

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Bc. Karel Kosík

Úprava literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracoval samostatně, pouze s využitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci, dne 16. 6. 2024

---

*Bc. Karel Kosík*

## **Poděkování**

Rád bych na tomto místě poděkoval vedoucímu diplomové práce Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D. za jeho podporu, odborné rady, instrukce a profesionální přístup v průběhu tvorby mé diplomové práce.

# ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Karel Kosík
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024
<b>Název práce:</b>	Úprava literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením
<b>Název práce v angličtině:</b>	Modification of literary text for hearing impaired readers
<b>Anotace:</b>	Diplomová práce pojednává o úpravě pohádky Velká kočičí pohádka od Karla Čapka z výboru Devatero pohádek pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením. Teoretická část se zabývá problematikou sluchového postižení, komunikací osob se sluchovým postižením a důležitostí čtenářství a funkční gramotnosti. Dále je pak popsána metodika, jak při úpravách textu postupovat. V praktické části jsme na tato teoretická východiska navazovali popsáním kroků v rámci tvorby a upravování zvolené literární předlohy.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis deals with the adaptation of Karel Čapek's The Big Cat Fairy Tale from the Nine Fairy Tales for the needs of readers with hearing impairment. The theoretical part deals with the issue of hearing impairment, communication of people with hearing impairment and the importance of reading and functional literacy. Further, the methodology of how to proceed with text adapting is described. In the practical part, we built on this theoretical background by describing the steps within the creation and adapting of the chosen literary text.
<b>Klíčová slova:</b>	Osoba se sluchovým postižením, sluchové postižení, čtení, čtenářství, úprava textu
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Person with hearing impairment, hearing impairment, reading, reading comprehension, text editing
<b>Obrázky, tabulky:</b>	17 obrázků, 2 tabulky
<b>Přílohy volné:</b>	2
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	0
<b>Rozsah práce:</b>	99 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český

# OBSAH

ANOTACE .....	4
ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Sluchové postižení.....	9
1.1 Sluch a jeho význam .....	10
1.2 Typologie sluchových poruch .....	11
1.2.1 Klasifikace dle velikosti sluchové ztráty .....	13
1.2.2 Klasifikace dle lokalizace sluchové poruchy nebo vady .....	14
1.2.3 Klasifikace dle doby vzniku sluchové poruchy .....	15
2 Komunikace osob se sluchovým postižením a její formy .....	17
2.1 Orální systémy komunikace.....	18
2.1.1 Mluvená řeč .....	18
2.1.2 Vizuální percepce řeči.....	19
2.2 Vizuálně-motorické systémy komunikace .....	20
2.2.1 Znakový jazyk .....	20
2.2.2 Znakové systémy umělé .....	22
2.2.3 Manuálně kódované komunikační systémy .....	23
3 Čtení a čtenářská specifika u osob se sluchovým postižením .....	25
3.1 Čtenářská gramotnost.....	26
3.2 Faktory recepce textu .....	27
3.3 Význam čtení .....	28
3.4 Návky čtení osob se sluchovým postižením .....	29
3.4.1 Globální metoda .....	29
3.4.2 Analyticko-syntetická metoda .....	30
3.5 Specifika čtení osob se sluchovým postižením.....	30
3.5.1 Lexikální deficity.....	32

3.5.2	Přenesená pojmenování .....	33
3.5.3	Morfologická a syntaktická specifika .....	34
3.6	Motivace ke čtení .....	35
3.7	Žánrový výběr knih.....	36
4	Metodika úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením.....	38
4.1	Výběr knihy .....	39
4.2	Úprava množství informací v textu.....	40
4.3	Úprava gramatiky textu.....	41
4.4	Úprava uvozených řečí.....	42
4.5	Přenesená pojmenování, frazémy .....	43
4.6	Tvorba vysvětlivek.....	44
4.7	Role ilustrací .....	45
4.8	Ověření a zhodnocení upraveného textu .....	46
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	48
5	Úprava knihy pro čtenáře se sluchovým postižením.....	48
5.1	Cíl praktické části .....	48
5.2	Výběr knihy – Velká kočičí pohádka .....	49
5.3	Cílová čtenářská skupina .....	49
5.4	Charakteristika úprav Velké kočičí pohádky – verze pro 1. stupeň základní školy .....	50
5.4.1	Gramatická úprava textu.....	50
5.4.2	Míra výslovnosti textu .....	54
5.4.3	Úprava délky textu.....	56
5.4.4	Úprava sledu událostí .....	58
5.4.5	Přímé řeči.....	59
5.4.6	Přenesená pojmenování .....	61
5.4.7	Vysvětlivky .....	62
5.4.8	Grafická úprava textu .....	64
5.4.9	Úvod knihy .....	66
5.5	Charakteristika úprav Velké kočičí pohádky – verze pro 2. stupeň ZŠ.....	67

5.5.1	Gramatická úprava textu.....	67
5.5.2	Míra výslovnosti textu.....	73
5.5.3	Úprava délky textu.....	75
5.5.4	Úprava sledu událostí .....	78
5.5.5	Přímé řeči.....	79
5.5.6	Přenesená pojmenování .....	81
5.5.7	Vysvětlivky .....	83
5.5.8	Grafická úprava textu .....	84
5.5.9	Úvod knihy .....	87
5.6	Ověřování srozumitelnosti textu .....	87
5.7	Diskuse.....	88
ZÁVĚR.....		90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....		92
Tištěné publikace .....		92
Internetové zdroje.....		95
SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ.....		97
SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK.....		98
SEZNAM PŘÍLOH .....		99

# ÚVOD

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením usiluje o zajištění rovných příležitostí bez ohledu na jejich funkční omezení, které sluchové postižení představuje. Jedná se o nesmírně variabilní skupinu problémů, se kterými se musí potýkat, a aniž by si to mnoho intaktních lidí vůbec uvědomilo, týká se to také čtení. Kniha je základním učebním prvkem pro harmonický a všestranný vývoj jedince a pomáhá k rozvíjení funkční gramotnosti. Ta je v dnešním moderním světě jasným předpokladem k začlenění a orientaci ve společnosti. Je důležité si uvědomit, že některé prvky variabilního mluveného slova se přenáší i do sféry psané, což pak při absenci plně funkčního sluchového ústrojí může činit při porozumění textu osobám se sluchovým postižením potíže.

Cílem této diplomové práce je vytvoření přepisu literárního textu sloužícího nejen k tomu, aby byla literatura adekvátním způsobem předána, ale také k tomu, aby byl podpořen jazykový a kognitivní vývoj čtenářů se sluchovým postižením. Přepisovatel musí však brát zřetel na spoustu specifik, které přepsání textu přináší, což vyplývá z premis uváděných v teoretické části práce. V nich budou vysvětleny aspekty samotného sluchového postižení, způsobů komunikace, ale také i významu četby, který si čtenáři nemusí prvopočátečně uvědomit.

V praktické části jsme se budeme zabývat již samotným přepisem našeho textu. Pro úpravu jsme vybrali Velkou kočičí pohádku, která je součástí výboru Devatero pohádek jednoho z největších českých literátů, Karla Čapka. Pro potřeby a motivaci žáků jsme zhotovili hned dvě verze, které si důkladně popíšeme. První verze byla poznamenána úpravami více, jelikož je Čapkovo dílo poměrně náročné, obsahuje řadu gramatických složitostí, rozvětvený děj a mnoho dalších aspektů. To by pro čtenáře na prvním stupni, na které tato verze cílila, mohlo činit značné problémy.

Avšak pro snahu zachytit alespoň částečně Čapkův osobitý styl a jazykovou květnatost, jsme se rozhodli pro vytvoření také druhé verze textu, určenou pro druhý stupeň. Obě verze se mohou doplňovat, tvořit předpoklad pro postupné nabývání dojmů z četby a motivovat ke čtení i originálního díla, k čemuž by samotné přepisy postupem času měly směřovat. Modifikace textu jsou pak v praktické části shrnuty a představují čtenářům postupy, které byly uplatňovány napříč oběma verzemi námi upraveného textu.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Sluchové postižení

Náročnost fungování v dnešním uspěchaném světě je zcela nezpochybnitelná. Strukturní uspěchanost ve smyslu neustálé výměny informací, tlaku a práce směřuje od fyzické náročnosti k té sémantické, včetně neustálého synchronního komunikování, a vyvolává ve všech osobách potřebu ovládnutí potřeb vzájemného porozumění. Důsledkem sluchového postižení však nastává komunikační a informační bariéra, která může zcela zásadně zasahovat do sfér edukačních, sociálních, zájmových, kulturních a dalších.

Jak udává Langer (2013a, str. 12), sluchové postižení je termín, který vzniká sociálním důsledkem ztráty sluchu do takové míry, že ho již není možné plně nahradit technickými pomůckami, z čehož plyne negativní dopad na život jedince. Z definice lze tedy vyčíst především sociální dopad. Naproti tomu termín sluchová vada je oproti postižení užší termín a definuje poškození orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvalita nebo kvantita slyšení. (Potměšil, 2003, str. 25) K tomu, aby negativní následky na život jedince byly na co nejmenší úrovni, dopomáhá také vědní disciplína speciální pedagogiky osob se sluchovým postižením, tedy surdopedie, která se zaměřuje na poskytnutí komplexního vzdělání těmto osobám tak, aby byla maximalizována jejich kognitivní, psychosociální a emocionální stránka osobnosti s ohledem na jejich individuální možnosti.

Častou problematikou je pak dále také terminologie, která se pojí se sluchovým postižením. Snahou speciální pedagogiky v dnešní době je preference a důraz k prvotnímu označení osoby, kdy se až v druhé řadě označuje jeho postižení, kupříkladu „osoba se sluchovým postižením“. Zde vidíme na prvním místě individualitu a až poté jeho přídomek. V minulosti primárně převažoval pojem „hluchoněmý“, což však ze samotného sémantického hlediska nebere ohled na velmi různorodou skupinu, jimiž osoby se sluchovým postižením jsou. (Potměšil, 2003, str. 18)

Samotný termín „osoba se sluchovým postižením“ pak v sobě nese ale také další různorodé kategorie a pojmy, kterými se tito jedinci v speciálně pedagogické terminologii označují. Mezi ně patří například „nedoslýchavý“, mezi které řadíme osobu s lehkým stupněm sluchového postižení, jenž dokáže s optimálně nastaveným sluchadlem rozumět mluvené řeči

bez pomoci odezírání a stejně tak ji také produkovat. Potměšil (2003, str. 21) rozděluje nedoslýchavost na velmi těžkou, těžkou, střední a lehkou v závislosti na tom, jak bývá postiženo vnímání a poslech mluvené řeči.

Dříve poměrně dost užívaným pojmem, který však přináší velkou nejednoznačnost a roztříštěnost z důvodu generalizace všech osob se sluchovým postižením bez ohledu na druh či stupeň skutečného postižení, je „neslyšící“. Z lékařského hlediska se jedná o osoby, kteří ani s největším zesílením nevnímají žádný zvuk. Dalším problémem zde může být také jistá záměna s komunitou Neslyšících, kteří se považují za plnoprávnou kulturní a jazykovou menšinu a sami se za postižené nepovažují. Nicméně i v mnoha názvech organizací (např. Oblastní unie neslyšících Olomouc, Českomoravská jednota neslyšících, Organizace sluchově neslyšících atd.) je tento pojem hojně užíván, a to samotnými osobami se sluchovým postižením. (Langer, 2013a, str. 19)

Mezi další pojmy lze zmínit také „ohluchlý“, čímž označujeme osobu, která získala sluchové postižení až po osvojení (úplném nebo částečném) mluveného jazyka a řeči. „Člověk se zbytky sluchu“ je pak poměrně často užívaným výrazem především mezi speciálními pedagogy, který znamená jistou hranici mezi lidmi nedoslýchavými a neslyšícími. (Tamtéž, str. 20)

Co se týče počtu sluchově postižených v naší zemi, je poměrně náročné tuto otázku zodpovědět. Konkrétní počty nejčastěji směřují k výběrovému šetření Hrubého (in Horáková, 2012, str. 11), které uvádí, že v České republice žije zhruba 500 tisíc obyvatel s různým typem sluchového postižení, přičemž výraznou měrou se na tom podílí presbyakuzie, tedy stařecká nedoslýchavost.

Zajímavou polemiku vůči této problematice přináší Hudáková (2023, online), která se zabývá počtem sluchově postižených v edukačním procesu, který nekoresponduje s lékařskými odhady celkového počtu sluchově postižených v Česku v posledních letech.

## **1.1 Sluch a jeho význam**

Projíždějící auto, poslech hudby, kroky osob, ruch města, mezilidská komunikace hlasovým projevem, to je výčet jen zlomku informací, které slyšící jedinci vnímají a pomáhají jim k orientaci a dorozumívání se mezi sebou. Jedním z nejdůležitějších prostředků k tomu,

jak je člověk schopen nabývat informace tyto z vnějšího okolí, je percepce pomocí sluchového vnímání. To pomáhá osobám slyšícím získávat zvukové podněty o věcech ze svého okolí, přijímat informace mluvenou řečí a orientovat se v prostoru. Sluchové vnímání také plní zásadní roli v osvojení si řeči jako takové, což je další zásadní aspekt k tomu, abychom zajistili všestranný a harmonický vývoj jedince. Potíže však nastávají v případě, že právě tento smysl je narušen a osoby se sluchovým postižením jsou ochuzeny o vnímání auditivní cestou.

Přítom sluchové vnímání je možné pozorovat už u samotného plodu během nitroděložního vývoje, kdy na sluchové podněty plod reaguje pohybem, a interakce mezi plodem a matkou upevňuje vazby ve vztahu mezi nimi. Po narození pak reaguje svým křikem, činnost má zásadní sociální významy, jelikož novorozenec tento způsob komunikace využívá k naplnění svých potřeb. (Muknšnáblova, 2014, str. 75)

V případě, že se dítě musí již od malého věku vypořádávat se ztrátou sluchu, je nuceno bojovat právě s problémem dorozumívání se se slyšící společností. Potměšil (2003, str. 18) poznamenává, že již od 17. týdne je dítě schopno svůj hlasový projev ve formě žvatlání propojit s tím, jakou reakci vyvolá. Pokud se tato reakce nemůže sluchovou cestou rozvíjet, dochází k poměrně náročnému zásahu do vývoje jedince, u kterého se projeví jistá komunikační bariéra a nemožnost přirozeného vývoje řeči. V případě, že k tomuto problému dojde, jsme nuceni využívat jiné komunikační prostředky, které však vyžadují mnoho trpělivosti a učení, a to nejen pro osoby se sluchovým postižením, ale především pro jejich okolí.

*„Sluch je hlavním kanálem pro příjem informací, a to již od raného věku dítěte. Podílí se zásadním způsobem na využívání náhodného učení a procesu sociálního učení.“* (Potměšil, 2003, str. 18)

## **1.2 Typologie sluchových poruch**

Je žádoucí si uvědomit, že osoby se sluchovým postižením představují velmi různorodou skupinu. Variabilita je dána mnoha faktory, které ovlivňují recepci zvuků. Patří mezi ně především doba, respektive věk jedince, kdy k postižení došlo, úroveň rozvoje osobnosti těchto osob, hloubka a struktura samotné sluchové vady, ale také sociokulturní prostředí,

ve kterém osoba se sluchovým postižením vyrůstá, a v neposlední řadě případná kombinace s další zdravotní poruchou nebo vadou. (Langer a Souralová in Renotiérová a Ludíková, 2005, str. 175) Klíčovým faktorem je pak následně také včasná multidisciplinární intervence, ve které se uplatňují speciálně pedagogické, pedagogické, psychologické, lingvistické, ale i medicínské nebo technické a další obory a přístupy spjaté s jednotlivými odvětvími.

Dělení sluchových vad se může rozdělovat dle několika kritérií, přičemž je na každou třeba brát ohled a vzájemně je doplňovat. Nejčastějšími klasifikacemi ze surdopedického hlediska pak Langer (2013a, str. 45) uvádí členění podle:

- velikosti sluchové ztráty,
- lokalizace sluchové poruchy,
- doby vzniku sluchové poruchy.

Důležité při orientaci v různých klasifikacích je osvětlit další pojmy, které jsou s nimi úzce spjaty. Sluchový podnět může vyvolat jakákoliv zvuková vlna vyvolaná kmitáním částic. Tyto vlny mohou mít různé vlastnosti, přičemž nejdůležitější je pro surdopedii sledování jeho frekvence a intenzity. Frekvence neboli kmitočet se základní jednotkou 1 hertz (Hz), uvádí, kolikrát za sekundu se určitá zvuková vlna opakuje. Zdravý člověk s neporušeným sluchem je pak schopen vnímat zvuky o frekvenci mezi 16–20 000 Hz. Intenzitou zvuku následně označujeme hodnotu akustické energie daného zvukového podnětu. Nejmenší intenzita zvuku, kterou jsme schopni při normálním stavu sluchu zachytit, se nazývá sluchový práh. Protipólem pak je práh bolesti, kterým vyjadřujeme intenzitu zvuku, která v jedinci již vyvolá namísto sluchového podnětu bolest. Intenzita zvuku je udávána v decibelech. Dohodnutá konstanta 0 dB je průměrná hodnota prahu slyšení intaktních jedinců od 18 do 25 let, která byla statisticky vyhodnocena a určena.

Oblast, která se nachází mezi prahem slyšení a prahem bolesti z hlediska intenzity zvuku a frekvenčním rozsahem sluchu, je označena jako sluchové pole. Sluch každého člověka je jinak nastaven, obecně však platí, že nejcitlivější je vnímána mezi oblastí 1 až 5 kHz. Schopnost slyšet však často bývá nepřímou úměrnou s přibývajícím věkem. (Langer a Souralová in Renotiérová a Ludíková, 2005, str. 176)

## 1.2.1 Klasifikace dle velikosti sluchové ztráty

Rozdělení dle Světové zdravotnické organizace sahá až do roku 1980. V tomto roce rozdělila sluchové vady do kategorií podle naměřené kvantity slyšeného zvuku v decibelech, které však bylo podrobněji aktualizováno na základě Světové zprávy o sluchu (orig. World report on hearing, WHO, 2021, online), kde se stanovila klasifikace dle velikosti sluchové ztráty následovně:

Tabulka 1: Klasifikace dle ztráty sluchu (WHO, 2021, online)

Velikost ztráty sluchu dle WHO	Název kategorie ztráty sluchu
0–20 dB	Normální sluch
20–35 dB	Lehká ztráta sluchu
35–50 dB	Mírná ztráta sluchu
50–65 dB	Středně těžká ztráta sluchu
65–80 dB	Těžká ztráta sluchu
80–95 dB	Hluboká ztráta sluchu
95 dB a více	Úplná ztráta sluchu/hluchota
20 dB a méně na lepším uchu, 35 a více na horším uchu	Jednostranná ztráta sluchu

Výpočet je vytvořen zprůměrovanými ztrátami sluchu v lépe slyšícím uchu při čtyřech různých frekvencích (500, 1000, 2000, 4000 Hz). Mimo jiné se ve zprávě taktéž můžeme dozvědět, že se až 1,16 miliardy obyvatel na celé zemi potýká s lehkou ztrátou sluchu, což činí téměř 15 % světové populace. Vedle toho WHO také naznačuje skeptickou prognózu o lidský sluch v následujících letech vzhledem k velkému počtu hlučných vlivů, které na nás působí. Neustálé nošení sluchátek, diskoték, práce v hlučném prostředí a nedostatečná sluchová hygiena jsou dalšími tématy, na které WHO ve své Světové zprávě o sluchu poukazuje. (WHO, 2021, online)

WHO dále také doplňuje v originální zprávě jednotlivé stupně dalšími vysvětlivkami podle toho, jak je zvuk, a především hlas, vnímán v prostředích hlučných nebo v prostředích

klidných. Do úrovně středně těžké a těžké ztráty sluchu se zaměřuje především na to, jak je člověk schopen vnímat lidský hlas a rozumět mu, nicméně od ztrát hlubokých se neposuzuje schopnost rozumět hlasu, ale také vnímat jakékoliv zvuky. Výjimkou je poslední část tabulky věnující se jednostranné poruše sluchu, kde zcela dle očekávání definuje WHO potíže pramenící o směru zvuku. (Tamtéž, online)

Pro doplnění můžeme zmínit další klasifikaci. Lejska (2003, str. 36) svou klasifikaci staví také na výsledcích audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí, zároveň pracuje především s termíny nedoslýchavost a hluchota:

Tabulka 2: Klasifikace dle ztráty sluchu (Lejska, 2003, str. 36)

Velikost ztráty sluchu dle Lejsky	Název kategorie ztráty sluchu
0–20 dB	Normální stav sluch
20–40 dB	Lehká nedoslýchavost
40–60 dB	Středně těžká nedoslýchavost
60–80 dB	Těžká nedoslýchavost
80–90 dB	Velmi těžká nedoslýchavost
90 dB a více	Hluchota komunikační (praktická)
bez audiometrické odpovědi	Hluchota úplná (totální)

## 1.2.2 Klasifikace dle lokalizace sluchové poruchy nebo vady

Dalším vodítkem v orientaci, jaké má osoba sluchové postižení, je podle toho, která část sluchového orgánu je poškozena. Tyto poruchy pak rozdělujeme na periferní a centrální. Potřeba znalosti tohoto hlediska je pak důležitá především pro nastavení ideální léčby a rehabilitace. (Langer, 2013a, str. 50)

Vady periferní můžeme rozdělit na další tři podskupiny:

- Převodní vady sluchu – poškozeno je zevní nebo střední ucho, vzniknout může blokem nebo přerušením zvukových drah. Může vzniknout důsledkem například nosní mandle, tekutinou ve zvukovodu, srostlými sluchovými kůstkami, infekcemi, příliš

časté záněty středního ucha, prasknutí bubínku atd. Během převodních vad je narušeno především vnímání nízkých tónů, nicméně nejsou narušeny sluchové buňky uvnitř kochley, čímž samotná porucha nemůže způsobit úplnou hluchotu a lze poměrně snadně řešit různými kompenzačními pomůckami. (Staňková, 2021, online)

- Percepční vady sluchu – poškozena je vnitřní část ucha nebo sluchový nerv a jeho dráhy. Narušeno je pak slyšení nejčastěji vysokých tónů, čímž dochází ke změně kvality i kvantity poslechu, z čehož plyne i obtížné porozumění řeči. Na rozdíl od převodních poruch jsou pak tyto poruchy nejčastěji ireverzibilní a způsobují úplnou ztrátu sluchu. Příklad percepční vady může být stařecká nedoslýchavost, poškození sluchu nadměrně hlučným prostředím, bakteriemi, infekcemi, vrozenými syndromy atd.
- Smíšené vady sluchu – poškozeno je vnitřní, vnější, a i vnější část sluchového ústrojí. (Barvíková, 2015, str. 8)

Druhá skupina dle lokalizace místa poruchy se pak označuje jako vady centrální. Ty zasahují do podkorového a korového systému sluchových drah, které jsou obvykle velmi často komplikované a projevují se poměrně různorodými příznaky. Většinou se může jednat například o to, že jedinec dokáže rozpoznat jednotlivé zvuky a diferencovat je, avšak mluvené řeči ve stejné hlasitosti již neporozumí, a tudíž není schopen dekódovat obsah sdělení. (Tamtéž, str. 8)

### **1.2.3 Klasifikace dle doby vzniku sluchové poruchy**

Doba, kdy ke vzniku sluchové poruchy došlo, se často obecně rozděluje na klasické rozdělení v triádě prenatální (příčinou různých onemocnění v době těhotenství, např. zarděnky, spalničky, toxoplazmóza atd., dříve také teratogenní účinky léků), perinatální (vliv poškození sluchového analyzátoru během porodu, krvácení do mozku, asfyxie prodlouženého porodu atd.) a postnatální období života jedince (důsledky zánětu středního ucha, průušnice, toxické účinky léků atd.). (Langer a Suralová in Renotiérová a Ludíková, 2005, str. 178)

Pro potřeby surdopedické praxe je ovšem důležitější brát zřetel na to, jakým způsobem je pro danou osobu s postižením vhodné komunikovat. K tomu napomáhá rozdělení na prelingvální sluchové poruchy a postlingvální sluchové poruchy.

- Prelingvální sluchové poruchy znamenají to, že poruchy, či vady vznikly před ukončením základního vývoje jazyka a řeči. Toto období bývá u každého člověka značně individuální, v průměru však k tomu dochází během šestého roku života. Prelingvální poruchy pak znamenají silný zásah do osvojení mluvného jazyka, jakožto i řeči. Navíc pokud již vybudované predispozice k tomuto osvojení existovaly, bez adekvátního odborného zásahu z oborů surdopedie a logopedie se začnou vytrácet s rizikem naprostého zániku. Z toho plyne také poznatek, že u osob s prelingvální sluchovou poruchou je přirozenější cesta komunikace národním znakovým jazykem, jehož zvládnutí není vázáno na sluchovou funkci. (Langer, 2013b, str. 23)
- Postlingvální sluchové poruchy naproti tomu vznikly až po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. V důsledku toho, že člověk již má zafixované jazykové i řečové dovednosti, nedojde k úplnému zániku těchto znalostí. Jedinec pak však v důsledku ztráty zvukové kontroly může mít potíže v artikulaci a prozódii svého mluveného projevu, načež se však tyto nedostatky dají znovu s důslednou surdopedickou a logopedickou péčí úspěšně minimalizovat. (Tamtéž, str. 23-24)



## 2 Komunikace osob se sluchovým postižením a její formy

Mezi nejdůležitější předpoklady k tomu, aby člověk byl začleněn do společnosti a zastával různá společenská postavení, je vzájemná mezilidská komunikace, sdělování informací a dorozumívání se. Samotný termín komunikace pochází z latiny a znamená spojovat/spojení. A to právě komunikace dělá. Jedná se o proces dorozumění, výměny a zprostředkovávání zpráv nebo různých informací prakticky jakéhokoliv druhu, čímž se vytváří oboustranný tok informací mezi lidmi. Nutno podotknout, že tyto procesy jsou značně individuální a mohou vést k nedorozumění. K zabránění této situace pak mohou dopomáhat další fenomény, jako například větný kontext, metajazykové prostředky, motivace atd. (Krahulcová, 2014, str. 10-11)

Kopecký (2007, str. 7) z praktického hlediska rozděluje komunikaci na explicitní (běžné sdělování zpráv, rozhovor, diskuse, informace jsou přijímány a dekodovány jasně a zřetelně), a implicitní (komunikace činem, jednáním, projevem, náznakem). Dalším důležitým předpokladem jsou bezesporu ještě komunikační kompetence, pod kterými se skrývá soubor všech znalostí dovolující mluvěcímu komunikovat v určitém jazykovém společenství. Nejedná se však pouze o znalost jazyka jako takového. Zahrnuje dále i znalost toho, jak efektivně a příhodně využívat jazykových promluv v rámci různých komunikačních situací, což zahrnuje například i uvážení situací, kdy je lepší mlčet, jaký způsob komunikace užít, přizpůsobení se jazykové varietě apod. (Nekvapil in CzechEncy, 2017, online)

Navazování komunikace se sluchově postiženými musí brát bezesporu ohled na individualitu jedince, z čehož plyne také poznatek, že prakticky každá osoba preferuje jiné komunikační prostředky k dorozumívání. Tato potřeba individualizace každého jedince vedla zvláště v minulosti k hledání nejlepšího a vlastně jediného edukačního procesu, kterým by žáci se sluchovým postižením byli vyučováni, čímž se individualizace a respektování různých schopností odsunuly a vedly ke komunikačním bariérám a potížím ve vývoji.

Komunikace u osob se sluchovým postižením zároveň může probíhat na dvou úrovních. Tou první je intrakulturní, což znamená dorozumívání se neslyšících mezi sebou. Druhá úroveň, interkulturní, pak z podstaty slova znamená komunikaci osob intaktních s osobami se sluchovým postižením. (Mukšnáblová, 2014., str. 51) Při obou úrovních je potřeba dbát však na některá specifika, která vyplývají ze zmíněné individualizace. Jednak se jedná o fakt, že většina sluchově postižených osob je při komunikaci odkázána na pomoc svých jiných

smyslů, především zrakového a hmatového. Stěžejním faktorem je však především volba komunikačního systému, který je pro dítě se sluchovým postižením nejvhodnější. V této fázi je klíčová role rodičů, kteří za pomoci odborných doporučení volí, jakým způsobem jejich dítě bude komunikovat. (Langer, 2013b, str. 44)

*„Správně zvolený komunikační a vzdělávací systém výrazně pomůže zefektivnit vzdělávací proces a dítě bude mít možnost maximálně využít svůj potenciál. Naopak špatně zvolený způsob komunikace nebo vzdělávací program může mít pro dítě katastrofální následky a výsledkem může být i neúspěšná socializace a závažné psychické problémy.“* (Tamtéž, str. 44-45)

Langer (2013b, str. 45) dále rozděluje komunikační systémy osob se sluchovým postižením podle jejich formy na orální komunikační systémy (mluvená řeč, čtení a psaní, odezírání) a vizuálně-motorické komunikační systémy (prstové abecedy, umělé znakové systémy, znakový jazyk).

Systémy komunikace pak rozšiřuje Krahulcová (2014, str. 23) ve své publikaci dle toho, jak se užívají ve výchově a vzdělávání:

- orální komunikace (cílem je osvojení si mluvené a hláskové řeči),
- simultánní komunikace (systém, který využívá většinový jazyk s dalšími doplňujícími formami komunikace, nejčastěji vizuálně motorické, ke zpřesnění výpovědi),
- totální komunikace (komplex manuálních i orálních způsobů komunikace s cílem zajistit účinnou komunikaci interkulturně i intrakulturně),
- bilingvální komunikace (přenášení informací ve dvou jazykových kódech – ve znakovém jazyce a mluveném většinovém jazyce nezávisle na sebe).

## **2.1 Orální systémy komunikace**

### **2.1.1 Mluvená řeč**

Nejstarším a nejzákladnějším přístupem ke komunikaci je orální systém, který svou historií, kdy byl na dlouhou dobu také jediným uznávaným systémem, znamená asi nejpropracovanější metody a techniky ke komunikaci a vzdělávání. Už z názvu může být

jasné, že se jedná především o zvládnutí mluvené řeči, která pro život jedince se sluchovým postižením znamená základní socializační podmínku. Dále v sobě ale ukrývá také vývoj a výcvik v odezírání a rozvíjení funkčních schopností zbytků sluchu. (Potměšil, 2002, str. 74)

K tomu, aby si řeč mohly děti osvojit, a nemyslíme tím jen děti se sluchovým postižením, je třeba vybudovat také soubor jazykových a komunikačních kompetencí, kdy se sladuje formování poučeného jazykového vědomí a propojuje se komunikační stránka s kognitivním rozměrem, čímž se vytváří jistý kognitivně-komunikační přístup. (Štěpáník a kol., 2020, str. 11) To klade na děti poměrně silné překážky, kdy se musí získat gramatická, lexikální znalost jazyka, znalosti encyklopedické, tedy věcné, interakční znalosti atd., jedná se však pořád o základní způsob komunikace většinového národního jazyka, čímž osvojení výrazně napomůže úspěšné socializace do majoritní společnosti. (Langer, 2013b, str. 46)

Potíže se zvládnutím řeči jsou dány tím, že je především narušená zpětná akustická vazba, a tak příjem informací narušuje pasivní přijímání a osvojování. Při získávání mluvené řeči pak osoby se sluchovým postižením vykazují další specifika, která zapříčiňují potíže z především logopedického hlediska, například v řečových fázích produkce, a také jazykových rovinách – sémantické, lexikální, morfologické i syntaktické. Právě proto se také hojně uplatňuje logopedická péče, která se snaží jedincům potíže překonat.

## **2.1.2 Vizualní percepce řeči**

Další složkou orálních komunikačních systémů je také odezírání, vizualní percepce řeči. Horáková (2012, str. 52) definuje odezírání jako specifickou formu vizualní percepce, kdy jedinec přijímá obsah sdělení jak podle pohybu úst, tak pomocí mimiky obličeje, výrazu očí, gestikulace rukou, celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného.

Odezírání vychází z předpokladu, že člověk se sluchovým postižením pohyby mluvidel vnímá jako kinémy (faciální obraz), což je jednoduchý mluvně pohybový útvar, zrakem odlišitelný od jiných mluvně pohybových útvarů. Jednomu kinému neodpovídá jeden foném, ale hned několik, čímž se počet kinémů ustálil na počtu 11. Samohlásky v českém jazyce je poměrně snadné odezírat, čímž tvoří jistotní oporu při odezírání, nicméně souhlásky jsou spolehlivě určitelné velmi málo. (Krahulcová, 2014. str. 223)

Další překážkou při odezírání je fakt, že vizuální obraz jednotlivě vyslovovaných hlásek je odlišný od obrazu takového, který se spojí s ostatními hláskami do jednotlivých slov, tzv. koartikulace. Tak dochází ke specifickým změnám faciálního obrazu mluvčího a mluvený kiném v koartikulaci pak může být velmi odlišný a ztěžovat porozumění. Odezírání se však dá systematickým a cílevědomým tréninkem poměrně dobře rozvíjet. (Langer, 2013b, str. 49)

K tomu, aby však dítě bylo k odezírání dobře připraveno, je žádoucí splnit některé podmínky, dělí se na vnitřní a vnější. Ty vnitřní jsou spojeny se samotnými fyziologickými, psychickými, verbálními a věkovými specifiky aktérů komunikace, tedy například jakými komunikačními kompetencemi disponují, aktuální psychický stav, exaktnost pojmového myšlení, schopnost soustředění, úroveň zrakového vnímání, rozsah slovní zásoby atd. Mezi ty vnější se řadí například vzdálenost, světlo, artikulace atd. Srozumitelnost odezírání hojně podporuje dostatečná intenzita světla a jeho směr, kdy by oba účastníci komunikace měli vždy být v optimální vzdálenosti, zhruba ve stejné výšce a se světlem dopadající na rty mluvčího. Artikulace by neměla být nikdy přehnaná, ale je důležité najít určitou rovnováhu. (Langer a Souralová in Renotiérová a Ludíková, 2005, str. 183)

## **2.2 Vizuálně-motorické systémy komunikace**

Komunikační systémy stojící na tom, jak je využíváno k přenosu informací specifické vizuálně-pohybové prostředky, mezi které řadíme například tvary, pozice a postavení rukou, mimiku atd., se nazývají vizuálně-motorické. Jsou závislé pouze na zrakovém smyslu, čímž získávají u osob se sluchovým postižením nezastupitelné místo. Rozdělit se dají do uměle vytvořených systémů, které vychází z většinového mluveného jazyka, nebo především z národních znakových jazyků, které představují přirozený a plnohodnotný komunikační systém. (Langer, 2013b, str. 49)

### **2.2.1 Znakový jazyk**

*„Znakový jazyk tvoří určitá dohodnutá soustava znaků, které podle určitých pravidel vyjadřují jisté symboly reálného nebo abstraktního světa. V těchto symbolech neslyšící uvažuje a v těchto symbolech se také vyjadřuje. Český znakový jazyk má svou vlastní strukturu*

*a syntax, odlišnou od mluveného jazyka (českého jazyka, národního jazyka, majoritního jazyka)*“ (Krahulcová, 2014, str. 82)

Macurová (2018, str. 11) pak popisuje, že byť jsou znakové jazyky zcela plně srovnatelné s jazyky mluvenými, lze pozorovat jisté shody i odlišnosti. Mezi shody patří například výstavba výpovědi a textu pomocí různých fenoménů (tvary, pozice a pohyby), které jsou v mluveném jazyce zastoupeny morfémy a slovy. Stejně tak se znakové jazyky proměňují v čase, rozšiřují slovník, přejímají slova z cizích jazyků, a i v rámci stejného znakového jazyka mají svá sociální, geografická nebo kulturní rozvrstvení.

Odlišnosti jsou však pochopitelně ještě patrnější. Například v českém jazyce je slovo vytvořeno postavením několika hlásek vedle sebe. V českém znakovém jazyce jsou slova vytvořeny tzv. parametry znaku, mezi které se řadí místo artikulace (to, kde se znak provádí), tvar ruky, vztah ruky k tělu, vzájemná poloha prstů nebo pohyb ruky. Ve znakovém jazyce se pak využívají dva typy nosičů významů, manuální (tvar, pozice, pohyb ruky/rukou), které nesou převážně lexikální význam, a nosiče nemanuální (mimika, pohyby hlavy), které vyjadřují většinou významy gramatické. (Tamtéž, str. 12)

Další specifické vlastnosti vymezuje Langer (2013b, str. 53) podle toho, jak se svými gramatickými vlastnostmi podílí na výstavbě znakového projevu. Jedná se především o procesy inkorporace, při nichž dochází ke slučování původně izolovaných znaků do sebe v trojrozměrném prostoru, dále existence klasifikátorů, což jsou znaky, které samy o sobě nic neznamenají, ale plní významovou funkci jiných znaků, a mimetická deskripce, pomocí níž jednoduše a rychle detailně popisujeme vlastnosti daného předmětu v prostorové souvislosti.

Význam českého znakového jazyka je zcela nezpochybnitelný. Přístup k rovnocenné komunikaci je pilířem k harmonickému vzdělávání a výchově, čemuž právě znakové jazyky výrazně dopomáhají. Znakový jazyk se také výrazně dostává do obecného povědomí díky vzdělávacím programům, které se orientují na bilingvální vzdělávání, a žáci získávají vědomosti jak v národním znakovém jazyce, tak i v mluveném národním jazyce. Výraznou měrou tomu také přispívá legislativní zakotvení, což vymezuje Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob 423/2008. Sb. (Krahulcová, 2014, str. 86-87)

## **2.2.2 Znakové systémy umělé**

Komunikační systémy, které neprošly vlastní přirozeným vývojem, ale byly vytvořeny na základě cíleného a řízeného tvořivého procesu, se nazývají umělé. Zde členíme několik typů umělých znakových systémů, mezi kterými zaujímá výsadní postavení především znakovaná čeština (znakovaný český jazyk), Makaton nebo Gestuno. (Langer, 2013b, str. 56)

### **2.2.2.1 Znakovaná čeština**

Znakovanou češtinu Macurová (2017, online) pojmenovává souhrnně jako manuální kód, jenž do různé míry a různým způsobem manuálně prezentuje, vizualizuje češtinu, která bývá současně artikulována. Jejím cílem je především ulehčit komunikaci slyšících s neslyšícími. Znakovaná čeština zároveň využívá jistý zdrojový kód, tedy češtinu, kdy sestavení gramatických a syntaktických pravidel se řídí podle tohoto výchozího zdroje. Místo slov pak využívá znaky z českého znakového jazyka, čímž dochází k určité kombinaci obou jazykových kódů v jeden.

Hrubý (1999, str. 72) dodává, že znakovaná čeština velmi hojně usnadňuje neslyšícím odezírání, čímž nachází velmi důležité místo během společné konverzace neslyšících a intaktní populace, která neumí znakový jazyk. Tím pádem je vhodná především pro osoby se sluchovým postižením, kteří mají až postlingvální poruchy sluchu nebo nedoslýchavost, a jsou kompetentní v komunikaci českého jazyka.

### **2.2.2.2 Makaton**

Dalším umělým komunikačním systémem je Makaton, jenž nese název dle počátečních písmen svých tvůrců. Jedná se o jazykový program, který využívá systém manuálních znaků a grafických symbolů, čímž podněcuje rozvoj mluvené řeči, ale i porozumění pojmům osobám s komunikačními problémy. S využitím této metody mohou děti i dospělí pracovat i komunikovat přímo s využitím znaků a symbolů, čímž se eliminuje potřeba dalšího zprostředkovatele komunikace. Slovník tohoto systému vychází ze znakového jazyka, který

tvorí asi 350 znaků rozvržených do osmi stupňů, a přídavného slovníku, který je v každé zemi individuální. Při znakování pak stačí často pouze znakovat klíčová slova, samotný systém lze flexibilně kombinovat a přizpůsobovat individuálním potřebám jedince. (Schwarzová, 2015, str. 18-20)

Makaton jenž nachází své uplatnění především v dětství, dnes užívá asi sto tisíc dětí a dospělých. Později se od používání Makatonu jedinci často odpoutávají, jelikož vlivem jejich vývoje přestává být Makaton potřebným, nicméně i tak se najdou výjimky, které ho používají celý život. Znaky a symboly se hojně rozšiřují, mohou také být součástí her a písní, využívat se dají jako doplňková činnost při čtení, rozvíjení a tvorbě příběhu, ale také pro vyjádření emocí, popsání fotografií, objektů atd. (The Makaton Charity, 2023, online)

### **2.2.2.3 Gestuno**

Gestuno je uměle vytvořený znakový systém, jehož cílem je navrhnout a standardizovat systém mezinárodních jazyků, umožňující internacionální komunikaci a nadnárodní přesah. Problémem je však to, že mezi neslyšícími nebyl pozitivně přijat, čímž jeho využívání je jen velmi vzácné a okrajové. Neochota uživatelů národních znakových jazyků byla stěžejní překážkou k tomu, aby se naučili nový, umělý systém, čemuž ani nepřispívala poměrně nízká znaková zásoba. Gestuno obsahuje skoro půl druhé tisícovky znaků, které však nebyly pro účastníky příliš srozumitelné, a jeho uplatnění se uchytilo pouze u malé skupiny profesionálů a odborníků. (Tarciová, 2005, str. 84)

### **2.2.3 Manuálně kódované komunikační systémy**

Mezi další uměle vytvořené kódy patří také prstové abecedy, tzv. daktyl. Slouží opět k interkulturní komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími. Založeny jsou především na vizualizaci hlásek, kdy se užívá různých postavení a poloh prstů k vyjádření písmen. Definice je pak konkrétně legislativně zakotvena:

*„Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová*

*abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů. Prstová abeceda v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob.*“ (Zákon č. 384/2008 Sb. § 6)

Druhů prstových abeced je taktéž povícero, přičemž nejrozšířenější je v našich končinách forma jednoruční a dvouruční. Taktéž stojí za zmínku, že i prstové abecedy jednotlivých národů se liší, přičemž užívání dvouruční abecedy je poměrně řídké. Využití prstové abecedy nacházíme především v případech, kdy je třeba sdělit informaci, pro kterou neexistuje příslušný znak, jako např. vlastní jména, geografické názvy, termíny, přejatá slova atd. (Langer, 2013b, str. 59)

Dalším znakovým systémem na základě posunkové vizualizace je systém Cued Speech, která by se dala přeložit jako řeč doplňovaná, řadící se již mezi fonemické zvukové kódy (společně s Hand-Mund systémem, chirografií, Visible Speech atd.). Při Cued Speech se využívá kombinací tvarů prstů a poloh ruky, které následně vyjadřují skupiny hlásek nebo i slabik, a následného odezírání z úst. (Pulda, 1994, str. 83-84) Systém využívá dvanáct pozic ruky, které přímo napodobují fonémy mluveného jazyka. Například vizuálně dobře rozlišitelné hlásky jako t, m, f mají stejnou manuální nápovědu, avšak vizuálně podobné hlásky, např. p, b, m, mají ruční nápovědu jinou. (Langer, 2013b, str. 60)



### 3 Čtení a čtenářská specifika u osob se sluchovým postižením

K tomu, abychom porozuměli psané formě jazyka, nám napomáhá čtení, které Trávníček (in CzechEncy, 2017, online) definuje jako kognitivní proces, kulturní techniku či kompetenci, jejímž prostřednictvím subjekt získává informace o významu textu. Jedná se tedy o určitou aktivitu, během které nám vizuální přijímání znaků nabývá smysl a cílí k významu daného slova.

Již z definice nám plyne poznatek, že se jedná o naprosto klíčovou formu toho, jak získávat informace. Místo, jenž čtení zaujímá ve výuce žáků v prvních ročnících školy, má zcela opodstatněné. Pokud si tuto techniku dítě neosvojí zavčas, nemůže rozvíjet své vědomosti, znalosti, slovní zásobu, čímž jeho duševní rozvoj logicky zaostává. Vedle toho pak čte velmi nerado, čtenářské dovednosti se nerozvíjejí a problémy jej mohou provázet prakticky po celý život. (Kubická, 1994, str. 5)

Šebesta (1999, str. 80) na funkční vymezení čtení dává obzvláště důraz a definuje čtenáře tak, že dokáže přečíst samostatně jemu neznámý text a zároveň porozumět obsahu čteného. K tomu však dodává, že při osvojování dovednosti čtení se musí brát zřetel na nároky a očekávání společnosti, osobní potřeby a rozvoj jedinců tak, aby byly pro rozvoj a osvojování čtení dostatečně přiměřené.

Přihlédnout je pak potřeba taky na způsob čtení (tedy například rychlost) a kvalitu (spolehlivost porozumění, zapamatování přečteného), a také na potřebu vedení k tomu, aby se žáci naučili samostatně texty vyhledávat a byli schopni mezi nimi selektovat. Tím pak dochází souhrnně k tomu, že *„číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální a společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám“* (Šebesta, 1999, str. 81), čímž v hojné míře přisuzuje důležitost k samotnému čtenáři.

Bohužel, některé studie shrnující výsledky z různých průzkumů prokazují poměrně upadající tendenci ke čtení u mladistvých, kteří raději tráví mnohonásobně více času u televizních pořadů nebo počítačových her, a i když se jedná o poměrně starší výzkum, z povahy a zkušeností z pozorování dnešní společnosti lze usuzovat, že je platný i v dnešní době. (Clark a Rumbold, 2006, online)

### 3.1 Čtenářská gramotnost

Pojem čtenářská gramotnost úzce souvisí se samotným čtením a v části se ve své definici překrývá s výše uvedeným pojetím od Šebesty. Dle Programu pro mezinárodní hodnocení žáků PISA, který se dlouhodobě zabývá zkoumáním této problematiky u žáků ve vzdělávání, je definována čtenářská gramotnost jako schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho tak, aby byly dosaženy vlastní cíle směřující k rozvoji vlastních vědomostí, potenciálu a k aktivní účasti ke společnosti. (Boudová a kol., 2022, str. 34). V této definici se snaží odrážet aspekty moderní doby a společenských změn, které vyžadují zaměření na věrohodnost jednotlivých argumentů, záměrů autora a přesun od psaných textů k textům digitálním. (Janotová a kol., 2020, str. 11)

Dalo by se usuzovat, že čtenářská gramotnost je zcela klíčovým bodem k tomu, abychom se v dnešním moderním světě neztratili a byli schopni se v něm orientovat, čímž rozhodně nejsme daleko od pravdy. Je však zajímavé, že v rámci vzdělávacího procesu se samotným pojmem prakticky kurikulární dokument Rámcového vzdělávacího programu explicitně nepracuje, byť faktory vyplývající z výše uvedené definice prostupují veškeré složky tohoto dokumentu.

Čtenářská gramotnost je tedy základním předpokladem naplnění již zmíněné funkčnosti, tedy funkční gramotnosti. Dle Valy (2017, str. 22) o funkční gramotnosti mluvíme tak, že se jedná o soubor dovedností potřebných k uplatnění ve společnosti a řešení problémů každodenního života, jakožto práce s náročnými tištěnými i digitálními materiály zahrnující textovou gramotnost (souvislé typy textů), dokumentovou gramotnost (nesouvislé typy textů, např. jízdní řády, reklamy atd.) a numerickou gramotnost (tabulky, účty atp.). Stejně tak pak ale můžeme rozdělit funkční gramotnost i dle oborových oblastí, do kterých funkční gramotnost zasahuje, kde má čtenářská gramotnost výsadní místo, a doplňují ji gramotnosti sociální, umělecká, jazyková, informační, přírodovědná a matematická.

V neposlední řadě je pak důležité dbát také na postupné, trvalé a systematické rozvíjení čtenářské gramotnosti, jelikož se jedná o prakticky celoživotní proces, jehož vývoj je aktivní, dynamický a prostupující mnoho složek lidských kognitivních funkcí. Pro zajímavost ještě uvádíme, že čeští žáci mají v schopnosti funkčního čtení poměrně kolísavé výkony, někdy až velmi slabé. (Havel, 2011 in Fasnerová, 2020, str. 9)

Shrnutím výše uvedeného nám vyplývá, že gramotnost je naprostým základem fungování jedince tak, aby byly naplněny jeho vzdělávací, pracovní, společenské a kulturní potřeby, přičemž množství překážek se pro osoby se sluchovým postižením značně zvyšuje. Porozumění a odhalení skrytých smyslů textu může být velmi problematické, což v dnešní době, kdy je prakticky nezbytné využívat kritického myšlení, je důležitým faktorem k tomu, aby se neslyšícím dostávalo kvalitního vzdělání a jejich gramotnost byla maximalizována vzhledem k jejich možnostem.

### **3.2 Faktory recepce textu**

K tomu, aby bylo čtenářské gramotnosti naplněno, je však potřeba brát zřetel na celé spektrum faktorů, které se do samotného čtení prosazují. Je zapojována myšlenková činnost, která dešifruje obsahovou stránku textu na základě celkové vyspělosti čtenáře. Zapojuje se jeho zkušenost, představivost a další kognitivní procesy, které společně pracují především s potřebou rozvinutí zrakové percepce ve všech rovinách. Čtenář musí mít na dostatečné úrovni zrakovou diferenciaci (vnímání rozdílů mezi hláskami b-d), analýzu, syntézu (spojování slov do slabik), vnímání figury a pozadí (vyhledávání klíčových slov nebo písmen), paměť (vybavení již naučených písmen). Vedle toho je důležité vytvořit správnou motivaci, pochopit účel a stvořit pojmy, které nácvik čtení usnadňují. (Fasnerová, 2018, str. 160-162)

Vedle toho pak také Suralová (2002, str. 7) zmiňuje kompetence, které jsou nezbytné pro recepci textu, mezi které řadí především znalosti jazykové (gramatiku a lexikum daného jazyka), znalosti věcné (encyklopedické), znalosti interakční (schopnost identifikovat lokuci a ilokuci na základě znalosti komunikačních norem), znalosti strategické (vybírání vhodných prostředků ke komunikaci) a speciální znalosti (odhalení ilokuce, propojení se svými zkušenostmi).

Pro nabytí čtenářských dovedností pak ještě Mrázová (2000, str. 10) píše o konkrétních schopnostech, které mají význam při osvojování čtení, např. smysl pro rytmus, orientaci v prostoru a čase, správnou výslovnost, ale také vizuální a zvukovou diferenciaci, z čehož nám mohou již plynout problémy u osob se sluchovým postižením.

Tato recepce textu pak prochází několika fázemi, které se dají rozdělit na základní čtení a čtení pokročilé. Základní, elementární čtení je samotná dovednost identifikovat jednotlivá písmena a grafické značky, což se děti učí již v počátečních ročnících školní docházky. Cíl tohoto čtení je především to, aby dekodování a identifikační dovednost probíhaly automatizovaně, což je základní předpoklad k tomu, aby pak následné porozumění obsahu nemuselo být zatěžováno zdoluhavým rozpoznáváním písmen. Pokročilé čtení má za úkol, pokud možno, co nejúplnější porozumění obsahu, tedy čtení s porozuměním. Požaduje po čtenáři soustředění, přiměřenou rychlost, kapacitu a paměť, přičemž se již nejedná o zautomatizované procesy, jak tomu bylo u čtení základního. V rámci pokročilého čtení pak musíme brát ohled na různá skrytá vyjádření, která se v textu mohou objevovat. V neposlední řadě se projevuje i jisté hodnocení textu, které vychází z predispozic čtenáře a textové užitečnosti pro něj. (Šebesta, 1999, str. 84-87)

### 3.3 Význam čtení

V předchozích podkapitolách jsme objasnili některá teoretická východiska čtení, jejichž vymezení je poměrně obšírné a lišící se od autora k autorovi. Nicméně i tak je důležité zmínit samotnou podkapitolu, kterou budeme směřovat k samotnému čtení knih a jejich významu pro člověka.

Mertin (2004, in Daňová, 2008, str. 9) uvádí, že čtení knížek vzbuzuje emoce, představy, prostupuje lidským poznáním, vyvolává vzpomínky i identifikace s hrdiny. Stejně tak povzbuzuje sociální kontakt a mezilidské vztahy, které pro někoho mohou znamenat nejdůležitější aspekt a náplň života. Knihy nás hodnotově i sociálně zařazují do světa a učí nás tomu, abychom se v něm vyznali. Vedle toho však také nepůsobí pouze vůči ostatním, ale i vůči nám samotným, čímž se stávají prostředkem sebereflexe a sebeuvědomění. (Trávníček, 2007, str. 18)

Samotná umělecká literatura pak otvírá v člověku velmi složitý psychický proces, který může vzbuzovat silné emoce a prožívání. Četbou totiž dítě (a i dospělý) obohacuje svůj život emocionálně a esteticky, totiž literární představy se ve fantazii čtenáře zhmotňují, čtenář k nim začne přistupovat se svým hodnocením, prožíváním a formují v něm mravní i racionální vědomí psaného textu. Člověk s životními situacemi jiných lidí může soucítit, sympatizovat, nesouhlasit, konfliktně reagovat, milovat, nenávidět, ale tím vším poznávat

právě sám sebe, ale i své okolí. Vedle toho navíc četbou světových literatur dostává do rukou jistý kulturní statek, čímž proniká do literárního světa a historie a obohacuje se poznáváním jiných kultur, odlišných norem a esteticky mravního vnímání. (Lederbuchová, 2004, str. 7-8)

### **3.4 Návky čtení osob se sluchovým postižením**

Metody k tomu, jak děti se sluchovým postižením přivést ke čtení s porozuměním, se v průběhu historie poměrně měnily. Vycházely z metodických zkušeností především intaktní populace, nicméně Souralová (2002, str. 13) uvádí dvě nejčastější metody, a to globální a analyticko-syntetickou.

#### **3.4.1 Globální metoda**

Metoda globální se podle Fasnerové (2018, str. 87-92) začala šířit do povědomí zhruba v první polovině minulého století, kdy vycházela především z gestaltismu, tvarové psychologie, která sama o sobě dává důraz na vnímání celku před jednotlivostmi. Metoda vychází z nějakého slova, případně věty jako celku, kdy se tento celek vnímá tak dlouho, až žák sám dojde k potřebě rozkladu na jednotlivé části. Její nevýhodou je poměrná náročnost na organizaci a časovou potřebu, kterou si vyžaduje. K potřebnému analyzování celých slov až návku samostatného čtení je potřebné respektovat individuální tempo každého žáka.

Velkým propagátorem této metody byl u nás Václav Příhoda, který se i přes poměrně rozsáhlou kritiku, jak uvádí ve své knize (Příhoda, 1930, str. 3-10), hojně zasazoval o to, že globální metoda není jen jakýmsi didaktickým nebo metodickým postupem, ale podporuje především myšlení žáků, cit pro pravopis a spojení obsahového smyslu s písmenkovým obrazem, čímž se jejich slovník může velmi rozšířit a mít příznivý vliv na vyjadřování mluvenou činností. Ze svého pozorování velmi cenil zvýšenou aktivitu žáků, jejich nadšení a pracovitost, zároveň však klade důraz na osobnost učitele při návku touto metodou.

### 3.4.2 Analyticko-syntetická metoda

Jedinou používanou metodou v minulém století v našich zemích za doby komunistického režimu byla metoda analyticko-syntetická, jejíž nařízení do výuk platila v Československu celoplošně od roku 1951 až do roku 1990. (Fasnerová, str. 100)

Při tomto přístupu se nejprve do slova přiřazuje písmeno či slabika do slov, která děti znají, následně skládají slova z jednotlivých slabik nebo písmen. Při nácviku je důležité dbát na to, že vůči jednomu objektu mohou přiřadit více pojmenování a blíže jej specifikovat (např. adjektiva). Dalším krokem je pak spojování jazykových znaků s konkrétními výpověďmi, kde se vytváří věty obsahující subjekt a predikát (např. Táta jí. Karel spí.), a poté věty obsahující i objekt (např. Kočka pije mléko.) Je vhodné na začátku nácviku užívat slova, která nejsou pod vlivem flexe českého jazyka, nicméně již tak získávají neslyšící povědomí o gramatické stavbě věty. Všimáme si i dalších typických znaků, např. velké písmeno na začátku věty, interpunkční znaménka, velikost písma atd. Vhodné je zároveň tuto metodu doplňovat i daktylem, neboť tím můžeme podporovat samotný proces osvojování čtení zapojením mozkových operací, které využívají jak prstovou abecedu, tak proces čtení. (Souralová, 2002, str. 13-14)

Obecně je pak hlavním úkolem této metody nejen osvojení techniky a dovednosti čtení, ale také porozumět čtenému obsahu. Metoda dokáže objasnit komplikovanou flexi českého jazyka, gramatické vztahy a čtenáři umožní získat komplexní čtenářskou schopnost. (Krahulcová, 2002, str. 245)

### 3.5 Specifika čtení osob se sluchovým postižením

Z předchozích kapitol je nám nastíněno, jak důležitým, ale zároveň poměrně náročným procesem osvojení čtení vůbec je. Čtenářské potřeby nás obklopují každodenním životem a těžko se dá představit život bez toho, aniž bychom se orientovali v reklamách, knihách, formulářích atd. Nicméně k tomu, abychom tuto skutečnost mohli naplnit, je třeba ujit poměrně dlouhou cestu, která je u osob se sluchovým postižením ještě větší.

Poměrně rozšířenou fámou, která prostupuje myšlením intaktní společnosti, je, že osoby s postižením sluchu mohou lehce získávat informace pomocí čtení, čímž se určitým způsobem

nahrazuje edukativní činnost a neslyšící mohou získávat vzdělání pomocí psaných textů, které je svým grafickým vyobrazením přístupné smyslům lidem sluchovým postižením. Skutečnost je ale právě naopak. Číst sice tyto osoby dokáží, avšak největší potíže jim činí porozumění a zmíněné funkční čtení a získaná gramotnost je na velmi problematické úrovni. Jejich nabytí je však pro osud sluchově postižených zcela kritický. (Hrubý, 1999, str. 81)

Je důležité poznamenat, že písmo je grafickým záznamem mluveného jazyka, nicméně slyšící dítě s ním přichází do kontaktu dříve, než se naučí číst nebo psát, čímž tento vývoj probíhá prakticky bezděčně a přirozeným způsobem. Vnímají ho od rodičů, slyší zvuky a mluvu ve svém okolí, je mu od společnosti neustále vystavováno, kdy již od druhé roku života dochází k velké progresi jazykového vývoje. Slyšící dítě si vytváří slovník důležitých podstatných jmen a sloves pro jejich potřeby, obohacuje je o přídavná jména a jejich dorozumívání s okolím je i bez čtení a psaní na poměrně aktivní a dostatečné úrovni. (Ptáčková, 2012, str. 42)

U dítěte se sluchovým postižením je to však při osvojování čtení a psaní první kontakt s majoritním jazykem bez dřívější expozice mluvené formě jazyka. Neslyšící nedokáží vnímat významotvorné zvuky mluveného jazyka, čímž je pak nedokáží ani identifikovat, natož poté vůbec přiřazovat písmena. Pokud se tato překážka překoná, nastávají další problémy, a to právě zmíněné čtení s porozuměním, jehož problematiku jsme popsali dříve. (Daňová, 2018, str. 17) Významnou oporou pro sluchově postižené je však dle Suralové (2002, str. 11) také osvojení znakového jazyka, který pomáhá vizuálně motorickou formou vytvořit dítěti určitý základ mentálního slovníku, který hojně napomáhá k recepci a pochopení systému psané formy jazyka. S nastolením kvalitních předpokladů pro rozvoj čtení pak bezpochyby vystává také role a význam rodiny, do které se dítě narodilo, jelikož volí dítěti optimální způsob komunikace a tím také již budují základ k tomu, aby se dítě mohlo dále učit nový jazyk. Zmíněný termín mentální slovník Nebeská (in CzechEncy, 2017, online) definuje jako *„soubor informací o věcných i pragmatických významech slova, jeho ohýbání, spojitelnosti, kontextech, ve kterých se užívá, o frekvenci slova, zvukové a grafické formě.“* Mentální slovník je u osob se sluchovým postižením vytvářen instalováním slova do sémantické sítě, což probíhá prostřednictvím koordinace, subordinace a sémantických polí. Jednotlivá slova v základním tvaru, jenž nesou nějaký lexikální význam, jsou pevnou oporou a součástí mentálního slovníku, kdy se příhodně zaktivizují pro potřeby jednotlivce. Pokud však nastanou situace, kdy tato slova nejsou v základním tvaru a jsou rozřazeny do složitějších větných struktur, je tato aktivace a využití narušeno. (Suralová, 2002, str. 12)

Je nutné dále počítat s tím, že se děti se sluchovým postižením svými čtenářskými schopnostmi opozdí oproti jiným slyšícím vrstevníkům. Velkou měrou pak na tom má především velikost sluchové ztráty (čím nižší ztráta, tím větší předpoklady a schopnosti ke čtení), ale i inteligence, stejně jako rodinné zázemí a intervenční včasnost. Tímto opožděním také může nastat situace, že dítě nečte knihy přiměřené svému věku kvůli nedostatečným jazykovým kompetencím, což se odráží v pozdější motivaci a zájmu o knihy a četbu obecně. (Ptáčková, 2012, str. 46)

Zároveň lze u dětí se sluchovým postižením pozorovat jistou paralelu mezi nimi a žáky s odlišným mateřským jazykem. Neslyšící si podobně jako cizinci osvojují češtinu jako svůj druhý, cizí jazyk, který je však odlišný kvůli tomu, že jejich primárním komunikačním prostředkem není některý jiný mluvený jazyk, ale znakový jazyk. Tím se oproti cizincům znovu dostávají do nevýhody, jelikož se jedná o jazyk vizuálně-motorický, který je svou neexistující psanou podobou a jinými specifiky odlišný a zcela jedinečný. (Vodičková in Andrejsek a kol., 2019, str. 75)

### 3.5.1 Lexikální deficity

Prvním faktorem, se kterým se musí sluchově postižený člověk potýkat, je malá znalost lexikonu, což je ovlivněno tím, jak je zasažena zkušenost s řečí a nižší frekvencí konverzačních témat. Znovu je sice brán zřetel na individualitu jedince, nicméně slovní zásoba je redukována především v závislosti na druh postižení dle toho, zda k němu došlo prelingválně, nebo postlingválně. Důležité je dodat, že technická správnost vyslovení slova často je na dostatečné úrovni, avšak neslyšící dané slovo nedokáže užít k porozumění, což vede k situaci, že se děti v rámci výuky učí nějaké nové slovo, nicméně mu vůbec neporozumí a nedokáží tedy vhodně využít. (Červenková, 1999, str. 23)

K deficitům ve slovní zásobě dále Krahulcová (2003, in Daňová, 2008, str. 18) dodává, že se vyskytují také disproporce v rámci užívání různých slovních druhů. Bez překvapení je na prvním místě užívání substantiv, které bývají na úkor sloves. Užívání přídavných jmen nebo zájmen je pak také často sníženo, což zasahuje do potíží abstraktního myšlení a rozvoje slovního myšlení. Hovorové výrazy jsou dále také pro neslyšící prakticky neznámým pojmem. Daňová (Tamtéž, str. 19) poukazuje na problémy s užíváním homonym, které mohou nastat, např. „*slovo kohoutek ve významu: pták, uzávěr vody nebo účes dítěte.*“ Stejně potíže



pak mohou nastat při drobných odlišnostech písmen, které určují význam slova, např. drát – brát; syrový – sýrový atd.

Souralová (2002, str. 18) pak doplňuje, že do rozpoznání skutečných významů některých slovních spojení například pomocí modulačních faktorů řeči zasahuje absence zvukové formy jazyka. Vyznění některých ironických a sarkastických poznámek docílíme právě intonací, (např. To se ti to povedlo!), což zkušený čtenář v textu lehce rozpozná na základě svých prekonceptů a znalostí z běžných konverzačních hovorů. Neslyšící bývá v těchto situacích často zmaten, vyznění pochopí doslovně a může vypadnout z kontextu děje.

Pozornost se musí ubírat také ke slovům, které představují některé konkrétní auditivní jevy. Slyšící dítě běžně pozná některé zvuky, aniž by znalo jejich názvy, avšak u neslyšícího dítěte dochází k tomu, že se sice naučí význam slovu kvákání, jakožto zvuku, který vydává žába, nicméně si nespojí tento zvukový vjem s konkrétním pojmem, čemuž nikterak nemůže pomoci ani vysvětlení ve znakovém jazyce. (Červenková, 1999, str. 23)

Potíže, kterým musí neslyšící dítě i dospělý čelit během čtení z hlediska lexikálních deficitů, je poměrně velké množství, což shrnuje výčtem Vodičková (in Andrejsek a kol., 2019, str. 74) následovně:

- *„omezený rozsah slovní zásoby;*
- *problém se zapamatováním a vybavením si nové slovní zásoby;*
- *neznalost pojmu, k němuž určité slovo odkazuje;*
- *potíže s porozuměním slovní zásobě abstraktní povahy;*
- *neznalost synonymních výrazů;*
- *neznalost téhož slova v různých významech;*
- *zaměňování významů vizuálně podobných slov;*
- *neschopnost rozpoznat určité známé slovo v různých tvarech;*
- *neschopnost identifikovat známé slovo v různých kontextech.“*

### **3.5.2 Přenesená pojmenování**

Další lingvistickou problematikou, která činí osobám se sluchovým postižením potíže, je oblast přenesených významů a frazeologismů. Ustálená slovní spojení, rčení, pořekadla, přísloví jsou charakteristická svými přenesenými významy a obraznými vyjádřeními a jejich

užívání je typické jen pro určitý jazyk. V literárním textu často slouží k oživení jazyka a nahrazují se jimi adjektiva, adverbia, verba, ale i celé slovní celky a pocity. Neslyšící tato slovní spojení chápou doslovně a přenesené významy v rámci metafor a metonymických obrátů mohou vytvářet nepochopení a problémy, pokud jim výrazy nejsou vysvětleny, což při slovních obratech jako např. vzal nohy na ramena, hodil flintu do žita atd. může působit až komicky. Neslyšící si tato pojmenování do své paměti ukládají pouze mechanicky, nicméně pokud jim je vysvětlení pravidelně a systematicky vysvětlováno, dokáží jim porozumět a identifikovat je, byť se ve znakovém jazyce neužívají. (Souralová, 2002, str. 21-23)

### **3.5.3 Morfologická a syntaktická specifika**

Ještě větší problémy než ty, které se řadí do oblasti lexikologie, představují pro čtení osob se sluchovým postižením morfologické a syntaktické. Český jazyk je sám o sobě velmi náročný vzhledem ke své flexi a možnosti přizpůsobování slov, které i záměnou jednoho písmene ve slově kompletně může změnit význam a ztížit porozumění. Morfologická pravidla pak tedy čtenářům se sluchovým postižením mohou dělat problémy kvůli tomu, že i když bude dané slovo znát v určitém tvaru, tak vlivem zákonitosti gramatických pravidel se toto slovo změní a osobě bude neznámé. Náročným, nejen pro osoby se sluchovým postižením, je sama o sobě také valence sloves, tedy schopnost vázat na sebe různé významy pomocí jiných pomocných slov. Souralová (2002, str. 19) dále zmiňuje také jistou interferenci syntaxe mluveného a znakového jazyka, kdy do nedostatečně rozvinutého českého jazyka pronikají prvky ze znakového, což může vyvolávat pro neslyšící další problémy. Zpozornění musíme být také při užívání nedokončených výpovědí a vět. Struktura takových vět souvisí s kontextovými znalostmi nebo osobními prekoncepty, což však nemusí neslyšícím na první pohled být zřejmým ukazatelem. Stejně tomu tak je pak i při dlouhých, složitých souvětích, které mají v literárním světě bezpochyby své kouzlo, nicméně mohou ztěžovat porozumění, jelikož se v nich čtenář může velmi lehce ztratit. Osobám se sluchovým postižením dále činí překážky v porozumění i vzájemné vztahy a návaznost slov ve větě, předložky a jejich funkce, nebo větná skladba, kterou činí bez řádných gramatických pravidel a souvislostí. (Strnadová, 1998, in Daňová, 2008, str. 19) Gramatika českého jazyka představuje velmi velký komplex různých pravidel, které činí problémy nejen osobám se sluchovým postižením.

O to je pak důležitější to, abychom soustavným učením a opakováním této problematice věnovali pozornost a pečlivě gramatické jevy osvětlili.

### 3.6 Motivace ke čtení

Velkým činitelem toho, jaký vztah si děti vybudují ke čtení, je motivace. K tomu, aby aktivně využívaly četby, přinášela jim požitky, radost, relaxaci a působila dostupnými funkcemi, kterými knihy oplývají, je zásadní u dítěte tuto motivaci vzbudit, což je u sluchově postiženého dítěte ještě podstatnější. Vzhledem k tomu, jakým překážkám, které jsme vyjmenovali v předchozích kapitolách, musí děti se sluchovým postižením čelit, je poměrně náročné tuto motivaci vybudovat, jelikož mohou cítit ke čtení odpor a nechuť.

Obecně pak některé průzkumy také ukazují, že s přibývajícím věkem bez ohledu na postižení motivace ke čtení značně klesá. Stejně tak potom značně upadá při situaci, kdy dětem není četba předkládána již v dětství. (McKenna, Kear a Ellsworth, 1995, online)

Významnou roli v tomto případě zaujímá rodina dítěte, v jejímž prostředí děti získávají k četbě vztah již před dosažením školní zralosti. Pokud se v přirozeném rodinném prostředí neustále střídají knihy, časopisy, noviny atd., je to zásadní předpoklad k tomu, aby dítě pochopilo, že literární svět může být zdrojem informací a východiskem pro praktický život. Je důležité začít se společným čtením již co nejdříve, aby se u dětí rozvíjely jejich jazykové a mluvní kompetence, k čemuž mohou posloužit i drobná leporela, obrázkové knihy atd., kdy může jít pouze třeba i jen o drobné popisy obrázků. Zároveň se vzbuzuje estetický zážitek a prvotní předpoklady k pozitivní motivaci během setkávání s knihami. (Hricová, 2011, online)

Dobrym motivačním činitelem pro rodiče a děti mohou být také různé projekty, které se na čtení dětí zaměřují, např. Celé Česko čte dětem. Cílem tohoto projektu je společné čtení v rodinách, během něhož se rozvíjí emocionální zdraví, paměť, představivost, myšlení atd., prostřednictvím každodenního dvacetiminutového čtení, kdy dítěti rodič předčítá. Projekt je hojně také podporován známými osobnostmi, televizí, ale pořádá i různé konference a besedy. (Celé Česko čte dětem, 2024, online) Mezi další projekty pomáhající šířit literární povědomí, práci s textem, rozvíjet čtenářství a motivaci k návštěvám knihoven patří také například Lovci perel, Čtení pomáhá, Noc s Adersenem, LiStOVáNí a další.

Další seznámení s knihou mohou nejen děti využít během Knižního představení, což je projekt pod taktovkou Ateliéru divadla a výchovy pro Neslyšící (dříve Výchovná dramatika pro Neslyšící) na Divadelní fakultě JAMU v Brně. Studenti si na základě pohádky nebo příběhu zpracují výtvarně jednu kulisu, pomocí níž pak zhruba dvacet minut hrají drobné divadlo pro neslyšící, ale už i slyšící děti. Tento projekt již přes 25 let pomáhá propojovat knihy a příběhy s pohybovým divadlem a českým znakovým jazykem, zároveň jsou součástí také různé workshopy na téma knihy, které je zrovna probíráno. Cílem je znovu motivovat ke čtení s porozuměním a zajímavou formou pomáhat pochopit různé příběhy. (Divadelní spolek OUKEJ, 2024, online)

Další tipy, jak u dětí se sluchovým postižením budovat pozitivní vztah k četbě, je dle Hricové (2011, online) zakládání domácích knihoven a hojně navštěvování těch veřejných. Zároveň dále doporučuje také vedení osobních deníků o tom, co se v jejich životě zajímavého událo, zahrnující vlastní pocity, zkušenosti, emoce atd., k čemuž se pak během vzájemné interakce s rodiči nebo i jinými komunikačními partnery mohou vracet, číst a diskutovat o nich.

### **3.7 Žánrový výběr knih**

Úzce souvisejícím tématem s motivací je také určitě volba knihy a žánrů. Správný titul přiměřený věku a schopnostem dítěte je klíčový k tomu, aby dítě našlo ve čtení správnou zálibu a význam. Výběr těchto knih je však velmi nesnadným úkolem a nějaký doporučený seznam literatury pro děti se sluchovým postižením prakticky nelze uplatnit. Je to z několika důvodů, např. právě zmíněné duševní schopnosti, čtenářská vyspělost, momentální úroveň řeči, zájmy a záliby a náročnost vybrané knihy. (Červenková 1992, str. 26)

Velkou roli hraje také opět rodina. Havlíková (1978, str. 7-18) dělí volbu knih na dvě etapy, a to období, kdy se dítěti předčítá z důvodu neznalosti čtení, a období samotného čtení dětí. V prvním fázi doporučuje autorka především leporela, obrázkové knihy s říkankami, jednoduché zvířecí příběhy, které mohou okouzlit dětského čtenáře svou jednoduchostí, melodičností, hravými rýmy a velkými písmeny s přehlednou úpravou, opřené především o grafickou stránku knih a ilustrace.

V druhé úseku, kdy je dítě schopno samostatně číst, je volba značně individuální a nedá se přesně určit, co by mělo dítě číst. Červenková (1992, str. 26-27) doplňuje, že bychom měli respektovat dětská přání a záliby, čímž se například někdy netrefí rodiče svými čtenářskými tipy do vkusu svých potomků. Vše se pak odvíjí od dosažených mentálních schopností, kdy se touha po knižních titulech dle typu poměrně liší.

Pro naši potřebu je však důležité zmínit přínos pohádek, které děti provází prakticky po celé dětství v různých variantách, byť jejich předkládání Havlínová (1978, str. 62) doporučuje až těsně před nástupem do školy, nebo na začátku docházky. Pro správné fungování pochopení pohádkového světa je důležité u dětí mít již nějaký podklad k tomu, aby napsaná slova mohly zachytit v dětském myšlení určité vjemy pomocí fantazie, jejíž vývoj je důležitým základem pro rozvoj myšlení, které fantazijní vnímání usměrňuje. V pohádkách pak dítě spatřuje situace, ve kterých se zobrazuje svár dobra a zla, soucítí s postavami, sympatizuje s nimi, ztotožňuje se s kladným a neochvějným přístupem rozklíčovat svízele pohádkového příběhu, duševně rozvíjí své schopnosti a rozpoznává morální zásady, ke kterým postupně vzhlízet. Důležité je zmínit, že i výběr pohádek je poměrně individuální. Ptáčková (2012, str. 83) pak píše, že klasické pohádky s lidovými motivy jsou jeden z ideálních prvků, jak děti přivést na cestu čtení, a to díky své stereotypnosti, motivům a logické výstavbě, které jsou dobré pro učení souvislostí. Při autorských pohádkách je nutné brát zřetel na již komplikovanější děj a strukturu, která může při porozumění opět činit potíže.

## 4 Metodika úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením

Problémy se čtením, kterým osoby se sluchovým postižením mohou čelit, jsme si popsali v předchozích kapitolách. K tomu, abychom jim čtení ulehčili, mohou sloužit speciálně upravené knihy, které svým přepisem usnadňují čtenáři se sluchovým postižením porozumění, ale zároveň stále obohacují osobnost jedince tak, aby byly naplněny jeho potřeby a nenarušen vývoj. Ptáčková (2012, str. 80) uvádí, že úskalí stojící za přepisem jsou poměrně rozsáhlá, jelikož upravený text vnímá každý jedinec jinak a není možné ho upravit tak, aby byli všichni čtenáři spokojeni, bez ohledu na věk nebo stejný stupeň sluchové ztráty. Je to především z důvodů rozdílných intelektuálních úrovní, emoční vyspělosti, hodnotových postojů atd. Nutné je brát také ohled na znalost aktivního i pasivního slovního fondu dětí, rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, způsob edukace, ale i region, protože některá znalost slov, například nářečních, může být u dětí rozdílná z důvodu rozdílného geografického prostředí.

Daňová (2008, str. 31) poukazuje na aspekty, se kterými musíme při modifikaci textu počítat. Jedná se především o plně důvěrné seznámení s knihou, jelikož je třeba si stanovit dějové linie a osnovu, vhodné je také činit si poznámky, volit pasáže, které jsou v textu primární a od těch se odvíjet dále. Všimát si musíme pak formulací, popisů, sekundárních dějových odboček atd., přičemž zhodnocujeme, nakolik jsou v textu podstatné.

Zajímavé je také sledovat, že ze strany psycholingvistů přichází kritika a opozice vůči upravování textů, jelikož znalosti a informace získá dítě primárně z toho, jak bude text spojovat pomocí utváření souvislostí. Jejich argumenty jsou například ty, že úprava a zjednodušení užívaných slov nebo syntaxe není nutná, jelikož při čtení ani zkušený čtenář nečte každé slovo a opírá se o klíčová slova a zkušenosti. Dále se zaměřují také na to, že zjednodušený text nabízí menší množství informací vyplývajících z kontextu, nebo že se při čtení nedokáží následně orientovat při delších větných úsecích, se kterými by se mohli setkávat i v běžném životě. (Krahulcová, 2002, str. 215)

Zodpovězení otázky, kdy je vhodné již dětem předložit původní a nezjednodušený text, je poměrně komplikované. Čtenář musí být touto knihou zaujat, musí mít chuť do čtení a jazykové prostředky musí být pro něj srozumitelné. Je vhodné využívat příběhů ze světa, z něčeho konkrétního a jemu blízkého, což může umocnit jeho prožívání a emoce. Nicméně pokud bychom riskovali některé z aspektů, které by mohly poškodit čtenářskou motivaci vůči

čtení obecně, jsou upravené texty vhodným prostředkem k tomu, abychom dítě obohacovali a naplnili jeho potřeby. (Poul, 1991, str. 19-21)

## 4.1 Výběr knihy

Výběr titulu, který předložíme, může být klíčovým prostředkem k tomu, aby dítě se sluchovým postižením četlo s radostí a se zájmem. Daňová (2008, str. 27) vybízí k tomu, aby každé dítě nebo skupinu dětí učitel či upravovatel dobře znal, protože je třeba znát jejich vývojové schopnosti, aktuální potřeby, problémy a možnosti. Velmi dobré je také to, pokud samotné děti mohou při výběru zasáhnout do rozhodujícího selektování, kterou knížku by rádi v upravené verzi viděly, což souvisí s jejich motivací číst. Najít společný průsečík zájmu dítěte i pedagoga, respektive adaptátora, je poměrně náročné, ale znovu zcela podstatné, protože dítě velmi lehce vycítí, pokud nám předložená kniha nevyhovuje a čteme s dětmi z pouhého donucení. I s tím je potřeba počítat, ale je vhodné nepříliš dávat najevo naše emoce. Při výběru knihy pak Poul (1991, str. 24) shrnuje tato doporučení, které bychom měli vzít v potaz:

- *„duševní úroveň dítěte,*
- *stav rozvoje jeho řeči,*
- *čtenářskou vyspělost,*
- *zájmy a záliby dítěte*
- *náročnost textu – jazyk, jakým je kniha napsána.“*

Z pohledu pedagogického je pro žáky velmi vhodné sestavit vhodné texty dle obtížnosti, jelikož správný výběr dle věku a schopností žáků působí značně motivujícím způsobem tak, aby i oni dokázali vyhledávat nové tituly dle svých zájmů a koníčků. Právě toto hledání heuristickou metodou může děti utvrdit v jejich zájmech, ale i nelibostech a ztvrzení, že například určitý žánr, autor nebo styl nebude pro ně vhodný. Neslyšící si vytváří své vlastní zkušenosti a získávají informace o hodnotách literatury. Samotné čtení úryvků v rámci hodin by mělo v žácích vzbudit určité pocity, emoce, vjemy, pomocí nichž pak dostávají další chuť číst nové úryvky a celé texty, kdy ty nejvhodnější žánry jsou příběhy s dětským hrdinou, nebo zvířecí a přírodní tematika, které obsahují uzavřenou kompozici. (Ptáčková, 2012, str. 82)

## 4.2 Úprava množství informací v textu

Při upravování textů se nevyhneme potřebě zkrácení původního textu, jelikož s délkou textu souvisí i jeho obtížnost. Nicméně i tak stále mluvíme pouze o objemové stránce textu, jelikož se snažíme, aby původní funkční jazykové prostředky působily nadále a pouze vypouštíme nebo upravujeme ty části, které by mohly být problematické a ztěžovaly porozumění. Zachováváme ty informace, které si myslíme, že jsou pro text klíčové a relevantní, naopak pasáže, jež svou absencí nenaruší celkové vyznění příběhu můžeme zredukovat. Tyto redukce představují nejčastěji rozsáhlé dialogy nesouvisející s příběhem, obsáhlé a nadbytečné popisy krajiny, prostředí, dějové odbočky nebo vedlejší postavy, které mají pouze vedlejší roli. (Souralová, 2002, str. 28-29)

Výběr podstatných informací v textu je poměrně náročný proces a musíme ho dobře zvážit, nicméně i tak to nemusí automaticky znamenat, že příběh a informace v něm pouze zkracujeme. Často se sice jedná o zjednodušení, ale někdy je naopak vhodné pro srozumitelnost a ukotvení příběhu některé texty doplnit o dodatkové informace, nebo již uvedené sdělení zopakovat. (Daňová, 2008, str. 33)

Jak bylo zmíněno, je klíčové především sledovat hlavní dějovou linii, která však svým vyprávěním může být záměrně komplikována autorem pomocí různých kompozičních postupů. To opět ztěžuje porozumění a orientaci v textu, tudíž je dobré i do těchto aspektů zasáhnout. Primárně se snažíme o zachování chronologického sledu událostí a omezení nadbytečného opakování již zmíněných informací. Zároveň v případech, kdy je některá kapitola až příliš rozsáhlá, nicméně nezbytná pro zachování narativu, je dobré ji rozčlenit do menších celků pro usnadnění orientace. (Tamtéž, str. 33-34)

Stejným způsobem se však může postupovat i opačně. Pokud je několik nadbytečných kapitol, které pro hlavní příběh nemají primární funkci, může se postupovat tak, že tyto kapitoly sloučíme do jedné a zmenším rozsahu příběhu odstraníme málo podstatné dějové odbočky, množství postav atd. (Souralová, 2002, str. 29)

Červenková (1999, str. 50-51) však upozorňuje, že se při úpravách stále musíme mít na pozoru, jelikož chceme zachovávat alespoň částečně typický rukopis autora. V textu také rozlišujeme klíčová a ilustrační slova. Ta klíčová se vyznačují tím, že jsou pro text a jeho znění nenahraditelná. Ilustrační pak prakticky jen doplňují určitý text, obohacují a dokreslují. Silně zredukováný text může navíc mít za následek, že podstatné informace zazní pouze



jednou a čtenář ho zrovna z nějakých důvodů nezachytí. Při přílišném zkracování pak může mít čtenář také potíže s přehnanou abstrakcí, která může mít za následek nedostatečnou představu o prostředí, postavách atd. Autorka zároveň doporučuje zachovat některé typické prvky, které činí typickým daný literární útvar. Bez závěrečných a úvodních formulí typických v pohádkách pak najednou daný text nemusí vůbec působit jako pohádka.

Zároveň je důležité jednat při úpravách dle jazykových kompetencí dítěte. Čtenář nebude obohacovat svou zkušenost tím, že se mu všechno zjednoduší, a proto je podstatné, aby se setkával i se slovy, které sice zatím nezná, ale vhodnými prostředky se dopracoval k nabytí nových informací. Ku příkladu to má být schopnost rozlišení slov, jež jsou nositeli děje apod. (Ptáčková, 2012, str. 88)

### 4.3 Úprava gramatiky textu

Bohatost v českém jazyce z hlediska gramatických pravidel je poměrem k ostatním jazykům vcelku na vysoké úrovni. Disponuje zákonitostmi v rámci mluvnických kategorií, časování, syntaxe atd., což může činit potíže při dekodování textu. Co se týče právě skladby vět, je při úpravě potřeba věnovat pozornost složitým větným konstrukcím, aposiopesím, elipsám a různorodosti působením parataxe a hypotaxe. I ve větách jednoduchých je třeba omezení dlouhých vsuvek, vícenásobných větných členů a nepodstatných informací. (Daňová, 2008, str. 34)

Zjednodušením těchto morfologických a syntaktických pravidel výrazně umožníme prostoupení čtenáře do textu. Nicméně pokud až příliš tyto zákonitosti simplifikujeme, mohou ztrácet na zajímavosti. Absentuje napětí, ale i literární bohatost, která může vygradovat až ve ztrátu zájmu čtenářů, kteří potřebují texty čtivé, zajímavé a hodnotné. Daňová (Tamtéž, str. 34-36) potom také dále upozorňuje na volbu písma, kdy doporučuje neužívat čistě velká písmena, která by mohla činit problémy s porozuměním vlastních jmen, toponym, rozdělení vět atd.

S gramatickými pravidly pak souvisí také konkretizace podmětu, spojovacích výrazů a zařazení plnovýznamových slov. Podmět se doporučuje konkrétně vyjadřovat přímým pojmenováním, nebo v opravdu jasných situacích zájmenem. K jejich užívání je však zaujmout opatrný přístup, jelikož identifikace pronomín v textu již vyžaduje znalosti

sémantických a gramatických významů ve větě, čímž můžeme naopak čtenáři se sluchovým postižením akorát přitížit. Jejich obezřetné zařazení však může znamenat zajímavou cestu ke zpřístupnění textu. Co se týče spojovacích výrazů mezi větami, je vhodnější volba jednoznačných poměrových spojek, namísto těch, které se mohou vyskytovat i v jiných poměrech a v důsledku třeba pozměnit porozumění věty. (Daňová, 2008, str. 38)

#### 4.4 Úprava uvozených řečí

Prvkem typickým pro beletrii, ale i jakékoliv vyprávění, je užití uvozených řečí přímých, ale i nepřímých. Jedná se prakticky o vyobrazení mluvených monologů či dialogů, které svým způsobem vyjádření zahrnují mnoho aspektů a funkcí, například se může jednat o posuny v příběhu atd. Jejich zapsání je především pomocí řeči přímé, kdy je v uvozovací větě upřesněn mluvčí této řeči, např. Karel mi řekl: „*Dneska ti zavolám.*“ K jejímu poznání zde pak máme několik typických domén, jakožto užití uvozovek, interpunkce, jiný typ písma, majuskule atd. (Hirschová, 2017, online). K lepší orientaci může dopomoci, když produktora mluveného projevu uvedeme vždy před začátkem, tak jako vidíme v příkladu. Dalším způsobem může být také umístění každé části dialogu na samostatný řádek. (Daňová, 2008, str. 38)

Dalším typem je pak nepřímá řeč. Ta nese sice všechny vlastnosti přímé řeči, avšak je již bez interpunkčních znamének a uvozovací věta se mění v maticovou větu např. *Karel řekl, že mi dnes zavolá.* (Hirschová, 2017, online)

Souralová (2002, str. 26) uvádí, že literární komunikaci mezi postavami často může ztížit vypravěč, který se do příběhu může zakomponovat jakožto další jednající osoba nebo komentátor, což následně porozumění a orientaci v dialozích opět zhoršuje. Vyskytnout se navíc může také vnitřní monolog, kdy jednající postavy promlouvají samy k sobě ve své hlavě, nicméně jejich vyobrazení je opět pomocí uvozených řečí. To může zapříčinit další komplikace v orientaci, kdy čtenář nemusí vědět, kdo že to vlastně právě mluví a proč. Takový přístup pak autorka doporučuje eliminovat pomocnými slovesy, jako například „řekl si pro sebe,“ „povídal si“ atd.

*„V převyprávěných textech má přímá řeč své místo. Její uvedení však musí korespondovat jak s celkovým literárním stylem příběhu, tak s předpokládanou jazykovou vyspělostí čtenáře*

*a její četnost by neměla ztěžovat přehlednost linie vyprávěného příběhu.*“ (Souralová, 2002, str. 26)

## 4.5 Přenesená pojmenování, frazémy

Pro texty literární jsou přenesená pojmenování, tedy metafory a metonymie, poměrně nevzácnou potřebou. Druhů metafor i metonymií je vcelku mnoho a jejich užití jednak pomáhá konkretizovat a kondenzovat vyjádření pro potřebnou variabilitu výrazu. (Jelínek a Vepřek in CzechEncy, 2017, online)

Metaforu můžeme zevrubně definovat jako přenesení významu na základě podobnosti nějaké vnitřní podobnosti, například tvaru, množství, funkce, nebo místa. Metonymie pak je také přenesení významu na základě podobnosti, tentokrát však podobnosti vnitřní, význam se přenáší podle vztahu příčiny a působení (např. *Poslouchat Mozarta.*), původce místo předmětu (např. *Jezdit bavorákem.*) Dále také pomoci vztahu nádoby a obsahu (*vypít sklenici*), místo namísto člověka (*Česko žije hokejem.*), nebo časového určení (*zlaté osmdesátky*) atd. Druhů metafor i metonymií je poměrně mnoho a jejich užití jednak pomáhá konkretizovat a kondenzovat vyjádření pro potřebnou variabilitu výrazu. (Nünning, 2006, str. 508-509)

Jak uvádí Daňová (2008, str. 46), spousta emocí nebo prožitých situací se nedá konkrétně nebo dostatečně slovně vyjádřit, nicméně je lze k něčemu přirovnat pomocí přenesených pojmenování. Na vysvětlování metafor či metonymií je třeba brát obzvláště ohled a vysvětlit je ideálně za pomoci reálné situace v životě, kterou mohli čtenáři již někdy absolvovat a mít povědomí. S nedostatečnou zkušeností však tyto přenesené pojmy činí sluchově postiženým nemalé potíže. Stejně tak tomu je i u frazémů, kdy se slova spojují do slovních spojení, jejichž integrací vznikne obrazný stylizovaný výrok, obsahující obecně platné zásady.

S prvními frazémy se většinou děti seznamují již na začátku školní docházky, nicméně u těch méně obvyklých je třeba počítat buď s jejich kompletním vypuštěním, nebo vysvětlením, případně upravením. Jedná se především o frazémy typické aktualizovaným vyjádřením, které vznikají z potřeby identifikovat některé postavy, případně za účelem vtípu a oživení. Zde často upravujeme způsobem, že tyto prostředky nahrazujeme či upravujeme s myšlenkou, aby byl zachován původní prožitek ze čteného textu. (Souralová, 2002, str. 23)

## 4.6 Tvorba vysvětlivek

Při úpravách textu a například konkrétně s potřebou osvětlování některých pojmů se nevyhneme tvorbě vysvětlivek, které funkčně doplňují přečtený text mimo hlavní dějovou linku. Velký podíl na to může mít ověřování textů, může se stát, že některé děti nezávisle na sobě nebudou vědět určité slovo, načež toto slovo podtrhujeme a na konci tyto pojmy vysvětlujeme. Stejně tak již při úpravě vytipováváme možná problematická slova a ověřujeme, zda se naše očekávání naplnilo a je potřeba vysvětlení. K tvorbě těchto vysvětlení saháme zejména při účelu pochopení některých knižních, lidových, historických nebo archaických výrazů. Zároveň však své místo nachází i při interpretaci některých gramaticko-lexikálních výrazů, stejně tak jako u dříve popsanych přenesených pojmenování. (Daňová, 2008, str. 40)

Výběr a jejich tvorba však činí poměrně náročný proces. Znovu hrají primární role individuální vlastnosti čtenářů, tedy jejich mentální slovník, regionální zvyklosti, osobní zkušenosti, úroveň jazykových znalostí atd. Vhodnou formou se považuje vysvětlení pomocí obrazového materiálu, zvláště u mladších čtenářů, což přispívá k větší srozumitelnosti textu a vizuálnímu ukotvení v paměti. U těch starších pak je již možné využít jejich sociální, kognitivní a komunikační předpoklady k vytvoření čistě verbální formulace vysvětlivky, nicméně je třeba myslet na to, zda se vysvětlivka bude zaobírat všeobecnou interpretací použitelnou i pro jiné texty, nebo jen na právě upravovaný text. (Souralová, 2002, str. 32-33)

Daňová (2008, str. 41-42) se zabývá také otázkou, kam vysvětlivky v textu přiložit. Vysvětlivky na konci knihy mohou být pro čtenáře poměrně demotivující z hlediska neustálého a složitého vyhledávání a listování celou knihou. Jednodušší variantou je tvorba vysvětlivek na konci každé kapitoly, jelikož jsou uvedena pouze slova pouze vztahující se k dané části textu, nicméně i tento přístup často vyžaduje listování a můžeme riskovat ztrátu zájmu. Na téže straně jsou vysvětlivky doporučovány především, pokud jsou kratšího rozsahu. Spodní část strany by se pak mohla zdát ideální díky potřebě občasného delšího osvětlení pojmu. Je však třeba počítat s poměrně velkým množstvím místa, které vysvětlivky zaujmou, čímž se prakticky nedá konstatovat, která varianta by mohla být univerzální a nejpřívětivější.

Při tvorbě dále musíme brát také ohled na to, jakým způsobem budeme vysvětlivky vůbec tvořit. Významy slov mohou být v textu využity v jiném tvaru než základním. Záleží pak čistě

na nás, zda příslušný výraz převedeme do základního tvaru převedeme, nicméně tento přístup pak musíme zachovat v celé knize. Jejich vyobrazení může být také různým způsobem. Lze využít podtržení, silné vyznačení, barevné odlišení, což je opět čistě na preferenci upravovatele. (Daňová, 2008, str. 43-44)

## 4.7 Role ilustrací

Výtvarný doprovod a grafická úprava v textu mohou mít velký vliv na to, jaký prvotní dojem při čtení knihy čtenáře zaujme a s jakou vervou bude mít chuť vůbec pokračovat dále. Ilustrace v knihách pro sluchově postižené mají kromě umělecké a doplňovací funkce především roli vysvětlovací. Vizuelní ztvárnění psaného děje výrazně dopomáhá k tomu, aby byl prohlouben lexikální a frazeologický slovník čtenáře, což významně zlehčuje porozumění. (Souralová, 2002, str. 37)

Umělecky zaměřená literatura pozitivně dokresluje atmosféru textu, vizualizace pak také dopomáhá k pevnějšímu sevření představ například s některým hrdinou. Jednoduchými ilustracemi pomůžeme, jak jsme dříve zmínili, také k jednoduchému vysvětlení určitých významů slov. V neposlední řadě navíc také dobře slouží k vyobrazení probíhajícího děje, který může být na představivost dítěte náročný, přičemž jeho grafickým vyobrazením snáze pochopí souvislosti nebo textovou návaznost. Stejně tak pak lze užít ilustrace při vyobrazení hlavních postav, kdy vizuelní forma spojená se jmény a popisem v textu má nepochybně motivační účinky při čtení. (Daňová, 2008, str. 48)

Velkou váhu nesou ilustrace především v počátečním období nácvičku čtení, kdy ilustrace svým působením dodávají dítěti radost, mají zřetelnou výpovědní hodnotu, ale je třeba je doplňovat postupně slovním obohacením. Zároveň pak by jejich vyobrazení mělo být originální, neznámé a přitažlivé. (Poul, 1997, str. 10).

Ptáčková (2012, str. 90) dále doplňuje, že by se vizuelní doprovod neměl tolik soustředit pouze na propracovanost a detaily, jako spíše na linearitu kresby. Podstatné je především věrná podoba daného pojmu, čímž neslyšícímu zprostředkuje jeho význam, přičemž právě tato výpovědní hodnota obrázku má největší vliv na pochopení. Je také dle autorky vhodné volit ilustrace, které se co nejvěrněji blíží postavám, jejich umístění, výrazům tváře, ale i úkolům, se kterými právě v příběhu musí zápolit. Až sekundárně bychom měli dbát

na umělecké ilustrace, které svou funkcí spíše jen vizuálně působí bez hlubšího obsahu, jako například u vyobrazení popisných pasáží v textu nebo krajiny, které jen dokreslují atmosféru narativu.

#### **4.8 Ověření a zhodnocení upraveného textu**

Po provedených úpravách následuje krok samotné aplikace daného textu a jeho nezbytného ověření čtenáři. Charakter tohoto upraveného textu se dá vnímat jako určitý kompromis vůči textu původnímu, nicméně je ovlivněn především kvalitou a kvantitou zásahů. Je však logické, že vůči specifikám a diverzitě lidem se sluchovým postižením budou některé úpravy diskutabilní. (Souralová, 2002, str. 43-44)

Je důležité myslet na to, že chceme ctít původní literární text a jsme pouze zprostředkovateli čtení pro čtenáře se sluchovým postižením nějakého původního díla, čímž se snažíme maximalizovat ztvárnění originální předlohy. Všeobecný návod na to, jak toto ověřování předložit zřejmě neexistuje. Je však velmi dobré, pokud upravovatel má s konkrétními dětmi určitý vztah, stejně tak znalost, jakými možnostmi a schopnostmi v čtenářství disponují, případně jaký způsob komunikace využívají. (Daňová, 2008, str. 54-55)

K ověření porozumění daného textu se dá přistoupit několika způsoby. Nejpřirozenější cestou je určitě verbálními prostředky mluveného jazyka, která však může nalézt překážky u dětí s menší jazykovou kompetencí. V takovém případě se dá přiklonit k obrázkovému vyobrazení, ať už třeba sestavením příběhu, vlastním grafickým projevem, nebo zvolením správného pořadí atd. Dalším způsobem mohou být jazyková cvičení, kdy dítě doplňuje do textu jednotlivá slova nebo věty, jež by dodržely strukturu daného textu. Účinným se jeví také odpovědi na otázky, které vhodnou formulací mohou dobře naznačit, jak čtenáři danému textu rozumí. Při ověřování se však meze nekladou, kreativita upravovatele textu je vítána a způsoby se mohou lišit. Po prvním přečtení a nalezení různých překážek je nutné do textu zasáhnout a upravit. (Daňová, 2008, str. 57-59)

Po těchto finálních úpravách pak zbývá poslední fáze, která skýtá zhodnocení a naplnění našeho očekávání, zda upravený text splnil svůj účel. Je důležité, aby kniha čtenáře zaujala, byla jim přístupná a my tím naplnily jejich očekávání. Celkově se závěrečné výsledky mohou

poměrně měnit, kdy některé jevy mohou činit daleko větší potíže, než jsme předpokládali, či zase naopak. I tak se však snažíme dětem předložit jistou chuť do čtení, která může být v mnoha případech problematická a plná strastí, což se těmito upravenými texty snažíme eliminovat. A v neposlední řadě se také snažíme motivovat k vlastnímu hledání nových titulů, které budou rozvíjet jejich čtenářské dovednosti, které povedou již k přečtení originálních literárních děl. (Tamtéž, str. 60)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Úprava knihy pro čtenáře se sluchovým postižením

Teoretická část diplomové práce pojednává o různých úskalích, které žáky, respektive čtenáře se sluchovým postižením při čtení potkává, ale rozebrali jsme také samotný význam čtení. Ke specifickým potřebám úprav textu jsme pak popsali zákonitosti sluchového postižení a komunikaci samotných osob se sluchovým postižením. K tomu, aby se jedinec harmonicky rozvíjel, naplňoval své potřeby, získával informace ze světa a naplno mohl socializovat sebe sama, bezesporu pomáhají knihy a čtení. I o tom jsme v teoretické části hovořili, přičemž jsme následně rozebrali jednotlivé kroky úprav knih konkrétně pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením, což napomáhá k naplnění výše zmíněných aspektů. Praktická část této diplomové práce pojednává o tom, jak probíhaly jednotlivé úpravy námi zvoleného titulu a jaká úskalí přinesl modifikovaný text.

### 5.1 Cíl praktické části

Cílem práce bylo především zpřístupnit pro čtenářské potřeby osob se sluchovým postižením knihu z jednoho největších českých literátů, Karla Čapka. Byť má autor ve svém repertoáru knihy určené především pro dospělé publikum, jeho Devatero pohádek je dnes již klasickým dílem určeným pro dětského čtenáře. Vzhledem k poměrně šíři a rozsáhlosti tohoto souboru pohádek jsme se pak rozhodli upravit konkrétně hned první pohádku v pořadí s názvem Velká kočičí pohádka. Úpravy této pohádky jsme se snažili co nejvíce přiblížit pro čtenáře se sluchovým postižením, a to ve dvou verzích. První verze je modifikovaná větším množstvím redukcí textu, všeobecnou simplifikací, vypuštěním vedlejších linek, většího množství ilustrací, ale také úpravou syntaxe a morfologie s cílem motivovat žáky ke čtení a hravou formou budovat vztah k četbě. Druhá verze je úpravami poznamenána méně, nicméně stále může napomoci ke srozumitelnosti a porozumění oproti originálnímu textu. Čtenářům pak může být také nápomocné a motivující si obě verze srovnat, vycházet při čtení náročnější verze z té jednodušší a přečíst si je dle svých čtenářských možností a potřeb.



## 5.2 Výběr knihy – Velká kočičí pohádka

Selekce textu, který projde úpravami, byla poměrně snadnou záležitostí. Karel Čapek je bezesporu jeden z největších velikánů české literatury, čemuž napovídá i jeho několikanásobná nominace na Nobelovu cenu za literaturu. Pro žáky a děti vede cesta ke čtení často právě skrze pohádky. Byť je Čapek znám spíše díky jeho neintencionální próze a dramatu, nezanevřel za svého života také na děti, pro něž napsal pohádkovou sbírku s názvem Devatero pohádek, kterou jednou pohádkou obohatil i jeho bratr Josef Čapek. Ten pak i v původním vydání celou knihu ilustroval. Jelikož se však jedná o poměrně rozsáhlou sbírku, rozhodli jsme se upravit pouze jednu z deseti pohádek, a to hned tu první, Velkou kočičí pohádku. V tomto příběhu Čapek ukazuje svou lásku ke zvířatům, jazykovou hravost, něžný humor, ale také zeměpisnou zkušenost z jeho častého cestování, přičemž jsme se všechny tyto aspekty snažili do upravovaného textu zahrnout. Velká kočičí pohádka pak vedle těchto faktorů nabízí i krásný a naučný příběh, přičemž v něm autor odhaluje dobro a spravedlnost v každé zmíněné postavě, byť by se mohlo na první pohled zdát, že jejich morálka je pokleslá. I to může být pro čtenáře skvělým podkladem pro formování osobnosti, ale také dobrým ukazatelem celkové tvorby Karla Čapka. Neodpustíme si však dodat, že nalezení rovnováhy mezi úpravami a zachování malebnosti slov Karla Čapka bylo velmi náročné.

## 5.3 Cílová čtenářská skupina

Jak již bylo zmíněno, Velká kočičí pohádka v naší úpravě je zhotovena ve dvou verzích. Primárně je cílem práce zpřístupnit pohádku především pro žáky se sluchovým postižením ve vyšších ročnících na prvním stupni základní školy, na které cílí především první verze knihy. Druhá úprava pak již obsahuje informace podrobnější, se složitější syntaxí a rozvinutějším příběhem, kterou by bylo vhodné zařadit již spíše na začátek a první polovinu druhého stupně. Z fáze testování výsledného textu ve smíšené třídě žáků od 6. a 7. ročníku základní školy pro žáky s lehkým mentálním postižením jsme se však setkali i s žáky ve věku 11-13 let, kteří měli poruchu vývoje intelektu společně se sluchovým postižením, a předkládaný text jim taktéž pomohl k porozumění a rozvíjení jejich čtenářství. I z toho lze

vyvodit důsledek, že cílová čtenářská skupina je tedy poměrně variabilní a je na uvážení každého, zda se rozhodnou knihu přečíst.

## **5.4 Charakteristika úprav Velké kočičí pohádky – verze pro 1. stupeň základní školy**

Na úvod je důležité zmínit, že samotné upravování knižní předlohy je poměrně dlouhý a náročný proces. Český jazyk je svou bohatostí a syntakticko-morfologickými pravidly velmi náročným jazykem a přizpůsobovat text pro potřeby určité cílové skupiny není vůbec lehkým úkolem. Ve srovnání s druhou verzí, určenou pro druhý stupeň, jsme měli daleko těžší výzvu v podobě co nejjednoduššího vyjádření autorových myšlenek a poselství textu, avšak s cílem zachování hlavních autorských aspektů, které se v textu ukrývají. To se v mnoha případech zákonitě samozřejmě nezdařilo uskutečnit, i tak jsme se však snažili v určité míře snažit zachovat výše zmíněné domény čapkovského stylu. Nápomocnou a stěžejní literaturou pak byly knihy od Suralové (2002) a Daňové (2008), z jejichž metodik jsme při úpravě vycházeli.

### **5.4.1 Gramatická úprava textu**

Čeština je krásným, avšak poměrně náročným jazykem. Gramatická pravidla činí problémy nejen osobám se sluchovým postižením, ale nezřídka i těm intaktním. Skladbě vět, gramatickým kategoriím, různým tvarům slov a dalším zákonitostem při stavbě gramatických výpovědí je při úpravě brát velký zřetel. (Daňová, 2008, str. 34)

Při úpravě pro první stupeň základní školy jsme museli bohužel lehce vypustit z občasné jazykové složitosti a hravosti slov Karla Čapka, které jsou podány formou složitých a dlouhých souvětích. I tak jsme se však snažili o rozvíjení čtenářských dovedností. V dlouhých souvětích jsme se snažili o zjednodušení, aby se čtenář neztrácel, a hned při úvodní kapitole se necítil bezradný. O příkladu zjednodušení souvětí nám pojednává například první ukázka ve srovnání s originálem:

**Originální text:**

Sotva si jednou její chůva chvilinku zdřímla, princezna už byla na schodech se svým míčem, a tu, jestli jí snad pánbůh potrestal nebo jí čert nastavil nohu, upadla a rozbila si koleno. Seděla na schodech a plakala, – kdyby to nebyla princezna, řekli bychom, že křičela na celé kolo. Toť se rozumí, hned se seběhly dvorní dámy s křišťálovými umyvadly a hedvábnými obvazy, deset královských lékařů a tři dvorní kaplani, ale princezně bolest vzít nemohl žádný z nich.

**Upravený text:**

Když si jednou hrála s míčem, spadla. Bolelo ji koleno a tekla jí krev. Moc plakala. Přišlo mnoho lékařů, princeznu to ale pořád moc bolelo.

Z textu je patrné rapidní zkrácení, ale také i občasné zveličování jednotlivých segmentů textu, které jsme taktéž zkrátili a vynechali. Pro Karla Čapka je takový postup při tvorbě textu poměrně příznačný, avšak v tomto úseku jsme se rozhodli dané části vypustit a gradaci jednotlivých vět ponechat pro jiné části pohádky. Tato gradace a opakování synonymních výrazů jsou pak patrné například v této originální pasáži, kterou můžeme srovnat s naší upravenou verzí:

**Originální text:**

Tedy jak víte, ta kočka se jmenovala Jůra, ale princezna jí říkala ještě všelijak: macek a macourek, čiča, čičinka a čičánek, míca a mícinka, mourek a kočenka, a z toho už vidíte, že ji měla tuze ráda.

**Upravený text:**

Kočka se jmenovala Jůra. Princezna jí ale říkala dalšími jmény, třeba Macek, Čiča, Micka, Micinka, Mourek, Kočenka. Princezna jí měla moc ráda.

Ve výše zmíněné originální ukázce je patrné ještě psaní malých počátečních písmen jmen, kterými princezna volala na Jůru. Pro čtenáře se sluchovým postižením jsme se pak v úpravách rozhodli pro psaní velkých počátečních písmen z důvodu uvědomění si jmen

kočky a vyzdvižení pravidel pro psaní vlastních jmen v českém jazyce. V originálním textu můžeme najít také časté oslovování čtenáře v čase přítomném, od kterého jsme se však rozhodli upustit z důvodu možného zmatení čtenáře, který by kontaktní slovesa nemusel vnímat funkčně.

Při úpravách jsme dbali také na lexikální stránku jazyka. Originální kniha často obsahuje výrazy zastaralé, knižní a archaické, které se v dnešní komunikaci prakticky nevyskytují. Jejich znalost má dozajista své místo, avšak pro potřeby žáků na prvním stupni jsou prozatím bezpředmětná.

**Originální text:**

„(...) babička to zvíře přivede, dáte-li jí tolik tolarů, co se vejde nejlepšího stříbra pod čepec vaší maminky.”

**Upravený text:**

„Zvíře přinesu. Pan král mi ale musí dát to nejlepší stříbro! (...) Tolik, kolik se vejde pod čepec královny maminky!“

Zde můžeme vidět užití výrazu *tolar*, historismu, označující měnu v minulosti. V úpravě jsme se rozhodli tentýž výraz již usouvztažnit pod zastřešující pojem *stříbro*, který pak zastřešuje zmíněnou měnu. Obdobně by se minimálně na periferii slovníku mohlo zdát slovo *čepec*. Pro význam a nosnost příběhu jsme dané slovo ponechali s následnou ilustrací a vysvětlivkou. Podobně tomu je i u následujícího příkladu:

**Originální text:**

Babička se zasmála, a všichni se zasmáli s ní – a začala strkat toлары do kapsáře.

**Upravený text:**

Babička se smála a dávala si stříbro do kapes.

V další ukázce se objevují také mluvené prvky v dialogu, typické pro běžnou každodenní mluvu. Nezřídka se nám při běžném projevu stává, že se můžeme zaseknout nebo nejsme schopni vyjádřit myšlenku, na základě čehož dojdeme k opakování stejných slov a nedokončené výpovědi. To se opakuje hned v několika výpovědích princezny. Tyto výpovědi jsme sjednotili do jedné promluvy a nedokončené výpovědi s prvky mluvenosti vynechali, jelikož by pro čtenáře mohly být problematické.

**Originální text:**

„Ale, Vašku, co ti mám za to dát, žes ji přinesl? Chceš peníze?“

(...)

„Nebo – nebo – – chtěl bys kousek dortu?“

(...)

„Nebo – nebo – –,“ přemýšlela princezna, „nechtěl by sis vybrat něco tadyhle z mých hraček?“

**Upravený text:**

„Děkuju, Vašku! Co za to chceš? Peníze? Hračky? Dort?“

V neposlední řadě byly v našem textu upravovány i jednotlivé tvary slov, které by mohly svými modifikacemi a tvarovými rozdíly činit potíže v pochopení textu. Nejpatrnější tomu bylo především u tvarů podstatných jmen a sloves, která jsme zjednodušili a uvedli je v jejich základním tvaru:

**Originální text:**

„Vezměte si ten malinký hezký **čepeček**, ten nejmenší ze všech, co vám pokrývá jen drdůlek vlasů.“

**Upravený text:**

„Maminko, oblečte si nejmenší **čepec**, který máte!“

## 5.4.2 Míra výslovnosti textu

Při úpravách jsme dbali také na to, aby text byl konkrétní a pro čtenáře nepředstavoval možnou záměnu nositelů děje. Častá záměna pojmenování plnovýznamového vyjádření podstatným jménem za zájmeno v delších úsecích textu je samozřejmě žádoucí, avšak pro čtenáře se sluchovým postižením by mohla znamenat nejednoznačnou představu o syntaktických funkcích jednotlivých výrazů.

Co se týče syntaxe, v Devateru pohádek také často lze najít eliptičnost slovesných tvarů, na které jsme tak brali zřetel. Autor se tím přibližuje mluvenému komunikátu, avšak pro správné pochopení textu jsme výpovědi doplnili a vytvořili plnovýznamové vazby.

### Originální text:

Ale Jůra nikde.

### Upravený text:

Jůra ale nikde nebyla.

Zároveň je dále podstatné, aby častá vyjádřenost předmětu nebo podmětu nebyla pro text příliš zátěžová. Při užití zájmen je třeba dbát především na jednoznačné situace, kdy je patrné, které výrazy zájmena nahrazují. V následující ukázce lze také vidět přetvoření jednotlivých charakteristik postav, kdy jsme se snažili znovu vyvarovat dlouhých souvětí a raději zvolit charakterizování pomocí jednoznačných adjektiv, které znovu pomáhají především jednoduchému pochopení vlastností postav děje.

### Originální text:

„V zemi Taškárů panoval král, a můžeme říci, že panoval šťastně, protože když to musilo být, všichni poddaní ho poslouchali ochotně a s láskou. Jen někdo ho občas neposlechl, a to byla jeho dceruška, malá princezna.

Dobře jí král poručil, aby si nehrála s míčem na zámeckém schodišti; ale kdežpak!“

**Upravený text:**

V daleké zemi žil jeden král. Všichni ho měli moc rádi. Král měl jednu dceru, která byla občas zlobivá. Často si hrála s míčem. To ale ona nesměla.

K návaznosti událostí a jejich sledu pak jsme také často použili slova vyjadřující návaznost textu za sebou (např. *pak*, *potom* atd.) s cílem jednodušší orientace v textu:

**Originální text:**

Zatímco tak spala, počítal účetní vlasek po vlásku; a když se právě dopočítal jednoho tisíce, snad že silněji zatahal za jeden stříbrný vlas, králova maminka se probudila.

**Upravený text:**

Rádcové napočítali jeden tisíc vlasů. **Pak** se králova maminka probudila. **Potom** maminka řekla:

**Originální text:**

Babička se zasmála, a všichni se zasmáli s ní – a začala strkat tolary do kapsáře. Ale kdež by kapsář stačil! Musela nahrnout tolary do nůše, a byla jich nůše plná, že ji babička ani neuzvedla. Dva vojevůdcové a sám král jí pomohli vysadit nůši na záda, a tu se babička pěkně všem uklonila, rozloučila se s královou maminkou a jenom se ještě točila, aby se naposledy podívala na svou černou kočku Jůru. Ale Jůra nikde.

**Upravený text:**

Babička se smála a dávala si stříbro do kapes. Skoro se tam ani nevešlo! **Pak** chtěla naposledy pozdravit svoji kočku Jůru.

Volala na Jůru. Chtěla, aby kočka přišla. Kočku ale nemohla najít.

V ukázkách je vidět také značná redukce složitých slov stojící na hranici dnešní běžné slovní zásoby, zjednodušení slovosledu a skladby vět, tedy faktory, které by mohly být pro nezkušené čtenáře zatěžující.

### 5.4.3 Úprava délky textu

Při úpravách knih pro čtenáře se znevýhodněním se nevyhneme také modifikaci celkového počtu podávaných informací. Délka textu i jeho náročnost bývají typickými ukazateli upravovaných knih. Nic z toho by však nemělo být na úkor informací rovnocenných s originálem. Při tvorbě je důležité zvážit, nakolik jsou dané informace v originále stěžejní pro děj a hlavní příběhovou linku. Nadbytečné informace, rozsáhlé monology či dialogy a vedlejší příběhové linky jsou často cílem úprav pro adaptátory. (Daňová, 2008, str. 32)

Úprava délky je však nesmírně náročnou činností. Je stěžejní, aby se upravovatel knihy důkladně s daným titulem seznámil a dějová linka byla kohezní. Redukci některých výrazů ve stejné větě jsme již nastínili v minulých ukázkách.

Ve verzi pro 1. stupeň základní školy jsme však do délky textu zasahovali více. Dějové linky se od počáteční kapitoly dále rozvíjí pro příběh určitě zajímavou formou, avšak ustupují od hlavního tématu knihy, tedy od příběhu, v jehož centru je především kočka. Vedlejší dějová linka například popisuje detektivní práci Sidneyho Halla na cestě kolem světa ve 4. kapitole a děj se rozchází od hlavního vyprávění. To jsme se rozhodli zkrátit a neodbočovat od primárního narativu. Z následujících ukázek vidíme poměrně značný zásah do děje, avšak pro pochopení děje se domníváme, že námi upravená verze působí funkčně a může být dobrým začátkem pro čtenáře k tomu, aby se mohli příště obrátit pro druhou verzi našich úprav.

#### **Originální text:**

Ještě té noci Sidney Hall odjel. Za týden přišel od něho telegram z Alexandrie v Egyptě: „Jsem na stopě. Sidney Hall.”

Po sedmi dnech zase přiletěl telegram z Bombaje v Indii: „Kličky se stahují. Vše jde výborně. Dopis následuje. Sidney Hall.”



O něco později došel dopis z Bombaje, ale byl psán tajným písmem, kterému nikdo nerozuměl.

Po dalších osmi dnech přiletěl z Nagasaki v Japonsku poštovní holub s lístkem na hrdélku, kde stálo: „Blížím se k cíli. Očekávejte mne. Sidney Hall.“

Pak přišla depeše ze San Franciska v Americe: „Mám rýmu. Jinak vše v pořádku. Uchystejte hrušky. Sidney Hall.“

Třicátého devátého dne po odjezdu došel konečně telegram z Amsterdamu v Holandsku: „Přijedu zítra večer v 7 hodin 15 minut. Uchystejte hrušky. Nejraději máslovky. Sidney Hall.“

Čtyřicátého dne v 7 hodin 15 minut večer přirachotil vlak na nádraží. Z vlaku vyskočil pan Sidney Hall a za ním sestoupil kouzelník, vážný, bledý a s očima sklopenýma.

### **Upravený text:**

Sidney Hall jel do Egypta, do Indie, do Japonska, do Ameriky. Jel do celého světa. Nikdo ale nevěděl, jestli kouzelníka chytil.

Za 40 dní pak dojel vlak. Z vlaku vystoupil Sidney Hall. A ještě jeden člověk. Byl to ten zloděj. Zloděj kouzelník!

K vypouštění textu v úpravě pro 1. stupeň základní školy docházelo prakticky ve všech kapitolách z důvodu snahy přiblížit především krásný a naučný příběh. Originální rozpětí vedlejších dějových linek se seskupuje hned do několik kapitol, přičemž by pro děti mohlo být velice náročné číst dlouhé sekvence tak, aby si zapamatovaly předchozí návaznost textu. Kouzelníková kapitola o pobytu ve vězení v 5. kapitole originálního textu byla taktéž kompletně vypuštěna, jelikož byla pro hlavní příběh nepodstatná. Důležitá je tato kapitola však z toho důvodu, že kouzelník není skutečným zlodějem, ale dobrým člověkem, což jsme se krátce snažili shrnout na konci 3. kapitoly upraveného textu:

### **Upravený text:**

Kouzelník musel jít do vězení. Princezně to bylo líto. On Jůre pomohl! Všichni ale na něco zapomněli. On je kouzelník! Když přišel do vězení, hned se přeměnil na mouchu, na hada, na potůček vody. Na co se jen přeměnit chtěl. A kouzelník byl z vězení pryč.

V některých částech Čapek taktéž nastiňuje morální a zábavné ponaučení na konci jednotlivých kapitol. V nich jsme se naopak rozhodli toto ponaučení více zvýraznit a rozvést. V originálním textu hlavní vyznění ponaučení by mohlo být pro děti nesrozumitelné a neakcentované. To jsme se však snažili v naší upravené verzi více zdůraznit i s ohledem na příběh:

#### **Originální text:**

Kdo by chtěl vědět o Jůře ještě něco víc, ať se jen s láskou dívá na kteroukoliv kočku; každá má v sobě kus Jůry a každá dovede tisíce spanilých a veselých kousků a neskrývá se s nimi před nikým, kdo ji netrápí.

#### **Upravený text:**

Chcete vědět o Jůře víc? Podívejte se na jakoukoli kočku! Každá kočka na světě je jako Jůra. Buďte na kočky hodní a mějte je rádi. Někdy mohou chytit i zloděje!

### **5.4.4 Úprava sledu událostí**

S úpravou délky textu souvisí také úprava sledu událostí. I ta byla stěžejní pro naše úpravy, jelikož, jak bylo zmíněno, Velká kočičí pohádka obsahuje v originále další dějové linky mimo hlavní příběh. Zaměření na chronologický postup jsme aplikovali především ve verzi pro 1. stupeň základní školy, přičemž jsme se snažili držet hlavního příběhu o kočce a vedlejší dějové linky jen lehce nastínit. Příkladem může být taktéž předchozí text o pobytu kouzelníka ve vězení. Hlavní příběhová linie se v originálním znění nese především v první, druhé, čtvrté a šesté kapitole, což je patrné již z názvů těchto oddílů. Ostatní kapitoly právě popisují pokusy o chycení zloděje, cestu detektiva kolem světa a kouzelníkův/zlodějův pobyt ve vězení. Pro náš výsledný produkt tyto kapitoly byly vynechány, případně jen lehce zmíněny pro možné vysvětlení některých následků v hlavní dějové linii.

**Originální kapitoly:**

- 1) Kterak král kočku kupoval
- 2) Co všechno kočka dovede
- 3) Jak detektývové kouzelníka honili
- 4) Kterak slavný Sidney Hall kouzelníka chytil
- 5) Jak kouzelník ve vězení seděl
- 6) Pohádky konec

**Upravené kapitoly:**

- 1) Král kočku kupoval
- 2) Kočka umí spoustu věcí!
- 3) Kouzelník ukradl Jůru!
- 4) Pohádky je konec

V názvech kapitol jsou pak patrné i změny syntaktické a lexikální. Rozhodli jsme se například pro vyjádření ve formě oznamovací věty, namísto formy tázací, která není navíc zakončena otazníkem a nemusela by tedy v dětech vzbuzovat zjišťovací funkci, kterou autor předkládá. Název první kapitoly pak obsahuje zastaralý výraz, který jsme se rozhodli vynechat a upravit slovosled. V originálním znění poslední kapitoly je vypuštěn také verbalizátor, sponové sloveso, které jsme do názvu naopak přidali.

### 5.4.5 Přímé řeči

Posuny v ději nastávají často jednotlivými promluvami postav. V upraveném textu pro první stupeň jsme se rozhodli u všech dialogických forem a promluv zvolit formu vizualizace postav a od nich přímo vycházejících promluv formou komiksových bublin, což značně může pomoci usnadnit porozumění a přehlednost pásem jednotlivých postav:

**Originální text:**

„Ale, Vašku, co ti mám za to dát, žes ji přinesl? Chceš peníze?“

Vašek se začervenal a řekl honem: „Nechci, princezno. Babička jich má tolik, že si neví s nimi rady.”

„Nebo – nebo – – chtěl bys kousek dortu?” ptala se princezna.

„Ba ne,” povídá Vašek, „my ti máme buchty, co chceme.”

„Nebo – nebo – –,” přemýšlela princezna, „nechtěl by sis vybrat něco tadyhle z mých hraček?”

„Kdepak,” mávl Vašek rukou.

### Upravený text:



Obrázek 1: Vizualní zpracování postav – verze pro 1. stupeň

V některých případech jsme však postupovali i opačně, kdy jsme dialogy, a případně monology, rušili. Vystihující může být především ukázka z druhé kapitoly knihy, kdy jsou v textu užity především citoslovecné výrazy napodobující zvuky, které by pro čtenáře se sluchovým postižením nemusely být pochopitelné:

### Originální text:

Ale teď zas přišla řada na Jůru: vylezla za ním, skočila mu do týla a drápala, kousala, škrábala, sekala, jak jen mohla. “Pfff” prskala přitom a syčela, “zasssolím ti, usssmrtím tě, nassekám ti, rozsssápu tě na kussy.”

**Upravený text:**

Jůra ho drápky škrábala do nosu, do ruky, do obličej, do ucha!

#### 5.4.6 Přenesená pojmenování

Typickými projevy v literárním textu bezesporu jsou obrazná a přenesená pojmenování, jakožto metafory, metonymie, frazémy atp. Literárním dílům dodávají uměleckou hodnotu a jejich funkce je jednak jazyková ekonomie, ale také snaha o přesnější vyjádření, které je v přenesených pojmenováních poplatné. V originálním textu se paradoxně těchto pojmenování příliš nevyužívá, výjimečně však bylo některé výrazy potřeba přeměnit za srozumitelnější pro cílové čtenáře:

**Originální text:**

Letí kurýr na koni, až jiskry pod kopyty tryskají, a tu, hle, vidí před chalupou babiččina vnoučka Vaška s černou kočkou v náručí.

**Upravený text:**

Kurýr přijel k babičce a hned viděl Vaška, vnuka babičky. A viděl taky Jůru!

**Originální text:**

Vašek planul a zářil. „Tak pánbůh vám naděl, princezno,” řekl, „a já zase půjdu.”

**Upravený text:**

Vašek byl moc šťastný a šel zpátky k babičce.

V jiných případech pak autor ještě občas využil přirovnání, zvláště v poslední kapitole. Zde jsme v upravené verzi textu upustili od přirovnávacího vyjádření a napsali konkrétní situaci plynoucí z děje:

**Originální text:**

(...) řekl Vašek a začervenal se jako mák.

**Upravený text:**

Vašek se styděl. Měl i červená líčka.

### 5.4.7 Vysvětlivky

Devatero pohádek je v originálním znění nasycené mnoha pojmy, které by pro žáky se znevýhodněním mohlo činit značné potíže. Ve snaze dětem předat především zajímavý příběh jsme se ve verzi pro první stupeň základní školy snažili co nejvíce text zjednodušit, ale zároveň přispět k obohacení jejich slovní zásoby a jazykových kompetencí u slov, která by v jejich věku ještě nemuseli plně znát, ale v běžné komunikaci na ně mohou narazit.

Bohatý jazykový styl Čapka nám k tomu nabízel mnoho možností. Vysvětlivky jsme zařadili na spodní část každé strany, kde jsme jednotlivé pojmy objevující se v textu tučně zvýraznili a v oddílu pro vysvětlivky slovně vysvětlili, ať už formou pro děti známými pojmy, synonymy, nebo zasazením do kontextu. Případně jsme daný pojem vyjádřili obrázkem, nebo kombinovali tyto způsoby dohromady. Tyto oddíly pak byly vždy pojmenovány jako slovníčky nových pojmů. Podobně jako u tvorby všech ilustrací jsme využívali grafických prvků online programu Canva.

**Vysvětlivky pomocí synonym:**

povědět – říct

slavný – známý

marné – zbytečné

Vysvětlení jsme se snažili podat formou také například jednoduchého vysvětlování pro děti známými slovy. I přitom jsme však dbali na to, aby toto vysvětlení nebylo příliš obsáhlé.

Vysvětlení pomocí známých slov:

packy – nohy zvířete

kabát – teplé oblečení

rádce – člověk, který dává královi rady

chalupa – malý dům v lese

Dalším způsobem byly také ilustrační obrázky, které jsme volili především u slov, jejichž slovní vysvětlení by bylo poměrně náročné a mohlo by odtrhovat čtenáře od samotného příběhu.



Obrázek 2: Slovníček nových pojmů pomocí obrázků – verze pro 1. stupeň

Zvláště ve verzi pro první stupeň jsme pak přistupovali ke kombinaci ilustrací a těchto slovních vysvětlení. Všechny způsoby pak byly zasazeny do malého oddílu na konci každé strany, na které se výrazy objevily a čtenáři tak rychle mohli dané slovo najít.



Obrázek 3: Slovníček nových pojmů pomocí ilustrací a slovního vysvětlení – verze pro 1. stupeň

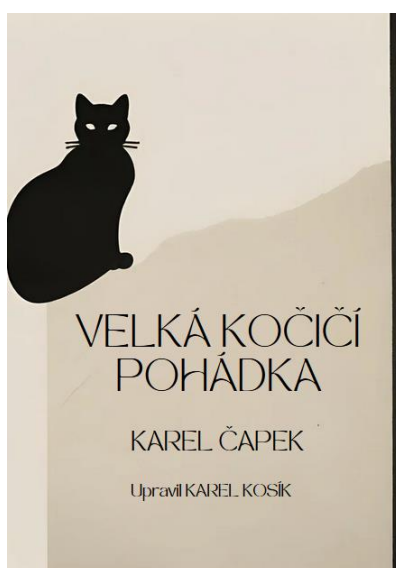


Obrázek 4: Slovníček nových pojmů pomocí ilustrací a slovního vysvětlení – verze pro 1. stupeň

## 5.4.8 Grafická úprava textu

Grafické stránce celých upravených knih jsme věnovali velkou pozornost, protože zvláště u dětí jsou ilustrace na velmi důležitém místě a dokáží strhnout pozornost. Zároveň jsme při práci s nimi však nechtěli, aby byly primárním nositelem zaměřenosti čtenářů, ale dobarvovaly a podkreslovaly výsledný dojem ze čtení a rozvíjely čtenářské dovednosti.

Ilustrace byly vyňaty z nabídky placené verze Canva v sekci prvků, které tento program nabízí a jejichž výběr byl naprosto dostačující. Velmi výjimečně jsme pak při tvorbě využili i programu Magic Media, který využívá technologii Runway, a pomocí umělé inteligence jsme dle našich požadavků vytvořili výsledný produkt. Umělá inteligence za pomoci Magic Media nám dopomohla hned k vytvoření titulní strany knihy obou verzí, jak pro první stupeň základní školy, tak pro ten druhý, do kterého jsme jen vložili náš text.



Obrázek 5: Titulní strana přepisu – verze pro 1. stupeň



V průběhu knihy jsme pak také přiložili mnoho ilustrací, které měly svou funkci a podtrhovaly a zvýrazňovaly některé části příběhu, což předloha příliš nenabízí. Originální obrázky Josefa Čapka jsou navíc poměrně abstraktní a pro čtenáře by nemusely být tolik srozumitelné. Dříve jsme již zmínili také ilustrace v rámci dialogů, kterými jsme se snažili přiblížit a zkonkretizovat jednotlivé promlouvající postavy. Napříč celou upravenou knihou pak můžeme tyto vyobrazené dialogy pozorovat.

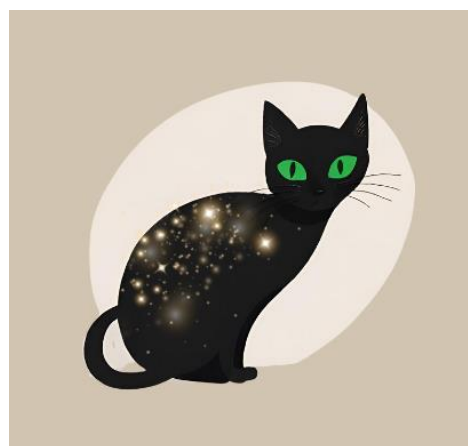


Obrázek 6: Dialogy pomocí ilustrací – verze pro 1. stupeň

Jelikož se v příběhu vyskytuje také poměrně velké množství postav, snažili jsme se všechny důležité postavy taktéž znázornit. Všechny tyto ilustrace pak mohou dětem pomoci spojit si jednotlivé postavy s jejich činy a dialogy, čímž může docházet k rozvíjení a vytváření si fantazijních představ v hlavě. Níže jsou pak ukázány podoby kouzelníka, respektive kočky se zelenýma očima a jiskrným kožíškem.



Obrázek 7: Grafické zpracování kouzelníka – verze pro 1. stupeň



Obrázek 8: Grafické zpracování kočky – verze pro 1. stupeň

U ilustrací jsme vynechali nápomocný popis a pojmenování jednotlivých postav. Spojení ilustrací a jednotlivých postav tak proběhlo především výše zmíněnou formou dialogických promluv, z čehož se dá odvodit a přiřadit postava k ilustracím. Jedinou takovou výjimkou pak byla postava Sidneyho Halla, která není v příběhu uvedena dialogem a pro jistotu správné percepce jsme k ilustraci jméno postavy dopsali.



Obrázek 9: Grafické zpracování Sidneyho Halla – verze pro 1. stupeň

#### 5.4.9 Úvod knihy

Pro kladný motivační faktor jsme také na první stranu za titulní stranou přidali krátký úvod. V něm zmiňujeme, s jakými postavami se mohou v rámci knihy setkat, kdo vlastně bude hlavním protagonistou příběhu, ale také například jaký význam mají tučně vyznačená slova, která v průběhu čtení mohou potkat. Snažili jsme se o krátkost sdělení, v němž však žáci naleznou vše potřebné a motivující k tomu, aby po pročtení měli chuť si přepis našeho díla přečíst.

## 5.5 Charakteristika úprav Velké kočičí pohádky – verze pro 2. stupeň ZŠ

V předchozích kapitolách jsme se zabývali úpravou pohádky ve verzi pro 1. stupeň základní školy, nicméně vyhotovena je pak verze i pro stupeň 2., která svou rozsáhlostí asi dvojnásobně převyšuje prvostupňové vydání. Domníváme se také, že vydání dvou verzí může žákům napomoci v rozvoji jejich jazykových kompetencích, kdy se dají jednotlivé verze srovnávat, zkoumat a pro žáky být dobrou pomůckou k přemýšlení nejen o literatuře, ale i volbě jazykových prostředků a jejich dovednostem a představám o gramatických pravidel. Dalším důvodem pro vyhotovení dvou verzí je také snaha o zachování typických znaků autorství Karla Čapka, které by se pro žáky prvního stupně mohlo zdát příliš náročné. Náš cíl však bylo zachovat a rozvíjet žáky o znalosti, jejich jazykovou výbavu a literární vědomosti, přičemž je Karel Čapek pro českou literaturu jedna z nejvýraznějších osobností s originálním stylem.

Mnoho úprav, které jsme zmínili ve verzi pro 1. stupeň jsme museli aplikovat i pro starší žáky a některé úpravy se budou překrývat. I tak jsme však zvolili výběr prostředků rozdílně, což si následně ukážeme v následujících podkapitolách.

### 5.5.1 Gramatická úprava textu

Během úprav gramatické stránky textu jsme znovu brali zřetel k dlouhým větným celkům, které se v díle objevují a mohly činit žákům potíže. Na rozdíl od prvostupňové verze jsme však již nekladli takový důraz na tvoření vět jednoduchých, ale tvořili i krátká hypotaktická i parataktická souvětí, kterými by se žáci snažili rozvíjet své jazykové kompetence a mohli dopomáhat k pochopení sledu událostí v rámci jedné výpovědi.

#### **Originální text:**

Jen někdo ho občas neposlechl, a to byla jeho dceruška, malá princezna.

Dobře jí král poručil, aby si nehrála s míčem na zámeckém schodišti; ale kdežpak! Sotva si jednou její chůva chvíli zdřímala, princezna už byla na schodech se svým míčem, a tu, jestli jí snad pánbůh potrestal nebo jí čert nastavil nohu, upadla a rozbila si koleno. Seděla na

schodech a plakala, – kdyby to nebyla princezna, řekli bychom, že křičela na celé kolo. Toť se rozumí, hned se seběhly dvorní dámy s křišťálovými umyvadly a hedvábnými obvazy, deset královských lékařů a tři dvorní kaplani, ale princezně bolest vzít nemohl žádný z nich.

### **Upravený text:**

Král měl jednu dceru, která ho občas zlobila. Často si hrála s míčem na zámku. Jednou si při hraní zranila koleno. Moc jí to bolelo a hodně plakala. Přišlo k ní mnoho lékařů, princeznu to ale pořád moc bolelo. Doktorů nevěděli, jak jí pomoci.

V textu je patrné již užívání synonym, které jsme aplikovali ve větším měřítku upravované verze. Výrazy *lékař* – *doktor* jsou v komunikační praxi poměrně známé a předpokládáme, že jsou tyto pojmy již u žáků zřejmé.

V předchozích kapitolách jsme také nastínili gradaci jednotlivých celků, v nichž se nachází opakované označování skutečnosti v rámci jedné věty. I zde jsme se snažili zachovat autorský přístup a podobně jako ve verzi pro první stupeň jsme aplikovali podobný styl úpravy, zároveň však některá slova upravili a dodali pojmy, která jsou pro žáky známá. V originálním textu se například při chytání zloděje obě zvířata, pes Buffino a kočka Jůra, při ubližování zloděje střídají. To jsme v našem textu sjednotili a zároveň vynechali přímé řeči obou zvířat:

### **Originální text:**

„Já,” řekla Jůra, „vidím v noci jako ve dne. Půjdu napřed a ty jdi po čichu za mnou.” To také udělali.

„Oho,” vykřikl Buffino najednou, „čichám něčí stopy.” S nosem až u země hnal se teď po stopě, jako by nejjasněji viděl. Jůra za ním.

„Pst,” zašeptala po chvílce, „už ho vidím. Je zrovna před tebou.”

(...) Když to zloděj slyšel, lekl se strašně a dal se na útěk. Buffino za ním, pokousal mu lýtku, roztrhal nohavice, skočil mu pod nohy, že ho porazil, a ještě mu nakousl ucho. Zloděj taktak že mohl vyskočit, a vylezl strachem na strom. Ale teď zas přišla řada na Jůru: vylezla za ním, skočila mu do týla a drápala, kousala, škrábala, sekala, jak jen mohla.

**Upravený text:**

Oba hned běželi do zahrady. Byla úplná tma. Jůra ale ve tmě viděla perfektně. Buffino čuchal kroky. Uviděli a ucítili zloděje. Hned po něm skočili a už ho kousali a drápali do nosu, do ruky, do nohy, do lýtky, do ucha, do vlasů, do zadku, do palců!

Zloděj se lekl a běžel pryč. Chtěl vylézt na strom, ale Jůra na něj rychle skočila a kousla ho do hlavy.

V ukázce lze vidět také změnu jazykových prostředků. Ty jsme v průběhu přepisu chtěli také modifikovat, avšak zároveň jsme se snažili žákům představit nová slova v podobě vysvětlivek. Příkladem z předchozí ukázky upraveného textu může být například slovo *čuchal*. Některé výrazy jsme však také pozměnili, například slovo *týl*, které se v dnešní komunikaci používá velmi zřídka a raději ho nahradili známým pojmem *hlava*.

Zmíněné opakování sloves a jiných slov je patrné v mnoha částech Čapkovy pohádky, přičemž je na uvážení každého upravovatele, kdy k tomu přistoupit podobně jako autor, a kdy ne. Vzhledem k menšímu rozsahu jsme opakování takových segmentů někde i zrušili, protože by až příliš častým užíváním mohly působit rušivě a raději se zaměřili na plynulost děje.

**Originální text:**

Jak ty provazy přehazoval a roztahoval, rozkládal a převracel, začaly se mu tak nějak divně do nich zaplétat ruce; a provazy se mu samy od sebe zadrhovaly, zakličkovaly, zaplétaly, zauzlovaly, svazovaly, stahovaly, a najednou (koukal jako blázen) má jimi sám ruce nadobro a pevně spoutány.

(...)

A jak se tak kroutil a skákal, pořád pevněji a rychleji se kolem něho provazy otáčely a zavíjely, zadrhovaly a utahovaly, až bez dechu, spoután na rukou a na nohou, křížem krážem převázán a sešněrován, svalil se Signor Mazzani na zem.

**Upravený text:**

Furt s provazy něco dělal, až se do nich sám zamotal. Ruce měl úplně spoutané a nemohl se vůbec hýbat. Začal si pomáhat i nohama. Ale nohy se mu do provazů taky zapletly a detektiv už nemohl ani chodit!

Ve druhé kapitole příběhu jsme měli před sebou velmi nelehký úkol. Čapek v nich popisuje několik detektivů, jejichž jména jsou při vyslovení charakteristikami připomínající jejich vlastnosti. To přesně lze vidět již v předchozí ukázce, kde je zmíněno jméno *Signor Mazzani*. Po uvážení jsme se nakonec rozhodli tato jména vynechat, protože svou funkci naplňují až při hlasitém projevu a při čtení by se mohly setkat s nepochopením. Jejich vlastnosti a charakteristiky jsme pak zahrnuli do pokusů toho, jak se pokoušeli zloděje chytit, a neznámá slova případně vysvětlili příložených vysvětlivkách na konci strany.

**Originální text:**

„Hoši,” řekl Mazzani, když tam dojeli, “zločince tak prohnánoho se musíme zmocnit lstí. Nechte mne jednat.”

**Upravený text:**

První detektiv byl velmi chytrý a mazaný.

Rozdíl je také v množství detektivů, které policejní prezident svolal. Některé činnosti při konfrontaci zloděje byly poněkud podobné, tudíž jsme se rozhodli ke zkrácení a místo sedmi detektivů povolat jen tři s nejvýraznějšími pokusy o chycení zloděje.

**Originální text:**

Hned tedy svolal prezident své nejlepší detektívy. Byli to tři bratři, Všetečka, Všudybyl a Vševěd; dále lstivý Ital Signor Mazzani, veselý tlustý Holanďan Mynheer Valijse, slovanský obr bátuška Jakolev a zasmušilý, nemluvný Skot Mister Nevrlay.

**Upravený text:**

Policejní prezident dlouho přemýšlel.

Policejní prezident zavolał tři nejlepší detektívy v okolí hradu.

Nastínili jsme, že do příběhu jsme zařadili i slova, kterými by žáci mohli rozvíjet svou slovní zásobu. Ve verzi pro první stupeň jsme se zaměřili především na slova, která jsou jednak pro příběh nezbytná, ale také na slova, která se běžně vyskytují v každodenní komunikaci. Nejinak tomu bylo i ve verzi pro druhý stupeň. Zde jsme však zařadili i slova, která se vyskytují jednak v originálním příběhu, ale také mohou rozvíjet pasivní slovní zásobu žáků. Je možné, že je ve své komunikaci příliš často nebudou využívat, ale je dobré tato slova znát.

**Originální text:**

„U Káhiry jsem se šel vykoupat do Nilu, protože tam je tuze horko. Měl jsem na sobě jen plavky a revolver a ostatní šaty jsem nechal na břehu.“

**Upravený text:**

„Když jsem se koupal v Nilu, měl jsem na sobě jen plavky a revolver. Vše ostatní jsem nechal na břehu.“

Stejně tak jsme například během cesty Sidneyho Halla chtěli žákům nastínit některé zeměpisné znalosti, které se v Devateru pohádek často objevují. Jejich frekvence v originálním textu je poměrně častá, my jsme se však rozhodli ke zmínění především těch nejdůležitějších a neznámějších z důvodu toho, aby některé kapitoly nebyly až přespříliš nasyceny geografickými pojmy a nedemotivovaly ke čtení. Všechny možné neznámé pojmy pak byly znovu vysvětleny v dolní části každé stránky.

Během cestování Sidneyho Halla jsme vycházeli z Čapkových popisů a snažili se přiblížit, jak jednotlivé země vypadají a jaké zajímavosti v nich lze najít. Tím se pak žáci znovu mohou setkávat s novými pojmy. Upravili jsme však některé adjektivní přídomky, které jsou v komunikaci prakticky nevyužívané.

**Originální text:**

„Blízko Káhiry jsou, hoši, pyramidy. Ty se tak jmenují proto, že jsou opravdu pyramidálně veliké. A pak tam jsou Memnónovy kolosy. (...)“

**Upravený text:**

„(...) Já se díval jen na pyramidy a další památky. V Egyptě jich je opravdu moc!“

Některé další úpravy se pak neliší od úprav verze pro první stupeň základní školy. Týká se to především zastaralých a archaických výrazů, jakožto například zmíněné *tolary* nebo úprav mluvených prvků v dialogích postav. V rámci první kapitoly jsme také pozměnili užití slov *kancléř*, *komorník*, *předseda*, kteří představovali jistý poradní sbor lidí sloužící královi. V dnešní době každé toto slovo již nabývá jiných významů, proto jsme se u všech třech postav rozhodli pro zastřešující pojem *rádce*, které jsme číselně označili jako prvního, druhého a třetího rádce.

Úpravy se týkaly také tvarů některých slov, ke kterým byl různými předponami a příponami přidán určitý příznak. Zároveň jsme však v některých úsecích nechtěli přesytit text takovými slovy, proto byl například v následující ukázce další zdrobnělý pojem odstraněn.

**Originální text:**

„Maminko,“ povídá, „dostaneme návštěvu. Vezměte si ten malinký hezký **čepeček**, ten nejmenší ze všech, co vám pokrývá jen **drdůlek** vlasů.“

**Upravený text:**

„Maminko, vezměte si ten nejmenší **čepeček**, který máte.“

**Originální text:**

Sám král a **králka** se vzbudili (..)

**Upravený text:**

Král i **královna** se hned vzbudili (...)



## 5.5.2 Míra výslovnosti textu

Pro výstižnost a správné pochopení jednotlivých vět jsme aplikovali podobné modifikace, jako tomu bylo u verze pro první stupeň. Větší rozdíl jistě byl v častějším užívání zájmen. Hodně jsme se opírali o znalost původců děje z předchozího větného celku a množství opakování substantiv jsme se snažili upravit využitím zájmen tak, aby děj byl plynulejší a čtení probíhalo kontinuálněji. V následující ukázce jsme pak zaměnili také zdvojený výraz *jenjen* základním tvarem *jen*.

### Originální text:

Tu pokynul král svému nejvyššímu předsedovi, aby spočítal kočce drápky; ale jenjen že se ten ctihodný pán ke kočce sehnul, už se zas narovnal, hladil si poškrábanou bradu (...)

### Upravený text:

Třetí rádce už šel také ke Jůře. Byl nejchytřejší ze všech rádců. Jen co se ohnul ke kočce, hned ho taky sekla přes bradu.

Podobně jako ve verzi pro první stupeň pak jsou v upraveném textu užita adverbia *potom*, *pak*, *hned* atd. k lepšímu orientování se v příběhu a vyjádření dějové posloupnosti i následnosti a nahrazení dlouhých a složitých souvětí. V tom se někde s originálním textem shodujeme, ale někde tato slova přidáváme.

### Originální text:

**Hned** tedy svolal prezident své nejlepší detektívy.

### Upravený text:

Policejní prezident zavolal tři nejlepší detektívy v okolí hradu. A **hned** začali hledat.

**Originální text:**

„**Tu, kde se vzal tu se vzal**, stál vedle mne černý Arab a povídá té obludě:“

**Upravený text:**

„Za krokodýlem **potom** přišel nějaký Arab. A krokodýlovi začal říkat:“

Podobné úpravy týkající se výstižnosti a exaktního vyjádření jsme nastiňovali ve verzi pro první stupeň, které se prakticky neliší od verze pro druhý stupeň. V této verzi jsme však více rozvíjeli skladební uspořádání slov ve větách, ale princip úprav byl na podobné bázi. Příkladem pak mohou být konkrétní adjektivní úpravy zmíněné v podkapitole o gramatických úpravách textu. Ke zjednodušení charakteristiky především pomocí adjektiv jsme došli i v úvodní kapitole textu. V něm jsme upustili od slov v rámci rozvíjejících větných členů, která by pro čtenáře mohly být příliš abstraktní, a dodali textu na konkrétnosti a jednoznačnosti.

**Originální text:**

„Ale neplačte, princezno. Kdybych vám přinesla zvíře, které má oči smaragdové, a přece mu je nikdo neukradne, vousy takovéhle, a přece to není mužský, kožich jiskrný, a přece mu neshoří, nožičky hedvábné, a přece si je nikdy neprochodí, a v kapsičkách šestnáct nožů, a přece si masa nenakrájí, že byste už ani nezaplakala?“

**Upravený text:**

„Neplač, princezno! Přinesu ti zvíře. Má krásné zelené oči, velké vousy, nádherný jiskrný kožíšek, hedvábné nožičky a v kapsách 16 nožů!“

Ve zmíněné ukázce jsme pak upravili dlouhou větnou stavbu a rozdělili větu na několik částí. Stejně tak jsme upustili od pojmů, které by žákům mohly v porozumění činit potíže. Abstraktnost z popisu zvířete jsme také pozměnili k tomu, aby čtenáři spíše přemýšleli nad tím, jak takové zvíře může vůbec vypadat, namísto toho, jaké důsledky z popisu vyplývají.

Drobné úpravy je možné ještě pozorovat v názvu kapitol. V námi upravené verzi jsou například nahrazeny a aktualizovány některé částicové výrazy. V názvu druhé kapitoly jsme nahradili sloveso *dovede* jeho synonymním tvarem, který je pro čtenáře známější i jednoznačnější. Dále jsme pak rozdělili originální čtvrtou kapitolu do dvou dalších kapitol a v názvu poslední kapitoly přidali sponové sloveso *být*.

#### **Originální názvy kapitol:**

- 1) Kterak král kočku kupoval
- 2) Co všechno kočka dovede
- 3) Jak detektivové kouzelníka honili
- 4) Kterak slavný Sidney Hall kouzelníka chytil
- 5) Jak kouzelník ve vězení seděl
- 6) Pohádky konec

#### **Upravené názvy kapitol:**

- 1) Jak král kočku kupoval
- 2) Co všechno kočka umí
- 3) Jak detektivové kouzelníka honili
- 4) Jak slavný Sidney Hall jel na cestu kolem světa
- 5) Jak slavný Sidney Hall kouzelníka chytil
- 6) Jak kouzelník ve vězení seděl
- 7) Pohádky je konec

### **5.5.3 Úprava délky textu**

Z předcházejících podkapitol lze usoudit, že úpravy gramatické a míry výslovnosti se podepsaly ke zjednodušení skladebních vztahů ve větách, což se následně odráží také v délce textu. Ten je pochopitelně kratší, avšak jsme se při úpravách snažili zachovat všechny informace nejen pro hlavní příběhovou linku, ale také linky vedlejší. V tom je pak nejzásadnější rozdíl oproti verze pro první stupeň základní školy, která se soustředí pouze na příběh o černé kočce.

V některých situacích jsme například upouštěli od dlouhých popisných pasáží, ve kterých si Čapek naplno hraje s jazykovými obraty, ale jeho pochopení by pro žáky mohlo být ztížené. Proto jsme se rozhodli zachovat popis následující situace ve verzi se zjednodušenými adjektivními tvary, vypustili některé přírodopisné názvy a jiná neznámá slova, ačkoliv je originální text krásnou ukázkou Čapkovy mistrnosti a jeho práce s jazykovými prostředky.

#### **Originální text:**

Když kouzelníka odvedli do šatlavy, dali mu kus plesnivého chleba a ve džbánku smrduté vody. Než kouzelník jen seděl a usmíval se a jeho oči zářily víc a více. O půlnoci se zvedl a mávl rukou. Tu zazněla sladká hudba a vzduch zavoněl jakoby tisícem květů. A skutečně, hle, na pustém žalárním dvoře rázem vyrostly houštiny kvetoucích růží, trsy lilií zvedly své kalichy k spanilému měsíci, rozkvetly záhony macešek a konvalinek, kvetoucí kalina a pivoňka houpaly těžkými květy, hloh rozvil se bíle a rudě a v jeho koruně se rozezpíval slavík.

#### **Upravený text:**

Kouzelník šel do vězení. Tam byli další tři vězni. Na jídlo měli starý chleba a smradlavou vodu. Kouzelník se ale jen usmíval a oči mu svítily. Proč? Byla půlnoc a kouzelník mávl rukou. Ve vězení začala hrát hudba a vzduch krásně voněl. Na mřížích začaly růst květiny. Podlaha z kamene se proměnila v trávu. A kouzelník vyčaroval také stůl a židle. Na stole bylo to nejlepší jídlo a víno.

V kapitole o pobytu kouzelníka ve vězení se skrývá také mnoho morálního poselství o tom, jak má každý člověk právo na odpuštění a napravení svých činů. To byla na úpravu textu možná jedna z nejtěžších pasáží celé knihy. Čapek se zde znovu rozepisuje a malovaným jazykem dává zásadní morální zkušenost. I v této pasáži jsme však museli přizpůsobit jazyk cílové skupině čtenářů, jelikož by Čapkovo poselství nemuselo být pochopeno a jazyk by mohl být shledán příliš náročným a nepochopeným. Odstraněny byly taktéž promlouvající vedlejší postavy, které pro příběh a ponaučení neměly vliv.

**Originální text:**

Tu zaduněly těžké rány a do dveří šatlavy vkročil žalárník. „Vstávejte, lotři,” rozkřikl se, „už tři dny spíte a nemůžeme vás probudit!” Trestanci rázem procitli. I viděli, že leží na zemi vedle svých tvrdých, nečistých loží; vzdušné sloupy se zase změnily ve vlhké zdi žalární a z pustého dvora zmizelo vše, co by se podobalo kvítku či rozkvetlému stromu; jen na podlaze leželo ještě něco lupenů růžových a liliových.

„Tři dny že jsme spali?” divil se vrah.

„Cože,” zvolal žhář, „byl to jenom sen?”

„Pane žalárníku,” ptal se zloděj, „nebyl tu snad někdo krom nás?”

„Byl tu ten,” bručel žalárník, „co ukradl královu kočku. Tři dny stál ve své cele bez hnutí a oči mu zářily jako hvězdy. Dnes ráno zmizel, když si odpykal svůj trest. Byl to nějaký čistý ptáček! Než se ztratil, přikouzlil našemu ctihodnému soudci, doktoru Korpusovi, oslí uši. Ale teď hybaj, lumpové, vstávejte!”

Tak začal zas trestancům bývalý život v šatlavě. Avšak něco se přece změnilo: smrdutá voda ve džbáně chutnala jim navždy nejsladším vínem, plesnivý chléb změnil se v jejich ústech v chuť nejlahodnější, líbezná vůně květů vanula šatlavou a v noci, když uléhali, pokrývalo se jejich lože bělostí nejčistší. Každé noci pak se rozestřel nad šatlavou spánek míru bez výčitek a utrpení.

**Upravený text:**

Vězení vypadalo zase jako předtím. Nebyly tam květiny, tráva, víno, ani jídlo. Vězni zase měli jen smradlavou vodu a starý chleba. Ale kouzelník už tam nebyl. Vězni spali celé tři dny a kouzelníkovi vypršel jeho trest.

Vězňům to však nevadilo. Pamatovali si na skvělé jídlo a pití. A také byli rádi, protože se mohli omluvit všem lidem, kterým ublížili.

Když v noci vězni usínali, ve vězení zase byly květiny. Všude byly nejkrásnější vůně a země byla z trávy. A vězni mockrát děkovali kouzelníkovi, který jim dal možnost znovu dobře spát.

V rámci úpravy délky textu jsme dříve popisovali například i cestu Sidneyho Halla kolem světa, ve které jsme vynechali některé přílišné popisy jednotlivých zemí, a raději se

zaměřili na to nejzajímavější z daného textu pro možné obohacení čtenářů. Obdobně tomu bylo také při chytání zloděje detektivy, což jsme také již nastínili v minulých kapitolách.

#### **Originální text:**

„Indie, hoši, je země veliká a zvláštní. Když na to přijde, je tam tak horko, že je tam i voda načisto suchá a musí se polévat, aby se nevypařila. Lesy jsou tam tak husté, že v nich není místa ani pro stromy, a tomu se pak říká prales. Když zaprší, roste všechno náramně; i celé kostely vyrostou ze země jako u nás houby, a proto je například v Benaresu tolik kostelů. A opic je tam jako u nás vrabců, a jsou tak krotké, že vám vlezou i do sednice. Někdy se člověk ráno probudí a najde ve své posteli místo sebe sama opici. Tak jsou ty potvory krotké. A hadi jsou tam tak dlouzí, že když se takový had ohlídne na svůj ocas, nepozná ani, že je to jeho vlastní ocas, a myslí si, že ho to honí nějaký had ještě větší, než je on sám; tu se dá před ním na útěk a bídně zahyne uštváním. A to vám ještě nic nepovídám o slonech, kteří tam jsou doma. Vůbec, hoši, Indie je země veliká.“

#### **Upravený text:**

„V Indii bylo furt horko. Všude jsou tam lesy a kostely. A moc opic! Ty nám furt lezly do pokojů. Ráno se vzbudíte a vedle vás leží opice! A jsou tam taky obrovští hadi a sloni velicí jako hora.“

### **5.5.4 Úprava sledu událostí**

Změnu sledu událostí v knize jsme ve druhé verzi našeho upraveného přepisu aplikovali jen v minimálním měřítku. Změna těchto událostí se týkala maximálně v důsledku zkrácení textu a vypuštění některých postav a jejich promluv, čímž jsme chronologii a vyprávění příběhu zrychlili. Bylo tomu tak především v druhé kapitole, kde jsme některé protagonisty sjednotili a jejich charakteristiky vložili k jiné postavě apod. Sled událostí však byl dle narativních postupů, které jsou uvedeny v originální knize. Tím se čtenáři mohou právě lépe vžít do celého příběhu a prožívat i jiné příběhy, které rozvíjí příběh o černé kočce.

### 5.5.5 Přímé řeči

Podobnými úpravami přímých řečí jako u verze pro první stupeň prošla i druhostupňová verze. V ní jsme znovu psané dialogy doplnili konkrétními postavami pomocí nabídky v programu Canva vycházející z jejich charakteristik a úlohy v příběhu. Repliky jsme pak taktéž upravili dle potřeb čtenářů a v některých případech střídání mluvících postav jsme například jejich promluvy sjednotili do jedné. Přidáním konkrétního vizuálního vyobrazení postav jsme se snažili dopomoci k lepší orientaci v ději.

#### Originální text:

„Babičko,” křikl kurýr z koně, „pan král musí mít to zvíře.”

„Bude mít,” povídá babička, „co chce, dá-li mně tolik tolarů, co se vejde nejlepšího stříbra pod čepec královny maminky.”

#### Upravený text:



Obrázek 10: Úprava dialogů s vyobrazením konkrétních postav – verze pro 2. stupeň

V jiných případech jsme se však na rozdíl od verze pro první stupeň rozhodli pro zachování některých psaných přímých řečí. Čtenářům jsme chtěli zprostředkovat správné zapisování uvozovek, ale také dopomoci k tomu, aby se jejich orientace v textu dokázala rozvíjet. V některých situacích jsme například přidali grafickou podobu postavy a následující monology již ponechali pouze psaným textem.

### Originální text:

„Ta cesta kolem světa, to byl, hoši, jen výlet pro zábavu. Já už jsem chtěl dávno dělat cestu kolem světa. Jenom jsem neměl jaksi příležitost. Ale když jsem přišel sem, věděl jsem hned, že kouzelník půjde pořád za mnou, aby viděl, jak ho budu chytat.

Taková už je jeho zvědavost. Nu což, řekl jsem si, potáhnu ho za sebou kolem světa; sám přitom něco uvidím a jeho neztratím z očí. Totiž on mne neztratí z očí. A aby byla jeho zvědavost ještě větší, vsadil jsem se, že to pořídím za čtyřicet dní. Ale teď si sním tuhle krásnou hrušku.”

(...)

Janov je tuze krásný přístav, tak krásný, že tam každá loď běží už zdaleka sama. Na sto mil od Janova přestanou v parnicích topit, kola se netočí a plachty se stáhnou, ale loď se už tak těší do Janova, že tam dopluje sama od sebe. Má loď měla vyjet ve čtyři hodiny odpoledne punkto. Ve tři hodiny padesát minut běžím do přístavu, ale cestou vidím plakat malou holčičku.

### Upravený text:



Cesta kolem světa byla jen zábava! To nebylo kvůli kouzelníkovi. Vždy jsem to chtěl udělat. Ale nikdy jsem na ni neměl čas. Až teď. Tak jsem vyrazil. Kouzelník je zvědavý. Chtěl vědět, jak to dokážu za 40 dní. Věděl jsem, že pojede se mnou. A teď si dám hrušku!

Všichni čekali, až Sidney bude pokračovat v povídání. Dojedl hrušku a povídal:

„Prvně jsem byl v Itálii. Tam bylo krásné moře! Chtěl jsem jet na lodi až do Egypta. Ale když měla loď vyplout, potkal jsem malou holčičku. Moc plakala, protože se ztratila a nemohla najít maminku.

Obrázek 11: Kombinace grafického vyobrazení postavy s monologem a následnou přímou řečí – verze pro 2. stupeň



## 5.5.6 Přenesená pojmenování

Již jsme zmínili, že problematice metafor, metonymií a frazeologických vyjádření jsme museli věnovat pozornost spíše méně, než by se u uměleckého textu dalo předpokládat. Čapek je v nich kupodivu docela střídmy a jejich užívání není přehnané. Pozornost však musela být směřována, podobně jako u verze pro první stupeň základní školy, k charakteristice zvířete v první kapitole. Popis zvířete se v originále několikrát opakuje, přičemž jsme se rozhodli metaforický popis zvířete zmínit jen v promluvě babičky a v následném repetitivním monologu krále tento popis kompletně vynechat. Pro příběh jsme se však metaforické vyobrazení rozhodli ponechat, zjednodušit a jednotlivé pojmy, stejně jako u verze pro první stupeň, náležitě vysvětlit ve vysvětlivkách.

### Originální text:

Tu se šourala cestou nějaká babička, a když viděla princeznu na schodech plakat, klekla si k ní a povídá pěkně: „Ale neplačte, princezno. Kdybych vám přinesla zvíře, které má oči smaragdové, a přece mu je nikdo neukradne, vousy takovéhle, a přece to není mužský, kožich jiskrný, a přece mu neshoří, nožičky hedvábné, a přece si je nikdy neprochodí, a v kapsičkách šestnáct nožů, a přece si masa nenakrájí, že byste už ani nezaplakala?“

### Upravený text:

„Neplač, princezno! Přinesu ti zvíře. Má krásné zelené oči, velké vousy, nádherný jiskrný kožíšek, hedvábné nožičky a v kapsách 16 nožů!

Některá přenesená pojmenování a frazémy se však v textu taktéž nachází a v některých pasážích jich najdeme hned několik za sebou. Jejich znění jsme se však rozhodli v námi upravovaném textu vynechat, jelikož nepředstavují pro příběh důležitou vyprávěcí hodnotu. Jejich vyznění se totiž naplňuje již samotnými činy postav a jejich absence nečiní text defektním nebo neúplným, zvláště pro čtenáře se sluchovým postižením. Ku příkladu může být následující ukázka:

**Originální text:**

„Poslouchejte, kolegové, především a hlavně vám povím to, že pořádný detektýv nesmí být osel.“ Přitom se rozhlédl dokola, jako by snad mohl nalézt nějakého osla mezi přítomnými.

„A co dál?“ ptali se detektývové.

„Co dál?“ řekl Sidney Hall. „Za druhé musí být drbaný. A za třetí,“ pokračoval loupaje si novou hrušku, „musí mít trochu za ušima.“

Některé frazeologické prvky jsme se také rozhodli ve vytvořeném textu napsat a čtenáře obohatit o jejich význam. Při tvorbě jsme shrnuli krátkou promluvu a vytvořili jednoduchou frázi, se kterou se mohou čtenáři lehce potkat v různých komunikačních situacích a význam podepřeli řádným vysvětlením.

**Originální text:**

„Nejdřív se musí nalézt, jakou má slabost. A víte, hoši, jakou měl slabost kouzelník?“

„Nevíme.“

„Zvědavost,“ prohlásil pan Sidney Hall. „Všechno dovedl kouzelník, ale byl zvědavý. Ukřutně zvědavý. Ale teď si musím sníst tuhle hrušku.“

Když ji snědl, pokračoval: „Vy jste si všichni mysleli, že stíháte kouzelníka. Ale zatím kouzelník stíhal vás. Šel za vámi a nespouštěl vás z očí. Byl strašně zvědavý a chtěl všechno vidět, co proti němu podnikáte. Pořád se točil za vámi, když jste ho honili. A na jeho zvědavosti jsem postavil svůj plán.“

**Upravený text:**

„Poslouchejte. Každý kouzelník má nějakou špatnou vlastnost. A tuto vlastnost musíte odhalit. A víte, jakou špatnou vlastnost měl tento kouzelník?“

Detektivové se na sebe podívali. „Nevíme,“ odpověděli všichni zároveň.

Sidney pokračoval: „Zvědavost. Tento kouzelník byl moc zvědavý! A teď si dám další hrušku.“

Potom zase povídal: „Když jste chytali kouzelníka vy, byl hrozně zvědavý. Chtěl vědět, jak se ho chystáte chytit. Ale vždy věděl, co **máte za lubem**. Proto jsem si připravil plán.”

### 5.5.7 Vysvětlivky

Tvorba vysvětlivek ve druhé verzi přepisu se svým procesem nijak nelišila od té první. Prvotně jsme znovu sami vytipovali určitá slova, která by mohla činit žákům potíže, následně jsme pak dle našeho ověřování slova přidávali. Dovolíme si však zmínit poznatek, že tvorba vysvětlivek byla poněkud neočekávaně velmi náročnou činností. Adekvátně vysvětlit jednotlivé pojmy, aniž bychom byli nuceni tvořit obrázky, byl úkol velmi specifický a člověk musel opravdu přemýšlet nad tím, aby splnil veškeré požadavky k tomu, aby vysvětlivky byly prospěšné.

Opět jsme na každou stranu zařadili barevně odlišený oddíl, ve kterém čtenáři našli slovník pojmů, kterým by nemuseli rozumět. Tato slova pak žáci nacházeli v průběhu čtení textu, kde byla tučnými písmeny akcentována.

Vysvětlení nových pojmů probíhalo například pomocí synonymních výrazů, které by žáci mohli lépe znát a jejich významy byly přístupnější. Tím jsme žákům pomáhali rozšiřovat slovní zásobu a jejich komunikační kompetence.

#### Slovníček nových pojmů:

vyzvídat – ptát se

odhalit – objevit, zjistit

mít za lubem – chystat, plánovat nějakou činnost

Obrázek 12: Slovníček nových pojmů pomocí synonym – verze pro 2. stupeň

Často jsme se znovu snažili také o grafické spojení pojmu a významu. To jsme několikrát doplnili jednak o grafické vyobrazení jednotlivého pojmu, pokud se jednalo o konkrétní předmět, zároveň ho pro úplnost a pochopení vysvětlili slovně. Takový postup nebyl však uplatněn pokaždé. Někde jsme se totiž rozhodli pouze pro grafické vyobrazení i bez slovního vysvětlení.

Slovníček nových pojmů:

kotva – těžký předmět z kovu, který drží loď na jednom místě

Nil – řeka v Africe, druhá nejdelší řeka na světě



kotva



pyramida



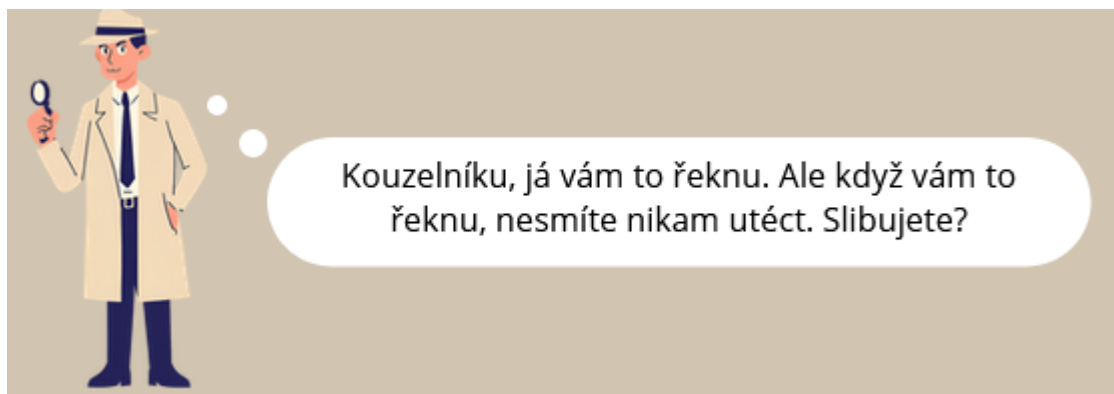
poušť

Obrázek 13: Slovníček nových pojmů kombinací ilustrací a slovního vysvětlení – verze pro 2. stupeň

V ukázce lze vidět, že jsme se také pokusili o doplnění informací, přidání některé zajímavosti, právě třeba o řece Nil, jak lze vidět v ukázce. Čtenáři by si pak mohli dané pojmy lépe zapamatovat a rozvíjet své znalosti.

### 5.5.8 Grafická úprava textu

V rámci grafické stránky našeho přepisu jsme se opírali o to, aby žákům text připadal přitažlivý již na první pohled a zvyšoval jejich motivaci si knihu přečíst. K tomu nám znovu dopomohl nástroj Canva, z jehož nabídky jsme jednotlivé ilustrace a grafické prvky selektovali. Zároveň jsme však nechtěli, aby ilustrace přebíraly úlohu hlavního nositele pozornosti, ale jen podtrhovaly výsledný dojem psaného textu.



Obrázek 14: Monolog postavy Sidneyho Halla – verze pro 2. stupeň

Některé grafické prvky jsme již nastínili například v rámci vysvětlivek, vyobrazení postav při dialozích atd., jejichž funkce byly především k tomu, aby se čtenáři lépe orientovali v psaném textu a dokázali si spojovat jednotlivé textové prvky.

Ve verzi pro první stupeň jsme se primárně snažili o to, aby všechny ilustrace pomáhaly čtenářům k nosnosti porozumění textu a týkaly se primárního narativu. Ve verzi pro druhý stupeň jsme však přidali i ilustrace, které pro text přináší spíše jen estetický zážitek a nejsou pro příběh důležité. Tím jsme chtěli dodat textu uměleckou atmosféru a dokreslit celkový vjem z četby.



Sidney zase dojedl a povídal: „A Japonsko bylo krásné! Velké hory, nádherná příroda! Lidé jsou zvláštní, ale veselí. Umí dělat výborný čaj a krásně malovat. Viděl jsem malíře, jak mu štětec vypadl z ruky. A jak štětec padal, najednou se začal kutálet po papíře a sám nakreslil celý obraz!”

Obrázek 15: Grafické zpracování japonské krajiny v kombinaci s textem – verze pro 2. stupeň

V ukázce lze například vyčíst povídání o Japonsku, které jsme doplnili typickým obrázkem japonských sakur a horami, které se napříč Japonskem tyčí. Tím jsme chtěli dodat čtenáři estetický zážitek, byť se nejedná o zásadní ilustraci pro příběh.

V příběhu čtenáři procestují celý svět, na základě čehož jsme našli inspiraci pro další grafické zpracování. Během putování Sidneyho Halla v honbě za kouzelníkem se podíváme do Itálie, Egypta, Indie, Japonska, Ameriky i Holandska, což jsme chtěli umocnit grafickým zpracováním, jak je naznačeno výše. Z téměř každé země pak Sidney Hall posílá dopisy,

keré jsme graficky zpracovali pro lepší orientaci a uvědomění. Jednotlivé dopisy jsme také opatřili vlajkami každé země, odkud daný dopis pocházel, čímž jsme chtěli čtenáře obohatit o jejich geografické znalosti.



Obrázek 16: Dopis z USA – verze pro 2. stupeň

Občasně jsme se pak rozhodli využít i tvorbu ilustrací za pomoci umělé inteligence programu Magic Media, který je v aplikaci Canva k dispozici. Znovu měly tyto ilustrace především funkci umocnění estetického zážitku textu, ve kterém se například popisuje a charakterizuje prostředí.



Obrázek 17: Ilustrace za pomoci Magic Media – verze pro 2. stupeň

Veškeré ilustrace však byly směřovány k tomu, aby činily text obraznějším a konkrétnějším. Tímto aspektem jsme se snažili o větší čtenářský zážitek a celkového dojmu, který si žáci mohou odnést.

### **5.5.9 Úvod knihy**

Po titulní straně přepisu, která je stejná jako u verze pro první stupeň, jsme se rozhodli pro zařazení krátkého úvodu. V něm jsme se znovu snažili nastínit hlavní prvky knihy, žánr a hlavní postavy, stejně tak i vysvětlení, proč jsou některé výrazy zvýrazněny tučným písmem.

## **5.6 Ověřování srozumitelnosti textu**

K tomu, aby upravené texty naplnily svůj účel, je třeba je řádně aplikovat u samotných čtenářů, na které byl přepsaný text směřován. Během verifikace a práce se samotným textem jsme spolupracovali s několika žáky, na které byl text cílen. Ti nám dodávali zpětnou vazbu, připomínky a svým čtením a přístupem jsme zhodnocovali, v jaké míře se vytyčené cíle podařilo splnit.

Byť by se mohl opak zdát pravdou, daleko náročnější byla práce v rámci verze pro 1. stupeň, kdy jsme opravdu velmi obezřetně museli k upravovanému textu přistupovat. K nápomoci nám byl jeden žák 4. ročníku, se kterým jsme v průběhu tvorby spolupracovali. Text jsme předložili žákovi, který měl pak ve spolupráci s jeho matkou ve svém volném čase potřebný prostor k tomu, aby si vše prošel a zhodnotil. Zpětnou vazbu jsme pak řešili při osobním setkání s žákem i jeho matkou. Problematická slova, často především slovesa, žák podtrhával, a my je doplňovali do vysvětlivek, případně se rozhodli pro jejich nahrazení. Gramatická úprava textu probíhala poměrně dobře, jelikož jsme se již při samotné tvorbě snažili, aby byl pro žáky dostatečně přístupný a jejich samotné čtení probíhalo bez nutnějších zásahů. Stejně tomu tak bylo i při sestavování samotného přístupu, kdy jsme se snažili zaměřit na hlavní příběh, ale zároveň snažili uzpůsobit vyprávění tak, aby byl text čtivý a plynulý. Připomínek bylo k našemu potěšení poměrně málo, čtení a samotné ověření tedy proběhlo poměrně bez výraznějších problémů. Žák s matčinou pomocí dokázal dobře vystihnout jednotlivé kapitoly v rámci slovního shrnutí a my cítili, že text může být nápomocen

k rozvíjení jeho čtenářských schopností. Zvláště nadšen byl především z grafické stránky textu.

Ověřování textu pro druhý stupeň probíhalo především během praxí, kdy jsme spolupracovali se dvěma žáky se sluchovým postižením v 7. ročníku. V této třídě bylo zařazeno také několik žáků s mírnou poruchou vývoje intelektu, což ukazuje možnosti dalšího využití textu. Upravený příběh však vzhledem k délce praxe nebyl zhodnocen a přečten celý, ale jen jeho část. I tak jsme se však žakovské připomínky snažili aplikovat napříč celým dílem. Výsledný text v celém znění jsme pak žákům se sluchovým postižením poslali k domácímu zhodnocení a spolupráci s jejich rodinou. Nápomocny nám tedy byly především maminky, které nám dodávaly a zprostředkovaly online formou žakovskou zpětnou vazbu. Znovu se jednalo především o některé jednotlivé pojmy, které jsme postupně podtrhávali a dodávali je do vysvětlivek, nebo zkoušeli nahradit vhodnějším synonymním výrazem. Obavy prvopočátečně panovaly u složitější syntaktické struktury, které se však naštěstí nenaplnily a text byl pro žáky z hlediska skladby věty přístupný a srozumitelný. Velmi kladně byla pak hodnocena znovu grafická stránka námi vytvořeného textu a celkově zajímavý příběh, který jsme žákům mohli zprostředkovat.

## 5.7 Diskuse

Celý proces tvorby byl poměrně náročnou činností, která byla podepřena i tím, že jsme s upravováním textu neměli mnoho zkušeností. Tvůrčí akce nám však dodala mnoho znalostí a nutila nás velmi uvážlivě přemýšlet nad jednotlivými kroky úprav. Oba upravené texty jsme se snažili koncipovat tak, aby bylo pro žáky čtení radostí, zážitkem, ale také příležitostí k rozvíjení a nabývání komunikačních zkušeností, které mohou v životě uplatnit.

Domníváme se, že tvorba dvou prepisů je také vhodným krokem a příležitostí k zachování didaktické zásady od jednoduchého ke složitému, kdy čtení prvostupňové verze knihy může být skvělým východiskem pro čtení druhé verze. Žáci pak mohou jednotlivé knihy srovnávat, hodnotit, čímž se znovu může přispět k rozvoji jazykových kompetencí žáků.

Jako limit práce bychom však uvedli, že v samotném vyučovacím procesu nebyly verze v plné míře otestovány. Vyzkoušeny byly především první a případně druhé kapitoly, ze kterých jsme následně vycházeli pro úpravy celého textu. Bylo to způsobeno především z nedostatku času, který prepis textu hojně vyžaduje, a jeho aplikace do školního vyučování je



časově nákladnou činností. Na druhou stranu však osobní kontakt s žáky mimo vyučovací proces mohl dopomoci k redukci tlaku, lepší motivaci ke čtení a vybudování si vztahu nejen mezi přepisovatelem, ale i samotných žáků k textu, který není vázán čistě ke školnímu prostředí. Samotné reakce žáků však byly veskrze pozitivní, čímž jsme se utvrdili v tom, že přepisy literárních textů jsou pro žáky potřebné a motivující.

# ZÁVĚR

Osoby se sluchovým postižením tvoří velmi specifickou skupinu osob v naší společnosti, přičemž jedním ze způsobů, jak jim pomoci k maximalizování jejich rozvoje, edukaci a začlenění do společnosti, mohou být speciálně upravené texty, které pomáhají rozšiřovat jejich komunikační kompetence a funkční gramotnost. Tento cíl se neliší ani v této diplomové práci, která byla zaměřena na vytvoření právě takových prepisů ve dvou verzích, pro první a druhý stupeň zvlášť, konkrétně pohádky s názvem Velká kočičí pohádka od Karla Čapka pro osoby se sluchovým postižením.

Pojetí prepisu jsme se snažili koncipovat tak, aby byla četba lákavá, pro čtenáře motivující, zajímavá a pomohla nadále vzbuzovat chuť žáků k další četbě. K tomu, aby byl cíl naplněn, však bylo třeba si rozebrat jistá specifika v rámci teoretických východisek nejen samotného sluchového postižení, ale také technik a metodik úpravy textů, např. úprav gramatiky, sledu událostí, délky textu atd., což jsme vysvětlili v teoretické části práce. Tu jsme dále doplnili o pojmy v rámci čtení a čtenářské gramotnosti, které jsou úzce propojeny se samotným modifikovaným textem.

Praktická část už je zaměřena v diplomové práci na souhrnné popsání typologie kroků, které jsme museli v rámci samotného prepisu aplikovat. Zde jsme vycházeli z klíčových témat, o kterých píše Suralová (2002) a Daňová (2008) ve svých publikacích a jejich kroky nastínili právě v teoretické části.

Celý prepis a vyhotovení dvou verzí našeho vybraného textu jsme následně zhodnotili a snažili se spolupracovat se samotnou cílovou skupinou, kterou představovali žáci se sluchovým postižením. Ti však nebyli jediní, kteří došli s našimi prepisy do styku. Během působení na praxích jsme se setkali také s žáky s poruchou vývoje intelektu, kteří na prepis reagovali taktéž velmi kladně. I to může být ukazatelem důležitosti o využití prepisů obecně, ke kterým se někteří staví spíše negativními postoji, což bylo zmíněno v teoretické části práce.

Prepis a tvorba byla velmi náročnou činností, která znamenala velkou časovou zátěž. Jednotlivé části bylo třeba zhodnotit a aplikovat, k textům jsme se snažili vracet, na základě zkušeností modifikovat, srovnávat a přizpůsobovat, přičemž však doufáme, že výsledný produkt bude žákům k užitku a může znamenat dobrou přípravu do jejich čtenářských zážitků a zkušeností. Byť nám originální text nastavil poměrně vysoký stupeň výzev, celý proces tvorby byl velmi obohacující činností, za což jsme zpětně velmi vděční, protože jsme cítili, že

námi předložený přepis byl pro žáky zábavný a přínosný, o čemž jsme závěrem praktické části hovořili v rámci ověřování srozumitelnosti textu.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

## Tištěné publikace

ANDREJSEK, Jan; HRONOVÁ, Anna Cícha; HUDÁKOVÁ, Andrea; KOMORNÁ, Marie; MAREŠOVÁ, Pavlína et al. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk : metodická podpora pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018-. ISBN 978-80-7481-241-5.

BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.

BOUDOVÁ, Simona; TOMÁŠEK, Vladislav a HALBOVÁ, Barbora. *Národní zpráva PISA 2022: matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-52-8.

ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. 80 s. ISBN 80-238-4826-7.

ČERVENKOVÁ, Anna. *Jak jsme se učili číst. Čtení pro rodiče malých dětí s vadami sluchu V*, 1992, Praha: Gong-press, svazek 18

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

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

FASNEROVÁ, Martina. *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnotícím období podle současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5786-4

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knižka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros, 1978.

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

HRUBÝ, J. Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 1. díl 2. přepracované a rozšířené vydání, Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

JANOTOVÁ, Zuzana; HANUŠOVÁ, Jana; CHROBÁK, Tomáš; OLŠÁKOVÁ, Monika; FIALA, Václav et al. *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA: úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce, [2020]. ISBN 978-80-88087-44-1.

KOPECKÝ, Kamil. *Moderní trendy v e-komunikaci*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-78-0.

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

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

KUBICKÁ, Eva. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy: metodický návod pro učitele při úpravě specifických poruch učení - dyslexie a disortografie u dětí ve specializovaných třídách a při individuální nápravě uvedených poruch*. Ostrava: Grafie, 1994.

LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013a. ISBN 978-80-244-3745-3.

LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013b. ISBN 978-80-244-3702-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MACUROVÁ, Alena a ZBOŘILOVÁ, Radka. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3412-8.

- MRÁZOVÁ, Eva. Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. 48 s. ISBN 80-7044-338-3
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Sestra (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5034-7.
- NÜNNING, Ansgar; TRÁVNÍČEK, Jiří a HOLÝ, Jiří (ed.). *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce - osobnosti - základní pojmy*. Brno: Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.
- POUL, J. Jak vést neslyšící dítě k četbě, Praha: GONG-PRESS, 1991.
- PŘÍHODA, Václav. *Globální metoda v praxi: sborník zpráv o experimentech v elementární výuce čtení*. Praha: Státní nakladatelství, 1930.
- PTÁČKOVÁ, Klára. *Specifika čtenářství u neslyšících dětí mladšího školního věku se zaměřením na problematiku upravovaných textů*. Dizertační práce, vedoucí Souralová, Eva. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2012.
- PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. 1.v, dotisk. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994. 143 s., ISBN 80-210-0476-2
- RENOTIÉROVÁ, Marie a LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7
- SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Acta Universitatis Carolinae. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; HÁJKOVÁ, Eva; ELIÁŠKOVÁ, Klára; LIPTÁKOVÁ, Ludmila a SZYMAŇSKA, Marta. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.
- TARCSIOVÁ, D. 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Sapientia: Bratislava, 222 s. ISBN 80-969112-7-9
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

## Internetové zdroje

Celé Česko čte dětem. *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2024-02-20]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

CLARK, C. a K. RUMBOLD. *Reading for Pleasure: A Research Overview* [online]. 2006. London: National Literacy Trust [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>

ČESKO. Fragment #f3901872 zákona č. 384/2008 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony - znění od 1. 1. 2014. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 9. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384#f3901872>

HIRSCHOVÁ, Milada (2017): REPRODUKOVANÁ ŘEČ. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: [https://www.czechency.org/slovník/REPRODUKOVANÁ\\_ŘEČ](https://www.czechency.org/slovník/REPRODUKOVANÁ_ŘEČ) (poslední přístup: 25. 2. 2024)

HRICOVÁ, Lenka. Motivace osob se sluchovým postižením ke čtení a k návštěvě veřejných knihoven – počátek rozvoje čtenářské gramotnosti u malých čtenářů se sluchovým postižením. *Duha: Informace o knihách a knihovnách* [online]. 2011, 25(4) [cit. 2024-02-21]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/motivace-osob-se-sluchovym-postizenim-ke-cteni-k-navsteve-verejnych-knihoven-pocatek-rozvoje->

HUDÁKOVÁ, Andrea. Kde se vzdělávají děti se sluchovým postižením?. *Idetskysluch.cz* [online]. 2023 [cit. 2024-02-13]. Dostupné z: <https://www.idetskysluch.cz/integrace/vzdelavani/kde-se-vzdelavaji-deti-se-sluchovym-postizenim/>

JELÍNEK, Milan, VĚPŘEK, Jarmil (2017): METONYMIE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/METONYMIE> (poslední přístup: 27. 2. 2024)

- Knižní představení. *Divadelní spolek OUKEJ* [online]. 2024 [cit. 2024-02-21]. Dostupné z: <https://ds-oukej.cz/knizni-predstaveni/>
- MACUROVÁ, Alena (2017): ZNAKOVANÁ ČEŠTINA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: [https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVANÁ\\_ČEŠTINA](https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVANÁ_ČEŠTINA) (poslední přístup: 1. 2. 2024)
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth., *Children's Attitudes toward Reading: A National Survey* [online]. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956 [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/748205>
- NEBESKÁ, Iva (2017): MENTÁLNÍ SLOVNÍK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: [https://www.czechency.org/slovník/MENTÁLNÍ\\_SLOVNÍK](https://www.czechency.org/slovník/MENTÁLNÍ_SLOVNÍK) (poslední přístup: 20. 2. 2024)
- NEKVAPIL, Jiří (2017): SOCIOLINGVISTIKA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/SOCIOLINGVISTIKA> (poslední přístup: 1. 2. 2024)
- SCHWARZOVÁ, Lucie. *Odras systémů AAK do vytváření pomůcek pro žáky s poruchou autistického spektra* [online]. Olomouc, 2015 [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/aykouh/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- STAŇKOVÁ, Monika. *Úprava textu pro osoby se sluchovým postižením: Čítanka* [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/zg1zxf/Diplomova\\_prace\\_Stankova.pdf](https://theses.cz/id/zg1zxf/Diplomova_prace_Stankova.pdf). Diplomová. Univerzita Palackého.
- THE MAKATON CHARITY, 2023. *What is Makaton?* [online]. [cit. 2023-02-09]. Dostupné z: [https://makaton.org/TMC/About\\_Makaton/What\\_is\\_Makaton.aspx](https://makaton.org/TMC/About_Makaton/What_is_Makaton.aspx).
- TRÁVNÍČEK, Jiří (2017): ČTENÁŘ A ČTENÍ. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: [https://www.czechency.org/slovník/ČTENÁŘ\\_A\\_ČTENÍ](https://www.czechency.org/slovník/ČTENÁŘ_A_ČTENÍ) (poslední přístup: 10. 2. 2024)
- WORLD HEALTH ORGANIZATION: *World report on hearing*. Geneva.; 2021. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO, dostupné z: [https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481?fbclid=IwAR1KjKvWm7EaPVSShGnNJILzk\\_11I9tiEocTQQ7BpQbe\\_VUBiM0j0prjBvI](https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481?fbclid=IwAR1KjKvWm7EaPVSShGnNJILzk_11I9tiEocTQQ7BpQbe_VUBiM0j0prjBvI)



## SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vizuální zpracování postav – verze pro 1. stupeň .....	60
Obrázek 2: Slovníček nových pojmů pomocí obrázků – verze pro 1. stupeň .....	63
Obrázek 3: Slovníček nových pojmů pomocí ilustrací a slovního vysvětlení – verze pro 1. stupeň .....	63
Obrázek 4: Slovníček nových pojmů pomocí ilustrací a slovního vysvětlení – verze pro 1. stupeň .....	64
Obrázek 5: Titulní strana přepisu – verze pro 1. stupeň.....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Obrázek 6: Dialogy pomocí ilustrací – verze pro 1. stupeň .....	65
Obrázek 7: Grafické zpracování kouzelníka – verze pro 1. stupeň.....	65
Obrázek 8: Grafické zpracování kočky – verze pro 1. stupeň.....	65
Obrázek 9: Grafické zpracování Sidneyho Halla – verze pro 1. stupeň.....	66
Obrázek 10: Úprava dialogů s vyobrazením konkrétních postav – verze pro 2. stupeň .....	79
Obrázek 11: Kombinace grafického vyobrazení postavy s monologem a následnou přímou řečí – verze pro 2. stupeň .....	80
Obrázek 12: Slovníček nových pojmů pomocí synonym – verze pro 2. stupeň .....	83
Obrázek 13: Slovníček nových pojmů kombinací ilustrací a slovního vysvětlení – verze pro 2. stupeň .....	84
Obrázek 14: Monolog postavy Sidneyho Halla – verze pro 2. stupeň.....	84
Obrázek 15: Grafické zpracování japonské krajiny v kombinaci s textem – verze pro 2. stupeň .....	85
Obrázek 16: Dopis z USA – verze pro 2. stupeň.....	86
Obrázek 17: Ilustrace za pomoci Magic Media – verze pro 2. stupeň.....	86

## SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK

Tabulka 1: Klasifikace dle ztráty sluchu (WHO, 2021, online) .....	13
Tabulka 2: Klasifikace dle ztráty sluchu (Lejska, 2003, str. 36) .....	14

## SEZNAM PŘÍLOH

Vzhledem k velikosti souboru jsou vytvořené přepisy literárních textů s názvem *Velká kočičí pohádka* přiloženy k diplomové práci samostatně.