

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Úprava literární předlohy pro žáky se sluchovým postižením

Markéta Kalužová

Olomouc 2024

doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a veškeré zdroje, ze kterých jsem při práci čerpala, uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 15. 4. 2024

.....

Markéta Kalužová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za trpělivost, laskavý přístup a ochotné poskytování cenných rad. Dále bych ráda poděkovala vedení ZŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí za poskytnutí prostoru k ověření praktické části mé práce a zejména pak paní učitelce Mgr. Petře Ešlerové za ochotu s námi spolupracovat. V neposlední řadě patří dík také mé sestře Veronice Kovářové, která námi upravenou knihu doplnila svými ilustracemi.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Markéta Kalužová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Ph.Dr. Eva Souralová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Úprava literární předlohy pro žáky se sluchovým postižením
<b>Název v angličtině:</b>	Adaptation of a chosen piece of literature for pupils with hearing disabilities
<b>Zvolený typ práce:</b>	Aplikační
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tato diplomová práce je zaměřena na úpravu vybrané literární předlohy pro žáky se sluchovým postižením. V teoretické části jsme se zabývali vymezením sluchového postižení. Následující kapitoly jsou věnovány čtení a čtenářské gramotnosti, specifikům čtení u osob se sluchovým postižením a metodice úpravy textu pro čtenáře se sluchovým postižením.</p> <p>V praktické části jsme konkrétně popsali průběh úpravy námi zvolené knihy (Arnold Lobel – Kvak a Žbluňk se bojí rádi). V poslední kapitole se věnujeme ověření upraveného textu v praxi a zhodnocení výsledků tohoto ověření.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	sluchové postižení, čtení, čtenářská gramotnost, úprava knihy, čtení neslyšících, čtení s porozuměním
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis is focused on adapting a chosen literary template for pupils with hearing impairment. In the theoretical part we defined the hearing impairment. Following chapters are dealing with reading and reading literacy, the specifics of reading for people with hearing impairment and the

	<p>methodology of adapting text for hearing-impaired readers.</p> <p>In the practical part we specifically described the process of adapting a book chosen by us (Days With Frog and Toad by Arnold Lobel). In the last chapter we focus on verifying the adapted text in practice and evaluating the results of this verification.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	hearing disabilities, reading, reading literacy, book editing, reading of the deaf, reading comprehension
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	64 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

# OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Sluchové postižení .....	11
1.1 Vymezení sluchového postižení.....	11
1.2 Klasifikace sluchových poruch .....	11
1.2.1 Typy sluchových vad podle místa vzniku .....	11
1.2.2 Typy sluchových vad podle doby vzniku .....	12
1.2.3 Typy sluchových vad podle velikosti .....	12
1.3 Komunikace osob se sluchovým postižením .....	13
1.3.1 Audioorální komunikační systémy .....	14
1.3.2 Vizually motorické komunikační systémy .....	14
1.4 Kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením .....	15
2 Čtení a čtenářská gramotnost .....	17
2.1 Čtení .....	17
2.2 Význam čtení .....	18
2.3 Čtenářská gramotnost.....	19
2.4 Předpoklady pro úspěšné zvládnutí čtení.....	21
2.4.1 Zrakové vnímání.....	21
2.4.2 Sluchové vnímání .....	21
2.4.3 Řeč.....	22
2.4.4 Pravolevá a prostorová orientace.....	22
2.4.5 Paměť a koncentrace pozornosti.....	22
2.4.6 Proces automatizace .....	23
3 Čtení osob se sluchovým postižením .....	24
3.1 Faktory ovlivňující čtení a porozumění textu u žáků se sluchovým postižením .....	24

3.1.1	Nedostatečná znalost gramatiky .....	24
3.1.2	Příliš malá slovní zásoba .....	25
3.1.3	Neznalost ustálených slovních spojení, metafor apod. ....	26
3.1.4	Nedostatečné znalosti související s obsahem textu .....	26
3.2	Výuka čtení u žáků se sluchovým postižením .....	27
3.2.1	Využívané metody .....	28
3.3	Význam čtení pro osoby se sluchovým postižením .....	29
4	Metodika úpravy literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením ....	31
4.1	Výběr vhodného titulu .....	32
4.2	Úprava délky textu .....	33
4.3	Gramatická úprava textu .....	34
4.4	Úprava sledu událostí.....	35
4.5	Přímá řeč .....	35
4.6	Výstižnost textu .....	36
4.7	Metafory, metonymie, frazémy a přísloví.....	36
4.8	Tvorba vysvětlivek.....	36
4.9	Ilustrace upraveného textu .....	38
PRAKTICKÁ ČÁST .....		39
5	Úprava literárního textu pro žáky se sluchovým postižením.....	39
5.1	Cíl praktické části .....	39
5.2	Cílová skupina .....	39
5.3	Výběr vhodné literární předlohy .....	39
5.3.1	Kvak a Žbluňk se bojí rádi .....	40
5.4	Fáze úpravy vybraného literárního textu .....	41
5.4.1	Úprava délky textu .....	41
5.4.2	Úprava sledu událostí .....	44
5.4.3	Gramatická úprava textu.....	46

5.4.4 Přímá řeč.....	49
5.4.5 Výstižnost textu.....	51
5.4.6 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví.....	52
5.4.7 Tvorba vysvětlivek.....	53
5.4.8 Ilustrace upraveného textu.....	54
6 Ověření srozumitelnosti upraveného textu .....	55
6.1 Průběh ověřování srozumitelnosti upraveného textu.....	55
6.2 Výsledky ověřování srozumitelnosti upraveného textu.....	56
ZÁVĚR.....	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61



## ÚVOD

Čtení a zejména pak čtení s porozuměním je v dnešním světě velmi důležitou dovedností. Kromě všech benefitů, které četba člověku přináší, je také jednou z okolností přispívajících ke kvalitnějšímu životu. I přes to zájem o četbu ve společnosti postupně upadá. Knihy se stále více dostávají do stínu všech možných moderních technologií, které nabízejí nespočet více či méně přínosných způsobů trávení volného času. Žáci se v rámci prvních let své školní docházky sice číst naučí, nicméně schopnost dobře rozumět tomu, co čtou, pracovat s texty a vyhledávat v nich nejrůznější potřebné informace u nich velmi často chybí.

Během různých praxí, které jsem v rámci svého studia měla možnost absolvovat, jsem se několikrát sama mohla přesvědčit o tom, jak moc je čtení pro člověka přínosné. U žáků, kteří ve svém volném čase hodně čtou, byl jasně vidět vliv četby na nejrůznější oblasti života. Nejen, že tito žáci měli mnohem lepší vyjadřovací schopnosti a dokázali s textem efektivněji pracovat. Velký přínos byl vidět také v oblasti matematických a dalších dovedností. Kromě toho četba velmi významně přispívá také k rozvoji fantazie, představivosti a celkové osobnosti člověka obecně.

Jsou ovšem i žáci, pro které je osvojení si této dovednosti mimořádně náročné. Jednou takovou skupinou jsou také žáci se sluchovým postižením. Pomineme-li všechny již zmíněné přínosy čtení pro člověka, lze říci, že pro tuto skupinu žáků se jedná také o jeden z prostředků, jak efektivněji komunikovat s osobami slyšícími a tedy možnost, aktivněji se zapojit do společnosti. Proto jsem se rozhodla zvolit si jako téma své diplomové práce úpravu knihy pro tuto skupinu čtenářů.

Tato práce je rozdělena do dvou hlavních celků – části teoretické a praktické. V rámci teoretické části se zabývám vymezením sluchového postižení, četbou, jejím významem, porovnáním čtení žáků intaktních a žáků se sluchovým postižením, vymezením hlavních oblastí obtíží při čtení těchto žáků a na závěr možným postupem, podle kterého je možné literární předlohu upravit.

Praktická část následně obsahuje konkrétní popis procesu úpravy námi zvolené knihy, ověření srozumitelnosti výsledného textu u konkrétních žáků a nastínění výsledků tohoto ověření.

Hlavním cílem této diplomové práce je vytvoření upravené a zjednodušené verze zvolené literární předlohy, která by co největšímu počtu žáků se sluchovým postižením umožnila jednodušší přístup k četbě a napomohla jim získat k této aktivitě pozitivnější vztah.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Sluchové postižení

### 1.1 Vymezení sluchového postižení

Podle Suralové a Langer (2005) můžeme jako osoby se sluchovým postižením označit skupinu lidí trpících různým stupněm a druhem sluchové vady. Lze sem zařadit osoby nedoslýchavé, u nichž lze částečnou sluchovou ztrátu velmi úspěšně kompenzovat prostřednictvím kompenzačních pomůcek, a také osoby neslyšící, u nichž je sluchová ztráta tak velká, že ji nelze kompenzovat ani pomocí největšího zesílení a tyto osoby tak nejsou schopny vnímat mluvenou řeč sluchem. Z této skupiny nemůžeme vynechat ani osoby ohluchlé. U těchto osob vznikla sluchová ztráta během období vývoje řeči nebo až po jeho ukončení. Poslední skupinou, kterou můžeme zařadit mezi osoby se sluchovým postižením, jsou jedinci využívající kochleární implantát.

### 1.2 Klasifikace sluchových poruch

#### 1.2.1 Typy sluchových vad podle místa vzniku

V rámci vyšetření sluchu musí daný odborník určit místo vzniku dané sluchové vady. V návaznosti na to potom můžeme sluchové poruchy rozdělit na periferní a centrální. U periferní nedoslýchavosti (popř. hluchoty) můžeme dále určit její typ – zda se jedná o převodní či percepční nedoslýchavost/hluchotu.

Pro převodní sluchovou poruchu je typická přítomnost určité překážky (např. ušní maz nebo cizí těleso), kvůli které se zvukové vlny nemohou mechanicky šířit ze zvukovodu do vnitřního ucha. Kromě překážky může být převodní sluchová porucha způsobena také zúžením zvukovodu, otvorem v ušním bubínku nebo poškozením řetězce sluchových kůstek. Po tom, co se zvuk ke sluchovým buňkám dostane, vnímá jej daná osoba jako zeslabený. Jestliže jej osoba i přes toto zeslabení dokáže zachytit, je schopna mu porozumět. Lze tedy říci, že nedochází ke kvalitativním změnám zvukového podnětu. (Floriánová, Šlapák, 1999)

Naopak u percepčních poruch sluchu není osoba s touto diagnózou zpravidla schopna vnímat vysoké tóny, díky čemuž dochází ke zkreslenému vnímání řeči. Tyto zvukové podněty tedy jsou kvalitativně změněny. Příčinou percepčních sluchových vad bývá poškození sluchového nervu, vnitřního ucha nebo mozkové kůry. Tyto komplikace mohou být buď

vrozené, nebo získané během života vlivem úrazů, zánětů sluchového ústrojí, arteriosklerózy nebo zánětu mozkových blan.(Floriánová, Šlapák, 1999)

Souralová a Langer (2005) zmiňují ještě smíšenou sluchovou poruchu, kdy je současně přítomný jak převodní, tak percepční typ sluchového postižení.

Centrální nedoslýchavost (popř. hluchota) je co se týče jejího určení nejsložitějším typem sluchových vad a také její projevy mohou být poměrně různorodé. V rámci centrálního sluchového postižení se můžeme setkat s defekty, které vznikají na základě procesů postihujících korový a podkorový systém sluchových drah.(Floriánová, Šlapák, 1999)

### **1.2.2 Typy sluchových vad podle doby vzniku**

Obecně lze vady sluchu dělit do tří základních kategorií, a to sluchové postižení vzniklé prenatalně, perinatálně nebo postnatálně. Langer (2013) dále uvádí dělení poruch sluchu z pohledu speciální pedagogiky. V rámci tohoto dělení nám vznikají dvě kategorie – sluchové postižení prelingvální a postlingvální.

Toto dělení je vázáno na základní vývoj jazyka a řeči, kdy prelingvální sluchové poruchy vznikají dříve, než dojde k jeho ukončení a postlingvální naopak až v období, kdy už je u daného jedince tento vývoj ukončen. Průměrná hranice, kdy k tomuto přelomu dochází, je stanovena na 6. rok věku života jedince.

U osob se sluchovým postižením, jejichž sluchová vada vznikla prelingválně, je nutné ihned zahájit adekvátní logopedickou a surdopedickou péči. Dovednosti v oblasti jazyka a řeči, které si jedinec dosud osvojil, se totiž postupně vytrácejí. Pokud v tomto období dojde ke vzniku těžšího sluchového postižení, daný jedinec zpravidla přechází na komunikaci prostřednictvím národního znakového jazyka, jelikož v rámci tohoto komunikačního systému není nutná sluchová kontrola.

Surdopedickou a logopedickou péči je vhodné uplatnit také u osob s postlingválními sluchovými poruchami. U této skupiny lze sice očekávat, že osvojené řečové i jazykové schopnosti jsou již adekvátně fixovány, nicméně v závislosti na jejich postižení nemají možnost sluchové kontroly a mohou se tak objevit obtíže v oblasti artikulace či prozodie.

### **1.2.3 Typy sluchových vad podle velikosti**

Langer (2013) uvádí, že o něco starší, nicméně stále velmi hojně využívanou klasifikací k dělení sluchového postižení na základě jeho velikosti je klasifikace vytvořená

Světovou zdravotnickou organizací (WHO) z roku 1980. Ta sluchové postižení dělí do několika kategorií v rozsahu od lehké sluchové poruchy až po úplnou ztrátu sluchu. Tato klasifikace však od té doby prošla několika inovacemi. Kromě WHO se danou problematikou zabývá také řada dalších autorů. Každá klasifikace se od ostatních více či méně liší. Společným jmenovatelem však zůstává, že jednotlivé kategorie těchto klasifikací vznikají na základě velikosti sluchové ztráty.

Leonardt (1999) nicméně uvádí, že při výpočtu velikosti sluchové ztráty mohou nastat komplikace. Jde o případ, kdy se u jednoho člověka vyskytuje současně více typů sluchových poruch najednou. V tomto případě může dojít k tomu, že výsledná hodnota bude větší, než 100 %, nicméně v rámci surdopedie je 100 % maximální hodnotou. Autorka dále dodává, že v rámci různých zemí se dělení sluchových vad podle velikosti sluchové ztráty může lišit.

### **1.3 Komunikace osob se sluchovým postižením**

Horáková (2012, s. 49) uvádí, že *„jedinci se sluchovým postižením tvoří různorodou skupinu; i vyhovující techniky a formy komunikace se proto budou zřejmě případ od případu lišit.“* Následkem sluchové ztráty dochází ke změnám ve vývoji komunikačních kompetencí těchto jedinců. Většinová slyšící společnost a jedinci trpící lehčími formami sluchového postižení zpravidla komunikují prostřednictvím národního jazyka. Komunikace probíhá nejčastěji mluvenou řečí, popř. psanou formou. Naproti tomu osoby s těžšími formami sluchových vad obvykle využívají ke komunikaci národní znakový jazyk. (Langer, 2013)

Podle Freemana, Carbina a Boese (1992) není hlavním problémem osob neslyšících přítomnost jejich sluchové ztráty, ale právě ono vytvoření nejvhodnějšího komunikačního systému. Právě u skupiny neslyšících zdůrazňují autoři potřebu navázání komunikace už od raného věku.

Hlavní slovo při volbě komunikačního systému daného dítěte se sluchovým postižením mají rodiče či jiný zákonný zástupce. S volbou jim ovšem může pomoci celá řada odborníků, kteří dané problematice rozumí (např. lékaři, speciálněpedagogická centra pro sluchově postižené, střediska rané péče atd.). Tato volba je nesmírně důležitá, jelikož bude následně ovlivňovat socializaci, vzdělávání a další aspekty života jedince se sluchovým postižením. (Langer, 2013)

### 1.3.1 Audioorální komunikační systémy

Prvním komunikačním systémem spadajícím do této kategorie je mluvená řeč. Jak už jsme zmínili, jde o prostředek komunikace majoritní slyšící společnosti. Tuto formu komunikace si ovšem ve větší či menší míře mohou osvojit také osoby se sluchovým postižením. Lechta (2011) uvádí, že průběh vývoje a osvojení řeči je u těchto osob velmi výrazně určen stupněm sluchového postižení.

Obecně lze říci, že u dětí nedoslýchavých lze mluvit o opožděném vývoji řeči, u dětí trpících těžkým stupněm sluchového postižení o omezeném řečovém vývoji a u dětí, u kterých došlo ke ztrátě sluchu od určitého věku, hovoříme o přerušení vývoje řeči. (Langer, 2013)

V závislosti na velikosti sluchové ztráty bývá u osob se sluchovým postižením také více či méně narušen proces respirace, fonace a artikulace. (Horáková, 2012)

Další formou komunikace je psaná podoba mluvené řeči, tedy čtení a psaní. U osob se sluchovým postižením je nejvíce problémů v této oblasti způsobeno nedostatečným zvládnutím mluvené formy řeči. (Langer, 2013)

Poslední formou komunikace, kterou lze zařadit do kategorie audioorálních komunikačních systémů, je odezírání. Kahulcová (2001, s. 193) definuje odezírání jako: *„přijímání informací zrakem a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného.“*

Odezírání je důležitou součástí komunikace osob se sluchovým postižením napříč všemi jeho stupni. Jelikož je u těchto jedinců schopnost vnímat mluvenou řeč sluchem omezená či zcela chybí, stává se odezírání velmi podstatnou součástí komunikace, která jim umožňuje vnímat mluvenou řeč alespoň vizuálně. Je ovšem nutné jej vnímat pouze jako doplněk, ne jako plnohodnotnou náhradu absence sluchových vjemů. (Langer, 2013)

### 1.3.2 Vizuálně motorické komunikační systémy

V rámci této oblasti dochází ke komunikaci prostřednictvím pohybových prostředků, jako jsou tvary a pozice rukou, jejich postavení a pohyby ale také pozice hlavy, mimika atd. Sdělení je ze strany komunikačního partnera vnímáno zrakem. Jelikož je možné sdělení touto formou vyjádřit i přijímat bez účasti sluchu, je tato oblast komunikace pro osoby se sluchovým postižením velmi důležitá. (Langer, 2013)

Langer (2013) oblast vizuálně motorických komunikačních systémů dělí na 2 skupiny. První skupinou jsou přirozené znakové jazykové systémy. Do této oblasti spadají národní znakové jazyky a dětské znakové jazyky. Druhou skupinu tvoří systémy, které byly uměle vytvořené. Sem lze zařadit prstové abecedy nebo např. manuálně kódované mluvené jazyky.

Freeman, Carbin a Boese (1992, s. 138) uvádějí, že: „*jsou znakové jazyky nezávislé jazyky; mají svoji vlastní strukturu a gramatiku a svoje vlastní společenství uživatelů (jak rodilých, tak těch, kteří se jazyk naučili později)*.“ Národní znakové jazyky (v našem případě český znakový jazyk) nejsou závislé na mluvených jazycích a lze je považovat za naprosto plnohodnotné a přirozené jazyky osob se sluchovým postižením. (Langer, 2013)

Ontogenetickou variantou znakového jazyka je dětský znakový jazyk. Jedná se o předstupeň znakového jazyka, pro nějž je typická menší znaková zásoba a jednodušší úroveň projevu. (Krahulcová, 2002)

Prstová abeceda je založená na principu vyjadřování jednotlivých písmen prostřednictvím poloh prstů. Tato písmena jsou následně skládána do slov. (Krahulcová, 2002) Horáková (2012) dále doplňuje, že v praxi se můžeme setkat s variantou jednoruční a dvouruční. Předpokladem využívání prstové abecedy je znalost psané podoby jazyka. Langer (2013) dodává, že vzhledem k pomalosti tohoto komunikačního systému není prstová abeceda využívána samostatně, ale pouze jako doplněk znakového jazyka. Využívá se zejména při sdělení informací, pro které není odpovídající znak. Příkladem mohou být odborné termíny, vlastní jména, zeměpisné názvy apod.

Znakovaná čeština – manuálně kódovaný mluvený jazyk – není na rozdíl od znakového jazyka považována za jazyk přirozený. Komunikace probíhá prostřednictvím znaků českého znakového jazyka, nicméně je uplatňována gramatika a skladba vět, která vychází z pravidel českého jazyka. Tento komunikační systém byl vytvořen slyšící společností ve snaze zjednodušit komunikaci s osobami neslyšícími, které využívají znakový jazyk. Langer (2013)

#### **1.4 Kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením**

Spektrum kompenzačních pomůcek, které mohou osoby se sluchovým postižením využívat, je v dnešní době již velmi široké a umožňuje jim efektivněji komunikovat a tím se začleňovat do společnosti. (Horáková, 2012) Druhů kompenzačních pomůcek je celá řada. Zmíníme pouze dvě nejběžnější, kterými jsou sluchadla a kochleární implantáty.

Zřejmě nejpodstatnější a nejběžnější pomůckou, kterou mohou osoby se sluchovým postižením využívat, jsou sluchadla. Ta pracují nejčastěji na principu zesílení a úpravy zvuku. Velký význam mají už u malých dětí. Tato pomůcka má totiž velký význam při vzdělávání, které je díky ní jednodušší. Pozitivně ovlivňuje také vyvozování mluvené řeči, která je díky zpětné sluchové kontrole pro okolí srozumitelnější. (Hrubý, 1988) Typů sluchadel je celá řada a je potřeba vždy volit takové, které odpovídá individuálním potřebám daného jedince. Je ovšem nutné zmínit, že tato pomůcka je efektivní pouze pro ty jedince, kteří disponují alespoň nějakými zbytky sluchu. U osob s úplnou ztrátou sluchu tuto pomůcku použít nelze, nicméně těchto jedinců je poměrně málo. (Horáková, 2012)

Kompenzační pomůckou, kterou mohou využívat lidé s úplnou ztrátou sluchu nebo se sluchovou vadou těžkého stupně, je kochleární implantát. (Horáková, 2012) Tichý (2009, s. 98) uvádí, že: *„kochleární implantáty zvuk sejmутý mikrofonem analyzují a přetvářejí na sled elektrických impulsů, kterými jsou pak stimulována vlákna sluchového nervu.“*

Hložek (2012) dodává, že jelikož zavádění kochleárního implantátu probíhá formou operace a mimo jiné může nést také určitá rizika, jsou kandidáti k tomuto zákroku pečlivě vybíráni podle stanovených kritérií.



## 2 Čtení a čtenářská gramotnost

### 2.1 Čtení

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 42) vymezují pojem čtení jako: „*Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků).*“ Autoři dále dodávají, že ideálním výsledkem procesu čtení je stav, kdy jedinec rozumí textu, který čte a danou informaci dokáže vnitřně zpracovat. Z pohledu pedagogiky a vzdělávacího procesu má tato dovednost naprosto stěžejní význam a s její výukou se začíná od samého počátku školní docházky.

V současnosti lze říci, že zájem o čtení poměrně upadá. Mimo nezájem ovšem existuje také celá řada jedinců, kteří byli do zvládnutí procesu čtení nejdříve velmi zapálení a motivovaní, nicméně z různých důvodů se u nich v této oblasti vyskytují větší či menší obtíže. Pokud se tento problém včas nepodchytí a selhání těchto jedinců v souvislosti se čtením se budou opakovat, dříve nebo později to povede k vytvoření negativního vztahu ke čtení. (Daňová, 2008)

Výuka prvopočátečního čtení a psaní klade na vyučující poměrně velké nároky. Je potřeba, aby byl učitel schopen tento proces v co největší možné míře přizpůsobit individuálním potřebám jednotlivých žáků ve třídě. Množství kompetencí, kterými musí učitel disponovat, tak značně narůstá. Mimo kompetence didaktické je potřeba, aby byl učitel schopen provádět alespoň základní diagnostiku, uměl žáky správně motivovat a byl vybaven také kompetencemi intervenčními. (Wildová, 2002)

Blatný a Fabiánková (1981) navíc zdůrazňují potřebu vybrat pro práci v elementárních ročnících vhodné učitele. Ne všichni učitelé prvního stupně jsou vhodné pro výuku začínajících školáků a výsledky jejich práce by nemusely odpovídat výsledkům, kterých by byli schopni dosáhnout při výuce vyšších ročníků. Proto je dnes na školách běžnou praxí, že se učitelé specializují zpravidla na práci s určitým ročníkem, popř. ročníky.

Vraštilová (2014) také doplňuje požadavek, aby se sám učitel pokud možno co nejvíce orientoval v oblasti aktuální literatury pro děti a mládež a měl přehled o knižních novinkách, které v této literární kategorii vycházejí. Je rovněž vhodné, aby si i sám učitel alespoň některé z titulů sám přečetl, aby mohl být v případě potřeby nápomocen svým žákům při výběru vhodných knih.

Zelinková (2007) uvádí, že prvotním a hlavním cílem, kterého by mělo být při výuce čtení dosaženo je, aby žák četl správně a rozuměl textům, které jsou přiměřené jeho věku. Následně by měl žák zvládnout základní práci s textem a být schopen v něm vyhledávat potřebné informace. Poté by měl žák být veden k tomu, aby v konkrétním díle dokázal najít estetické hodnoty a aby získal kladný vztah ke čtení.

Tomášková (2015) doplňuje, že zvláště pro děti, které se čtením začínají je velmi vhodné, aby měly možnost samy si zvolit, co chtějí číst. Texty, které pro ně samotné budou zajímavé, jim mohou pomoci uvědomit si, jaký má pro ně čtení význam. Pokud budeme dětem nutit stále pouze texty našeho výběru, které děti nebudou zajímat, pravděpodobně to dříve či později povede k tomu, že se pro ně čtení stane spíše nutným zlem než oblíbenou aktivitou.

Tatáž autorka uvádí, že velký význam v budování kladného postoje ke čtení má bezesporu také rodina daného dítěte. Je důležité, aby i rodiče byli v této oblasti pro své dítě vzorem a ke čtení ho motivovali. Aby jejich potomek viděl, že i jeho rodiče ve volném čase raději než po mobilu sáhnou po knize. Velmi důležité je také společné čtení. Kromě toho, že přispívá k tomu, aby dítě získalo ke čtení kladný vztah, zpravidla také vede k vytvoření hlubšího citového pouta mezi rodičem a dítětem. Kelley (2023) navíc dodává, že velmi vhodné je, pokud při společném čtení sedí rodič i dítě vedle sebe. Díky této pozici dítě do knihy vidí a může tak během předčítání rodičem sledovat jak obrázky, tak samotný text. To umožní dítěti i rodiči ukazovat na obrázky a společně si je pojmenovávat, či klást otázky týkající se textu, což jednoznačně vede k postupnému zlepšování jazykových dovedností dítěte.

Rodiče by měli být také připraveni pomoci svému dítěti překonat obtíže, které se u něj během osvojování si čtení budou objevovat. (Tomášková, 2015)

Lze konstatovat, že zvládnutí čtení a všech jeho aspektů, nelze vměstnat jen do prvních ročníků školní docházky. Tento proces je dlouhodobější. (Zelinková, 2007)

## **2.2 Význam čtení**

V dnešní době se čtení, a zejména pak čtení s porozuměním, stalo naprosto nezbytnou podmínkou fungování ve společnosti. Je běžnou součástí každodenního života a základním prostředkem k získávání informací. V důsledku toho lze říci, že v rámci vzdělávacího procesu představuje čtení dovednost, na základě které můžeme získávat a rozvíjet další gramotnosti.

Čtení má také vliv na zlepšení paměti a koncentrace a rozvíjí schopnost kritického myšlení, schopnost vytvářet si vlastní názory a následně si tyto názory umět obhájit. (Tomášková, 2015)

Vraštilová (2014) dále dodává, že prostřednictvím čtení – zejména umělecké literatury – se velmi významně rozvíjí fantazie a představivost člověka. Pokud žák umí s texty pracovat a dokáže v nich efektivně a účelně vyhledávat informace, promítají se tyto dovednosti velmi pozitivně také do výuky cizích jazyků.

Další neméně důležitou skutečností je, že četba velmi významně ovlivňuje a rozvíjí emocionální a estetickou stránku lidské osobnosti. Knihy čtenáři nabízí možnost uniknout do cizích světů a vnitřně prožívat různé příběhy, díky kterým se také mnohdy formují mravní zásady a postoje člověka. (Lederbuchová, 2004)

Tatáž autorka dále dodává, že prostřednictvím umělecké literatury, jak národní, tak i světové, může člověk hlouběji proniknout do určité kultury a poznávat tak její konvence, zvyklosti či mravní a estetické normy.

Podle Tomáškové (2015) je čtení také jedním z prostředků k utváření vyššího sebevědomí a podněcuje motivaci dosáhnout vyššího vzdělání.

Tymichová (1985) zdůrazňuje také nezanedbatelný vliv četby na rozvoj myšlení, výrazné zlepšení komunikační schopnosti čtenáře a v neposlední řadě také na rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby.

Totéž potvrzuje také Muzaki (2023), který navíc doplňuje, že dítě se prostřednictvím četby může zlepšit také v psaném projevu. Díky větší slovní zásobě, kterou čtenář získá, bude následně schopen při čtení porozumět různým širším souvislostem. Autor uvádí, že pro osvojení čtenářských dovedností jsou velmi důležité aspekty jako motivace a sebevědomí.

## 2.3 Čtenářská gramotnost

Ještě důležitější než samotné čtení je čtenářská gramotnost. Tomášková (2015, s. 9) ji definuje jako: „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ Podle autorky lze tuto dovednost označit za naprosto klíčovou, jelikož právě díky ní jsme schopni efektivně získávat a zpracovávat nové informace a umožňuje nám tak přístup ke vzdělání.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 42): „*Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ výsledkem čtenářské gramotnosti

je tedy stav, kdy je daný jedinec schopen efektivně pracovat s různými texty, se kterými se v běžném životě setkává.

Fasnerová (2018) považuje čtenářskou gramotnost dokonce za jednu z hlavních podmínek kvalitní existence v dnešní společnosti a za prostředek k lepšímu uplatnění v rámci pracovního trhu. Autorka však také uvádí, že i přes nespornou důležitost této dovednosti se s ní v rámci českého kurikula (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) pracuje pouze okrajově. Nicméně v rámci vzdělávacích politik ve všech vyspělých státech je rozvíjení čtenářské gramotnosti jednou z hlavních podmínek pro to, aby byla v co nejvyšší možné míře zajištěna kvalita systému vzdělávání.

U žáků základních škol by mělo být rozvíjení čtenářské gramotnosti zahájeno od chvíle, kdy se začínají učit číst a psát a mělo by být trvalé a soustavné. Každý učitel elementárních tříd základní školy by měl mít tedy tuto dovednost zakomponovanou v rámci svých dlouhodobých vzdělávacích cílů, ke kterým chce se žáky směřovat. (Fasnerová, 2018)

Tomášková (2015) vymezuje šest složek čtenářské gramotnosti, které jsou mezi sebou vzájemně provázány. Zdůrazňuje také potřebu rozvíjení všech těchto rovin a nemožnost kteroukoli z nich vynechat. První zmiňovanou složkou je vztah ke čtení. Pokud má být osvojování si čtenářské gramotnosti efektivní, je potřeba, aby žáka čtení bavilo a často vyhledával aktivity zahrnující čtení. Za další, neméně důležitou složku, považuje autorka porozumění textu, tedy stav, kdy žák po dočtení ví, o čem daný text pojednával. Dále je zmíněno posuzování a hodnocení textu. Žák má být schopen přečtený text kriticky zanalyzovat, utvořit si na něj svůj názor a v neposlední řadě také umět najít hlavní myšlenku přečteného a záměr autora, s jakým daný text vytvořil. Čtvrtou složkou je metakognice. V souvislosti s tímto aspektem čtenářské gramotnosti by měl žák být schopen určit si účel svého čtení a v návaznosti na něj si vybrat odpovídající text a vhodný způsob čtení. V průběhu by měl rovněž ověřovat, zda danému textu dostatečně rozumí a pakliže se zvolené čtenářské strategie ukážou jako neúčelné či nedostatečné, zvolit si strategie jiné. Pátou a předposlední složkou je sdílení. Žák by měl svůj náhled na daný text včetně vlastních prožitků a pochopení umět sdílet také s druhými lidmi. V další fázi by měl být také schopen přijímat názory druhých na text a porovnávat je s názorem svým. Poslední zmiňovanou složkou je aplikace, která zahrnuje využívání četby v souvislosti s rozvojem vlastní osobnosti a schopnost aplikovat poznatky získané čtením do vlastního života.

Česká školní inspekce (2010) podotýká, že čtenářská gramotnost se nerozvíjí pouze prostřednictvím četby umělecké literatury. Svůj podíl a přínos na jejím rozvoji mají také další

typy textů. Proto by se na utváření čtenářské gramotnosti u žáků mělo pracovat také v dalších vyučovacích předmětech a nemělo by se omezovat pouze na hodiny českého jazyka potažmo literární výchovy.

I přes již zmíněnou důležitost čtenářské gramotnosti není podle Vraštilové (2014) tato dovednost jedinou gramotností, která je pro efektivní fungování v dnešní společnosti potřebná. Za neméně důležité považuje autorka také gramotnost finanční, matematickou, počítačovou a další. Všechny tyto termíny shrnuje pod souborný název funkční gramotnost. Člověk, který je jí vybaven je schopen plnohodnotně se zapojit do společenského života.

## **2.4 Předpoklady pro úspěšné zvládnutí čtení**

Ač se to laické veřejnosti nemusí zdát, čtení je velmi komplexní a náročnou dovedností, jejíž zvládnutí je podmíněno spoustou faktorů. Vedle psychologických faktorů jsou to také další poznávací procesy, které mohou žákovi osvojování si čtení více či méně komplikovat. (Fasnerová, 2018)

### **2.4.1 Zrakové vnímání**

Jedním z hlavních z předpokladů úspěšného zvládnutí procesu čtení je bezpochyby vizuální percepce včetně všech jejích složek. Žák musí mít dobře rozvinutou vizuální diferenciaci, na základě které bude schopen rozlišit jednotlivá písmena včetně těch, která jsou si svým tvarem podobná (např. „b-d“). Důležitá je také zrková analýza a syntéza, která umožní žákovi skládat jednotlivá písmena do slabik. Rozvinutá musí být také schopnost rozlišovat figuru a pozadí a zrková paměť. (Fasnerová, 2018)

Zelinková (2008) v souvislosti se zrkovým vnímáním přidává také potřebu znalosti tvarů jednotlivých písmen.

### **2.4.2 Sluchové vnímání**

Fasnerová (2018) uvádí, že i auditivní percepce musí být rozvinuta ve všech svých složkách. V souvislosti se sluchovou diferenciací musí být žák schopen od sebe rozeznat jednotlivé hlásky, i ty podobně znějící (např. párové souhlásky). Dále je potřebné rozvinutí sluchového rozlišování figury a pozadí, tedy aby byl žák schopen z okolních zvuků vybrat pouze ty podněty, které jsou pro něj v danou chvíli důležité. Rozvinutá musí být také sluchová analýza a syntéza a sluchová paměť, díky které je žák schopen opakovaně si vybavit a

následně přiřadit hlásku k odpovídajícímu grafému. V souvislosti s auditivním vnímáním nelze opomenout ani rytmus, který je nedílnou součástí řeči a hraje svou roli také při nácviku čtení.

### **2.4.3 Řeč**

Dalším faktorem, který může ovlivnit čtení jak z hlediska rychlosti a přesnosti, tak i z pohledu porozumění čtenému a může se promítnout i do písemného projevu žáka je úroveň jeho řeči. V této oblasti sledujeme, zda žák správně artikuluje, dodržuje gramatická pravidla jazyka, jak rychle je schopen vybavit si potřebná slova a jaký je celkový stav jeho slovní zásoby. Narušením nebo opožděním některé z těchto složek může dojít k ovlivnění procesu čtení. (Zelinková, 2008)

Obtíže v artikulaci se mohou velmi negativně promítnout jak do čtení, tak do písemného projevu. Okolo 4.-5. roku dítěte by jeho řeč měla být již srozumitelná. Pokud tomu tak není nebo v případě, že ve 3 letech dítě stále nemluví, měla by mu být poskytnuta odpovídající logopedická péče. S nástupem do školy je žádoucí, aby mělo dítě již správně vyvozeny všechny hlásky. Nedostatky ve slovní zásobě se můžou při čtení projevit jako obtíže s porozuměním textu a deficity v dovednosti rychlého jmenování mají vliv zejména na rychlost a plynulost čtení. (Zelinková, 2008)

### **2.4.4 Pravolevá a prostorová orientace**

Dobře rozvinutá pravolevá a prostorová orientace mají velký vliv nejen na fungování v běžném životě, ale zasahuje také do různých vyučovacích předmětů, např. v matematice se žák dokáže orientovat na číselné ose, v zeměpise zase dokáže určit světové strany a zvládne vyhledávat na mapě atd. Při čtení mají tyto dovednosti vliv zejména na dodržení směru čtení – pohyb na stránce zleva doprava a shora dolů. (Zelinková, 2008)

### **2.4.5 Paměť a koncentrace pozornosti**

Z hlediska čtení je funkční paměť velmi důležitá. Umožňuje nabývání a rozšiřování slovní zásoby, žák si dokáže opakovaně vybavit a přiřadit hlásku k odpovídajícímu grafému a opačně a v neposlední řadě je žák schopen při čtení podržet v paměti začátek věty, než dojde na její konec a díky tomu ví, o čem věta vypovídá. (Zelinková, 2008)

Koncentrace pozornosti je podle Zelinkové (2008) dalším z předpokladů, který ovlivňuje nejen proces čtení, ale i vzdělávání a práci v ostatních předmětech. Její poruchy můžou mít různé příčiny a je na učiteli, aby tyto příčiny správně odhalil a adekvátně s nimi pracoval, aby práce žáka byla co nejefektivnější.

#### **2.4.6 Proces automatizace**

Aby celý proces čtení probíhal správně, plynule a odpovídajícím tempem, je potřeba, aby si žák zautomatizoval jednotlivé dovednosti, které jsme popsali výše. Pokud nebude některá z těchto složek dostatečně zvládnutá, bude pravděpodobně při čtení docházet k obtížím. (Zelinková, 2008)

Tomášková (2015) uvádí, že je v souvislosti s výukou čtení potřeba brát ohled také na úroveň, které žák v oblasti čtení již dosáhl. Není žádoucí po dítěti, které již umí číst stále vyžadovat slabikování proto, že je to aktuální úroveň čtení zbytku třídy. Vhodnější je individuální práce s tímto žákem, která mu umožní další rozvoj a může prohloubit jeho vztah ke čtení. Naproti tomu žákům, kteří nemají ještě dostatečně zvládnutou některou z dovedností potřebných ke čtení, je potřeba v této oblasti věnovat více pozornosti a úsilí. Tento proces nelze urychlit či některý z kroků přeskočit, protože nezvládnutí některé z dovedností by způsobilo obtíže ve čtení žáka a mohlo by vést až k negativnímu postoji a odmítání čtení.

Je také možné, že výuková metoda, podle které se žáci na dané škole učí číst, nebude některým žákům vyhovovat a nebude pro ně efektivní. Je proto více než vhodné, aby měl učitel přehled i v oblasti jiných metod výuky čtení a mohl tak případně některým žákům nabídnout alternativu, která jim zvládnutí procesu čtení usnadní. (Tomášková, 2015)

## **3 Čtení osob se sluchovým postižením**

### **3.1 Faktory ovlivňující čtení a porozumění textu u žáků se sluchovým postižením**

Jak už jsme zmínili v předchozí kapitole, aby proces čtení byl úspěšný, je potřeba, aby žák splňoval potřebné předpoklady. V návaznosti na to lze konstatovat, že žákům, kteří trpí určitou sluchovou ztrátou nebo nejsou schopni slyšet vůbec, se celý proces osvojení si čtení poměrně komplikuje. Vaněčková (1996) uvádí, že sluchové postižení není komplikací pouze pro komunikaci, ale velmi ovlivňuje také další aspekty, které jsou důležitou součástí čtení. Zmínit můžeme např. vliv na pozornost, paměť nebo myšlení.

Podle Strnadové (1998) by čtení a psaní bylo pro osoby se sluchovým postižením jednodušší, pokud by šlo o systém vyjadřování, který funguje nezávisle a nesouvisí s mluvenou řečí. Jelikož však v praxi jde o vizuální záznam jazyka mluveného, úspěšné zvládnutí dovednosti číst a psát je podmíněno mimo jiné také tím, jak se konkrétní osoba v daném jazyce orientuje a jaké má v této oblasti znalosti.

Souralová (2002) uvádí, že jednou z podmínek toho, aby se člověk naučil číst, je nutnost, aby u daného jedince došlo k vytvoření mentálního slovníku. Jeho základem jsou u žáků se sluchovým postižením především slova s lexikálním významem. Velkou výhodou potom je, když jsou tato slova v rámci věty použita v základním tvaru.

Červenková (1999) uvádí, že nestačí, aby se člověk se sluchovým postižením naučil abecedu. Je třeba dbát na to, aby si v co největší možné míře osvojil český jazyk potažmo jakýkoli jiný jazyk, ve kterém se učí číst, včetně jeho gramatické struktury a dalších zákonitostí. V opačném případě nastává situace, kterou autorka nazývá „začarovaným kruhem“. Jde o stav, kdy má daný člověk se sluchovým postižením ke čtení negativní vztah, jelikož právě díky oné neznalosti jazyka není schopen čteným textům adekvátně porozumět. Odmítáním čtení si ovšem následně omezuje možnost, aby se v daném jazyce zlepšoval a následně také lépe rozuměl textům.

#### **3.1.1 Nedostatečná znalost gramatiky**

V rámci výuky čtení u žáků se sluchovým postižením je sice vhodné začínat slovy v původních tvarech, jak jsme již uvedli, nicméně nelze zůstat pouze u toho. Pokud se žák slova postupně nenaučí vnímat také v dalších jejich tvarech, v rámci čtení to poté povede k tomu, že pokud žák narazí na slovo, které sice již zná, ale v textu se nachází v jiném než



základním tvaru, nebude schopen jej poznat nebo jeho význam zamění za význam jiného slova. Velký problém dělají zejména slova, u nichž při jejich ohýbání dochází ke změnám kmenových hlásek. Obtíže často nastávají také u slov, jejichž význam se mění, pokud změníme délku samohlásky a nejinak na tom jsou slova, která se sobě v textu náhodně podobají, ale pokud bychom je převedli do jejich základního tvaru, rozdíl mezi nimi by byly patrné. (Strnadová, 1998)

Červenková (1999) doplňuje, že kromě morfologických jevů může být velkým zdrojem obtíží také syntax. Velmi náročné bývá pochopení funkce předložek, na základě kterých se formují vzájemné vztahy slov ve větě. Dále autorka zmiňuje také slovesné vazby a v neposlední řadě také zájmena – jejich tvary a vzájemné postavení.

### **3.1.2 Příliš malá slovní zásoba**

Problém s malou slovní zásobou je záležitost, která se nevyhýbá téměř žádné osobě se sluchovým postižením. Nelze ovšem tvrdit, že obsah slovní zásoby člověka se sluchovým postižením by bylo možné nějak výrazně zobecnit. Je běžné, že slovům, kterým rozumí a využívá je jeden člověk, nemusí rozumět jiný a naopak. (Strnadová, 1998)

Autorka dále uvádí, že problém může nastat také v případě propojování si významu nově osvojeného slova s pojmem, který je pro daného člověka již známý. V praxi se může jednat např. o situaci, kdy určitý jev člověk se sluchovým postižením zná a je schopen jej rovněž vyjádřit např. prostřednictvím znakového jazyka, nicméně v rámci českého jazyka pro něj nezná odpovídající slovo. Nebo se naopak také může stát, že se žák určité slovo naučí číst či vyslovit, ale jeho význam nechápe, protože k jeho objasnění nebyla využita jím preferovaná forma komunikace. V důsledku toho se může stát, že daný jedinec sice z paměti zná různá slova, ale není schopen k nim přiřadit odpovídající významy. (Strnadová, 1998)

Specifická situace nastává, pokud se žák má učit výrazy, které označují jevy či skutečnosti, u kterých si není schopen plně osvojit jejich význam. U žáků se sluchovým postižením jsou typickým příkladem výrazy označující zvukové jevy. Zejména u jedinců neslyšících se i při nejlepší snaze zprostředkovat jim význam např. formou znakového jazyka nepodaří vytvořit konkrétní představu těchto jevů a význam pro ně tedy zůstane spíše nejasný. (Strnadová, 1998)

Běžnou obtíží může být také neznalost synonym, kdy určitý pojem je žák schopen vyjádřit jedním slovem, ale pokud se tentýž pojem vyskytne v textu ve formě některého z jeho synonym, není schopen si shodný význam těchto slov spojit. Obdobně se můžeme setkat

s obtížemi také v souvislosti s homonymy, kdy žák zná pouze jeden význam daného slova a pokud je slovo použito v jiném významu, nastávají obtíže s pochopením významu sdělení. (Strnadová, 1998)

### **3.1.3 Neznalost ustálených slovních spojení, metafor apod.**

Pokud člověk nezná skutečný význam obrazných pojmenování, úsloví apod. a jejich význam chápe doslovně, celá myšlenka sdělení se mnohdy míjí účinkem. Je potřeba tyto prvky komunikace chápat v jejich pravém významu, nicméně zprostředkovat tento význam osobám se sluchovým postižením, jejichž primární komunikační systém je jiný než daný jazyk, může být velmi náročné, ne-li úplně nemožné. Výjimkou nejsou ani hovorové výrazy, které jsou od spisovné formy jazyka mnohdy odlišné. (Strnadová, 1998)

Souralová (2002, s. 21) uvádí, že: „*Neslyšící, jejichž jazyková kompetence v mluveném jazyce neodpovídá potřebné normě, nejčastěji používají přenesená pojmenování jako idiomy, která se naučí nazpaměť a mechanicky zapamatují.*“

Dalším faktorem, který má vliv na porozumění čtenému textu, je také přítomnost různých vyjádření, u kterých se na formování jejich významu výrazně podílí intonace a další modulační faktory řeči. Typicky může jít např. o sarkasmus, ironii a podobně. Intaktní člověk, který v rámci komunikačních situací využívání těchto prostředků zažil anebo je sám v komunikaci využívá, je zpravidla schopen tyto prostředky komunikace bez problému najít a správně interpretovat také v psaném textu. Pokud ovšem člověk se sluchovým postižením, a zejména pak člověk neslyšící, s touto formou komunikace zkušenosti nemá, zákonitě je nebude schopen najít a odhalit ani v textu, který čte. Dané výrazy bude chápat a interpretovat doslovně a skutečný význam sdělení mu tak zůstane skrytý. Souralová (2002)

### **3.1.4 Nedostatečné znalosti související s obsahem textu**

Komorná (2008) uvádí ještě jednu oblast obtíží, se kterou se osoby se sluchovým postižením při čtení potýkají, a sice že jejich obecné znalosti jsou často nedostatečné. Autorka popisuje v souvislosti s tímto faktorem dvě možné situace, které mohou v praxi nastat. V prvním případě jedinec sice potřebné informace má, ale při čtení je není schopen adekvátně využít a vztáhnout je k danému textu. V opačném případě může nastat také situace, kdy daný jedinec potřebnými informacemi vůbec nedisponuje. U jedinců se sluchovým postižením se

totiž nezdá se, že můžeme setkat v různých oblastech s většími či menšími mezerami, co se vědomostí či zkušeností týče.

Znalost obtíží, se kterými se lidé se sluchovým postižením musí v oblasti čtení potýkat, není předmětem zájmu pouze u pedagogických pracovníků. S těmito specifiky by měli být seznámeni také tlumočníci znakového jazyka. Práce tlumočnicků nespočívá pouze v komunikaci prostřednictvím znakového jazyka. V životě člověka se sluchovým postižením chť nechtě nastanou situace, kdy bude potřeba, aby komunikoval prostřednictvím psané formy národního jazyka, a jsou to často právě tlumočníci, na které se daná osoba v případě potřeby obrátí s žádostí o pomoc. Úkolem tlumočnicka potom je, aby slyšící straně zprostředkoval sdělení ze strany neslyšícího klienta ve formě, která bude pro tohoto komunikačního partnera srozumitelná, nebo aby naopak pomohl svému klientovi pochopit význam určitého písemného sdělení, pakliže ten mu není schopen sám rozumět. (Komorná, 2008)

Dalším důvodem, proč by se tlumočníci měli dobře orientovat v oblasti specifik komunikace osob se sluchovým postižením prostřednictvím psané formy národního jazyka je, aby byli v tomto směru schopni poučit laickou veřejnost. Nezdá se totiž stává, že lidé spadající do většinové slyšící společnosti žijí v přesvědčení, že komunikaci s osobami se sluchovým postižením psanou formou nestojí v cestě žádné překážky a není problém se s nimi touto cestou dorozumět. (Komorná, 2008)

Strnadová (1998) upozorňuje, že může nastat také situace, kdy lidé příslušející k majoritní slyšící společnosti mohou osoby se sluchovým postižením vnímat jako jedince s určitým rozumovým omezením, protože nejsou obeznámeni s problémy, se kterými se lidé se sluchovým postižením v rámci osvojování si jazyka musejí potýkat. Způsob mluveného či psaného vyjadřování osoby se sluchovým postižením ale v žádném případě není a ani nesmí být kritériem, podle kterého by se jeho rozumové schopnosti měly posuzovat. Jde zde o míru osvojení si jazyka a překonání překážek s tím spojených.

### **3.2 Výuka čtení u žáků se sluchovým postižením**

Souralová (2002) uvádí, že hlavním rozdílem mezi výukou čtení u intaktních žáků a žáků se sluchovým postižením je především v době, kdy se s touto výukou začíná. Intaktní žáci se začínají učit číst zpravidla s nástupem do základní školy. U žáků se sluchovým postižením je výuka čtení zahájena mnohem dříve, většinou již okolo tří let věku dítěte.

Situace je rozdílná také z hlediska dosavadní zkušenosti dítěte s jazykem. Intaktní žáci se s psanou formou jazyka seznamují až ve chvíli, kdy už přirozeným vývojem dosáhli určité úrovně slovní zásoby v mluvené podobě jazyka. Tedy nejdříve se tyto žáci naučí mluvit a následně se slova, která již znají, učí přijímat a produkovat v jejich grafické podobě. Naopak žáci se sluchovým postižením a zejména pak žáci neslyšící se zpravidla nejprve naučí číst a až poté si začínají osvojovat mluvenou řeč. Situace je trochu jiná u skupiny žáků se sluchovým postižením, pro které je znakový jazyk jazykem mateřským. U těchto dětí lze předpokládat, že mají touto formou vytvořenou určitou úroveň mentálního slovníku, což jim může být určitou výhodou v rámci procesu osvojování si grafické podoby jazyka. Nicméně žáků, pro které by byl znakový jazyk od malička přirozeným komunikačním systémem, je poměrně málo. (Souralová, 2002)

Červenková (1999) doplňuje, že právě onen fakt, že intaktní děti jsou zpravidla hned od narození v kontaktu s mluvenou formou jazyka včetně jeho gramatické struktury a učí se jej aktivně využívat pro komunikaci, je jim nesmírnou výhodou pro osvojování si čtení. Tato možnost je dětem se sluchovým postižením výrazně omezena či zcela odepřena, čímž se celý proces osvojování si čtení včetně všech jeho aspektů značně komplikuje a zpomaluje.

V rámci výuky čtení je potřebné, ba dokonce nutné, od samotného počátku dodržovat stanovená pravidla pro grafickou podobu češtiny. Je potřeba vést žáky k tomu, aby si osvojili, že každá věta začíná velkým písmenem a je zakončena některým z interpunkčních znamének. Za vhodné autorka považuje také členění textu, kdy je každá z vět na samostatném řádku a v neposlední řadě je přínosné pracovat také s velikostí písma. V období předškolního vzdělávání okolo tří let věku by písmo mělo být větší a silnější a v dalších letech se postupně zmenšovat. Při zahájení školní docházky již žáci zpravidla pracují s písmem, jehož velikost není vzhledem k obecným normám nijak změněna. (Souralová, 2002)

### **3.2.1 Využívané metody**

Souralová (2002) uvádí, že k výuce čtení žáků se sluchovým postižením jsou zpravidla využívány takové metody, které se osvědčily jako efektivní u majoritní slyšící společnosti. Za zmínku stojí metoda globální a metoda analyticko-syntetická. Vaněčková (1996) doplňuje, že s globální metodou výuky čtení se můžeme setkat v rámci vzdělávacího systému v některých mateřských a základních školách zaměřených na žáky se sluchovým postižením. Na školách běžného typu se ovšem setkáme zpravidla s metodou analyticko-syntetickou.

V rámci globální metody je žákovi dané slovo představeno jako celek a v této formě se jej také učí vnímat. Nevýhodou ovšem zůstává, že žák není tolik veden k tomu, aby se seznamoval s konkrétními morfémy slova, které se v praxi podílí na tvorbě významu slova z hlediska gramatiky. (Souralová, 2002)

Podle Červenkové (1999) se sice může zdát, že výuka čtení prostřednictvím globální metody probíhá rychleji a je pro žáky se sluchovým postižením jednodušší, nicméně to platí jen do chvíle, než je potřeba, aby dítě četlo nová slova, která nezná a která nelze srozumitelně vyjádřit prostřednictvím obrázku. Autorka dále uvádí, že jakkoli se metoda analyticko-syntetická může zdát vhodnější z hlediska práce s jednotlivými morfémy slova, je zejména pro žáka, který se teprve učí číst poměrně náročná. Vhodným doprovodným prostředkem, který výuku čtení touto metodou podporuje a který je v praxi často využíván, je jednoruční nebo dvouruční forma prstové abecedy neboli daktyl.

Vaněčková (1996) dodává, že tato metoda vyžaduje, aby si žák uvědomoval fonetickou stavbu slova, které čte, a byl schopen provádět analýzu a syntézu daného slova. Žák tedy během čtení slovo rozkládá na jednotlivé slabiky a hlásky a následně z nich zpětně skládá slabiky a slovo. Naprosto nezbytným předpokladem samozřejmě je, že žák zná grafickou podobu jednotlivých písmen a je schopen k nim přiřadit odpovídající hlásky.

Podle Červenkové (1999) se čas, který neslyšící dítě potřebuje k osvojení si všech písmen abecedy, rovná zhruba prvním dvěma ročníkům základní školy.

Strnadová (1998) doplňuje, že nestačí, aby si žák pouze osvojil jednotlivá písmena, ale je rovněž nutné, aby se naučil pracovat s nimi v praxi. Učitel musí žákům se sluchovým postižením předat také význam jednotlivých slov způsobem, který je pro ně dostatečně srozumitelný, a naučit je, jak lze s danými slovy pracovat a využívat je v rámci komunikace.

### **3.3 Význam čtení pro osoby se sluchovým postižením**

Podle Červenkové (1999) lze uvažovat o tom, že pro osoby se sluchovým postižením je dovednost čtení ještě mnohem důležitější než pro intaktní část společnosti. Její nezpochybnitelný význam je možno spatřovat například v rámci bilingválního přístupu ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V rámci tohoto systému probíhá vzdělávání žáků jak formou znakového jazyka, tak formou jazyka většinové společnosti, který se žáci učí používat. Vzhledem ke sluchovému postižení ovšem zpravidla převažuje právě využívání grafické podoby tohoto jazyka.

Četba má pro osoby se sluchovým postižením mnoho výhod. Jednou z hlavních, kterou můžeme spatřovat také u intaktní populace, je přístup k informacím. Osoba, která dokáže rozumět tomu, co čte a umí v textu efektivně vyhledávat potřebné informace, si může touto cestou neustále rozšiřovat obzory svého poznání v nejrůznějších oblastech. U žáků se sluchovým postižením má význam také hlasité čtení, díky kterému může postupně dosáhnout lepší výslovnosti. Rovněž přirozeně dochází k lepší orientaci v gramatické struktuře jazyka a v neposlední řadě také k ukládání stále nových slov do individuální slovní zásoby. Nelze opomenout ani fakt, že osoba se sluchovým postižením, která je čtenářsky gramotná, bude mít otevřenější možnosti a ulehčený přístup ke komunikaci s majoritní slyšící společností. (Červenková, 1999)

Pomineme-li negativní vztah osob se sluchovým postižením ke čtení, který je způsoben opakovanými neúspěchy v souvislosti s porozuměním textu, můžeme i u této kategorie čtenářů v dnešní době – stejně jako u intaktní populace – spatřovat, že zájem o čtení postupně upadá. S rozvojem komunikačních technologií můžeme pozorovat také jistou změnu jazyka, který se v rámci komunikace těmito prostředky stává jednodušším a úspornějším. Často chybí interpunkce, mění se skladba vět, uplatňují se různé zkratky a podobně. Ač se tato situace ve vztahu k českému jazyku může zdát jako negativní změna, pro osoby se sluchovým postižením se může jednat alespoň o částečné usnadnění komunikace prostřednictvím grafické podoby jazyka. Nelze také vyloučit, že tato situace může mít pozitivní dopad na vztah osob se sluchovým postižením k našemu národnímu jazyku potažmo k jeho psané formě. (Souralová, 2002)

## 4 Metodika úpravy literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením

Vezmeme-li v úvahu všechny oblasti obtíží, se kterými se lidé se sluchovým postižením musí v rámci čtení potýkat, nabízí se otázka, zda existuje způsob, jak jim celý proces ulehčit a čtení pro ně minimálně ze začátku učinit přístupnějším. Suralová (2002) nabízí v souvislosti s touto úvahou řešení v podobě úpravy některých knih tak, aby výsledný text byl pro osoby se sluchovým postižením co nejsrozumitelnější. Během procesu úpravy se v textu snažíme odhalit pasáže, o nichž se na základě znalostí specifik čtení osob se sluchovým postižením domníváme, že by pro tyto čtenáře mohly být nesrozumitelné a mohly by tak být překážkou pro správné porozumění textu.

Podle Červenkové (1999) je důležité u dětí se sluchovým postižením – stejně jako u dětí intaktních – od co nejútlejšího věku rozvíjet vztah ke čtení a učit je chápat smysl a důležitost této dovednosti pro jejich stávající i budoucí život. V období, kdy ještě dítě číst neumí, se jeví jako vhodný způsob předčítání dítěti rodičem. Autorka nicméně zmiňuje, že tato aktivita může být u dětí se sluchovým postižením problematická, protože klasické předčítání u nich nemusí být možné. V praxi to může vypadat například tak, že si rodič příběh přečte a následně jej skrze znakový jazyk zprostředkuje svému dítěti. Velmi vhodné je, pokud je toto vyprávění doplněno o prohlížení ilustrací z dané knihy, které se k příběhu vztahují. Tato forma zprostředkování příběhů je ovšem možná pouze v případě, že rodič znakový jazyk dobře ovládá, což lze očekávat především u rodičů, kteří jsou sami neslyšící.

Pro slyšící rodiče, kterým se narodí dítě se sluchovým postižením, je toto zprostředkování příběhů mnohdy velmi náročné. Hlavním důvodem je zpravidla fakt, že znakový jazyk si začínají osvojovat teprve až po narození svého dítěte spolu s ním. V tomto případě mají možnost využít některé z forem totální komunikace. Autorka zdůrazňuje, že je velmi vhodné, aby dětem se sluchovým postižením byly představeny alespoň základní body obecně známých pohádek a příběhů, jakkoli to pro rodiče může být náročné. I proto se domníváme, že upravovat texty, aby byly pro tyto žáky přístupnější a mohli tak co nejdříve začít číst samostatně, je velmi důležité. (Červenková, 1999)

Podle Suralové (2002) je třeba počítat s tím, že jestliže daný žák používá ke komunikaci jak znakový jazyk, tak mluvený jazyk majoritní společnosti, můžou se tyto komunikační systémy při čtení vzájemně ovlivňovat. Tuto komplikaci lze částečně odbourat

tím, že se daný jedinec naučí vnímat alespoň základní rozdíly ve struktuře a fungování těchto komunikačních systémů.

Ne všichni s upravováním textů pro osoby se sluchovým postižením souhlasí. Hlavními argumenty, se kterými se lze v praxi setkat, je ochuzení textu o jeho původní charakteristické rysy, využívání jiných jazykových prostředků a podobně. Je potřeba si ovšem uvědomit, že primárním cílem není předat této skupině čtenářů autentický text se všemi jeho specifiky, ale vytvořit takový, který pro ně bude přístupný zejména z hlediska srozumitelnosti a v ideálním případě jim pomůže také zlepšit jejich jazykové kompetence. Není také vyloučeno, že upravené texty budou pomyslnou startovací čarou k tomu, aby se jejich čtenáři postupně dopracovali ke čtení jejich originálních verzí. Nutno také podotknout, že tyto upravené texty nemusí sloužit pouze čtenářům se sluchovým postižením, ale využít je mohou také další, pro které je čtení původních textů z jakéhokoli důvodu zatím příliš náročné. (Souralová, 2002)

#### **4.1 Výběr vhodného titulu**

Daňová (2008) zdůrazňuje, že velmi důležitým bodem procesu úpravy textu je již samotný výběr knihy. Výběr by měl provádět někdo, kdo budoucího čtenáře upraveného textu dobře zná, je schopen posoudit jeho aktuální úroveň čtenářských dovedností a orientuje se také v oblasti zájmů tohoto jedince. Ideální variantou potom je, pokud je do tohoto procesu zapojen přímo onen čtenář. Kniha musí být danému jedinci přiměřená svou náročností, nicméně bychom jej při výběru neměli příliš omezovat a tlačit ho k určitému podle nás nevhodnějšímu žánru. Nejdůležitější je, aby žák získal kladný vztah ke čtení, a jestliže bude moct číst to, co ho zajímá a baví, může to naplnění tohoto cíle jen prospět. Nicméně velkým přínosem při budoucí práci s upravenou knihou je, pokud se líbí také těm, kteří se žákem v rámci procesu výuky čtení pracují. Pokud je samotná kniha bude bavit, může to rovněž pozitivně přispět k efektivitě práce.

Výsledná forma upraveného textu by měla odpovídat věku a zkušenostem cílové skupiny čtenářů. U dětí, které se čtením teprve začínají, je vhodné využívat více obrázků, které dokreslují nebo přímo vyjadřují děj, a případně je doplnit krátkým textem. Postupně lze množství a obtížnost textu zvyšovat. Velmi vhodnou a efektivní formou pro začínající čtenáře může být také komiks. Díky obrázkům, které jasně a přímo vyjadřují děj a doprovodnému textu, který má zpravidla podobu přímé řeči a jasného vyjádření hlavní myšlenky příběhu, může být tento literární žánr odrazovým můstkem ke složitějším formám textu. Je ovšem



potřeba, aby se žák k těmto složitějším formám postupně propracoval a nezůstal pouze u komiksu, protože jakkoli se může zdát po všech stránkách pro tuto skupinu čtenářů vhodným, je potřeba si uvědomit, že nemá tak velký přínos v oblasti rozvoje fantazie a představivosti čtenáře. (Daňová, 2008)

Ptáčková (2013) uvádí, že přes veškerou možnou snahu se nikdy nebude dát docílit vytvoření upraveného textu, který by byl srozumitelný a vyhovující pro všechny čtenáře. I v případě, že by všichni spadali do stejné věkové kategorie a jejich typ i stupeň sluchového postižení by byly totožné, vždy je nutné počítat s individuálními rozdíly v rámci jazykových dovedností slovní zásoby atd.

## 4.2 Úprava délky textu

Délka upraveného textu zpravidla nedosahuje délky textu původního. Redukce se obvykle týká také množství sdělovaných informací případně složitosti původní textové předlohy. Je ovšem nutné si uvědomit, že tyto úkony není možné provádět bezmyšlenkovitě. Naopak všechny zásahy do textu by měly být uvážené a doprovázené úsilím zprostředkovat čtenáři pokud možno všechny myšlenky a informace původního sdělení, byť vyjádřené prostřednictvím jiných jazykových prostředků, které se pro cílovou skupinu příjemců mohou jevit jako vhodnější. (Daňová, 2008)

Z původního textu lze některé informace úplně vypustit. Suralová (2002, s. 28) uvádí, že jde především o: „... *dlouhé popisy, nepodstatné dějové odbočky či vedlejší postavy, které hrají v ději jen krajevou roli ap.*“ Autorka ale dále doplňuje, že již od začátku procesu úpravy je nutné nad textem pozorně přemýšlet a na základě toho třídit informace v textu do dvou základních skupin. První skupinou jsou informace, bez kterých se dané sdělení neobejde a není tedy možné je při úpravě vynechat. Tyto informace je třeba do upraveného textu zapracovat buď v původní podobě, nebo je podle potřeby upravit, nicméně se zachováním jejich původního významu. Do druhé skupiny spadají informace, které lze z hlediska zachování původního smyslu sdělení považovat za nadbytečné a lze je tedy v rámci úpravy textu vynechat. Toto třídění nicméně nebývá vždy jednoduchou záležitostí, protože bývá zpravidla ovlivněno množstvím jak objektivních, tak i subjektivních faktorů, které je nutné brát v potaz.

Daňová (2008) ovšem uvádí, že výsledkem zásahu do textu z hlediska jeho délky nemusí být vždy pouze jeho zkrácení. Nežádka se totiž stává, že aby byl text pro budoucí čtenáře více srozumitelný, jsou do něj naopak vkládány některé informace navíc. V praxi

může jít například o informace, které děj dokreslují, či o opakované vkládání některých informací, které již v textu zmíněny byly.

### 4.3 Gramatická úprava textu

Vzhledem ke složitosti českého jazyka a k již zmíněným obtížím osob se sluchovým postižením v rámci čtení je potřeba zaměřit se při úpravě textu i na jeho gramatickou stránku. Výběr použitých pojmů musí probíhat uváženě. Zároveň je v souvislosti s touto oblastí možné pro usnadnění porozumění textu využít vysvětlivky. Neméně důležitá je také syntax. V rámci práce s větnou skladbou bychom se měli zaměřit na složitá a dlouhá souvětí. Ta je vhodné nahradit pokud možno spíše kratšími větami jednoduchými. Vyvarovat bychom se měli také postupně se rozvíjejícím větným členům, neadekvátně dlouhým vsuvkám a dalším prostředkům. (Daňová, 2008)

Souralová (2002) uvádí, že problémy v chápání stavby vět mohou být kromě nedostatečné znalosti zákonitostí českého jazyka spojeny také s interferencí českého a znakového jazyka. Vzhledem k simultánní povaze znakového jazyka může být pro čtenáře lineární řazení informací do vět obtížně pochopitelné.

V prvních fázích úpravy textu bychom se měli soustředit na již zmíněné třídění informací podle jejich důležitosti pro zachování smyslu sdělení. Obdobně postupujeme také v případě slov v jednotlivých větách, kdy se snažíme určit, která slova ve větě fungují jako klíčová a která plní funkci slov ilustračních, tedy těch, které nám kontext pouze dotváří, ale nejsou přímými nositeli významu sdělení. Neznamená to ovšem, že slova ilustrační máme z textu bezesbytku eliminovat. Je samozřejmě možné některá z nich vynechat či nahradit jinými, ale pokud bychom sdělení kompletně osekali pouze na slova klíčová, výsledkem by byl holý text, který by pravděpodobně nebyl pro budoucí čtenáře nikterak zajímavý. Zároveň nelze ani říci, zda by tento postup přispěl ke zjednodušení textu, kterého se snažíme dosáhnout. Výsledný text by byl velmi abstraktní, čímž by mohl být pro čtenáře ještě méně srozumitelný, jelikož by kladl příliš velké nároky na jeho představivost. (Daňová, 2008)

Ptáčková (2013) souhlasí s tvrzením, že ilustrační slova mají velký podíl na vyšší zajímavosti textu. Zároveň doplňuje, že i čtenář se sluchovým postižením by měl v rozumné míře nacházet v textu slova, kterým nerozumí. Jednak jde o prostředek k rozšiřování slovní zásoby a navíc se tak postupně sám učí rozlišovat slova klíčová a slova ilustrační a tím odhalit, které části textu jsou hlavními nositeli děje.

## 4.4 Úprava sledu událostí

Aby byl čtenář se sluchovým postižením schopen dobře porozumět ději, který se v knize odehrává, je potřeba, aby byla hlavní linie příběhu po celou dobu dostatečně zřetelná. V rámci úprav je možné podpořit zachování jednotlivých událostí v pořadí, v jakém se staly, různými postupy - například tak, že některé z kapitol spojíme dohromady nebo zaměníme jejich pořadí v rámci příběhu. Možností také je některé z kapitol úplně vynechat. Jak už jsme uvedli výše, některé informace můžeme v textu uvést vícekrát, nicméně je potřeba pohlídat si, aby toto opakování nebylo příliš nadbytečné. V případě, že narazíme v textu na kapitolu, která je nadměru rozsáhlá, ale zároveň z ní vzhledem k zachování kompletního sdělení původního textu nelze žádnou z jejích část vynechat, nabízí se nám možnost rozčlenit tuto kapitolu na kratší úseky a pro každý zvolit odpovídající a výstižný název. (Daňová, 2008)

## 4.5 Přímá řeč

Souralová (2002) uvádí, že přímá řeč se v příbězích vyskytuje nejběžněji ve formě, kdy jedna z postav položí otázku, na kterou jiná postava odpovídá. Kromě toho, že může přispět k rychlejšímu spádu příběhu, lze díky ní text také o něco zjednodušit, protože může nahradit složité větné konstrukce, kterým by čtenáři se sluchovým postižením pravděpodobně špatně rozuměli. Autorka nicméně doplňuje, že by měla být přímá řeč využívána s mírou, aby nedošlo k zastínění dějové linie přehrší rozhovorů postav.

Daňová (2008) doporučuje uvádět mluvčího v textu jednotně a to buď před zahájením, nebo po ukončení přímé řeči. Samozřejmě je také nutné přímou řeč patřičně odlišit od zbytku textu, čehož lze docílit různými způsoby – od uvozovek, přes interpunkci až po využití jiného druhu písma. Autorka také doporučuje jednotlivé části dialogu rozložit na samostatné řádky, aby se čtenář mohl v textu lépe orientovat.

Problém může nastat, pokud narazíme na pasáž, ve které dochází k rozhovoru většího počtu postav najednou nebo pokud se jednou z těchto postav stane přímo vypravěč. Orientace v takové části textu by pro žáka se sluchovým postižením byla pravděpodobně dosti matoucí a je proto vhodné dobře zvážit, zda je tato pasáž pro příběh natolik důležitá, aby byla do výsledného textu zařazena. (Daňová, 2008)

## 4.6 Výstižnost textu

Tento aspekt textového sdělení se týká v největší míře podmětu. Žákům se sluchovým postižením velmi ulehčí porozumění textu, pokud většina vět bude obsahovat podmět, který je vyjádřený. Jednou z možností je podmět v podobě plnovýznamového pojmenování. Lze využít také zájmeno, nicméně k této variantě je potřeba přistupovat citlivě a uváženě. Dítě sice může některá osobní zájmena využívat při komunikaci, ale to ještě neznamená, že je automaticky zvládne odhalit i v rámci textu, jelikož si to vyžaduje jistou míru jazykových znalostí a dovedností zejména v oblasti gramatiky a sémantiky. (Daňová, 2008)

## 4.7 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví

Tyto jazykové prostředky jsou poměrně běžnou součástí literárních textů. Pro běžného čtenáře navíc mohou být prostředkem k lepšímu porozumění textu. Zároveň jsou vhodnými označeními pro některé skutečnosti, které by jinak bylo obtížné vhodně vyjádřit opisem. Nicméně je potřeba znát jejich skutečný význam a nechápat je doslovně. Jak už jsme zmínili v předchozích kapitolách, jsou tyto jazykové prostředky jedním z aspektů, které čtenářům se sluchovým postižením mnohdy komplikují porozumění textu. (Daňová, 2008)

Souralová (2002) uvádí, že objasnění skutečných významů obrazných pojmenování může být o něco efektivnější, pokud je vztáhneme na reálný život a na konkrétní situace, se kterými by cíloví příjemci upraveného textu mohli mít svou osobní zkušenost.

Prostředkem k vysvětlení významu přísloví mohou být různé příběhy, na kterých se tato přísloví pokusíme demonstrovat. U nejnámějších frazémů již můžeme očekávat alespoň základní znalost ze strany žáků se sluchovým postižením, jelikož by zpravidla měly být součástí výuky českého jazyka. (Daňová, 2008)

Souralová (2002) doplňuje, že pokud jsou tyto jazykové prostředky důležitou součástí textu a jejich vynecháním by text ztratil svou původní charakteristiku, je potřeba, aby je překladatel vhodně objasnil, modifikoval nebo využil jiné jazykové prostředky k jejich zastoupení.

## 4.8 Tvorba vysvětlivek

Vysvětlivky jsou efektivním prostředkem k tomu, aby čtenář lépe porozuměl náročným částem textu. Jednou z výhod je bezpochyby jejich umístění mimo hlavní text. Čtenář si tak může vysvětlivku přečíst v případě, že o to má zájem nebo určité dovysvětlení

potřebuje. V opačném případě může nerušeně pokračovat ve čtení a není odváděn od hlavní dějové linie vloženými pasážemi, které mají kontext více objasnit. Vybrat slova, která podle nás potřebují být opatřena vysvětlivkou, může být náročné. Je možné se tato slova pokusit vytipovat samostatně a při ověřování srozumitelnosti textu přímo se žáky vyhodnotit, zda pro ně námi zvolená slova byla skutečně natolik nesrozumitelná, že potřebovala vysvětlení. Jiným postupem může být situace, kdy si žáci text přečtou a na pro ně náročná slova nás sami upozorní. Tato slova je potřeba si poté společně vysvětlit. (Daňová, 2008)

Názory na tvorbu a zařazování vysvětlivek do výsledného textu se velmi rozcházejí. Někteří je považují za velmi dobrý prostředek k tomu, aby čtenář mohl text lépe pochopit. Naproti tomu jsou ze strany odpůrců považovány za určitou berličku, kterou si překladatel ulehčuje práci, protože není schopen se s textem vypořádat jiným způsobem. Nutno ovšem podotknout, že již samotná tvorba vysvětlivek není vždy zrovna jednoduchým procesem, protože by neměly být příliš dlouhé, ale zároveň by měly výstižným způsobem zprostředkovat čtenáři význam daného slova. (Daňová, 2008)

Pokud budeme předpokládat, že výsledný text bude sloužit více různým dětem, musíme konstatovat, že vysvětlivky nelze brát příliš univerzálně, protože každé dítě je na tom z hlediska slovní zásoby, jazykových zkušeností a dalších aspektů trochu jinak. Může se tedy stát, že slovo, které jsme vysvětlivkou opatřili, bude některému z dětí známé, ale bude naopak potřebovat vysvětlit některé z dalších slov. (Souralová, 2002)

Umístění vysvětlivek v rámci upravené knihy se může různit. Lze je umístit v abecedním pořadí na samotný konec knihy, na konec konkrétní kapitoly či dolů na stránku, na které se vysvětlovaný pojem nachází. Krátké vysvětlivky mohou mít podobu marginálií, a pokud máme text uspořádaný pouze na pravé straně knihy, lze vysvětlivky vložit na stranu levou, která zůstává volná. (Daňová, 2008)

Výsledná podoba vysvětlivek by měla být podmíněna také věkem čtenářů. U nejmenších dětí se jako vhodná forma jeví obrázek. S přibývajícím věkem je pak vhodné postupně přecházet k textu nebo je možné oba způsoby vzájemně kombinovat. (Souralová, 2002)

Dalších aspektů, které je potřeba v souvislosti s tvorbou vysvětlivek zvážit je celá řada. Zmíníme například to, zda budeme uvádět slovo ve tvaru, v jakém se nachází v textu, či uvedeme tvar základní případně jejich kombinaci nebo způsob, jakým budou vysvětlovaná slova v textu označena a další. Volba by vždy měla probíhat s ohledem na budoucí čtenáře, pro které text upravujeme a které bychom měli co nejlépe znát. (Daňová, 2008)

## 4.9 Ilustrace upraveného textu

K tomu, aby byla kniha pro jejího čtenáře zajímavá a přitažlivá, může významně přispět i její vizuální stránka. Zejména pro malé děti jsou obrázky v knize hodně důležité. Významnou úlohu však často zastávají i v četbě čtenářů vyššího věku. Kromě toho, že jsou estetickým doprovodem určité knihy, mohou být ilustrace pro žáky se sluchovým postižením rovněž prostředkem, díky kterému čtenář příběhu lépe porozumí. Význam mají například v případě, že postavy z příběhu jsou pojmenovány cizími jmény. Tehdy mohou ilustrace těchto postav čtenáři velmi pomoci s formováním představy o těchto postavách. (Souralová, 2008)

Obrázky v upravené knize nemusí být pouze dílem nějakého umělce. Vytvořit je mohou přímo žáci se sluchovým postižením, pro které text upravujeme. S tím souvisí fakt, že ilustrace nemusí sloužit pouze k dovysvětlení děje, ale můžeme žáky požádat o nakreslení obrázku, který se k ději vztahuje, čímž si zároveň můžeme v praxi ověřit, zda a nakolik daný žák upravenému textu rozuměl. (Daňová, 2008)

I s již upravenou knihou jde samozřejmě pracovat dál. Možnosti této práce či případného dalšího obohacení upraveného textu jsou poměrně široké. Vždy ale záleží na skupině žáků, pro kterou je kniha určena a zároveň také na tom, kdo s touto skupinou pracuje a na jeho kreativitu. Nežádá se stává, že ty nejlepší nápady na obohacení práce s upravenou knihou přijdou až při jejím čtení s konkrétními žáky. (Daňová, 2008)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 Úprava literárního textu pro žáky se sluchovým postižením**

#### **5.1 Cíl praktické části**

Cílem této práce bylo vytvoření upraveného textu na základě zvolené literární předlohy, který by byl pro žáky se sluchovým postižením srozumitelný a zajímavý. Textu, který by respektoval specifické obtíže, se kterými se tato skupina čtenářů musí při čtení potýkat a umožnil jim tak jednodušší přístup k této aktivitě.

Byli bychom rádi, kdyby byl námi upravený text pro co nejvíce žáků se sluchovým postižením alespoň malým přispěním k tomu, aby získali bližší vztah k četbě a trávili tímto způsobem více svého volného času. Aby si uvědomili, že obtíže, které je při čtení provázejí, se dají postupně překonat a že se ve čtení můžou zlepšovat a postupně tak číst náročnější a náročnější texty.

#### **5.2 Cílová skupina**

Primární cílovou skupinou, pro kterou jsme vybranou knihu upravovali, jsou žáci se sluchovým postižením ve věku prvního stupně základní školy. Budeme ovšem rádi, pokud výsledný text poslouží také pedagogům, kteří s těmito žáky pracují, a bude jim pomůckou při výuce českého jazyka. Kniha by mohla být přínosem také rodičům žáků se sluchovým postižením a pomoci jim při společném čtení s jejich dětmi.

I přes to, že primárně tato upravená kniha vznikla pro žáky se sluchovým postižením, věříme, že své využití by mohla najít také u dalších skupin čtenářů, kteří se při čtení z různých důvodů potýkají s většími či menšími problémy.

#### **5.3 Výběr vhodné literární předlohy**

Jsme si vědomi toho, jak důležitý je již samotný výběr vhodné knihy, které se budeme v rámci úpravy věnovat. Je velmi potřebné, aby daná kniha byla pro čtenáře dostatečně přitažlivá a odpovídala jejich zájmům i věkovým zvláštnostem. Kniha nesmí být pro žáky příliš náročná, protože problémy s porozuměním by mohly způsobit nezájem o čtení. Nicméně ani věku žáků nepřiměřeně jednoduchá kniha není výhodou, protože nebude pro

čtenáře nijak zajímavá a pravděpodobně bude výsledek nakonec stejný jako s knihou složitou. V rámci zpracování této diplomové práce jsme již od samotného počátku spolupracovali se základní školou pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Souhlasíme s názorem mnoha autorů, že knihu by měl vybírat nebo se na výběru minimálně podílet někdo, kdo s žáky se sluchovým postižením, kterým kniha bude určena primárně, pracuje, umí posoudit jejich aktuální jazykové dovednosti, zájmy, úroveň slovní zásoby a další aspekty. Proto jsme se rozhodli nechat výběr zcela na vyučujících spolupracující školy. Vyučující měli možnost sami se společně dohodnout, která kniha by pro jejich žáky byla přínosná a o kterou by mohli mít zájem.

Jimi navrhovanou knihu jsme velmi rádi k úpravě přijali, jelikož zvolený titul již po mnoho let provází začínající čtenáře s osvojováním si dovednosti čtení. U nás kniha vyšla v rámci edice s názvem První čtení. Jelikož je podle nás velmi důležité, aby žáci se sluchovým postižením – stejně jako žáci intaktní – získávali pozitivní vztah k četbě od co nejučtějšího věku, myslíme si, že pro ně kniha může být vhodná právě v období, kdy začínají číst samostatně. I když jsou v té době již o něco starší než začínající čtenáři na běžných školách, věříme, že to pro ně nebude překážkou získat k této knize pozitivní vztah a příběhy je budou bavit.

### **5.3.1 Kvak a Žbluňk se bojí rádi**

Knih, která byla pro úpravu zvolena je druhým dílem série Kvak a Žbluňk a nese název Kvak a Žbluňk se bojí rádi. V této sérii vyšly ještě knihy Kvak a Žbluňk jsou kamarádi a Kvak a Žbluňk od jara do Vánoc. Autorem celé série je americký spisovatel Arnold Lobel.

Knih je vyprávěním o dvou hlavních postavách – Kvakovi, který je zelený a je to žabák a jeho kamarádovi Žbluňkovi, jehož barva je hnědá a je označován jako ropušák. Jsou to moc dobří kamarádi. Každý z nich má svůj domeček, ve kterém bydlí sám, a u něj má pěknou zahrádku. Většinu volného času ale tráví společně. Často chodí jeden ke druhému na návštěvu, a když je hezké počasí, rádi tráví čas venku. Nezastaví je ovšem ani škaredé a chladné počasí. V takovém případě je čtenář může najít v jednom z domečků u krbu, kde mají pohodlná křesla, ve kterých spolu rádi sedávají. Čas si krátí pitím čaje a vyprávěním různých příběhů. Oblíbené jsou zejména ty strašidelné.

Kromě příjemných příběhů v knize může malý čtenář najít také určité poučení či příklad, jak se může chovat například ke svým kamarádům.



## 5.4 Fáze úpravy vybraného literárního textu

V následujících podkapitolách přiblížíme postup, který jsme při úpravě vybrané knihy uplatňovali. Zaměříme se na jednotlivé aspekty literárního textu, se kterými čtenáři se sluchovým postižením jakožto naše cílová skupina mívají zpravidla největší obtíže. Vše se pokusíme demonstrovat na konkrétních pasážích našeho upraveného textu ve srovnání s textem originálním, ze kterého jsme vycházeli. Jednotlivé aspekty, na které se při úpravě textu zaměřujeme, jsou propojené a nelze je od sebe úplně izolovat. Proto se i v námi uváděných ukázkách pravděpodobně bude objevovat více jevů současně či se některé příklady budou opakovat.

Podle Daňové (2008) nelze stanovit jeden konkrétní postup úpravy literárních textů, který by byl bezezbytku uplatnitelný ve všech případech. Stejně tak je tomu i s mírou, s jakou by se do původního textu mělo zasahovat. Vše je potřeba dělat uváženě.

V průběhu úpravy jsme čerpali převážně z Daňové (2008), která ve své knize Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře nastínila alespoň jakousi kostru, které se lze při procesu úpravy knihy přidržet. Náš postup jsme rovněž doplnily informacemi z knihy Čtení neslyšících od Suralové (2002).

Text jsme se snažili upravit do podoby, která bude odpovídat věku a možnostem našich budoucích čtenářů se sluchovým postižením. Počítáme ovšem s tím, že jakkoli jsme se úpravu snažili provést poctivě, nebude výsledná upravená kniha schopna naplnit potřeby všech těchto žáků. Vzhledem k individuálním zvláštnostem každého z nich bude i námi zjednodušený text pro některé z nich stále více či méně náročný.

### 5.4.1 Úprava délky textu

Prvním a velmi důležitým krokem úpravy pro nás bylo důkladné seznámení se s originálním textem. Knihu tvoří celkem pět kapitol, ve kterých vždy vystupují kamarádi Kvak a Žbluňk, nicméně děj jednotlivých kapitol na sebe nijak nenavazuje. Každá kapitola je samostatným příběhem. S každou kapitolou jsme tedy pracovali zvlášť. Při úpravě každé z kapitol jsme se snažili dobře zvážit, které informace jsou pro příběh důležité a zároveň si jednoznačně vyčlenit základní dějovou linii, které se budeme při vytváření upravené verze příběhu držet. K originálním pěti kapitolám jsme se rozhodli již žádné další nepřidávat.

Jelikož je kniha Kvak a Žbluňk určena začínajícím čtenářům, odpovídá tomu také délka textu. Ačkoli má originální kniha více než šedesát stran, je to dáno hlavně tím, že je text psaný poměrně velkými písmeny a hojně prokládaný ilustracemi zachycujícími výjevy

z příběhů. Jelikož kniha není příliš dlouhá, rozhodli jsme se ji do procesu úpravy zahrnout celou a nevybírat k úpravě pouze některé z kapitol, jak tomu může v některých případech být.

Vzhledem tomu, že jednotlivé příběhy byly už v originální knize poměrně krátké, z hlediska délky jsme do textu nedělali příliš velké zásahy. I tak se ovšem v knize našlo několik míst, u kterých jsme se rozhodli část informací vypustit. Toto zkrácení textu ovšem nebylo podle nás tak markantní, jelikož děj knihy je poměrně jasný a není v něm obsaženo příliš mnoho popisných pasáží, které by jej dokreslovaly. Pro ilustraci uvádíme začátek kapitoly Mrazení v zádech.

Původní text: *„Byla studená a temná noc. „Poslouchej, jak mezi stromy skučí vítr,“ řekl Kvak. Tohle je ten pravý čas na strašidelné povídaní. Žbluňk se hlouběji přikrčil do křesla. „Žbluňku,“ zeptal se Kvak, „copak ty se nebojíš rád? Nemáš rád ten pocit, když ti běhá po zádech mráz?“ „Tím si nejsem tak úplně jistý,“ odpověděl Žbluňk. Kvak připravil konvici horkého čaje, pak se posadil a začal vyprávět...“*

Upravený text: *„Byla tmavá noc a venku bylo chladno. Kvak řekl Žbluňkovi: „Budeme si vyprávět strašidelné příběhy. Chceš?“ Žbluňk zavrtěl hlavou. „Nechci, nemám strašidelné příběhy rád.“ Kvak uvařil čaj a začal vyprávět...“*

U této ukázky jsme se rozhodli úvodní dialog kapitoly zkrátit. Některé formulace vět (např. *„Copak ty se nebojíš rád?“*) i některé výrazy (např. *„když ti běhá po zádech mráz“*) nám v souvislosti se specifiky čtení osob se sluchovým postižením připadaly poměrně složité. Zároveň jsme usoudili, že část rozhovoru, kterou jsme se rozhodli v textu přeformulovat a ponechat, je pro další vývoj příběhu stěžejní a vynechání zbylé části rozhovoru jej nijak negativně neovlivní.

Ke zkrácení textu jsme přistoupili také v kapitole s názvem Drak. V tomto příběhu jdou Kvak a Žbluňk pouštět draka, který jim ale nechce létat. A tak zkouší svůj postup obohatit dalšími prvky jako je poskakování, mávání a běhání. Když jim drak konečně vzlétne, následuje v textu pasáž ve formě přímé řeči.

Původní text: *„... „Když se nepodařil utíkáci pokus, když se nepodařil utíkáci a mávací pokus a když se nepovedl ani utíkáci, mávací a poskakovací pokus, věděl jsem, že utíkáci, mávací, poskakovací a volací pokus se prostě podařit musí! ...“*

Tuto pasáž jsme se po zvážení rozhodli v upraveném textu celou úplně vynechat, protože nám přišla velmi složitá a pro příběh nedůležitá. Její přeformulování by pravděpodobně bylo dosti dlouhé a čtenáře by zbytečně odvádělo od příběhu. Přídavná jména, která jsou v tomto souvětí využita, nejsou běžně využívaná a dovedeme si představit, že by s nimi mohli mít problémy i někteří intaktní žáci, natož čtenáři se sluchovým postižením, kteří se v českém jazyce orientují mnohem hůře. Dalším problémem v souvislosti s touto částí textu bylo postupné nabalování dalších a dalších přídavných jmen, čímž se celé souvětí prodlužovalo a v praxi by se v něm čtenáři se sluchovým postižením pravděpodobně velmi rychle ztratili.

Většinu pasáží jsme se ovšem spíše než výraznějším zkrácením – jako tomu bylo například v rámci první uvedené ukázky – snažili čtenářům zprostředkovat trochu jinou formou, která by pro ně byla srozumitelnější. V některých případech jsme věty pouze přeformulovali nebo použili jiné tvary slov, jindy bylo zapotřebí využít spíše jiných jazykových prostředků. Vždy jsme se ovšem snažili zachovat původní smysl originálního textu. Při tomto postupu jsme si kladli za cíl, zachovat co největší část už tak poměrně krátkého příběhu a problematické pasáže spíše vyjádřit jiným způsobem, kterému by čtenáři se sluchovým postižením lépe porozuměli. Jako příklad uvádíme malý úryvek z kapitoly Klobouk.

Původní text: „... *Žbluňk si nasadil klobouk, ale ten mu spadl přes oči. ‚Promiň,‘ řekl Kvak. ‚Ten klobouk je ti moc velký. Daruju ti něco jiného.‘ ‚Ne,‘ odpověděl Žbluňk. ‚Ten klobouk je dárek od tebe. Líbí se mi. Budu ho nosit takový, jaký je...‘*“

Upravený text: „... *Žbluňk si dal klobouk na hlavu, ale byl moc velký. ‚Promiň,‘ řekl Kvak, ‚dám ti jiný dárek.‘ ‚Ne,‘ řekl Žbluňk, ‚klobouk se mi líbí. Je velký, ale budu ho nosit...‘*“

U některých částí jsme do originálního textu také něco málo přidali, abychom budoucím čtenářům pomohli lépe pochopit některé informace. Zpravidla šlo ale spíše pouze o několikáslovné vsuvky, krátké věty nebo opakování některé již zmíněné informace, než o rozsáhlejší vysvětlující pasáže. Následující ukázka je úryvkem z kapitoly Zítřa.

Původní text: „... *‚Žbluňku,‘ řekl, ‚kabát a kalhoty máš odhozené na podlaze.‘ ‚Zítřa,‘ zabručel Žbluňk zpod deky. ‚Kuchyňský dřez je plný špinavého nádobí,‘ řekl Kvak. ‚Zítřa,‘ odpověděl Žbluňk. ‚Na křeslech je spousta prachu.‘ ‚Zítřa,‘ opakoval Žbluňk.*

*„Okna potřebuji umýt,“ pokračoval Kvak. „A měl bys zalít svoje rostlinky.“ „Zítřka!“ vykřikl Žbluňk. „Všechno udělám zítřka...“*

Upravený text: *Kvak řekl: „Na podlaze leží tvoje kalhoty a tvůj kabát.“*

*„Udělám to zítřka,“ řekl Žbluňk.*

*„V kuchyni je plno špinavého nádobí,“ řekl Kvak.*

*„Udělám to zítřka,“ odpověděl Žbluňk.*

*„Na křeslech je hodně prachu,“ řekl Kvak.*

*„Udělám to zítřka,“ opakoval Žbluňk.*

*„Je potřeba umýt okna a zalít květiny,“ pokračoval Kvak.*

*„Udělám to zítřka!“ vykřikl Žbluňk. „Všechno udělám zítřka...“*

Z původních jednoslovných odpovědí Žbluňka jsme vytvořili krátkou větu. Běžnému čtenáři by původní text neměl činit žádné obtíže. Domníváme se ale, že pro čtenáře se sluchovým postižením bude srozumitelnější, pokud v odpovědi bude přímo vyjádřeno, co se zítřka bude dít. Tedy, že Žbluňk reaguje na Kvakovy výzvy k tomu, aby si doma uklidil. V této části textu jsme se rovněž rozhodli řídit se doporučením Daňové (2008) a každou z vět v podobě přímé řeči umístit na samostatný řádek, aby se čtenářům v tomto rozhovoru lépe orientovalo.

#### **5.4.2 Úprava sledu událostí**

Jak už jsme zmínili, děj jednotlivých kapitol na sebe vzájemně nenasazuje a jednotlivé příběhy spolu nesouvisí. Proto jsme pořadí kapitol ponechali v původní podobě a nebylo nutné je z důvodu lepší návaznosti jednotlivých částí děje nijak přeskupovat či slučovat dohromady.

Jelikož jde o knihu pro začínající čtenáře, jednotlivé kapitoly nejsou ani příliš dlouhé. Každá z nich vyšla průměrně na necelou A4, ačkoli jsme pro finální text použili menší písmo než v originále. Proto nebylo ani třeba jednotlivé kapitoly dělit na menší úseky. I začínající čtenář je měl zvládnout přečíst celé.

Z hlediska sledu událostí jsme v upravovaném textu zasáhli pouze na dvou místech. Prvním případem byl závěr kapitoly Samota, kde jsme na konci část textu vypustili a konec mírně pozměnili.

Původní text: „... *Kvak a Žbluňk zůstali na ostrůvku celé odpoledne. Jedli mokré chlebičky a nezapíjeli je chlazeným čajem. Seděli tam dva dobří kamarádi a užívali si samoty ve dvou.*“

Upravený text: „... *Kvak a Žbluňk seděli na ostrově celé odpoledne. Povídali si a smáli se. Měli radost, protože byli spolu.*“

Tento konec kapitoly jsme pozměnili jednak kvůli pojídání jídla, které se dříve v příběhu pádem do řeky rozmočilo a poničilo, ale zejména kvůli poslední větě: „... *užívali si samoty ve dvou.*“ Z výsledků, které jsme získali ověřením srozumitelnosti upraveného textu, se nám potvrdilo, že již jen samotné slovo „*samota*“ bylo pro spoustu žáků nesrozumitelné a pokud vezmeme toto slovo v kontextu poslední věty příběhu, nedává to příliš smysl. Samota je zpravidla chápána jako stav, kdy je člověk úplně sám. Pokud už jsou spolu dva kamarádi, těžko mluvit přímo o samotě. Jelikož se domníváme, že by tato pasáž nemusela čtenářům se sluchovým postižením dávat příliš smysl, rozhodli jsme se konec kapitoly mírně upravit.

V druhém případě, kdy jsme výrazněji zasahovali do sledu událostí, šlo rovněž o konec kapitoly – tentokrát kapitoly Mrazení v zádech, ve které Kvak Žbluňkovi vypráví strašidelnou historku. V tomto případě jsme se konec rozhodli pozměnit trochu razantněji než v předchozí ukázce.

Původní text: „... *Kvak a Žbluňk seděli blízko ohně. Náramně se báli. Byli tak rozechvění, že se jim hrníčky s čajem třásly v rukou. Po zádech jim běhal mráz. Byl to příjemný, hřejivý pocit.*“

Upravený text: „... *Kvak a Žbluňk seděli v křesle. Příběh byl strašidelný. Kvak a Žbluňk ale byli spolu doma, a proto se vůbec nebáli.*“

Důvody, které nás k úpravě konce vedly, byly dva. Prvním z nich byly složitě volená slova a výrazy (např. „*rozechvění*“, „*po zádech jim běhal mráz*“, „*náramně*“ atd.). Hlavním důvodem ke změně konce byla ale jeho logičnost. Podle našeho mínění se věty: „*Po zádech jim běhal mráz.*“ a „*Byl to příjemný, hřejivý pocit.*“ vzájemně vylučují. Pro většinu lidí je strach spíše pocitem dosti nepříjemným a rozhodně nelze říci, že by to byl jakkoli hřejivý pocit. Na začátku kapitoly navíc Žbluňk říká, že nemá pocit strachu a vyprávění strašidelných historek rád. Aby budoucím čtenářům dával text větší smysl, rozhodli jsme se po zvážení přistoupit k variantě, že konec této kapitoly změníme.

Na jiná místa, která by podle nás vyžadovala určitým způsobem výraznější zásah do průběhu jednotlivých událostí dějových linií příběhů, jsme nenarazili. Děj je jinak poměrně přímočarý bez zbytečných odboček, které by bylo nutné redukovat či přeskupovat jejich pořadí.

### 5.4.3 Gramatická úprava textu

V rámci úpravy textu z hlediska jeho gramatické stránky jsme se zaměřili jak na výběr vhodných pojmů a jazykových prostředků, tak na skladbu jednotlivých vět. Příběhy jednotlivých kapitol jsou sice poměrně jednoduché, nicméně některá zvolená slova mohou být pro čtenáře se sluchovým postižením poměrně náročná. Může to být například z toho důvodu, že jde o slova nespisovná, která zpravidla nebývají součástí výuky českého jazyka, respektive v případě, že ano, tak spíše okrajově. Příkladem může být věta z kapitoly Zítřa.

Původní text: „... *Hrome, 'povzdechl si. Tady v tom domě je velký svinčik. Čeká mě hrozně moc práce...*“

Upravený text: „... *Achjo. Tady je velký nepořádek...*“

Slovo „*svinčik*“ jsme se rozhodli nahradit raději slovem „*nepořádek*“, u kterého předpokládáme, že bude s větší pravděpodobností součástí slovní zásoby čtenářů se sluchovým postižením. Stejně tak tomu bylo v případě nahrazení slova „*hrome*“ běžně používaným povzdechnutím „*achjo*“.

S nespisovnými výrazy, které by žákům mohly činit problémy z hlediska chápání významu slova, jsme se mohli setkat také v dalších kapitolách. Pro ilustraci uvedeme ještě dva příklady – první z kapitoly drak a druhý z kapitoly s názvem Klobouk.

Původní text: „... *Drak se vznesl do vzduchu. Potom žuchl na zem...*“

Upravený text: „... *Drak vzlétl, ale najednou spadl na zem...*“

Původní text: „... *Nalil na klobouk trochu vody a dal ho schnout na teplé místo. Klobouk se začal scvrkávat...*“

Upravený text: „... *Doma na klobouk nalil trochu vody. Potom klobouk položil na teplé místo. Klobouk se začal zmenšovat...*“

V obou ukázkách můžeme vidět slova nespisovná. V první ukázce jsme slovo „žuchl“ nahradili výrazem „spadl“, v druhé jsme místo slova „scvrkávat“ použili raději slovo „zmenšovat“. Nespisovná slova mají zajisté v literárních textech své místo. Je třeba si ale uvědomit, že pro čtenáře se sluchovým postižením jsou často spíše překážkou ke správnému porozumění textu než zpestřením příběhu.

V literárních textech se také velmi často objevují výrazy, které označují nějaký zvukový vjem. Z hlediska úpravy knihy pro čtenáře se sluchovým postižením je třeba dobře zvážit zařazení těchto výrazů do výsledného textu, jelikož i přes to, že daný čtenář slovo zná, velmi často se mu s ním nepojí žádná představa. Jde tedy pouze o mechanické naučení bez přiřazení významu. (Strnadová, 1998)

V souvislosti s tímto jevem uvádíme ukázkou z kapitoly Mrazení v zádech.

Původní text: „*Byla studená a temná noc. ‚Poslouchej, jak mezi stromy skučí vítr,‘ řekl Kvak. ‚Tohle je ten pravý čas na strašidelné povídání...‘*“

Upravený text: „*Byla tmavá noc a venku bylo chladno. Kvak řekl Žbluňkovi: ‚Budeme si vyprávět strašidelné příběhy. Chceš?‘ ...“*

V tomto případě jsme se rozhodli výraz „*skučí vítr*“ z upraveného textu úplně vynechat. Po zvážení jsme usoudili, že i přes případnou snahu zprostředkovat žákům se sluchovým postižením význam tohoto výrazu by se pravděpodobně nepodařilo vytvořit u nich odpovídající představu tohoto zvuku a mohlo by to být spíše matoucí, jelikož se jedná o dosti specifický zvuk, který bez adekvátní sluchové kontroly nelze příliš dobře přiblížit.

V námi upravované knize jsme narazili také na případ neobvyklého spojování slov. I slova složená můžou být pro čtenáře se sluchovým postižením náročná, natož slova, která nejsou běžným výsledkem tohoto způsobu tvoření slov. Pro představu uvádíme příklad z kapitoly Mrazení v zádech.

Původní text: „... *Potom jsem uviděl dvě velikánské oči. Byl to starý Černožabák...*“

Upravený text: „... *Najednou jsem viděl dvě velké oči. Byl to Černý žabák...*“

V tomto případě výraz „*Černožabák*“ sice slouží jako pojmenování pro příšeru figurující ve strašidelné historce, kterou Kvak vypráví Žbluňkovi, ale i tak jsme se toto jméno rozhodli upravit na „*Černého žabáka*“. Dle našeho názoru by tento zásah do textu mohl

budoucím čtenářům naší upravené knihy pomoci lépe si představit, jak takové strašidlo může asi vypadat.

Zásahů do textu z hlediska gramatické stránky jsme provedli celou řadu. Kromě již uvedených příkladů se většina týkala záměny určitých výrazů za jejich synonyma či použití jiných tvarů slov, u kterých jsme předpokládali, že by pro žáky se sluchovým postižením mohly být známější. Jako jeden z příkladů můžeme uvést například ukázkou z kapitoly Samota.

Původní text: „...*Žbluňk běžel domů. Tam udělal chlebičky a připravil konvici chlazeného čaje...*“

Upravený text: „...*Žbluňk běžel domů. Připravil jídlo a uvařil čaj.*“

V tomto případě jsme kromě zkrácení a zjednodušení textu slovo „*chlebičky*“ nahradili výrazem „*jídlo*“. Využili jsme sice slovo nadřazené, nicméně předpokládáme, že naši budoucí čtenáři budou mít spíše vytvořenou představu o tom, co to je jídlo obecně, než o tom, jak vypadají chlebičky. Pro další vývoj příběhu navíc konkrétní druh jídla nehraje žádnou roli.

Do textu jsme do značné míry zasahovali také z hlediska větné skladby. Některá dlouhá souvětí jsme z textu úplně vynechali. Samozřejmě jen v případě, že pro příběh nebyla podstatná a jejich absence nijak neovlivnila děj (viz kapitola 5.4.1). Jiná souvětí jsme naopak pro lepší přehlednost rozdělili do samostatných vět. Uváděná ukáзка je z kapitoly Samota.

Původní text: „...*Kvak byl příliš daleko, než aby ho slyšel. Žbluňk si svlékl kabát a zamával s ním jako s vlajkou. Kvak byl moc daleko, než aby to viděl. Žbluňk volal a mával, ale nebylo to nic platné...*“

Upravený text: „...*Kvak byl moc daleko. Žbluňka neviděl. Potom Žbluňk Kvakovi zamával. Kvak byl moc daleko. Žbluňka neslyšel. Žbluňk volal a mával. Kvak ho neviděl ani neslyšel.*“

V tomto případě nám přišlo vhodnější rozdělit souvětí původního textu na jednotlivé věty a ty ještě o něco zjednodušit.

V jedné části textu jsme ovšem přikročili k opačné variantě, kdy jsme několik vět jednoduchých naopak spojili v jedno souvětí. Ukáзка je součástí kapitoly Klobouk.



Původní text: „... *Té noci, když si Žbluňk vlezl do postele, uvažoval o těch největších myšlenkách, na jaké dovedl přijít. Myslel na obrovské slunečnice. Myslel na vysoké vzrostlé duby. Myslel na vysokánské hory pokryté sněhem. Potom usnul...*“

Upravený text: „... *Večer Žbluňk ležel v posteli. Moc přemýšlel. Přemýšlel o květinách, přemýšlel o stromech, přemýšlel o horách. Potom usnul...*“

U této ukázky jsme tři věty jednoduché propojili do jednoho souvětí. Z hlediska výsledků toto spojení u většiny žáků nemělo vliv na porozumění textu. Jako problematictější se ukázalo zvolené sloveso ve tvaru „*přemýšlel*“, které část žáků označilo za nesrozumitelné.

#### 5.4.4 Přímá řeč

Přímé řeči bychom v knížce o dvou žabácích našli poměrně dost. Většina příběhů je založena právě na rozhovorech mezi dvěma kamarády. Svou nezastupitelnou úlohu má přímá řeč také v textu, který upravujeme. Nelze ji vynechat a ani by to příběhu neprospělo, kdybychom tak učinili. Děj má díky přímé řeči větší spád a je pro čtenáře zajímavější.

V knize vystupují dvě hlavní postavy, které většinu času rozmlouvají spolu. Výjimkou je kapitola s názvem *Drak*, ve které vystupují navíc ještě ptáci, vždy ale mluví pouze jeden z nich. Další postavu můžeme nalézt ještě v poslední kapitole, která nese název *Samota*, kde vystupuje želva. Pokaždé, když se v příběhu objeví některá z dalších postav mimo dvou hlavních hrdinů, ovšem rozmlouvá vždy pouze s jedním z žabáků. V celé knize tedy nenajdeme žádný rozhovor, kterého by se účastnily více než dvě postavy. Díky tomu nebylo nutné zabývat se zjednodušováním rozhovorů více postav či úvahami, zda lze takový rozhovor z příběhu pro jeho složitost vypustit.

Přímou řeč v upraveném textu zaznamenáváme prostřednictvím uvozovek a právě hovořící osoba je zmíněna ve větě uvozovací. Podle Daňové (2008) je vhodné, aby pozice uvozovací věty v celé knize byla jednotná – tedy vždy buď před přímou řečí, nebo po jejím ukončení. Toto doporučení se nám v rámci našeho upravovaného textu dodržet nepodařilo. Z hlediska plynulosti textu nám nepřipadalo vhodné za každou cenu udržovat uvozovací větu na stejné pozici. Nicméně z výsledků nelze říci, že by to byla komplikace, která by žákům znemožňovala textu rozumět.

Přímá ani polopřímá řeč se v našem textu nevyskytuje. Zároveň ani vypravěč nevstupuje do děje jako další z jednajících osob. Naším cílem z pohledu přímé řeči bylo tedy pouze vypuštění některých náročných promluv postav, které jsou pro děj nadbytečné (viz např.

kapitola 5.4.1) a zachování rozhovorů, které jsou pro děj stěžejní, případně jejich zjednodušení či přeformulování, pokud to bylo potřeba. Jako příklad přeformulování rozhovoru uvádíme úryvek z kapitoly s názvem Klobouk.

Původní text: „... *Potom Kvak řekl: ‚Žbluňku, už vím, co musíš udělat. Až si dnes večer vlezeš do postele, musíš si nechat procházet hlavou velké myšlenky. Ty velké myšlenky způsobí, že se ti zvětší hlava. Ráno ti pak možná ten nový klobouk správně sedět.‘* ,*To je dobrý nápad,‘ souhlasil Žbluňk...*“

Upravený text: „*Potom Kvak řekl: ‚Žbluňku, vím, co musíš udělat. Večer musíš moc přemýšlet. Tvoje hlava bude větší. Ráno ti klobouk už nebude velký.‘* Žbluňk řekl: „*Díky, Kvaku, to je dobrý nápad.*“

Tento pro žáky se sluchovým postižením původně možná náročný rozhovor, jsme o něco zkrátili a věty, u kterých jsme předpokládali, že by mohly být pro čtenáře obtížně srozumitelné, jsme se pokusili přeformulovat do jednodušší podoby. Obdobně jsme postupovali také u ostatních rozhovorů v knize. Většinou jsme tyto rozhovory mírně pozměnili či zkrátili nebo některá ze slov či slovních spojení nahradili výrazy, o kterých jsme předpokládali, že budou pro cílovou skupinu srozumitelnější.

V poslední kapitole knihy s názvem Samota se v textu objevila také přímá řeč v podobě vnitřního monologu. Uvádíme dvě ukázky tohoto typu přímé řeči z této kapitoly.

Původní text: „... *Na dveřích našel cedulku. Na ní bylo napsáno: MILÝ ŽBLUŇKU, NEJSEM DOMA. ŠEL JSEM VEN. CHCI BÝT SÁM.* ,*Sám,‘ podivil se Žbluňk. Jsem přece Kvakův kamarád. Proč chce být sám? ...‘*“

Upravený text: „...*Na dveřích Kvakova domu bylo napsáno: MILÝ ŽBLUŇKU, NEJSEM DOMA. ŠEL JSEM VEN. CHCI BÝT SÁM.* ,*Sám?’ zamyslel se Žbluňk. ‚Jsem Kvakův kamarád. Proč se mnou nechce být?’ řekl...*“

Původní text: „... ,*Chudák Kvak,‘ řekl si Žbluňk. ‚Je mu určitě smutno. Ale já ho rozveselím...*“

Upravený text: „... ,*Chudák Kvak. Určitě je moc smutný. Udělám mu radost...*“

Aby se čtenáři neztratili v tom, kdo právě hovoří, pokusili jsme se jim situaci ulehčit tím, že ve většině uvozovacích vět využíváme slovesa ve tvaru „řekl“ nebo „řekl si“. V první ukázce jsme v uvozovací větě použili také sloveso „zamyslel se“. Nicméně z výsledků není patrné, že by bylo pro čtenáře zařazení tohoto výrazu problematičké.

#### 5.4.5 Výstižnost textu

Tato oblast se týká především podmětu ve větách. Daňová (2008) uvádí, že žákům se sluchovým postižením dost ulehčuje pochopení textu, pokud je podmět ve větách vyjádřený a ještě lépe, pokud je vyjádřený konkrétním pojmenováním. Nicméně aby český jazyk zněl přirozeněji, je běžnou součástí jak mluveného, tak psaného projevu používání zájmen, která v některých větách mohou podmět nahrazovat.

Běžný čtenář zpravidla nemá problém v textu odhalit, kterou skutečnost zájmeno zastupuje. Nicméně Daňová (2008) uvádí, že pro žáky se sluchovým postižením bývá mnohdy velmi náročné tyto vztahy v rámci textu identifikovat. Tato schopnost totiž po čtenáři vyžaduje jistou míru znalostí v oblasti sémantiky a gramatiky, kterou zejména začínající čtenáři se sluchovým postižením zpravidla nedisponují.

Vzhledem k plynulosti a přirozenosti textu není nicméně možné se využívání zájmen – zejména těch osobních – vyhnout. Je ovšem důležité dbát na to, abychom je v rámci upravených textů využívali pokud možno zejména ve větách, kde je jejich využití zřejmé.

V rámci námi upraveného textu jsme se snažili v některých případech nahradit zájmena raději podmětem ve formě konkrétního pojmenování. Jako příklad uvádíme část kapitoly Samota.

Původní text: „... *Kvak byl příliš daleko, než aby ho slyšel. Žbluňk si svlékl kabát a zamával s ním jako s vlajkou. Kvak byl moc daleko, než aby to viděl. Žbluňk volal a mával, ale nebylo to nic platné...*“

Upravený text: „...*Kvak byl moc daleko. Žbluňka neviděl. Potom Žbluňk Kvakovi zamával. Kvak byl moc daleko. Žbluňka neslyšel. Žbluňk volal a mával. Kvak ho neviděl ani neslyšel.*“

V tomto případě nám připadalo jako vhodná varianta, abychom zájmena raději nahradili přímo jménem jednoho z hrdinů. Je možné, že běžnému čtenáři by se tento způsob

vyjadřování zdál poměrně kostrbatý, nicméně pro žáky se sluchovým postižením jde podle nás o cestu, jak jim pomoci uvědomit si vzájemné vztahy ve větách.

V jedné pasáži jsme pro lepší orientaci v textu rozdělili souvětí na dvě věty jednoduché. Ve druhé z těchto vět jsme doplnili na místo nevyjádřeného podmětu podmět vyjádřený – zopakovali jsme podmět z první věty. Ukázka je z kapitoly Klobouk.

Původní text: „... *Nalil na klobouk trochu vody a dal ho schnout na teplé místo...*“

Upravený text: „... *Doma na klobouk nalil trochu vody. Potom klobouk položil na teplé místo...*“

Vzhledem k tomu, že jsme se v tomto případě rozhodli souvětí rozdělit na dvě věty jednoduché, zvolili jsme variantu stejného podmětu v obou větách. Myslíme si, že v této situaci stejný podmět není překážkou v plynulosti textu a naopak může být účinnou pomocí pro čtenáře se sluchovým postižením, kteří by se jinak mohli v textu hůře orientovat.

#### **5.4.6 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví**

Co se týče obrazných pojmenování, frazémů a dalších ustálených spojení, jde pro osoby se sluchovým postižením o mimořádně náročnou oblast. Jedná se o další běžnou součást našeho národního jazyka potažmo jím psaných textů. U všech těchto a podobných jazykových prostředků je potřeba, aby je čtenář dokázal identifikovat a odhalit jejich skutečný význam. V praxi ovšem dochází u této skupiny čtenářů buď k doslovnému chápání či jak uvádí Suralová (2002) k jejich mechanickému memorování ovšem bez pochopení skutečného významu, který se za nimi skrývá. Ani jedna z variant není příliš šťastná, protože každá z nich – i když svým vlastním způsobem – více či méně mění vyznění daného sdělení a mnohdy vede i ke ztrátě jeho významu.

Jak s těmito jazykovými prostředky pracovat v rámci výuky českého jazyka u žáků se sluchovým postižením jsme nastínili již v kapitole 4.7 a nebudeme to zde již opakovat. Zde uvedeme pouze několik příkladů různých ustálených spojení, se kterými jsme se v rámci úpravy naší literární předlohy setkali. Ačkoli je potřeba říci, že těchto ustálených spojení, které se v komunikaci využívají v určitém smyslu, nebylo příliš mnoho.

První dvě ukázky jsou součástí kapitoly Zítřa.

Původní text: „... *Žbluňk si přetáhl deku přes hlavu. ‚Udělám to zítra,‘ prohlásil. ‚Dnes si dám pohov a budu bát život z té příjemnější stránky...‘*“

Upravený text: „... *Žbluňk schoval hlavu pod peřinu a řekl: ‚Udělám to zítra. Dnes budu odpočívat. Nebudu nic dělat...‘*“

Původní text: „... *‚Ano,‘ přikývl Kvak, ‚zítra budeš mít perný den...‘*“

Upravený text: „... *‚Ano,‘ souhlasil Kvak. ‚Zítra budeš mít hodně práce...‘*“

V obou případech (jak „*brát život z té příjemnější stránky*“, tak i „*mít perný den*“) se domníváme, že jde o výrazy, u kterých je potřeba znát jejich význam. Žákům se sluchovým postižením by podle nás tyto obraty mohly činit obtíže, proto jsme se rozhodli je upravit a vynechat (viz první ukázka) či nahradit jejich skutečným významem (ukázka číslo dva).

Pro ilustraci uvedeme ještě jeden příklad z kapitoly Klobouk.

Původní text: „... *Žbluňku, už vím, co musíš udělat. Až si dnes vlezeš do postele, musíš si nechat procházet hlavou velké myšlenky. Ty velké myšlenky způsobí, že se ti zvětší hlava...‘*“

Upravený text: „... *Žbluňku, vím, co musíš udělat. Večer musíš moc přemýšlet. Tvoje hlava bude větší...‘*“

Výraz „*nechat si něco projít hlavou*“ se v českém jazyce běžně využívá ve smyslu něco si promyslet/rozmyslet. Předpokládáme ovšem, že pro žáky se sluchovým postižením ve věku prvního stupně základní školy tento ustálený výraz není známý. V textu je navíc použit v trochu jiném významu, kdy Kvak dal Žbluňkovi tuto radu jako prostředek, aby se mu zvětšila hlava a klobouk mu nebyl tak velký, což je samozřejmě myšleno spíše jako vtip či nadsázka. Domníváme se, že způsob, jakým je výraz v textu použit by žáky vedl spíše k jeho doslovnému vnímání a pokud by se později seznámili se skutečným výrazem tohoto ustáleného spojení, mohlo by je to zbytečně mást.

#### **5.4.7 Tvorba vysvětlivek**

K vytvoření vysvětlivek jsme v rámci našeho textu přistoupili pouze jednou a to v kapitole s názvem Drak. Zde jsme usoudili, že některá z námi použitých slov by bylo lepší opatřit objasněním jejich významu, abychom žákům četbu ulehčili.

Vysvětlivky jsme využili u celkem čtyř výrazů, které zde uvádíme. Každý z nich jsme v textu zvýraznili modrou barvou.

Vzdát (něco) = skončit, protože se mi nedaří

Poskakovat = skákat

Vzhůru = nahoru, směrem k nebi

Dokázat (něco) = zvládnout něco, něco se mi podařilo/povedlo

Vysvětlení je vždy formulováno poměrně krátce. Přišlo nám vhodnější zbytečně vysvětlivky nenatahovat. K výrazu „*poskakovat*“ jsme připojili ještě drobný obrázek skákajícího chlapce pro lepší představu. Nicméně z výsledků lze říci, že ani obrázek některým žákům nezprostředkoval lepší povědomí o významu tohoto slovesa. Umístění vysvětlivek v rámci upravené knihy bude na konci kapitoly, aby žáci nemuseli listovat vždy až na konec knihy. Zvažovali jsme také variantu, kdy bychom vysvětlivky umístili na dolní okraj stránky, na které se daný výraz nachází, nicméně vzhledem k plánovanému menšímu formátu (A5) si myslíme, že by tato varianta nemusela být příliš přehledná.

#### **5.4.8 Ilustrace upraveného textu**

Podle Daňové (2008) jsou ilustrace velmi důležitou součástí knih – zejména těch pro děti. Zvyšují jejich atraktivitu a zároveň velmi často pomáhají čtenáři lépe se v ději orientovat. Proto jsme nechtěli opomenout ani vizuální stránku naší upravené knihy.

Původní ilustrace, které zdobí originální text, využít nelze, jelikož by se jednalo o porušování autorských práv. Proto jsme o výtvarné ztvárnění požádali sestru, Veroniku Kovářovou, která se s chutí pustila do díla.

Jsme přesvědčeni, že úkolu se zhostila velmi dobře. Jednotlivé ilustrace byly malovány vodovými barvami. Jejich autorka se rozhodla pro od originálu poněkud odlišný vzhled hlavních postav a zvolila také více barev v jasnějších odstínech. Myslíme si, že právě ony barevnější ilustrace mohou atraktivitu knihy pro její budoucí čtenáře ještě zvýšit.

Ačkoli se v naší upravené knize neobjevuje tak velké množství ilustrací, jako v textu původním, věříme, že i tak se bude jednat o milé zpestření příběhů dvou žabích kamarádů a čtenáři pomůže také lépe porozumět ději knihy.

## 6 Ověření srozumitelnosti upraveného textu

Daňová (2008, s. 56) uvádí, že: „*Nelze doporučit žádný standardní návod, jak při ověřování upraveného literárního díla postupovat. Závise především na tématu knihy, její obtížnosti a na věku čtenářů.*“ Autorka dále zmiňuje několik hlavních způsobů, jak lze srozumitelnost textu v praxi ověřit. Jednou z nejběžnějších metod je, že dítě necháme, aby si text přečetlo, a poté ho požádáme, aby nám příběh převyprávělo svými slovy. Nicméně tento způsob je velmi závislý na tom, jak dobře je žák schopen komunikovat. Dalším způsobem může být práce s obrázky v jakékoli formě. Žák může z nabídky vybírat takové, které se podle něj k ději nejlépe hodí, samo obrázek vztahující se k příběhu namalovat a mnoho dalších. Ověřovat srozumitelnost je možné také prostřednictvím otázek, které se k textu váží.

Lze ovšem říci, že každý způsob ověřování srozumitelnosti textu má svá pozitiva i negativa, se kterými je v praxi nutné počítat. Aspektem, který do značné míry ovlivňuje to, jak moc bude proces ověřování srozumitelnosti upraveného textu úspěšný a průkazný, je, zda je žák k této činnosti motivovaný. Zejména u menších dětí, ale u žáků starších je velmi důležité zvolit takovou formu práce, která pro ně bude dostatečně zajímavá a přitažlivá. (Daňová, 2008)

### 6.1 Průběh ověřování srozumitelnosti upraveného textu

Jak už jsme uvedli, při zpracování této diplomové práce jsme spolupracovali se základní školou pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Původně měl být text ověřován pouze ve čtvrtém ročníku. V průběhu ověřování se nám ovšem okruh žáků, kteří s textem pracovali, postupně rozšiřoval. Nejdříve přibyli dva žáci z pátého ročníku a posléze byl text ověřen také u žáků ve druhém ročníku. Za tuto věkovou různorodost jsme byli velmi rádi, protože jsme mohli sledovat, zda je porozumění textu nějak ovlivněno také věkem čtenářů. S námi upraveným textem pracovalo celkem dvanáct žáků, z nichž každý absolvoval všech pět kapitol námi upravené knihy.

Abychom zachovali anonymitu žáků, nebudeme je zde po jednom konkretizovat. Uvedeme pouze, že v našem vzorku jsme měli žáky v celém spektru závažností sluchových vad – od žáků s nedoslýchavostí až po žáky úplně neslyšící. Lišil se také způsob komunikace jednotlivých žáků. Někteří žáci komunikují převážně mluvenou řečí, jiní naopak znakovým jazykem. Část žáků preferuje kombinaci obou zmíněných forem komunikace. U některých

žáků je ke sluchové ztrátě přidruženo další omezení v podobě poruch pozornosti, odlišného mateřského jazyka či sníženého intelektu. Ve skupině žáků, kteří s upraveným textem pracovali, byli také žáci s narušenou komunikační schopností. Náš vzorek byl tedy opravdu pestrý.

Ověřovat, jak žáci textu rozumí, jsme se i vzhledem k našim časovým možnostem rozhodli způsobem, kdy si žáci text přečetli a následně v něm označili slova, slovní spojení či celé věty, které jsou pro ně nesrozumitelné.

Průběh ověřování se nicméně v rámci ročníků lišil. Ve čtvrtém a pátém ročníku si žáci texty četli samostatně a postupovali výše uvedeným způsobem. Všech pět kapitol zvládli během jedné vyučovací hodiny. Naproti tomu žáci druhého ročníku postupovali při práci odlišně. V tomto případě měli žáci text promítnutý na interaktivní tabuli a četli jej společně – každý žák jednu větu. U každé věty paní učitelka rozhovorem ověřila, zda jí žáci rozumí. V případě, že ne, měli před sebou na lavicích vytištěný text, do kterého podtrhávali slova, části věty či celé věty, které jim nebyly jasné. Vzhledem k pomalejšímu tempu čtení měli práci rozdělenou do samostatných hodin, kdy v každé hodině společně přečetli jeden příběh.

Myslíme si, že je velmi efektivní, pokud ověřování s žáky provádí nebo je minimálně nápomocen někdo, kdo je dobře zná. Jako možné varianty se nabízejí rodiče žáků či jejich pedagogové. Dle našeho názoru je v takovém případě velkou výhodou fakt, že daná osoba žáky zná, ví, jak reagují, jaké jsou jejich jazykové schopnosti a celková komunikace i efektivita práce je vyšší. Proto jsme se rozhodli oslovit paní učitelku, zda by byla ochotná se ověřování srozumitelnosti textu účastnit. S naším návrhem souhlasila a navázali jsme velmi účinnou a efektivní spolupráci. Kromě výsledků, které jsme získali od žáků, jsme si také doplnili další informace prostřednictvím rozhovoru s paní učitelkou.

## **6.2 Výsledky ověřování srozumitelnosti upraveného textu**

Z výsledků lze naprosto jednoznačně konstatovat, že z pohledu porozumění textu si nejlépe vedli žáci pátého ročníku. V jejich textech bylo naprosté minimum slov, která byla označena jako pro ně nesrozumitelná. Jednalo se o slovo „*samota*“ a „*přímo*“. V jednom případě bylo označeno také slovo „*černý*“, což nás popravdě trochu zaskočilo, protože bychom čekali, že zrovna tento výraz nebude žákům činit žádné obtíže. Nicméně výsledek těchto žáků nás velmi mile překvapil a výrazy, které se v tomto případě jevily jako nesrozumitelné, nepovažujeme za překážku pro samostatné čtení tohoto textu s porozuměním. Tyto výrazy lze navíc žákům poměrně rychle vysvětlit.



Ve druhém i čtvrtém ročníku byly výsledky žáků velmi různorodé. V rámci této skupiny žáků se pokusíme výsledky shrnout spíše na základě jejich diagnózy. Naprosto nejlépe si vedla žákyně s lehčím stupněm sluchového postižení, u které nám paní učitelka uvedla, že aktivně čte knihy. V tomto případě jsme nezaznamenali z hlediska porozumění textu vůbec žádné obtíže.

Velmi dobře si vedli žáci s narušenou komunikační schopností. U nich byly obtíže s porozuměním spíše minimální. Překvapivě poměrně dobrých výsledků dosáhli také žáci, u kterých kromě sluchové ztráty hrál roli také odlišný mateřský jazyk.

Výraznější obtíže s porozuměním měli žáci s těžšími stupni sluchového postižení, ke kterým se také přidružovaly další okolnosti jako poruchy pozornosti či intelektu. U této skupiny jsme zaznamenali větší množství označených výrazů či přímo celé věty.

Paní učitelka nás rovněž informovala o velikosti slovní zásoby jednotlivých žáků v rámci českého jazyka. Z výsledků můžeme říci, že tento faktor hrál v souvislosti s porozuměním textu velmi významnou roli. Nejlépe si vedli žáci s průměrnou až nadprůměrnou úrovní slovní zásoby. S horšími výsledky jsme se setkali zejména v případě žáků, jejichž slovní zásoba je malá. U nich jsme zaznamenali větší množství pro ně nesrozumitelných částí textu. U některých žáků, kteří měli s chápáním textu největší problémy, bylo patrné, že nerozumí ani naprosto základním výrazům jako jsou například části těla apod. Žáků, kteří by však s porozuměním textu měli výraznější obtíže, bylo spíše méně.

U žáků, kteří vykazovali větší míru obtíží při čtení, se ukázala jako obecně problematická zejména slovesa, konkrétně potom jejich různé tvary. I když žák určitému slovesu v textu nejprve rozuměl, při jeho opětovném použití v jiném čase či osobě už významu slovesa nebyl schopen porozumět. Mimo slovesa se obtíže v chápání stejného slova za použití různých tvarů týkal také podstatných a přídavných jmen. Četnost byla ovšem o něco menší než u sloves.

Za obecně obtížná slova pro pochopení – u žáků s lepšími i horšími výsledky – lze považovat slova „*samota*“ a „*mrazení*“. S obtížemi v porozumění těmto výrazům jsme se setkali u velkého množství žáků včetně těch, u kterých jsme jinak nezaznamenali žádné výraznější problémy s chápáním upraveného textu.

Dále ovšem nelze vymezit konkrétní výčet slov, která by byla pro žáky obecně nesrozumitelná. Velmi dobře se nám z výsledků, které jsme od žáků obdrželi, potvrdilo tvrzení Strnadové (1998), že slovní zásoba žáků se sluchovým postižením je velice

individuální záležitostí a že výrazy, které jsou pro jednoho jedince naprosto srozumitelné, mohou být pro jiného překážkou k pochopení textu.

Co se týče vysvětlivek, které jsme využili v rámci jedné z kapitol, byla jejich efektivita poměrně individuální. U žáků s malou slovní zásobou zpravidla nebyly příliš nápomocny k lepšímu pochopení textu. Z výrazů, u kterých byly vysvětlivky využity, byl nejlépe chápán výraz „*poskakovat*“, ke kterému byl kromě slovního popisu připojen také jednoduchý obrázek. Tím se nám potvrdilo, že obrázky hrají v upravovaném textu velikou roli a mohou velmi účinně napomoci chápání některých složitějších výrazů.

Podle obdržných výsledků jsme se snažili kapitoly také seřadit podle jejich náročnosti. Nicméně po seřazení výsledků v jednotlivých kapitolách u každého žáka jednotlivě jsme zjistili, že takové pořadí, které by bralo v úvahu výsledky všech žáků dohromady sestavit úplně nelze, jelikož míra obtížnosti jednotlivých kapitol byla pro každého žáka individuální. Lze nicméně konstatovat, že jako obecně nejnáročnější se ukázala být kapitola s názvem *Mrazení v zádech*. Naproti tomu pro převážnou většinu žáků patřila mezi nejvíce srozumitelné kapitola *Zítřka*.

## ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo vytvoření upravené podoby vybrané literární předlohy – konkrétně knihy Kvak a Žbluňk se bojí rádi – která měla být primárně určena žákům se sluchovým postižením. Prostřednictvím této knihy jsme chtěli těmto čtenářům alespoň do určité míry zprostředkovat jednodušší přístup ke čtení a pomoci jim vytvořit pozitivnější vztah k literárním textům a k četbě obecně. Cílovou kategorií byli žáci se sluchovým postižením prvního stupně základní školy, nicméně součástí vzorku, u kterého jsme srozumitelnost textu ověřovali, byli také žáci s dalšími přidruženými obtížemi nebo žáci s narušenou komunikační schopností.

Práci jsme rozčlenili na dvě části. V první z nich – teoretické – jsme nejprve vymezili sluchové postižení z hlediska jeho typů, velikosti a doby vzniku, abychom čtenáře této práce uvedli do kontextu toho, kdo do této skupiny spadá. V další kapitole jsme se zaměřili na čtení, jeho význam pro každodenní život a na předpoklady, které by měl žák splňovat, aby u něj byl proces osvojování si této dovednosti úspěšný. Následující kapitola byla již zaměřena přímo na čtení žáků se sluchovým postižením. Popsali jsme základní oblasti obtíží, se kterými se tato skupina čtenářů v souvislosti se čtením v praxi potýká. V poslední kapitole teoretické části jsme se pokusili nastínit metodický postup, kterého je možné se při úpravě textů pro žáky se sluchovým postižením držet. Jednotlivé podkapitoly alespoň základně vymezují hlavní aspekty čtení, které těmto žákům činí obtíže a nastiňují možnost, jak s nimi v praxi pracovat.

Druhá – praktická – část je již přímo konkrétním popisem toho, jak jsme při úpravě knihy postupovali. Na příkladech uvádíme jednotlivé aspekty textu, se kterými jsme se při úpravě knihy setkali a uvádíme také konkrétní příklady námi upraveného textu ve srovnání s textem originálním. V poslední kapitole této diplomové práce jsme popsali postup, který jsme zvolili pro ověření srozumitelnosti textu a zároveň také nastínili výsledky, kterých žáci při této činnosti dosáhli.

Výsledkem této práce je příloha ve formě upravené knihy Kvak a Žbluňk se bojí rádi, která je určena žákům se sluchovým postižením, nicméně jsme přesvědčeni, že svůj přínos může mít také pro další skupiny čtenářů, kterým čtení náročnějších textů činí z nejrůznějších důvodů větší či menší obtíže.

U několika žáků jsme se při ověření srozumitelnosti setkali s většími problémy v rámci porozumění textu, které byly ale zpravidla zapříčiněny velmi malou slovní zásobou či další přidruženou okolností ve formě sníženého intelektu, poruch pozornosti apod. U většiny

žáků s nadprůměrnou až průměrnou slovní zásobou jsme se setkali spíše s drobnějšími obtížemi, které měly podobu spíše několika konkrétních slov či slovních spojení.

Věříme, že námi upravená kniha bude alespoň pro některé z žáků přínosem a že budou schopni přečíst si ji s porozuměním i bez asistence či pouze s drobnou pomocí ze strany dospělého. Doufáme, že nejen žákům se sluchovým postižením pomůže kniha překonat možné obavy ze čtení a bude pro ně přispěním na cestě k budování kladného vztahu k této aktivitě.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

**BLATNÝ, Ladislav a Bohumíra FABIÁNKOVÁ**, 1981. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

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

**ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE**, 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

**DAŇOVÁ, Martina**, 2008. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.

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

**FREEMAN, Roger D., Robert J. BOESE a Clifton F. CARBIN**, 1992. *Tvé dítě neslyší?: Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

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

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

**HRUBÝ, Jaroslav**, 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-075-3.

**KELLEY, Jane E.** 2023. Cultivating Reading Habits of Primary School Students in the United States. *The Educational Review, USA*, [online]. Elmhurst, 7(11), 1657-1660 [cit. 2024-04-15]. ISSN 2575-7946. Dostupné z: <https://www.proquest.com/education/docview/2916711899/90493058728941F2PQ/13?accountid=16730&sourcetype=Scholarly%20Journals>

**KOMORNÁ, Marie**, c2008. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-29-7.

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

**LANGER, Jiří**, 2013. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3674-6.

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

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

**LECHTA, Viktor**, 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Přeložila **Jana KŘÍŽOVÁ**. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.

**LEONHARDT, Annette**, 1999. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Přeložil **Ondřej MATUŠKA**. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 8096718088.

**LOBEL, Arnold**, 2021. *Kvak a Žbluňk se bojí rádi*. 5. vydání. Přeložila **Eva MUSILOVÁ**. Praha: Albatros. První čtení (Albatros). ISBN 978-80-00-06248-8.

**MUZAKI, Ferril Ihram**, 2023. Cognitive Processes on Reading Literacy in Elementary Schools. *ANUFA*, [online]. 1(2), 119-127 [cit. 2024-04-15]. Dostupné z: <https://anufai-kaprosi.org/index.php/anufa/article/view/21/15>

**PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ**, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

**PTÁČKOVÁ, Klára**, 2013. *Čtenářství u neslyšících dětí a problematika upravovaných textů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-635-2.

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

**SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER**, 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.

**STRNADOVÁ, Věra**, 1998. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-85899-45-0.

**ŠLAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ**, 1999. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-67-2.

**TICHÝ, T**, 2012. Technické aspekty kochleárních implantací. In **HORÁKOVÁ, Radka**. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.

**TOMÁŠKOVÁ, Iva**, 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.

**TYMICOVÁ, Hana**, 1985. *Nauč mě číst a psát*. Ilustroval **Bohumil MAXA**. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

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

**VRAŠTILOVÁ, Olga**, 2014. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-529-5.

**WILDOVÁ, Radka**, 2002. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-103-6.

**ZELINKOVÁ, Olga**, 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

**ZELINKOVÁ, Olga**, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.