kde byla založena. Poté sídlila bezmála 50 let na Svatém Kopečku u Olomouce. Nová škola v Olomouci byla otevřena 3.9.1999. Bylo vytvořeno moderní, víceúčelové zařízení s kapacitou 120 žáků. Součástí školy je mateřská škola, základní škola, internát a speciálně pedagogické centrum. Dle potřeby rodiny mohou děti využívat denního či týdenního pobytu (viz <www.sluch-ol.cz>).

v upravené podobě pro lepší přehlednost a optimální délku textu rozdělili do tří kapitol. Vzhledem k tomu, že knize chybí uzavřený konec, který jsme postrádali, rozhodli jsme se ji ukončit kapitolou, kterou jsme sestavili z jednoho ze čtyř dílů originální knihy. Jedná se o třetí díl Farma paní Láryfáry, v němž se hlavní hrdinka knihy přestěhuje z města na farmu na venkov (zde chová velké množství zvířat, děti za ní jezdí na návštěvu a paní Láryfáry zde pokračuje v jejich léčbě).

4.3 Význam fantazie v dětském věku

„Člověk se nezbaví pocitu, že svět, v němž žije, skrývá jistá tajemství a že se v něm dějí i věci, které zůstanou nevysvětleny, a nikoli pouze ty, které svým průběhem plní naše očekávání. Nečekané a neslýchané patří k tomuto světu: jedině tak je život úplný...“
C. G. Jung (in Váňová, 2005).

Dospělí se snaží získávat poznatky o smyslu své existence, o procesu růstu a dospívání, o možnostech lidské osoby. Také děti touží po odpovědích na podobné otázky. Zatímco dospělí často konfrontují to, co o člověku říkají vědy s výkladem zkušeností starších generací a setkáváním s druhými lidmi, děti bývají vůči rozumovému vysvětlování nezřídká imunní. Za přesvědčivá často považují pouze ta tvrzení, která jsou srozumitelná vzhledem k jejich aktuální mentální kompetenci. Potřebují si nejprve vybudovat svůj vlastní svět a často řeší disproporce úteky do světa fantazie. Přestože je fantazie neskutečná, poskytuje člověku dobrý pocit ze sebe a z budoucnosti, který je skutečný. Dobré pocity jsou to, co ke své podpoře potřebuje. Fantazie doplňuje dítěti dočasně unikající souvislosti, skrz něž je schopno proniknout k vlastní identitě (Bettelheim, 2000).

Bettelheim (2000) popisuje, že pohádky pomáhají dítěti ve zvládnání psychických problémů. Překlenují totiž propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení, představují nesrozumitelný svět dospělých před vyvíjející se dětskou duší ve smysluplných obrazech. Svou charakteristickou fabulí a přítomností kouzel podporují právě fantazijní psychické procesy dětí.

„Dospělému, který byl ve vlastním dětství o pohádkovou fantazii ošizen nebo vzpomínky na ni potlačil, se pohádky mohou zdát nesmyslné, fantastické, děsivé a zcela neuvěřitelné. Komu se nepodařilo tyto dva světy - svět skutečnosti a svět

představivosti - uspokojivě propojit, toho taková vyprávění odpuzují. Avšak člověk, který dokáže v životě spojit rozumový řád s nelogičností svého nevědomí, je schopen citlivě vnímat, jak pohádky dítěti v této integraci pomáhají.“ (Bettelheim, 2000, s. 67).

V encyklopedii se můžeme setkat např. s následujícím vysvětlením pojmu fantazie: **Fantazie**, neboli představivost. Při rekonstrukci dřívější reality z paměti člověk vytváří obraz kombinací známých prvků (viz <www.wikipedie.org>).

Encyklopedie dále popisuje několik procesů, jež s fantazií souvisí. Jedná se o proces **aglutinace**, při němž dochází ke sdružování reálně neslučitelných vlastností (např. létající slon). Pokud dochází k přehánění, zdůrazňování nebo potlačování vlastností, uplatňuje se proces **hyperbolizace** a mizí-li rozdíly mezi předměty, vzniká to vlivem procesu **schematizace**. Pokud si představujeme něco na základě slovního popisu, mluvíme o **fantazii reproduktivní**. Pokud vyváříme zcela nové objekty, je to **fantazie produkující** (viz <www.wikipedie.org>).

4.4 Vliv upravené knihy na rozvoj fantazie

Jakou funkci v životě čtenářů může plnit hlavní postava námi zvolené knihy pro úpravu? Hlavní hrdinka publikace Paní Láryfáry pomáhá svým svěřencům, ale i čtenářům prostřednictvím humorných situací rozlišit, co je správné a co ne, co je pravděpodobné a co lze prožít pouze v imaginárním světě. Fenomén zázračné vychovatelky s čarodějnickými schopnostmi je čtenářsky přitažlivý.⁵⁴ Autorka zde vnáší do všedního příběhu s dětskými hrdiny kouzelné pohádkové prvky. „Výlety“ mimo reálný svět současně potěší a vychovají způsobem, který promlouvá přímo k dětem. Pomáhají tak vyplnit mezery v dětském chápání, které jsou způsobovány nezralostí dětského myšlení (Váňová, 2005).

Hrdina se na konci příběhu vrací do šťastné skutečnosti (z níž mizí kouzla), a to daleko lépe vybavený pro život. Fantazie a kouzla v rukou vychovatelky mohou mít nezanedbatelný pedagogický účinek. Vhodným prolínáním vlastní zkušenosti a moudrosti obohacené o nadpřirozené schopnosti hlavní hrdinky mohou dětem pomoci vnést smysl

⁵⁴ Váňová (2005) popisuje další dvě beletristická díla z per anglicky píšících autorů, jež jsou mezi dětskými čtenáři frekventovaná - Mary Popinsová (Travesová, 1975) a Čaroslečna (Blacker, 2000). Uvádí, že všechna tři díla mají jednoho společného jmenovatele, jímž je hlavní postava. Přestože jí každý z autorů propůjčil odlišnou podobu, vlastnosti i povolání a zasazuje ji do odlišného prostředí i společnosti, jejich funkce je shodná - působí jako vychovatelky.

a řád do zdánlivě zmateného světa, jemuž cílová skupina čtenářů prozatím nemusí plně rozumět. Fantazií se dítěti doplňují dočasně chybějící souvislosti, skrze které je pak schopno proniknout k vlastní identitě. Hlavní hrdinka může dětem do určité míry, navzdory vlastním slabostem, sloužit jako etický vzor, jistý symbol dětských útočišť a ochránců (Váňová, 2005). Domníváme se, že by kniha mohla mít vliv na podněcení dětské představivosti a imaginace, napomáhat rozvoji inteligence a poznávacích schopností čtenářů.

4.5 Průběh a způsob úpravy textu

Po výběru tématu diplomové práce autorka začala nejprve vyhledávat a nastudovávat literaturu věnující se úpravě textu pro čtenáře se sluchovým postižením.⁵⁵ Výchozím materiálem pro ni byla zejména publikace doc. Souralové (2002), jež nabízí komplexní zpracování tohoto tématu. Současně se (jak bylo uvedeno výše) inspirovala některými texty, upravenými studentkami v předchozích letech. Po výběru knihy přistoupila k vlastní úpravě textu. První upravenou verzi úvodní kapitoly ještě před samotným ověřením u žáků předložila vedoucí této diplomové práce Mgr. Rádlové Ph.D., a rovněž ji konzultovala s Mgr. Michalíkovou, která jí nejen v počátcích, kdy jí chyběly zkušenosti, poskytla cenné rady.

Při úpravě textu jsme se snažili, aby zvolené jazykové prostředky zprostředkovaly čtenáři se sluchovým postižením pokud možno rovnocenné informace a současně plnily obdobnou funkci jako originál. Některé pasáže v textu, u nichž jsme předpokládali, že by žákům mohly činit největší potíže, jsme vypustili nebo upravili. Modifikována byla **délka i obtížnost** textu.

Současně jsme se neustále zabývali otázkou, jak dalece můžeme do původního textu zasáhnout, aby se z něho nevytratil humor ani osobitý způsob projevu autorky předlohy. Při zjednodušování textu jsme tedy zvažovali, **které informace jsou** ve výchozím textu **relevantní** a proto je (byť v pozměněné formě) zachováme, a které jsou **redundantní**, jež můžeme vypustit, aniž by tím byla narušena koheze textu. Snažili jsme se tedy vynechat takové informace, jejichž absence nenaruší vnitřní stavbu příběhu. Týkalo

⁵⁵ Souralová (1999, 2002), Poul (1981, 1991), Vitásková (1998), Červenková, Karasová, Balejová (1999), Červinková (2002), Rádlová (2002), Faltínová (2002), Hudáková (1999) apod.

se to především rozsáhlejších dialogů, které s hlavním dějem příběhu přímo nesouvisely, nepodstatných dějových odboček či vedlejších postav, které hrály v příběhu jen okrajovou roli. Zároveň jsme se pro usnadnění orientace čtenářů snažili zachovat chronologický sled událostí v příběhu. V méně rozsáhlých kapitolách (např. Kdo je paní Láryfáry, Léčení špindírismu), se podařilo zachovat velkou část informací a upravit především odbočky, které nebyly pro zachování hlavní dějové linie důležité, popřípadě některá neobvyklá přirovnání.

Např. originální část textu z kapitoly Léčení špindírismu, ve kterém paní Láryfáry radí mamince, jak má postupovat v léčbě „nemoci“ své dcery (MacDonald, 1996, s. 43):

„Ředkvičková léčba je dost jednoduchá. Nepotřebujete nic jiného než pytlík semínek. Nejlepší jsou malé kulaté ředkvičky, ne ty dlouhé bílé, co vypadají jako rampouchy. O mytí a koupání se nějaký čas před Petrou ani slůvkem nezmiňujte. Měla byste to vydržet pár týdnů. Pak se jí na kůži vytvoří asi centimetrová vrstva mastné černé špíny. V noci do ní zasejte ředkvičky. Semínka jemně zatlačíte a pak už stačí jen čekat. Myslím, že ani nebudete muset zalévat, protože teď dost často prší. Až ředkvičky vyrazí a budou mít tři lístky, začněte ty největší protrhávat. Ovšem připravte se na to, že při téhle kůře bude Petra vypadat příšerně.“

Uvedený text jsme upravili do podoby: „Petra má „nemoc“, která se jmenuje *špindírismus*. Léčení je jednoduché. Kupte pytlík semínek ředkviček. Petra se nebude několik týdnů koupat. Bude moc špinavá. Na kůži bude mít vrstvu černé špíny. V noci jí potom do kůže zasejte ředkvičky. Ředkvičky brzy vyrostou. Ale pozor! Petra bude vypadat ošklivě.“

V rozsáhlejších kapitolách však bylo nezbytné modifikovat délku textu výrazněji. Například kapitola Léčení Buli-bulitidy byla v předloze rozepsána na 14 stran. Obsahovala množství odboček a dialogů mezi členy šestičlenné rodiny, které s dějem kapitoly (v níž se jednalo o léčení jednoho z dětí, jež trpělo „nemocí“ Buli - bulitidou, při které dítě téměř kvůli všemu pláče) přímo nesouvisely. Některé z těchto dialogů jsme vypustili či upravili, upravený text je zkrácen na dvě strany. Domníváme se, že pokud bychom všechny tyto dialogy a popisy každodenního života rodiny zachovali, mohly by na čtenáře se sluchovým

postižením působit matoucím dojmem. Nemuselo by jim být jasné, který ze členů rodiny je hlavní postavou a jaká je stěžejní linie příběhu. Rovněž jsme zohlednili předpoklad, že by přílišná délka textu žáky od jeho čtení odrazovala.

V úvodu knihy jsme vytvořili předmluvu, v níž seznamujeme čtenáře se stručným obsahem knihy a představujeme hlavní hrdinku. Zdůrazňujeme, že se nejedná o reálné příběhy, ale o povídky, v nichž se objevují **kouzelné prvky**. Tyto informace jsme považovali za důležité pro utvoření představy, s jakým druhem literatury se čtenáři setkávají. Jak je již uvedeno výše, první kapitolu originálního textu jsme v upraveném textu rozdělili do tří kapitol, jelikož se to tematicky nabízelo. V první kapitole upraveného textu tak čtenáře seznamujeme s hlavní postavou paní Láryfáry. Uvádíme je do prostředí, v němž hlavní hrdinka žije, popisujeme její vzhled a naznačujeme její charakteristické rysy. V kapitole druhé popisujeme neobvyklý dům, ve kterém bydlí a ve třetí kapitole její vztah k dětem a začátek jejich vzájemného přátelství. K tomuto rozdělení jsme se uchýlili také proto, aby čtenáři mohli nové informace zpracovávat postupně. Současně bylo možné k textu využít více ilustrací, které mohou významně ovlivnit vztah čtenářů ke knize.

Pro zachování jisté stabilní struktury knihy jsme se rozhodli **upravit názvy některých kapitol**, které se vymykaly většinovým názvům, jež byly složeny ze slova „léčení“ a z názvu konkrétní „nemoci.“ Originální název kapitoly Ředkvičková léčba (který byl odvozen od prostředku, jehož pomocí byla „nemoc“ léčena) jsme tak pozměnili na název Léčení špindírismu (jenž vychází z názvu „nemoci,“ která byla prostřednictvím ředkvičkové léčby vyléčena). Původní názvy kapitol Žalobajda, Kruťák a Zápal švindlu jsme rovněž upravili tak, aby mezi ostatní názvy „zapadaly“. Ve výchozím textu nesou tyto kapitoly názvy Léčení žalobajdy, Léčení kruťáka a Léčení zápalu švindlu.

V některých případech jsme při přepisu z výchozího textu do cílového **přidali informace**, jež byly nezbytné pro pochopení některých zákonitostí lexikálního systému, stylistiky apod., či informace spojené s mimojazykovou situací (např. společenské konvence, způsob života). Například v kapitole Léčení zápalu švindlu je popisováno pikání ve hře na schovávanou. V tomto případě jsme předpokládali, že ne všechny děti musí tuto hru nutně znát, proto jsme její pravidla vysvětlili a upřesnili význam slova pikání ve vztahu k této hře.

Nemalou pozornost jsme věnovali zejména **úpravě větné syntaxe**. Znalost zákonitostí tvorby vět a souvětí je nezbytná pro zvládnutí jakéhokoliv jazyka, jelikož pro pochopení významů slov pouhá znalost jednotlivých lexikálních významů bez odhalení jejich syntagmatických vztahů nestačí. Je zřejmé, že zákonitosti řazení slov a vět do souvětí jsou pro neslyšící obtížné. Zde totiž často dochází k vzájemné interferenci mezi syntaxí mluveného a znakového jazyka. Prvky z jazyka znakového tak mohou pronikat do nedostatečně zafixovaného jazyka českého a výpověď tak učinit obtížně srozumitelnou. Složitost syntaxe v textu jsme se snažili zmírnit zkrácením délky souvětí u dlouhých větných konstrukcí a omezením počtu a různorodosti vedlejších vět. Ve větách jednoduchých jsme se snažili omezit užití dlouhých vsuvek a vícestupňových rozvití větných členů.

Vzhledem k tomu, že se v původním textu vyskytovalo poměrně velké množství informací, které z něj musí čtenář vysoudit na základě svých jazykových i mimojazykových znalostí a zkušeností (jež však bývají u čtenáře se sluchovým postižením z různých důvodů omezené), snažili jsme se dosáhnout větší míry **explicitnosti** textu⁵⁶ užíváním explicitního podnětu⁵⁷. V některých případech jsme jej vyjádřili pomocí pronomina. Jeho identifikace však předpokládá rozpoznání gramatických a sémantických významů ve větě, což může neslyšícím čtenářům recepci textu ztížit. Z tohoto důvodu jsme se nezdědka rozhodli použít plnovýznamové pojmenování, které na schopnost rozpoznání výše zmíněných významů ve větě tak vysoké nároky neklade. Míru explicitnosti jsme se snažili zvýšit také zvolením vhodných spojovacích výrazů. V poměru odporovacím jsme upřednostnili explicitnější spojku „ale“ před spojkou „a“, stejně jako jsme ve vztahu důsledkovém zařadili spojky „proto“, „a proto“ spíše než méně explicitní spojku „a“.

Kniha, kterou jsme si zvolili pro úpravu, je z velké části **založena na dialozích**, jež jsou v textu uvedeny nejčastěji **formou přímé řeči**. Tuto formu vyjádření jsme zachovali i v textu upraveném. V něm jsme pouze v některých případech pomocí uvozovacích vět **upřesnili mluvčího** přímé řeči. V původním textu bylo mnoho dialogů velmi rozsáhlých,

⁵⁶ Explicitní vyjadřování snižuje riziko nesprávného vysouzení či dokonce „nevysouzení“ informací z textu. V odborných textech je považováno za zásadní i pro slyšící čtenáře (Červinková, 2002).

⁵⁷ Za explicitní podnět (podobně lze uvažovat též o předmětu) je považován podnět vyjádřený zájmenem nebo plnovýznamovým pojmenováním (Kraus, 1987).

čímž by mohl být narušen spád děje. V některých případech jsme proto přistoupili k jejich zkrácení.

V oblasti **lexikálně-sémantické roviny** jsme vycházeli z předpokladu, že sémantická síť mentálního slovníku neslyšících (v níž je význam každého slova dán vztahem k významům slov okolních) je vytvořená nepřehledně. Vztah mezi objektem a jeho pojmenováním nemusí vždy aktivovat adekvátní představy. Pro upřesnění významů některých slov jsme proto doplnili text **vysvětlivkami**.

Názory odborníků na funkci vysvětlivek v upraveném textu se liší. Někteří (např. Auryová in Souralová, 2002) tvrdí, že jejich použití svědčí o nedostatečné schopnosti překladatele poradit si s textem. Jiní (např. Macurová, in Souralová, 2002) je naopak považují za účelné, jelikož mohou usnadnit přijetí textu. S tímto názorem se ztotožňujeme. Vysvětlivkami lze přiblížit význam slov lidových, zastaralých, historických či méně frekventovaných, či objasnit některé gramatické zákonitosti, lexikální významy a konotativní a denotativní vztahy.

V některých případech jsme slova, u kterých jsme předpokládali, že by neslyšícímu recipientovi mohla působit obtíže, nahradili slovy frekventovanějšími. K tomu jsme se však uchýlili většinou jen v kapitolách, v nichž bylo nutné vysvětlit větší množství slov a tudíž vznikalo nebezpečí, že čtenáři budou množstvím nových slov zahlceni. V ostatních případech jsme však chtěli přispět k obohacení slovní zásoby čtenářů se sluchovým postižením. Rozhodli jsme se doplnit text vysvětlivkami, a to **mimo hlavní dějovou linii**, aby čtenáři nepřicházeli o napětí a přirozenou gradaci děje. Vysvětlivky vyžadovaly mnohdy poměrně velké množství místa, proto jsme je umístili na **samostatnou stránku** vždy za příslušnou kapitolou. V textu jsme je **zvýraznili podtržením**. V případech, kdy jsme se domnívali, že to bude výstižnější, jsme vysvětlivky realizovali formou obrázku. Pro většinu výrazů jsme však použili verbálně formulované vysvětlení.

Vysvětlivka je uvedena vždy **v základním tvaru**. Slovesa se nachází v infinitivu, jedná-li se o podstatná jména, jsou uvedena v prvním pádu jednotného či množného čísla. Některé výrazy bylo vhodné upřesnit pomocí příkladů, proto jsme je v podobě vět umístili do závorky na řádek pod vysvětlované slovo. Aby bylo zřejmé, že se jedná pouze

o doplnění vysvětlivky, jsou tyto věty v závorce psány menším písmem. Jako příklad uvedeme vysvětlivku z kapitoly Kdo je paní Láryfáry:

zlozvyk - špatný zvyk

(Petra si kouše nehty. Kousání nehtů je zlozvyk.)

V některých případech jsme tuto doplňující větu využili k uvedení nového výrazu v některém z tvarů, v němž se objevuje v textu, čímž se usnadní jeho pochopení. Neslyšící totiž mnohdy rozpoznají jen význam slova, který je uveden v základním tvaru, vyskytuje-li se však v jiném pádu s jinou koncovkou, neidentifikují jej a neporozumí mu. Význam slova byl objasňován vždy ve vztahu k interpretovanému textu, jeho případné další významy nebyly popisovány.

V knize Paní Láryfáry se v podobě názvů „nemocí“ vyskytují četné **novotvary** (např. špindírismus, čurbesajda, lakomice). Jedná se o substantiva, jejichž kořen je ve většině případů odvozen z adjektiv (např. lakomý - lakomice), v některých případech z verb (např. žalovat - žalobajda). Tato slova, která ve skutečnosti neexistují, jsme se rozhodli v cílovém textu vizuálně odlišit jejich označením kurzívou. Čtenáři tak mohou již na první pohled rozeznat, že se jedná o specifická slova vyskytující se pouze v tomto příběhu. Význam těchto novotvarů jsme vždy vysvětlovali v souvislosti s adjektivy či verby, od nichž jsou odvozeny. Viz ukázka vysvětlivek z kapitoly Léčení lakomice:

NOVÁ SLOVA

lakomý - nikomu nic nedá, chce mít všechno pro sebe

(Jarda nechce nikomu půjčovat své hračky. Je lakomý.)

lakomice - „nemoc“

(Jarda je lakomý. Má „nemoc“ *lakomici*.)

Jelikož jsou v této knize všechny nemoci i jejich názvy smyšlené, považovali jsme za vhodné na tuto skutečnost v textu upozornit. Proto jsme se v těchto případech rozhodli

slovo nemoc umístit do uvozovek, které v tomto případě označují, že se jedná o výraz užitý metajazykově.⁵⁸

Jedním z nejtěžších úkolů bylo **zvolení adekvátního vysvětlení** lexikálního významu slova. Vycházeli jsme přitom z Obrázkového slovníku pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 1. (A-O, 1990), z Obrázkového slovníku pro ZŠ pro sluchově postižené 2. (P-Ž, 1996) a ze Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2005).

Rovněž rozhodnutí, která slova budou vysvětlena, nebylo jednoduché. Komplikovala ho skutečnost, že struktura mentálního slovníku jednotlivých neslyšících je velmi odlišná a tudíž bylo obtížné odhadnout, která slova v textu budou žákům činit problémy. Autorka diplomové práce se během přípravy první upravené verze zaměřovala zejména na vysvětlení slov, která považovala za méně frekventovaná a v každodenním životě zřídka užívaná. Během ověřování textu u žáků se ukázalo, kterým slovům nerozumí (někteří žáci sami upozornili na slova, která neznali a zeptali se na jeho význam, u jiných žáků jsme porozumění museli zjišťovat pomocí otázek). V tomto případě byla velmi nápomocna Mgr. Michalíková, která má o jazykové vybavenosti žáků ve své třídě velmi dobrou představu. Společně jsme konzultovaly, jakým způsobem lexikální význam adekvátně vysvětlit, aby slova použitá k objasnění výrazu nebyla pro žáky dalšími neznámými slovy, čímž by funkce vysvětlivek nenaplnila svůj smysl.

Některé kapitoly v předloze knihy byly bohaté na **obrazné rčení, frazémy** ve formě přirovnání, či jazykové **metafory**, jež mohou být pro smyslově plně vybaveného čtenáře lákadlem (mnoho prožitků nelze popsat slovy, v některých případech je výstižnější přirovnat je k něčemu, co již dobře známe), pro neslyšícího jsou však zdrojem dalších problémů při recepci textu. Při úpravě textu jsme některá tato přenesená pojmenování ponechali a jejich význam vysvětlili. V několika kapitolách jich však bylo příliš velké množství. Vyrovnat se s tolika přirovnáními by dle našeho názoru bylo pro čtenáře velmi náročné, jejich pozornost by byla neustále odváděna od děje příběhu. Z toho důvodu jsme některá z nich z textu vypustili.

⁵⁸Metajazykově užitými výrazy rozumíme takové výrazy, ve kterých nejde o běžné užití slov, ale o slova samotná, mluví se o jejich významu, zvukové nebo grafické podobě.

Například v kapitole Léčení mlaskalky a srkavky se vyskytuje velká řada přirovnání, pomocí nichž si slyšící čtenář může utvořit poměrně živou představu o tom, jakým způsobem dítě trpící touto „nemocí“ stoluje:

„Při jídle zásadně nezavíral pusu, takže se každý mohl přesvědčit, jak se mu tam potrava přemílá a převaluje. Mlaskal tak vydatně, jako by nablízku kdosi plácal rukou do bláta, srkal jako prasátko a polykal tak hltavě, že to bylo slyšet přes celou kuchyň... Stále rozhazoval rukama a metal kusy jídla po celé kuchyni jako kameny z praku.“ (MacDonaldová, 1996, s. 47).

Tato kapitola byla velmi náročná na úpravu, protože se v ní vyskytovalo množství popisů jednotlivých sluchových vjemů. Jelikož bylo nezbytné vysvětlit slova „mlaskat“, „srkat“ a „hltat“, od nichž je odvozen název „nemoci“, s nímž se hlavní hrdina příběhu potýkal, některá z ostatních přirovnání jsme vypustili.

Viz ukázka vysvětlivek pro tato slova:

mlaskat - nahlas žvýkat

mlaskalka - „nemoc“

(Kryštof při jídle mlaská. Má „nemoc“ *mlaskalku*.)

srkat - nahlas pít.

srkavka - „nemoc“

(Kryštof při pití srká. Má „nemoc“ *srkavku*.)

Při ověřování textu bylo nezbytné význam těchto verb ukázat názorně, aby si žáci v tomto případě dovedli nahradit sluchový vjem vizuální představou.

Pro výtvarný doprovod jsme využili **ilustrace**, jež pro tuto upravenou knihu vytvořil Stefan Canov. Ilustrace měly v tomto případě kromě **umělecké funkce** také **funkci vysvětlivací**. Je zřejmé, že výtvarné zachycení popisovaného děje vede

k prohlubování lexikálního a frazeologického slovníku čtenáře a může tak usnadnit rychlé porozumění. Naším záměrem bylo, aby ilustrace přispívaly k lepšímu pochopení probíhajícího děje, proto jsme se snažili vytvořit obrázky, které by popisovanou skutečnost věrně vystihovaly.

V některých kapitolách nám ilustrace velice dobře posloužily k vysvětlení situací, jež byly velmi náročné na představivost čtenáře, a usnadnily pochopení umístění předmětů i osob v prostoru. Například v kapitole Léčení čurbesajdy jsme se domnívali, že by toto rozmístění mohlo činit žákům potíže. Výše zmíněná kapitola vypráví o chlapci, který měl ve svém pokoji tak velký nepořádek, že se z něho nemohl dostat ven. Viz ukázka upravené části textu:

„Jednoho dne Hubert nemohl dveře vůbec otevřít. Zůstal v pokoji uvězněný. Hubert zavolal ze svého pokoje na maminku: „Mami, já mám hlad!“, „Otevři okno, Huberte! Podám ti rohlík na hrábích!“ volala maminka. Hubert otevřel okno a vzal si rohlík.“

V tomto případě jsme se domnívali, že by žáci mohli tápat při utváření představy, kde se která z postav nachází. Nemuseli by pochopit, že maminka podává jídlo zvenku a chlapec otvírá okno ve svém pokoji. Proto jsme v tomto případě vytvořili ilustraci, která tuto situaci věrně znázorňuje (viz příloha č. 1).

Jelikož ilustrace patří mezi faktory, které ovlivňují vztah čtenáře ke knize významným způsobem, snažili jsme se, aby měl **obrázek** vztahující se k textu možnost být **co nejvíce využit**. Proto jsme na návrh Mgr. Michalíkové vytvořili ke každé ilustraci slova, která se k ní vztahovala. Slova jsme sestavili do tabulky, aby se dala dobře rozstříhat. Žáci potom jednotlivá slova přikládali na příslušná místa na obrázku, nebo je na ně mohli nalepit. Ilustrace jsme se snažili vytvořit tak, aby na nich bylo znázorněno co nejvíce neznámých slov.

V některých kapitolách se obrázek vztahoval přímo k situaci, která byla v textu spojena s krátkým dialogem. Také toho jsme využili a vytvořili k obrázku „**bubliny**“, na nichž jsme tento dialog znázornili, a které mohli žáci na obrázek rovněž přikládat nebo nalepovat (ukázka nalepených „bublin“ a slov na obrázku je k dispozici - viz příloha č. 2).

Tyto „bubliny“ umožňují včlenění slova do obrazu, čímž podporují narativní strukturu příběhu. Neslyšící čtenáři tak mají možnost recipovat dějovou linii příběhu prostřednictvím současné expozice sdělení verbálního i obrazného.

Aby měla kniha spojovací prvek, rozhodli jsme se vytvořit ilustraci, která by vystihovala její základní ideu. Vznikla tak ilustrace, kterou jsme zvětšili na formát A2 a ve formě **plakátu** jsme ji vložili do upravené knihy. Domníváme se, že tato ilustrace může sloužit jako motivace před čtením jednotlivých kapitol. Znázorňuje hlavní hrdinku knihy, jež sedí v křesle, drží telefon a radí rodičům, jak mají postupovat v „léčbě“ svých dětí. Možné využití plakátu uvádíme v průvodci vytvořeném pro učitele či rodiče, kteří budou s dítětem knihu číst (vytvoření průvodce popisujeme v podkapitole č. 4.6.2).

Uvědomujeme si, že barevné ilustrace většinou působí přitažlivěji. Počítáme však s budoucím rozmnožováním textů, které bychom rádi nabídli k využití co největšímu počtu žáků se sluchovým postižením a jejich pedagogům či rodičům. Při výběru druhu ilustrace jsme se proto přiklonili k **černobílé** formě jejich zpracování. Tím je současně umožněno, aby si žáci obrázky v případě zájmu sami vybarvili.

4.6 Ověřování srozumitelnosti upravených textů

Upravený text bývá výsledkem kompromisu mezi výchozím textem a jazykovými možnostmi neslyšícího čtenáře. Cílem takového přepisu je, aby vytvořený text dosahoval vysokého komunikačního efektu. Vytvoření takového textu bývá časově náročným procesem, během něhož je nezbytné neustálé ověřování jeho srozumitelnosti neslyšícími čtenáři, které jsme realizovali ve čtvrtém ročníku na základní škole pro sluchově postižené v Olomouci. Ověřování upraveného textu ve své třídě umožnila Mgr. Michalíková, která se o vznik této knihy podstatnou měrou zasloužila. Ve své třídě vyučuje český jazyk, individuální logopedickou péči a prvouku, v devátém ročníku učí přírodopis a matematiku. Mgr. Michalíková s námi navrženou knihou na úpravu souhlasila. Ověřování textu jsme zařadili do hodin českého jazyka.

Základní vyučovací metodou základní školy pro sluchově postižené v Olomouci je **totální komunikace**, přičemž se individuálně upřednostní metoda, jež nejvíce odpovídá

schopnostem žáka. V komunikaci se tak využívá především znakovaná čeština, daktylní abeceda (zejména jednoruční), odezírání a orální řeč.

Jak se autorka diplomové práce dozvěděla od Mgr. Michalíkové, děti ve třídě, kde jsme text ověřovali, nemají ke čtení vnitřní motivaci. S knihou svůj volný čas netráví a čtení většinou nepovažují za vhodný prostředek své zábavy či relaxace. Mgr. Michalíková se snaží žáky naučit takovým činnostem s textem, které budou moci využívat v každodenním životě. Z tohoto důvodu se zaměřují zejména na jeho využití v praktických situacích. Učí se tedy především porozumět písemné instrukci, prostřednictvím níž mohou splnit zadaný úkol. Kromě toho využívají k četbě již upravené texty.

Existuje několik možností, jak zjistit srozumitelnost nově vytvořeného textu, přičemž závisí na věku a jazykové kompetenci neslyšícího čtenáře. Jelikož jsme chtěli zhodnotit míru porozumění textu objektivním způsobem, rozhodli jsme se při jeho ověřování vycházet z metody totální komunikace, která je na této škole realizována. **Využívali jsme tedy znakovanou češtinu, daktylní abecedu, odezírání i orální řeč.** Při ověřování textu autorka diplomové práce nejprve využila možnosti inspirovat se prací zkušeného pedagoga. První kapitolu tedy s žáky zpracovala Mgr. Michalíková, autorka upravených textů sledovala postup práce pedagoga i žáků s textem. Následující hodiny, v nichž ověřování textu probíhalo, již vedla autorka diplomové práce. Na těchto hodinách byla Mgr. Michalíková přítomna a autorka upravených textů mohla v případě potřeby využívat její pomoci. K tomu docházelo nejčastěji v situacích, kdy autorka upravených textů disponovala pro některý jev odlišným znakem než žáci, přičemž vznikalo riziko vzájemného nepochopení nebo pokud autorka pro některý jev neznala znak žádný.⁵⁹

4.6.1 Žáci, kteří se na ověřování textu podíleli

Na ověřování textu se podílelo celkem pět žáků ze čtvrtého ročníku - čtyři chlapci a jedna dívka. Naším původním záměrem bylo pro dosažení větší míry objektivnosti získat co nejvíce žáků. To však nebylo z organizačních důvodů možné (v období, kdy jsme navázali spolupráci a začali s ověřováním, probíhaly na této škole praxe mnoha studentů). Autorka diplomové práce se chtěla o žácích, s nimiž bude pracovat, dozvědět co nejvíce informací, které by jí mohly pomoci zvolit adekvátní metody komunikace a zjišťování

porozumění při práci s nimi. Zajímala se o velikost sluchové ztráty žáků (dle klasifikace WHO, 1980) a o věk, v němž k postižení došlo (vrozené, získané - prelingvální - postlingvální). Dále zjišťovala, zda se sluchová vada vyskytuje v rodině dítěte a jakým způsobem v ní probíhá komunikace s dítětem (zda prostřednictvím orální řeči či znakového jazyka nebo využíváním totálního, popřípadě bilingválního systému komunikace).

Dozvěděli jsme se, že dva žáci mají velmi těžkou ztrátu sluchu (více než 91 dB), dva žáci středně těžkou ztrátu sluchu (ztráta 56-70 dB) a jeden žák lehkou ztrátu sluchu (26-40 dB). U čtyř žáků se jedná o vrozenou či prelingválně získanou percepční poruchu sluchu, jeden žák má poruchu převodní.

Co se týče komunikačních dovedností žáků, chlapec, který má lehké postižení sluchu, je uživatelem sluchadel. Jeho komunikační schopnost prostřednictvím znaků a odezírání je na dobré úrovni (ukázka jeho písemných odpovědí na otázky - viz příloha č. 3). Závažné postižení sluchu se vyskytuje i u jeho sourozence.

Dívka, u které bylo diagnostikované velmi závažné postižení sluchu, měla ještě na začátku roku 2006 na pravém uchu zbytky sluchu, které dokázala precizně využívat. Před několika měsíci však o tyto zbytky sluchu přišla, v současné době se proto zaměřuje na nácvik odezírání. Dívka má dobře vyvinutou orální řeč, také její komunikační schopnost pomocí znaků je dobrá (ukázka jejích písemných odpovědí na otázky zjišťující porozumění textu - viz příloha č. 4).

Druhý žák s velmi závažným postižením sluchu, chlapec, velmi dobře odezírá, při čtení využívá podporu daktylu. Ostatní členové jeho rodiny jsou bez sluchového postižení, při komunikaci s chlapcem využívají čistě orální způsob. Proto chlapec před vstupem do školy komunikoval pouze prostřednictvím orální řeči, negestikuloval (ukázka jeho písemných odpovědí na otázky vztahující se k přečtenému textu - viz příloha č. 5).

U obou chlapců se středně těžkým sluchovým postižením je tato vada velice dobře korigována sluchadly. Chlapci mají poměrně dobře rozvinutou orální řeč, také porozumění je dobré. Jelikož však v budoucnosti nelze zcela vyloučit možné zhoršování sluchu, jsou

⁵⁹ Nežádka došlo k tomu, že autorka diplomové práce použila znak nalezený ve slovníku, který žáci neznali

stejně jako všichni ostatní žáci na škole vyučování metodou totální komunikace, v současné době se zaměřují zejména na nácvik odezírání. Oba chlapci mají neslyšící rodiče. V příloze č. 6 a 7 uvádíme ukázky jejich písemných odpovědí na otázky vztahující se k přečtenému textu.

Autorka diplomové práce by ráda podotkla, že v této třídě se nacházejí žáci s různou mentální úrovní i s odlišnou úrovní jazykových dovedností. Jelikož má mentální i jazyková úroveň výrazný vliv na schopnost osvojit si psanou podobu jazyka, projevila se tato skutečnost i při ověřování upraveného textu.

4.6.2 Průběh ověřování textů

Ověřování textů jsme zařadili do hodin českého jazyka, v němž jsou pro četbu vyhrazeny dvě, popřípadě tři vyučovací hodiny týdně. Během jedné vyučovací hodiny se nám podařilo zpracovat celou kapitolu jen několikrát, a to zejména v případech, kdy její délka nepřesahovala jednu stranu. Zbývající část textu přečetla s žáky Mgr. Michalíková v některé z dalších vyučovacích hodin téhož dne. Pokud nebylo z časových důvodů možné pokračovat v četbě ještě tentýž den, věnovali se jí žáci v některém ze dnů následujících. V některých případech jsme přistoupili na samostatnou práci žáků s textem doma či na internátě.

Ověřování se neúčastnil pouze jeden žák ve třídě, jenž má diagnostikovanou kombinaci postižení autismu a sluchového postižení. Dle WHO se jedná o velmi těžkou ztrátu sluchu (91 dB a více). Chlapec je ve třídě vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu, věnuje se mu asistentka.

Před samotným čtením textu jsme žáky na četbu nejprve připravili. Dostali obrázek vztahující se k čtenému textu, slova k obrázku, samotný text, papír s novými slovy a pomocné otázky. Nejprve jsme si ve stručnosti připomněli předchozí kapitolu, žáci se pokoušeli několika větami shrnout její obsah. Poté jsme naznačili, čeho se bude týkat následující kapitola a naše pozornost se obrátila na neznámá slova. Žáci nové slovo a jeho vysvětlení přečetli. Pro podporu jeho zapamatování, analýzy a syntézy použili daktyl. Význam těchto nových výrazů jsme si společně vysvětlili.

a pro tento výraz disponovali jiným znakem. Některé výrazy nebyly uvedeny ve slovníku vůbec.

Poté jsme se zaměřili na práci s obrázkem. Žáci přikládali nastříhaná slova na odpovídající místa na obrázku. Záměrně na něm byla velmi často znázorněna slova, která jsme vysvětlovali. V případě, že žáci s umístěním slov na obrázek tápali, poskytli jsme jim náповědu nebo radu, pomocí níž byli schopni ujasnit si správný význam slova a identifikovat jej na obrázku. Tento způsob práce s ilustrací se velmi osvědčil. Žáci rádi spojovali obrázek se slovem, snáze tak pochopili význam neznámých slov a více si všímali detailů na obrázku. Tím se také zlepšila samotná práce s textem. Ve chvíli, kdy žáci přistoupili k četbě textu, měli již díky ilustraci utvořenou představu o hlavních postavách příběhu a situace znázorněná na obrázku je motivovala ke snaze dozvědět se, co se v příběhu stalo, proč k tomu došlo a jak celý příběh dopadne.

Posléze jsme přistoupili k samostatné četbě. Žáci přečetli zadaný odstavec, jehož obsah měli následně převyprávět. Mohli si k tomu zvolit jazykový kód, jenž je jim nejbližší. Obsah přečteného většinou převyprávěli prostřednictvím orální řeči, nebo pomocí znaků. Zde se projevíly nemalé rozdíly v úrovni čtení s porozuměním mezi jednotlivými žáky. Zejména žáci, kteří měli lehkou a středně těžkou sluchovou ztrátu, si s textem dovedli poradit vcelku dobře a poměrně věrně jeho obsah převyprávět. Ostatním žákům bylo někdy nutné klást více pomocných otázek. V případech, kdy ani na tyto otázky nedovedli odpovědět, jsme jim naznačili, ve které části textu odpověď na ně naleznou.

Pokud se v textu žáci setkali se slovem, jehož význam jim nebyl zřejmý, sami se na něj zeptali. V průběhu čtení jsme si se žáky stále dovysvětlovali, co se přesně v příběhu stalo. Pokud byli žáci ke konci hodiny četbou unaveni, „přeznačkova“ jim autorka diplomové práce jeden z odstavců, aby měli možnost chvíli si odpočinout a v četbě následujícího odstavce na informace takto získané plynule navázat.

Po přečtení celého textu dostali žáci **otázky** zjišťující, do jaké míry jeho obsahu porozuměli. Jednalo se o otázky, na které mohli odpovídat ústní či písemnou formou (pro případ, že budou otázky zpracovávat písemně, jsme pod každou z nich připravili volný řádek na doplnění odpovědi). Na některé z nich mohli žáci vyhledat odpověď přímo v textu, u jiných museli zapojit logické myšlení.

Otázky mohou být účinnou metodou pro zjištění porozumění při čtení textů. Pokud jsou však kladeny písemně, vzniká riziko, že z chybných odpovědí nebude možné určit, zda žák neporozuměl upravenému textu nebo samotné otázce. Z tohoto důvodu jsme se snažili vést žáky k tomu, aby na tento typ otázek odpovídali klíčovými slovy nebo větou formulovanou vlastními slovy, nikoli větami doslova opsanými z textu. Tak by se mohlo stát, že žák hledá v textu větu, jež se k otázce vztahuje. Opsáním příslušné věty by mohl odpovědět správně na otázku, aniž by porozuměl jí nebo upravenému textu.

Porozumění přečtenému textu jsme zjišťovali také prostřednictvím **testových otázek**, žáci měli na odpověď výběr ze tří možností (ukázka testových otázek - viz příloha č. 8). Tuto formu ověřování porozumění jsme pojímali spíše jako okrajovou, větší důraz jsme kladli na způsoby ověření, při nichž se žáci vyjadřovali vlastními slovy. Přesto se však tato forma ukázala být přínosnou, pokud jsme se chtěli orientačně přesvědčit, zda žáci textu alespoň globálně porozuměli a zda pochytili alespoň základní tok děje v textu. V některých případech měli žáci při plnění otázek možnost nahlédnout do původního textu, jindy nikoliv.

Kromě výše zmíněných metod jsme v některých kapitolách použili i další možné způsoby zjištění porozumění, žáci měli například spojovat věty rozdělené na poloviny nebo poskládat věty dle toho, jak šly chronologicky za sebou (v tomto případě žáci neměli při plnění těchto úkolů k dispozici původní text, aby nedocházelo k tomu, že si příslušné věty pouze vyhledají v textu a dle nich je seřadí). Uvedené metody zjišťování porozumění při čtení jednotlivých kapitol jsme v podobě úkolů sestavili do přílohy, která je samostatně svázaná a je doplňkem k upravenému textu. Na začátek přílohy jsme utvořili průvodce k práci s knihou. Je určen učitelům, rodičům či vychovatelům, kteří budou s dětmi text číst. Popisujeme v něm možnosti práce s upravenou knihou a s úkoly, které se k jednotlivým kapitolám vztahují. Průvodce je umístěn na začátku přílohy.

Reakce žáků na upravený text byly pro autorku diplomové práce zpětnou vazbou. Naše pozornost byla při ověřování textu zaměřena zejména na porozumění u žáků s velmi závažným sluchovým postižením. Mgr. Michalíková byla velice nápomocna při posuzování porozumění textu žáky. Rovněž poskytovala autorce diplomové práce

připomínky k textu a návrhy, jakým způsobem by mohl být vylepšen či lépe využit. Na základě poznatků z práce se žáky jsme text mohli následně poupravit.

Autorka upravených textů předpokládala, že žákům budou činit velké potíže zejména **specifické názvy** „nemoci“ a jejich identifikace se slovy, od nichž jsou odvozeny. Přestože se jednalo o názvy mnohdy obtížné, žákům nečinily větší problémy. Již v úvodu práce s textem jim bylo vysvětleno, v čem názvy těchto nemocí spočívají. V několika počátečních kapitolách se žáci nad těmito neobvyklými názvy sice pozastavili, v ostatních kapitolách je však již automaticky přijímali a velice brzy pochopili, od kterých slov jsou odvozeny. Zpočátku jsme si ujasňovali, že se jedná o „nemoci,“ které běžně neexistují, a setkat se s nimi můžeme pouze v tomto příběhu. V dalších kapitolách již nebylo toto vysvětlování nutné, žáci byli poměrně brzy schopni rozeznat, které prvky jsou v příběhu kouzelné a neskutečné. Potíže se objevily spíše v osvojování **neznámých výrazů**, žáci museli vícekrát nahlížet do vysvětlivek. Během ověřování textu se ukázalo, že je nezbytné vysvětlovat i některá méně frekventovaná křestní jména, což autorka diplomové práce předem neočekávala.

Problémem se ukázalo být zejména **střídání místa**, kde děj probíhá. Žákům často nebylo jasné **prostorové umístění osob** a předmětů, a pokud došlo v textu ke změně místa, v němž se příběh odehrává, žáci často tuto změnu nepostřehli. V tomto případě se ukázaly velice přínosnými **ilustrace**, s jejichž pomocí si žáci mohli tyto prostorové vztahy snáze ujasnit. Obrázky byly takřka nezbytnou součástí upraveného textu, velice dobře posloužily i jako motivační faktor. Dokázaly u žáků podnítit zájem o přečtení textu. Bezprostředně potom, co žáci obrázek obdrželi, jej začali prozkoumávat a snažili se z něj vysoudit, o čem bude příběh vyprávět. Pokud byl na obrázku znázorněn nějaký neobvyklý jev, žáci si ho ihned povšimli a upozornili naň.

Problematickým se rovněž ukázalo být **použití pronomina** pro vyjádření podnětu. Přestože je vyjádření jeho prostřednictvím explicitní, je nutné předmět, ke kterému pronomino odkazuje, správně identifikovat. Jak jsme již zmínili, tato identifikace předpokládá rozpoznání gramatických i sémantických významů ve větě. Pokud tato identifikace předmětu, vyjádřeného pomocí pronomina činila žákům v textu výrazné problémy, nahradili jsme je plnovýznamovým pojmenováním. Porozumění mnohdy

znesnadnilo rovněž použití **prepozic**, jež stojí před substantivem, k němuž se vztahují. V češtině se prepozice obvykle pojí s určitým pádem a pomáhají vytvářet fráze a modifikovat vztahy mezi větnými členy. Jejich použití bylo možné v upraveném textu do jisté míry omezit. V případech, kdy jejich použití ztížilo porozumění, jsme si s žáky celou situaci ukázali názorně.

Při ověřování textu se rovněž ukázalo jako vhodné rozdělit každou kapitolu do dvou částí a oddělit je vynecháním odstavce. Vznikají tak vždy dvě přirozené tématické části, z nichž první popisuje novou „nemoc“ a její projevy, druhá navazuje vylíčením průběhu léčby. Žáci, kteří nezvládnou přečíst celou kapitolu najednou, mohou přečíst nejprve jednu ucelenou část a ke druhé se vrátit později, aniž by zažili pocit zklamání, že si neporadili s celým příběhem.

Celkově lze konstatovat, že žákům s lehkým a středně těžkým poškozením sluchu nečinilo porozumění textu žádné výraznější obtíže. Žáci s velmi závažným poškozením sluchu často neporozuměli jednotlivým slovům, někdy ani významům některých vět. V globálu však textu porozuměli. Při jeho čtení poprvé měl výraznou roli učitel, který s žáky s textem pracoval a vysvětloval jim nejasné jevy. Po určitém čase textu porozuměli všichni žáci. Při opakovaném čtení dokázali i žáci s velmi závažným poškozením sluchu s textem samostatně pracovat a rovněž sami odpovídat na otázky i písemnou formou.

4.7 Možnosti využití upraveného textu

Prostřednictvím četby upravené knihy si žáci mohou osvojit zejména nemalé množství adjektiv, především těch, která vyjadřují vlastnosti. Kniha rovněž může mít i výchovný vliv, žáci si čtením příběhů mohou ujasnit, jaké chování je žádoucí a jaké nikoliv. Po obsahové stránce je dle našeho názoru kniha přístupná i mladším dětem, potěšil nás projevený zájem o ni ze strany pracovníků pedagogicko - psychologické poradny, kteří by ji rádi využili pro čtení příběhů dětem předškolního věku, jimž by mohla vyhovovat i jejich délka.

ZÁVĚR

Výchova dětí se sluchovým postižením ke čtenářství je tématem velice aktuálním. Konečným cílem vyučování čtení u slyšících i neslyšících dětí je pochopení obsahu textu, v ostatních aspektech se v počátečním období tyto procesy liší. Význam čtení při výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením přitom dalece přesahuje význam, který má pro intaktní populaci. Dítě si jeho prostřednictvím rozšiřuje slovní zásobu, učí se poznávat nové gramatické jevy a zároveň si pomocí hlasitého čtení zlepšuje výslovnost. Současně mu četba může pomoci pochopit způsob utváření vztahů mezi lidmi a rozšiřovat poznání o světě.

V úvodu teoretické části diplomové práce jsme se zaměřili na proces čtení, nastínili jsme význam a funkce, které může kniha plnit v životě člověka. Přiblížili jsme také vztah mezi mluvenou a psanou podobou jazyka. Lze říci, že čtení a psaní jsou dvěma relativně samostatnými kódy, jež jsou na sobě navzájem do určité míry závislé. Existují však mezi nimi značné rozdíly, které mají bezesporu vliv na proces osvojování psané podoby jazyka. V podkapitole věnované recepci psaného textu popisujeme podstatu komplexního procesu poznávání psaných slov. Uvádíme kompetence nezbytné pro psychické procesy, které se při recepci textu uplatňují. Schopnost číst a porozumět čtenému se opírá o několik předpokladů a dle odborníků se na ní podílí množství dílčích procesů, které jsme se pokusili přiblížit. Nastínili jsme rovněž průběh osvojování čtenářských dovedností, k jejichž počátkům dochází již v předškolním věku dítěte.

Ve druhé kapitole teoretické části diplomové práce jsme se zabývali čtenářskou gramotností, což je pojem podstatně širší, než je termín dovednost čtení. Předpokládá kromě získání schopnosti dekodovat při čtení jednotlivé znaky také schopnost pracovat s obsahem čteného a využívat jej v různých reálných situacích. Problematika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti je aktuálním problémem zejména od druhé poloviny dvacátého století. Orientačně jsme popsali mezinárodní šetření zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti žáků, do nichž se Česká republika zapojila v 90. letech. Vzhledem k tomu, že v praktické části diplomové práce jsme se věnovali úpravě textu pro žáky se sluchovým postižením ve čtvrtém ročníku, přiblížili jsme podrobněji výsledky výzkumu, který proběhl u intaktní populace v témže ročníku. Jednalo se o výzkum Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), který se uskutečnil v roce 2001.

Ve třetí kapitole teoretické části jsme se již zaměřili na čtení osob se sluchovým postižením. Nejprve jsme se pokusili zorientovat v surdopedické terminologii a klasifikaci a stručně jsme charakterizovali jednotlivé typy sluchových vad a skupiny osob se sluchovým postižením. Pokud dítě neslyší, nedokáže vydělit významotvorné zvuky českého jazyka a nemůže se tak učit jazyk stejně jako dítě slyšící. Prostřednictvím písma se s češtinou teprve seznamuje. V souvislosti s osvojováním jazyka jsme považovali za vhodné alespoň okrajově zmínit systém orální, bilingvální a totální komunikace, což jsou komunikační systémy, které se v průběhu péče o sluchově postižené nejvýrazněji profilovaly. V následující podkapitole jsme se již orientovali na některé faktory, které mají vliv na porozumění u osob se sluchovým postižením, přičemž jsme vycházeli z poznatků našich i zahraničních výzkumů zabývajících se čtenářskými dovednostmi osob se sluchovým postižením.

Považovali jsme za důležité zařadit podkapitolu zabývající se výukou čtení u osob se sluchovým postižením. Popisujeme běžně užívané postupy výuky čtení a její základní metody, což je analyticko-syntetická metoda a metoda globálního čtení. Na konci teoretické části diplomové práce jsme popsali některé možné alternativní strategie kódování a zapamatování při čtení, mezi něž patří znakový jazyk a metoda vizuálního vnímání, a některé alternativní zdroje, s jejichž pomocí mohou čtenáři se sluchovým postižením vytvářet fonologické uvědomění.

Cílem praktické části diplomové práce bylo vytvoření upraveného textu, jenž by nalezl praktické využití pro četbu žáků se sluchovým postižením, kteří jsou vlivem nedostatečné znalosti jazyka nenáležitě vybaveni k recepci textu. Pokud zažívají opakovaný neúspěch v počátcích čtení, mohou ztratit motivaci k tomu, aby v této činnosti nadále samostatně pokračovali. Na základě nezdařených pokusů o recepci psaných textů si pak často vytvoří množství negativních expektací ke čtení. Vycházeli jsme z předpokladu, že upravený text může jedince se sluchovým postižením motivovat v počátcích získávání čtenářských dovedností ke čtení textů a ke snaze pochopit záměr autora textu, či usnadnit následný přechod dítěte k četbě originálních verzí daných knih, jež bude schopno samo přečíst.

Ve čtvrté kapitole diplomové práce tedy popisujeme proces úpravy vybraných kapitol z knihy Paní Láryfáry dle předlohy Betty MacDonalldové. Nejprve reflektujeme

vhodnost upravených textů a přibližujeme proces výběru knihy. Jelikož se jedná o knihu, ve které se objevují kouzelné prvky, zařadili jsme podkapitolu zabývající se významem fantazie v dětském věku a vlivem upravované knihy na její rozvoj. Poté se již věnujeme vlastní úpravě textu a popisujeme způsob a míru zásahu do původního textu. Zásah spočíval zejména ve zkrácení určitých pasáží, zjednodušení větné syntaxe, či využívání explicitního podnětu. Uvádíme také ukázky modifikace některých částí textu. Originální text jsme však nejen zkrátali, modifikovali, ale i obohatili o některé prvky. Popisujeme tak vytvoření úvodní kapitoly, užití vysvětlivek objasňujících neznámé výrazy, využití ilustrace či sestavení přílohy obsahující otázky a úkoly vztahující se k textu. V neposlední řadě také přibližujeme vytvoření průvodce pro učitele, rodiče či vychovatele, kteří budou s žáky text číst.

Významnou součástí modifikace původních textů bývá ověřování jejich srozumitelnosti, jež umožňuje autorovi upravených textů získat zpětnou vazbu, což vyžaduje spolupráci pedagoga a několika žáků se sluchovým postižením. Spolupráci jsme navázali se Základní školou a mateřskou školou pro sluchově postižené v Olomouci, na ověřování textu se podílela Mgr. Michalíková a žáci čtvrtého ročníku této školy. V podkapitole věnované ověřování srozumitelnosti upravených textů se zmiňujeme o žácích, kteří se ověřování účastnili a popisujeme průběh ověřování a metody, které jsme použili při zjišťování porozumění textu.

V průběhu modifikace textu ještě před jeho samotným ověřováním jsme si utvořili předpoklad, v němž jsme očekávali, že by žákům mohly činit obtíže specifická slova, která jsou v knize vymyšlená. Tento problém však nenastal, jelikož jsme již v počátcích práce s knihou tato slova žákům vysvětlili a seznámili je s principem jejich tvoření, který si velice brzy osvojili. Větším úskalím se však ukázalo být střídání místa, kde děj probíhá. V tomto případě se ukázaly velice přínosnými ilustrace, s jejichž pomocí si žáci mohli tyto prostorové vztahy snáze ujasnit. V závěru praktické části uvádíme některé možnosti využití upravené knihy.

Neočekáváme, že upravený text bude vhodný pro všechny čtenáře, jelikož jejich jazyková a mentální úroveň i míra zkušeností je nestejná. Přesto věříme, že upravená kniha

bude přínosem alespoň pro některé z nich a zprostředkuje jim příjemné prožitky a pobavení.

SEZNAM LITERATURY

BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek. Proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Lidové noviny, 2000. 335 s. ISBN 80-7106-290-1.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Pražská imaginace, 1997. 341 s. ISBN 80-7110-183-4.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. 248 s. ISBN 80-85839-24-5.

ČERVENKOVÁ, A. Co dává neslyšícímu dítěti čtení. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 7-15.

ČERVENKOVÁ, A. Jak čtou děti s vadami sluchu. *Ladění* (online). 2002. (cit. 27.2.2007).

Dostupné na World Wide web:
<http://www.ladeni.magdalena.cz/text.asp?txt=2002_02%5Cjaktoudtisvadamisluclu.xml>

ČERVENKOVÁ, A. Jak jsme se učili číst. *Gong*. Praha, 1992, 46 s.

ČERVENKOVÁ, A. Proč a jak texty upravovat. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 49-51.

ČERVINKOVÁ, I. Některé možnosti úprav textů pro sluchově postižené. *Čeština doma a ve světě*, 2002, roč. 10, č.2 a 3, s. 187-189. ISSN 1210-9339.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: LOGOPAEDIA CLINICA, 2001. 192 s. ISBN 80-902536-2-8.

EVANS, L. *Totální komunikace. Struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. 89 s. ISBN 80-238-7915-4.

GAŇO, V. *Z teorie a praxe vyučovania nepočujúcich*. Bratislava: SPN, 1965.

GAVORA, P. Čítanie, písanie a gramotnosť - ich premeny v súčasnom svete. *Slovo o slove*, 2006, roč. 12, s. 23-30. ISSN 80-8068-491-X.

GAŽI, M. *Rozvíjanie myšlenia a reči nepočujúcich*. Bratislava: SPN, 1979.

GROMA, M., LACHKOVIČOVÁ, G. Formy reprezentácie textu u nepočujúcich. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Varia IV. Bratislava*. Bratislava: PdF Mateja Bela, 1995, s. 65-72.

HÁLA, B., SOVÁK, M. *Hlas, řeč, sluch*. Praha: SPN, 1962. 351 s.

HRDLIČKA, M. *Literární překlad a komunikace*. Praha: FFUK, 1997. 91 s. ISBN 80-85899-22-1.

- HRUBÝ, J. Schopnost číst a závažnost sluchové vady. *INFO- Zpravodaj*, 1998, roč. 6, č.1, s.24-27.
- HRUBÝ, J. Schopnost číst a závažnost sluchové vady. *INFO- Zpravodaj*, 1998, roč. 6, č. 2, s. 20-23.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. díl. Praha : FRPSP, 1998. 240 s. ISBN 80-7216-075-3.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu [1. díl]*. 1.vyd. Praha : FRPSP, 1997. ISBN 80-7216-006-0.
- HUDÁKOVÁ, A. Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 25-27.
- CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8.
- CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 101 s. ISBN 80-85865-41-6
- CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my - čeští čtenáři*. Praha: Adonai, 2002. 154 s. ISBN 80-86500-53-5.
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. 43 s. ISBN 80-7216-052-4.
- JANOTOVÁ, N. Hodnocení sluchových ztrát. In *Otázky defektologie*, č. 10, roč. 28, 1985/86.
- JEDLIČKA, I. Vady a poruchy sluchu z hlediska otorinolaryngologie a foniatrie. In ŠKODOVÁ, E., et. al. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 439-461. ISBN 80-7178-546-6.
- KASTNEROVÁ, L. Jak čteme? *Gong*, 2002, č. 2.
- KASTNEROVÁ, L. - ČERVENKOVÁ, A. Mé první krůčky k četbě. *INFO- Zpravodaj*, 1998, roč. 6, č. 1-2, s. 29.
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 1. A - O*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 356 s. ISBN 80-04-26650-9.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Obrázkový slovník pro ZŠ pro sluchově postižené 2. P - Ž*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996. 361 s. ISBN 80-04-26650-9.

- KOLEKTIV AUTORŮ. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. S Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. 3. opr. vyd. Praha: Academia, 2003. 647 s. ISBN 80-200-1080-7.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995-2000*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 61 s. ISBN 80-211-0415-5.
- KRAHULCOVÁ - ŽATKOVÁ, B. *Pedagogika sluchově postižených*. Bratislava: UK, 1993.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2003. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAMPLOVÁ, I. Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti, PISA 2000, PIRLS 2001. *Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna...* Praha: Svoboda servis, 2004, s. 27-33. ISBN 80-86320-36-7.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: Tauris, 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4.
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 143 s. ISBN 80-211-0416-3.
- KRAUS, J. *O jazyce a stylu pro informační pracovníky*. Praha: ÚVTEI, 1987. 107 s.
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. A KOL. *Didaktika prvopočátečního psaní a čtení*. Praha: PdF UK v Praze, 1998. 141 s. ISBN 80-86039-55-2.
- KŘUPALOVÁ, M. Systém výuky čtení ve speciálních školách pro sluchově postižené v Ivančicích. In BRADÁČOVÁ, Z. *Čtení sluchově postižených. Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II*. Praha: FRPSP, 1999, s. 25-29.
- KUCHLER, K. - VELEHRADSKÁ, O. Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu. *Infozpravodaj*, 1998, roč. 6, č. 2, s. 22-23.
- LACHKOVIČOVÁ, G. Fonologické uvedomenie v procese čítania nepočujúcich detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1998, roč. 33, č.3, s. 247-257. ISSN 0555-5574.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. 191 s. ISBN 80-7178-572-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
- LEWIS, S. Čtení a psaní v rámci orálně- auditivního přístupu. In GREGORY, S. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: UK, 2001. 271 s. ISBN 80-7308-003-6.
- MACDONALD, B. *Paní Láryfáry*. Praha: Lika klub, 1996. 312 s. ISBN 80-901440-8-X.

- MACUROVÁ, A. Co čteme- a jací jsme? In KOLEKTIV AUTORŮ. *Oratio et ratio. Sborník k životnímu jubileu Jiřího Krause*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 2005. 347 s. ISBN: 80-86496-23-6.
- MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In BRADÁČOVÁ, Z. *Četba sluchově postižených. Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II*. Praha: FRPSP, 1999, s. 35 - 42.
- MACUROVÁ, A. Poznatky z výzkumu znakového jazyka. *INFO Zpravodaj IC FRPSP*, Praha: FRPSP, podzim 1999, roč. 7, č. 3, s. 17-19.
- MAŠURA, S. *Otorinolaryngológia*. Bratislava: UK, 1970.
- MAŠURA, S. *Pedagogická audiológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1983.
- MATĚJČEK, Z. Vývoj dítěte a čtení. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna...* Praha: Svoboda servis, 2004, s. 7. ISBN 80-86320-36-7.
- MÚHLOVÁ, K. Některé metody pro zjišťování porozumění při čtení. In BRADÁČOVÁ, Z. *Četba sluchově postižených. Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II*. Praha: FRPSP, 1999, s. 65-68.
- NEBESKÁ, I. Funkčnost jazyka a funkčnost komunikace. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Jazyk a jeho užívání. Sborník k životnímu jubileu profesora Oldřicha Uličného*. Praha: Univerzita Karlova, 1996, s.187 - 195. ISBN 80-85899-19-1.
- NEBESKÁ, I. *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. 159 s. ISBN 80-7184-144-7.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5.
- NOVÁK, A. *Foniatric a pedoaudiologie. Poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: Unitisk s.r.o, 1994.
- POLÁKOVÁ, M. Čtení s porozuměním a čeští neslyšící. *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č.4, s. 207-219. ISSN 1211-2720.
- POUL, J. A. van Uden o vyučování čtení ve škole pro neslyšící. *Otázky defektologie*, 1972/73, roč. 15, č.2, s.64- 68.
- POUL, J. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. 2. vyd. Praha: Gong, 1991, 31 s.
- POUL, J., POULOVÁ, V. Neslyšící a kniha. *Otázky defektologie*, 1981/82, roč. 24, č. 6, s. 224 - 233.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

- PULDA, M. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. 76 s. ISBN 80-7067-190-4.
- RÁDLOVÁ, E. Čtou s porozuměním? In KOLEKTIV AUTORŮ. *Sborník ze IV. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami*. Olomouc: UP, 2004, s. 251 - 254. ISBN 80-244-0770-1.
- RÁDLOVÁ, E. Speciální pedagogové čtenářům se sluchovým postižením. *E-pedagogium* [online]. 2002, [cit. 10.3. 2007]. Dostupné na World Wide Web: <<http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/mimo/index.htm>>.
- SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Praha: Krajský pedagogický ústav Praha, 1973, 100 s.
- SMETÁČEK, V., JONÁK, Z., VOZNIČKA, V. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav Olomouc, 1988.
- SOLOVJEV, I. M. a kol. *Psychologie neslyšících dětí*. Praha: SPN, 1977.
- SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 74 s. ISBN 80-244-0433-8.
- SOURALOVÁ, E. Některé jazykové aspekty přepisu literárních textů pro sluchově postižené. In BRADÁČOVÁ, Z. *Četba sluchově postižených. Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II*. Praha: FRPSP, 1999, s. 45 - 49.
- SOURALOVÁ, E. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RÉNOTIÉROVÁ, M., et. al. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2006, s. 171 - 183. ISBN 80-244-1475-9.
- SOVÁK, M. a kol. *Logopedie*. Praha: SPN, 1965. 460 s.
- SOVÁK, M. *Uvedení do logopedie*. Praha: SPN, 1978. 327 s.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.
- STRNADOVÁ, V. Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení? *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: FRPSP, 1999, s. 22 - 25.
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I, hluchota a jazyková komunikace*. Praha: FF UK, 1998. 279 s. ISBN 80-85899-45-0.
- ŠLAPÁK, I. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-13-3.
- TARCSIOVÁ, D. Nepočující a gramotnost. Starý problém, ale nové přístupy. *Sborník ze IV. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami*, 2004. (v tisku)

- TOMAN, J. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna...* Praha: Svoboda servis, 2004, s. 8-15. ISBN 80-86320-36-7.
- TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 139 s.
- UHERÍK, A. *Hluchota, Reč, Poznanie*. Martin: Osveta, 1990. 186 s. ISBN 80-217-0153-6.
- VÁCLAVÍKOVÁ - HELŠUSOVÁ, L. Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna...* Praha: Svoboda servis, 2004, s. 16 - 26. ISBN 80-85865-40-8.
- VACHEK, J. *Lingvistický slovník pražské školy*. Praha: Karolinum, 2005. 289 s. ISBN 80-246-0933-9.
- VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. 16 s. ISBN 80-85801-82-5.
- VÁŇOVÁ, K. Láryfáry, Čarosléčno! Aneb fenomén zázračné vychovatelky je zpět. *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec : Technická univerzita, 2005, s. 55 - 61. ISBN 80-7083-957-0.
- VÁŇOVÁ, K. Učitelka - čarodějka aneb Dětská potřeba kouzel. *Knihovnický zpravodaj Vysočiny* [online]. 2005, roč. 5, č. 3. ISSN 1213-82311 [cit. 10.3.2007]. Dostupné na: World Wide Web: <<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=191&idr=1&idci=5>>.
- VITÁSKOVÁ, K. Problematika specifických poruch učení se zaměřením na čtení sluchově postižených. *Speciální pedagogika*. 2000, roč. 10, č. 2, s. 123 - 129. ISSN 1211-2720.
- VITÁSKOVÁ, K. Problematika specifických poruch učení u sluchově postižených dětí. *Sborník 1. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami*. Olomouc: UPOL, 2000, s. 225 - 234. ISBN 80-244-0241-6.
- VITÁSKOVÁ, K. Problematika specifických poruch učení u sluchově postižených dětí. *Sborník 1. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami*. Olomouc: UPOL, 2000, s. 225 - 234. ISBN 80-244-0241-6.
- VITÁSKOVÁ, K. Upravené verze knih mohou přivést děti ke čtení. *GONG*. 1998, roč. 27, č.6, s.127. ISSN 0323-0732.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.

VYMLÁTILOVÁ, E. Sluchově postižené dítě. In ŘÍČAN, P., et. al. *Dětská klinická psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd., Praha: Grada Publishing, 1997, s. 88 - 102. ISBN 80-7169-512-2.

WILDOVÁ, R. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna...* Praha: Svoboda servis, 2004, s. 38 - 42. ISBN 80-86320-36-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

<<http://www.kosmas.cz/knihy/132336/pani-laryfary/>>

<<http://www.sluch-ol.cz/1024x768/index.html>>

<http://www.domek.cz/clanky/bohemy/Betty_macdonaldova/Betty_Macdonaldova_dilo.htm>

<<http://www.spisovatele.cz/betty-mcdonald>>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana>

<http://www.unipo.sk/files/docs/pf_katedry/svk/dokument_393_316.pdf>

<<http://www.neslysici-ivancice.info/index.php?action=clanek&type=42>>

<<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/128653-fantazie>>

<<http://ufal.mff.cuni.cz/pdt2.0/doc/manuals/cz/t-layer/html/ch07s19s01.html#uvozovky2>>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Ukázka ilustrace z 5. kapitoly upravené knihy (Léčení čurbesajdy). Obrázek má v tomto případě i funkci vysvětlovací, jelikož věrně znázorňuje situaci popisovanou v textu.

Příloha č. 2 - Ukázka práce žáků s ilustrací - slova z tabulky jsou rozstříhána a nalepena na příslušná místa na obrázku. Totéž se provádí s textovými „bublinami“.

Příloha č. 3 - Ukázka písemných odpovědí na otázky vztahující se k textu. Odpovědi vypracoval chlapec s lehkou převodní nedoslýchavostí (dle WHO - lehká ztráta sluchu - 26 - 40 dB).

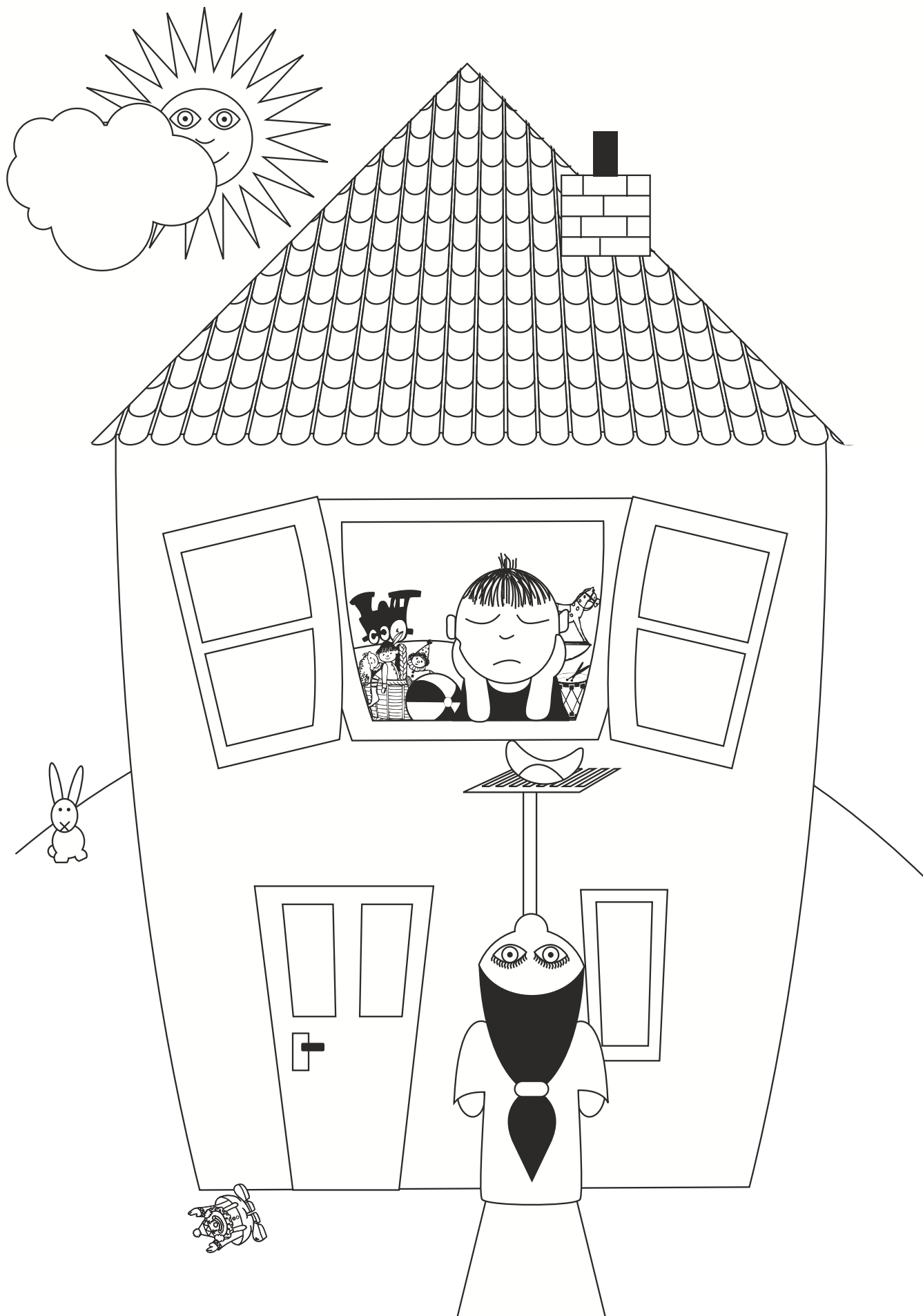
Příloha č. 4 - Ukázka písemného zpracování odpovědí na otázky vztahující se k textu vypracované dívkou, která má diagnostikovanou oboustrannou percepční poruchu sluchu (dle WHO - velmi těžká sluchová ztráta - 91 dB a více).

Příloha č. 5 - Ukázka písemného zpracování odpovědí na otázky zjišťující úroveň porozumění textu. Žák, který tyto odpovědi vypracoval, má diagnostikovanou oboustrannou percepční poruchu sluchu (dle WHO - velmi těžká sluchová ztráta 91 dB a více).

Příloha č. 6 - Ukázka odpovědí na otázky ověřující porozumění přečtenému textu, které písemně zpracoval žák, jenž má diagnostikovanou středně těžkou nedoslýchavost (dle WHO - středně těžká ztráta sluchu - 56 - 70 dB).

Příloha č. 7 - Ukázka odpovědí na otázky vztahující se k textu. Písemnou formou tyto odpovědi zpracoval žák, jenž má diagnostikovanou středně těžkou ztrátu sluchu (dle WHO - středně těžká ztráta sluchu - 56 - 70 dB).

Příloha č. 8 - Ukázka testových otázek zjišťujících úroveň porozumění přečtenému textu, které byly vytvořeny ke každé kapitole upraveného textu.



Příloha č. 1 - Ukázka ilustrace z 5. kapitoly upravené knihy (Léčení čurbesajdy). Obrázek má v tomto případě i funkci vysvětlovací, jelikož věrně znázorňuje situaci popisovanou v textu.

Příloha ke kapitole 6.- LÉČENÍ LAKOMICE

1. Jakou měl Jarda „nemoc“?

Jarda měl nemoc lakomici.

2. Jak se chová ten, kdo je lakomý?

Kdo je lakomý to je špatně nechce nic nikomu dát.

3. Co poradila paní Láryfáry mamince?

Aby zamkla všechny skříňky a přísila jmenovky a nesahat.

4. Proč se děti ve škole smály Jardovi?

Protože byl lakomý a všude bylo nesahat.

5. Proč už Jarda potom nechtěl mít podepsané věci?

Jarda nechtěl být lakomý, a chtěl být kamarád.

Příloha ke kapitole 9.- LÉČENÍ ŽALOBAJDY

1. Jak se jmenují děti?

Děti se jmenují Vendulka a Matěj.

2. Kdo je starší- Vendulka, nebo Matěj?

Starší je Vendulka.

3. Proč děti ve škole nesnáší Vendulku?

Protože Vendulka žaluje na děti paní učitelce.

4. Jakou nemoc mají Matěj a Vendulka?

Vendulka a Matěj mají nemoc žalobajdu.

5. Co dala paní Láryfáry mamince?

4 malé kouzelné tabletky. Vyjadají jako pendrek.

6. Co se stalo, když chtěl Matěj nebo Vendulka žalovat?

Z pusy jim vyšel černý oblak!

7. Jakou barvu měly oblaky?

Černou.

8. Co viselo na oblaku?

Černé očásky.

9. Proč byly na jednom oblaku 4 očásky?

Protože Vendulka chtěla žalovat na 4 věci.

10. Co se stalo, když Vendulka a Matěj přestali žalovat?

Oblak zmizela.

Příloha ke kapitole 10. - LÉČENÍ BULI-BULITIDY

1. Kolik dětí měli Liškovi?

Měli čtyři děti.

2. Jakou nemoc měla Melánie?

Buli-bulitida.

3. Co dala paní Láryfáry mamince?

Týžbový lék jako kaše a chutná jako vanilková smetana.

4. Jak vypadal lék od paní Láryfáry?

5. Jak chutnal lék od paní Láryfáry?

6. Melánie snědla lék. Co se potom stalo, když začala brečet?

L oči jí sekly velké proudy slz.

7. Proč začala Melánie brečet ve školní jídelně?

Prosoře jí sebral jeden kluk pomeranč.

8. Kam běžela Melánie z jídelny?

Ten na hřiště.

9. Co se stalo, když Melánie na hřišti dlouho brečela?

Školní hřiště bylo plné slz.

10. Co dala kamarádka Melánii?

Krásné košáčko.

Příloha ke kapitole 12.- LÉČENÍ KRUŽÁKA

1. Jak se choval Mikuláš k dětem a ke zvířatům?

Mikuláš byl slý a hrstý.

2. Co špatného udělal Mikuláš Rost'ovi?

Mikuláš Rostu kopl bosou.

3. Co všechno špatného udělal Mikuláš Sylvě?

Bouchl Sylvu knížkou po zádech.

4. Jaký lék dala paní Láryfáry mamince?

Lék veliselopilulin.

5. Jak vypadal lék od paní Láryfáry?

Jako zelená čočka.

6. Mikuláš snědl lék. Jak se potom choval?

Choval se jako rozumný kluk. omluvil se.

7. Co založily děti?

Klub sousedů.

8. Kde měly děti klubovnu?

Na zahrádě v alšánku.

9. Co dělaly děti v klubu?

opravovaly kola.

10. Kdo byl vedoucí klubu?

Mikuláš.

Příloha ke kapitole 13.- FARMA PANÍ LÁRYFÁRY

1. Proč se paní Láryfáry přestěhovala na farmu?

Paní Láryfáry chtěla mít víc zvířat. Potřebovala

2. Paní Láryfáry má na farmě moc zvířat. Vzpomeneš si na nějaká? hodně místa.

Kráva - Arabella, kočka - Ěpanka, pes - Dareba,
husy, selátko, ovce.

kůň - Klusák, papoušek, slepice, kohout, prasátka, ↑

3. Jak se děti starají o krávu Arabelu?

Děti se u ní dojí, krávu, vyčistí chlév, nasypou obrubu.

4. Čím děti krmí prasata?

Nasypou šrot.

5. Jak se děti starají o koně Klusáka?

Kčelbelcují, čistí kopyta a dají slámu.

6. Proč děti rády jezdí na farmu?

Protože děti mají rády zvířátka a na farmě moc legrace.

Vzpomeneš si na „nemoci“, které paní Láryfáry vyléčila?

1. Jak se chová ten, kdo má „nemoc“ *špindírismus*?

- a) nechce se smát
- b) nechce se mýt
- c) nechce si hrát

2. Co nechce dělat ten, kdo má „nemoc“ *čurbesajdu*?

- a) nechce uklízet
- b) nechce si hrát
- c) nechce spát

3. Co špatného dělá ten, kdo má „nemoc“ *lakomici*?

- a) nechce nic dělat
- b) nechce uklízet
- c) nechce nikomu nic půjčit

4. Jak to vypadá, když se někdo nimrá v jídle?

- a) jí rychle a hltavě
- b) jí málo, dlouho, vybírá si v jídle
- c) hází jídlo pod stůl

5. Jak se chová ten, kdo má „nemoc“ *mlaskalku a srkavku*?

- a) při jídle mlaská, srká a hltá
- b) chová se u jídla slušně
- c) při spaní mlaská, srká a hltá