

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Pavel Vávra

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Tvorba a využití interaktivních úprav textu pro neslyšící čtenáře ve speciálně pedagogické praxi

Diplomová práce

Autor: Pavel Vávra
Studijní program: N 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a
management
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Pavel Vávra

Studium: P14K0343

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení

Název diplomové práce: **Tvorba a využití interaktivních úprav textu pro neslyšící čtenáře ve speciálně pedagogické praxi**

Název diplomové práce: Development and application of interactive text adaptation for hearing impaired readers in the practice of special pedagogy

AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

V teoretické části práce je specifikována skupina prelingválně Neslyšících a nastíněna problematika využívání českého jazyka u těchto osob. V práci je zpracována i problematika komunikačních bariér u osob prelingválně neslyšících se zaměřením na informační insuficienci (podvýživu) a její možné dopady na život a vnitřní prožívání osoby, která se s touto bariérou setkává. Další část práce je zaměřena na téma funkční gramotnosti a závěr teoretické části je věnován teorii úprav textů. V praktické části je popsána interaktivní podoba úprav textů pro neslyšící čtenáře včetně ukávek již vytvořených textů. Tento nový model úprav textů je dále evaluován samotnými čtenáři. Cílem práce je předložit odůvodnění pro novou metodiku úpravy textů, které v minulosti existovaly výhradně v papírové formě.

SOURALOVÁ, Eva. Čtení neslyšících. 1. vyd. Olomouc: Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8. Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. Editor Anna Červenková. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, 80 s. ISBN 80-238-4826-7.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Jan Zvoníček

Datum zadání závěrečné práce: 27.1.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí mé diplomové práce Mgr. Tereze Skákalové, Ph.D. za cenné rady, ochotný a profesionální přístup. Dále Ing. Lukáši Konečnému, BA (Hons.) za pomoc při jazykové korektuře diplomové práce a v neposlední řadě rodině a přátelům, kteří byli vždy ochotni mě podpořit.

Anotace

VÁVRA, Pavel. *Tvorba a využití interaktivních úprav textu pro neslyšící čtenáře ve speciálně pedagogické praxi*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. s. 75 Diplomová práce.

V teoretické části práce je specifikována skupina prelingválně neslyšících a nastíněna problematika využívání českého jazyka u těchto osob. V práci je zpracována i problematika komunikačních bariér u osob prelingválně neslyšících se zaměřením na informační insuficienci (podvýživu) a její možné dopady na život a vnitřní prožívání osoby, která se s touto bariérou setkává. Další část práce je zaměřena na téma funkční gramotnosti a závěr teoretické části je věnován teorii úprav textů.

V praktické části je popsána interaktivní podoba úprav textů pro neslyšící čtenáře včetně ukázek již vytvořených textů. Tento nový model úprav textů je dále evaluován samotnými čtenáři. Cílem práce je předložit odůvodnění pro novou metodiku úpravy textu, které v minulosti existovaly výhradně v papírové formě.

Klíčová slova: Prelingválně neslyšící, český jazyk, komunikační bariéry, funkční gramotnost, interaktivní úpravy textu pro neslyšící čtenáře

Annotation

VÁVRA, Pavel. *Development and application of interactive text adaptation for hearing impaired readers in the practice of special pedagogy*. Hradec Králové : Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2016, pp. 75 Master Degree Thesis.

In the theoretical part, the pre-lingually deaf group is described and the specifics of their usage of the Czech language are outlined. The thesis further discusses communication barriers concerning the pre-lingually deaf persons with a focus on the informational insufficiency and its impacts on the life and experience of a person encountering such a barrier. The following section of the thesis inquires into the matters of functional literacy and the end of the theoretical part is dedicated to the theory of text adaptation.

The practical part describes the interactive text adaptation for deaf ones and contains previews of such texts. The new method of text adaptation is then evaluated by readers themselves. The aim of the thesis is to present a substantiation for a new methodology of text adaptation, which has been so far done only in a paper form.

Keywords: Pre-lingual deaf, Czech language, communication barriers, functional literacy, interactive text adaptation for hearing impaired readers

Obsah

Úvod.....	11
1. Prelingválně neslyšící	13
1.1 Příčiny vzniku prelingvální úplné hluchoty	13
1.2 Psychomotorický vývoj neslyšícího dítěte.....	15
1.3 Vliv sluchové vady na dítě.....	16
1.4 Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina.....	18
2. Specifika komunikace osob prelingválně neslyšících	20
2.1 Komunikační systémy osob s prelingvální úplnou hluchotou	21
2.1.1 Znakový jazyk	21
2.1.2 Systém orální komunikace	23
2.1.3 Totální komunikace	24
3. Systémy vzdělávání osob se sluchovým postižením	27
3.1 Monolingvální/monokulturní systémy vzdělávání.....	27
3.2 Bilingvální/bikulturní systémy vzdělávání	28
3.3 Systém vzdělávání totální komunikace.....	29
3.4 Situace ve školství pro žáky s vadami sluchu	30
3.4.1 Forma státní maturit pro osoby se sluchovým postižením	30
4. Problematika čtení u osob s prelingvální úplnou hluchotou.....	32
4.1 Funkční gramotnost prelingválně neslyšících dětí.....	33
4.2 Jazykový vývoj u prelingválně neslyšících dětí.....	34
4.3 Budování češtiny u neslyšících dětí raného věku	35
5. Úpravy textů pro neslyšící čtenáře.....	37
5.1 Výběr knihy pro úpravu	37
5.2 Úprava textu a věk čtenáře.....	38
5.3 Postup úpravy textu pro neslyšící čtenáře.....	38
5.3.1 Seznámení se s knihou.....	39

5.3.2 Úprava délky textu	39
5.3.3 Úprava sledu událostí v textu	40
5.3.4 Gramatická úprava textu.....	40
5.3.5 Míra výslovnosti textu.....	40
5.3.6 Přímá řeč.....	41
5.3.7 Tvorba vysvětlivek	41
5.4 Ověřování srozumitelnosti upraveného textu.....	42
5.5 Zhodnocení upraveného textu	43
6. Úprava textu v interaktivní podobě	45
6.1 Interaktivní úpravy textů pro zařízení s operačním systémem iOS a Mac	46
6.2 Co vše nabízí program iBooks Author pro tvorbu upravených textů pro neslyšící čtenáře?	47
6.2.1 Multimediální obsah.....	49
6.2.2 Systém vysvětlivek.....	51
6.3 Komparace upravených textů běžným způsobem a v interaktivní podobě.....	53
6.4. Upravené texty pro neslyšící čtenáře v interaktivní podobě a projekt TABLETO.....	56
7. Využití upraveného textu v interaktivní podobě v praxi	57
7.1 Cíl výzkumného šetření.....	59
7.2 Charakteristika místa a průběhu výzkumného šetření	59
7.3 Charakteristika zkoumaného souboru	60
7.4 Průběh testování upraveného textu v interaktivní podobě	61
7.4.1 Průběh testování upraveného textu v interaktivní podobě Tonda a Katka	62
7.4.2 Průběh testování upraveného textu v interaktivní podobě Sandra a Lucka	63
7.5 Interpretace získaných dat.....	64
7.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	65
8. Doporučení.....	67
Závěr	69

Seznam použitých zdrojů.....	71
Seznam obrázků.....	
Seznam tabulek.....	
Seznam příloh.....	
Příloha A Anketa.....	

Úvod

Osoby prelingválně neslyšící nejsou smyslově vybaveni pro příjem mluveného jazyka, a proto je pro ně obtížné osvojit si jazyk většinové společnosti. Při přetrvávajících problémech s porozuměním psaného textu se u osob prelingválně neslyšících zpravidla objevuje informační insuficience. Psaná forma jazyka se může stát stejnou bariérou, kterou jsou například schody pro osobu s tělesným postižením. Z tohoto důvodu je nezbytné věnovat pozornost problematice čtenářství u prelingválně neslyšících osob.

Zásadní roli pro vývoj vztahu ke čtenářství mají rodiče a školská zařízení. V bilingválním systému vzdělávání se vyučuje český jazyk, jako jazyk cizí s důrazem právě na psanou formu jazyka. Budování vztahu ke čtení u těchto osob nemusí být zpravidla snadné, protože nemodifikovaný text pro ně bývá velmi často náročný a nemusí mu rozumět. Z tohoto důvodu se otevírá prostor pro úpravy literárních textů pro neslyšící čtenáře, které by měly zprostředkovat dostatečný literární zážitek v dostupné formě individualizované pro jednotlivé čtenáře.

Tato práce se ve své teoretické části zaměřuje na vymezení skupiny prelingválně neslyšících včetně jejich komunikačních specifíků. Důraz je kladen na problematiku použití většinového jazyka (českého jazyka), v jeho psané formě, u neslyšících. Dále je častým problémem komunikační bariéra prelingválně neslyšících, která způsobuje informační podvýživu (insuficienci) a může ovlivňovat vnitřní prožívání jedince. Závěr teoretické části diplomové práce je věnován teorii úprav textů pro neslyšící čtenáře.

Praktická část práce přímo navazuje na informace o úpravě textů, které se tvořily výlučně do papírové podoby, a přináší pohled na novou metodiku úpravy textu pro neslyšící čtenáře ve své interaktivní podobě. V praktické části jsou popsány možnosti, které tato forma úpravy nabízí včetně rizik, které mohou vzniknout. Dále je popsán převod upraveného textu do interaktivní podoby, na které navazuje vlastní výzkumné šetření, které bylo realizováno v základní škole pro žáky s vadami sluchu v Hradci Králové. Při výzkumném šetření sami čtenáři evaluovali upravený text v interaktivní podobě a společně s dvěma názory pedagogů přinesli velmi důležitou zpětnou vazbu, která se odrazila v závěrečných doporučeních. Tato doporučení by měla být návodná jak pro pedagogy, kteří se rozhodnou pracovat s upraveným

textem v interaktivní podobě, tak pro školy a školská zařízení, která zvažují vybavení školy odpovídající multimediální technikou.

1. Prelingválně neslyšící

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje neslyšícího člověka jako osobu s hlubokou ztrátou sluchu nebo se zbytky sluchu, která nejčastěji využívá znakový jazyk jako primární způsob komunikace. (WHO, online)

Prelingválně neslyšící jsou tradiční skupinou oboru surdopedie, kam Hrubý (1999, s. 40) dále řadí nedoslýchavé, osoby s vadou sluchu získanou až po rozvoji mluvené řeči (ohluchlí), neslyšící dle kulturní definice (Neslyšící), osoby s kombinovanou sluchovou a zrakovou vadou (hluchoslepí/slepoглуší), šelestáři, rodiče sluchově postižených dětí. (Hrubý, 1999)

Zákon o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením č. 329/2011 Sb. definuje oboustrannou úplnou hluchotu jako neschopnost slyšet zvuky a rozumět řeči ani při kompenzaci výkonným sluchadlem. Dále jako neschopnost slyšet po implantaci kochleární nebo kmenové neuroprotézy. (Zákon č. 329/2011 Sb., online)

Za dítě s prelingvální úplnou hluchotou považujeme takové dítě, které ztratilo sluch před narozením nebo po narození do v období před rozvinutím mluveného jazyka. Dítě, u kterého vznikne závažné postižení sluchu až po rozvinutí mluvené řeči, řadíme do skupiny ohluchlých. Určení hranice mezi těmito dvěma skupinami si různí dle autorů. Nejčastěji je uváděn věk kolem čtyř let věku dítěte. (Skákalová 2014, s. 22)

1.1 Příčiny vzniku prelingvální úplné hluchoty

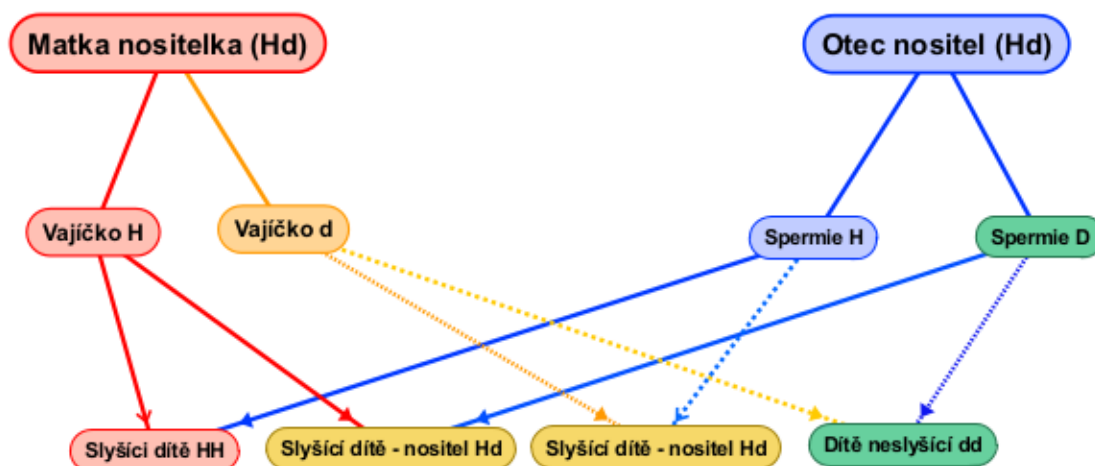
Problematiku příčiny vzniku prelingvální úplné hluchoty lze rozdělit do tří základních kategorií:

1. získaná vada sluchu, nebo vadu sluchu způsobená vlivy prostředí;
2. dědičné nebo genetické vlivy;
3. nezjištěné příčiny. (Freeman, Garbin, Boese 1992, s. 70)

Mezi získané vady sluchu, nebo vady sluchu způsobené prostředím v raném věku dítěte můžeme zařadit: zarděnky, syfilis a některé druhy infekcí během těhotenství matky; nízká porodní hmotnost dítěte; asfyxie dítěte při porodu (nedostatek kyslíku); nevhodné používání některých léků v průběhu těhotenství (cytotoxická léčiva, antimalarika, diuretika); těžká žloutenka v období raného dětství dítěte, která může vést k poškození sluchového nervu dítěte; infekční onemocnění

dítěte (meningitida spalničky, příušnice); úrazy hlavy (nejčastěji zlomenina spánkové kosti). (WHO, online)

Odhaduje se, že zhruba polovina neslyšících dětí neslyší z genetických příčin. Tento odhad se ale nedá přesně potvrdit. Pochopení dědičné hluchoty dítěte je velmi obtížné pro rodiče, kterým se dítě se sluchovým postižením narodí, neboť sluchová vada se v jejich rodině předtím nemusela vůbec projevit. Jedná se o tzv. autosomálně recesivní onemocnění. Každé dítě získává od svého rodiče polovinu genetického materiálu (celkem 46 chromosomů). Při narození dítěte s genetickým sluchovým postižením slyšícím rodičům je u každého dalšího dítěte 25% šance, že se také narodí se sluchovým postižením. Výsledky v minulých těhotenstvích nejsou v genetickém schématu důležité, takže vždy je 25% riziko. (Freeman, Garbin, Boese 1992, s. 70)



Obrázek 1 - schéma genetické příčiny vrozené hluchoty

Autosomální recesivní dědičnost. **H** (hearing) = normální gen, **d** (deaf) = recesivní gen pro vadu sluchu.

Mezi nezjištěnými příčinami sluchového postižení může být genetický původ, který nelze dokázat, nebo jsou výsledky vyšetření nespecifické a není z nich tedy poznat příčinu postižení. (Freeman, Garbin, Boese 1992, s. 70)

Zvýšené riziko získané ztráty sluchu s sebou nejčastěji nesou podmíněné syndromy na podkladě rekurentních otitid, Downovým syndromem, Turnerovým a Di Georgeovým syndromem. Mezi vzácnější patří Bardet-Biedelův, Rubinstein-Taybi, Kabuki, achondroplázie a další kostní dysplázie, syndromy ciliární dyskineze, vrozené imunodeficity, vrozené poruchy glykosylace, střídavé choroby a metabolické poruchy. (Pourová, Seeman, 2015, s. 56 - 57)

1.2 Psychomotorický vývoj neslyšícího dítěte

Psychomotorický vývoj je vzájemná vazba vývoje psychického a fyzického. Obě složky neexistují jen vedle sebe, ale navzájem se ovlivňují. Jedná se o celoživotní proces. Vývoj jedince probíhá v jednotlivých vývojových fázích, které jsou u každého jedince zcela jedinečné. Nelze zcela přesně určit, v jakém věku má dítě zvládat určité věci. Tempo každého dítěte je různé, navíc není konstantní a vývoj může ovlivňovat i prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Celkový vývoj je závislý na vývoji jednotlivých součástí těla (mozku, nervového systému a dalších systémů). (Půstová 1997, s. 5)

Sluchově postižené dítě se po fyzické stránce vyvíjí obdobně jako dítě intaktní, vždy záleží na druhu, velikosti a době vzniku sluchového postižení. U neslyšících dětí chybí sluchový podnět, který by byl stimulačním pro další aktivitu dítěte. U dítěte se sluchovým postižením je obecně nutné věnovat pozornost ostatním smyslům, aby byl podpořen psychomotorický vývoj. Pozornost musí být kladena na správný výběr komunikačního systému s důrazem na smyslové vybavení dítěte. Při absenci jazyka a chuti komunikovat ze strany rodiny může docházet k nerovnoměrnému psychomotorickému vývoji dítěte. Role rodičů je pro rovnoměrný vývoj dítěte zásadní. (Půstová 1997, s. 9)

Dítě s těžkým sluchovým postižením má stejné předpoklady pro intelektový a osobnostní rozvoj jako dítě bez sluchového postižení. Raný psychomotorický vývoj u dítěte se sluchovým postižením není nápadně opožděn. Z důvodu absence auditivní stimulů se postupně dítě v raném věku stává pasivnější a reaguje pouze na vizuální podněty a opožděje se tak i v motorické oblasti. Pro dítě s těžkým sluchovým postižením je důležitá blízkost a doteky jeho rodičů, aby byly naplněny jeho potřeby pocitu bezpečí a jistoty. Hra s mluvidly je u kojenců se i bez sluchového postižení stejná, ale dítě s těžkým sluchovým postižením postupně ve hrách ustává, protože nemá zpětnou sluchovou korekci. Již v raném věku se může projevit snížená sociální adaptace, která je ovlivněna komunikační bariérou, kterou způsobuje těžké sluchové postižení. Tato komunikační bariéra může způsobit snížené sebevědomí dítěte v pozdějším věku. (Skákalová 2011, s. 43)

Jiná situace nastává u neslyšících dětí neslyšících rodičů, u kterých je primární formou komunikace vizuálně-motorická forma jazyka. Neslyšící rodič od raného dětství dítě učí, že pro formu komunikace je nutné udržovat oční kontakt.

Neslyšící dítě neslyšících rodičů se na rozdíl od neslyšících dětí slyšících rodičů nemusí setkat s komunikační bariérou a sníženou sociální adaptací. Snížená sociální adaptace může mít u neslyšících dětí slyšících rodičů negativní dopad a způsobovat snížené sebevědomí dítěte v pozdějším věku.

Ve věku kolem tří let přichází dítě do období vzdoru. Stejně tak dítě s těžkým sluchovým postižením. Pro toto období jsou specifické výbuchy vzteku a vzdor. U dětí s těžkým sluchovým postižením se tyto záchvaty mohou objevovat často. Často pramení z frustrace způsobené nefungující komunikací. Tyto projevy u dětí s těžkým sluchovým postižením zůstávají do vyššího věku než u dětí intaktních. (Skákalová 2011, s. 43)

Jednou z kategorií normálního vývoje jedince je rozumění řeči a aktivní řeč. Dítě s prelingvální úplnou hluchotou nemá možnost přijímat a mluvený jazyk a proto je logické, že pro takové dítě bude přirozeným jazykem jazyk znakový. Tento jazyk je vizuálně-motorickým jazykem, který zcela odpovídá smyslové výbavě prelingválně neslyšícího dítěte. (Skákalová 2014, s. 23)

Oblast mluvy je těžkým sluchovým postižením u dítěte nejvíce zasažena. Toto postižení komplikuje nebo znemožňuje tvorby individuální zvukové mapy dítěte. Dítěti s těžkým sluchovým postižením je znemožněno pochopit obsahový ani modulační význam mluvy a její citové zabarvení. (Skákalová 2011, s. 44)

Ruku v ruce s rozvojem jazyka (mluvený nebo znakový) se rozvíjí myšlení jedince. Z důvodu opožděného rozvoje mluvy dochází k omezení rozvoje pojmového myšlení (verbální inteligence). Důraz by měl být kladen na rozvoj vnitřní, neexpresivní řeči, která je významná pro vývoj mluvené řeči a intelektu. Myšlení dětí s těžkým sluchovým postižením je spjata s konkrétními předměty a činnostmi. Abstrakce a tvorba obecných pojmů je pro tyto osoby velmi obtížná. (Skákalová 2011, s. 44)

Stěžejní pro rovnoměrný psychomotorický vývoj dítěte je vliv rodiny a rodinného prostředí. Specifické potřeby dítěte s těžkou vadou sluchu vytváří specifické nároky kladené na nejbližší rodinu jedince.

1.3 Vliv sluchové vady na dítě

Sluch patří mezi jeden z dálkových analyzátorů a přináší člověku mnoho informací. Sluch navíc umožňuje rozvíjet sociální kontakty a také usnadňuje

orientaci v prostoru, vnímání polohy vlastního těla a vnímání zvuků varovných. Díky sluchu má dítě možnost nezáměrného a náhodného učení. Tato forma učení je velmi důležitá pro orientaci ve světě, sociálnímu učení, a tyto zkušenosti pak dítěti mohou pomoci při řešení obdobné situace. Nezáměrné a náhodné učení je také přirozeným způsobem osvojování si mluveného jazyka u intaktních dětí. (Skákalová 2011, s. 41)

Sluchová vada způsobuje závažnou komunikační a informační bariéru. Mezi další důsledky sluchové vady patří: deficit v orientačních schopnostech (orientace v prostoru je omezena pouze na rámec zrakového pole), psychická zátěž a omezení sociálních kontaktů (komunikační bariéra). Všechny výše uvedené důsledky nelze ani v dnešní moderní době odstranit převedením informace do adekvátního způsobu sdělení. (Skákalová 2011, s. 42)

„Každé smyslové postižení, v závislosti na své závažnosti, má vliv na rozvoj osobnosti dítěte a jeho psychický vývoj. Přináší dítěti omezení, kvůli nimž je jeho rozvoj více závislý na působení prostředí“ (Vítková 1993, s. 26)

Vágnerová (1999, s. 125) uvádí, že u dětí s těžkým sluchovým postižením dochází k podnětové deprivaci. Omezení v příjmu a dalšímu pochopení zvuků způsobuje výrazné opoždění v oblasti lidské řeči.

V případě, že mozek nemá možnost zpracovávat určité vjemy, může časem dojít k zabránění oblastí mozkové tkáně, pro kterou jsou tyto vjemy určeny - v tomto konkrétním případě se jedná o sluchovou kůru a syntaktické struktury. (Skákalová 2011, s. 42)

Pro každé dítě je zásadní proces socializace tedy postupného začleňování do společnosti a tvorby sociálních vazeb. Proces socializace začíná těsně po narození navázáním primárního vztahu mezi dítětem a matkou. Tento vztah je zásadní pro budoucí sociální a emoční zralost dítěte. Problém nastává při narození dítěte s těžkým sluchovým postižením slyšícím rodičům (většina případů). V tomto případě může dojít k oboustranně narušenému vztahu mezi matkou a dítětem, který je způsoben tím, že dítě reaguje jinak, než matka očekává. Prevencí narušení vztahu mezi matkou a dítětem je včasná diagnostika a navázání plnohodnotné komunikace. (Skákalová 2011, s. 47)

Těžké sluchové postižení může způsobit situaci, kdy je dítě vystaveno menšímu počtu interakcí ve svém životě než dítě intaktní. Dojde tak k deficitu v oblasti sociálních zkušeností (nižší komunikační schopnosti, horší chápání sociálních vztahů, méně příležitostí k náhodnému učení). Při nenavázání plnohodnotné

komunikace může dojít k narušení psychického a sociálního vývoje jedince a takový jedinec může mít specifické rysy ve svém chování: „nepřiměřené reakce, afekty, zjednodušené (až černobílé) chápání povahových vlastností, nedostatky ve vývoji empatie, nedostatek sebeúcty.“ (Skákalová 2011, s. 48)

Zásadní pro akceptaci je doba vzniku sluchového postižení. U prelingválně neslyšících je proces akceptace do jisté míry usnadněn tím, že jsou na danou situaci zvyklí. Utváření osobnosti je ale dynamickým procesem, a proto v některých mezních obdobích, jako je například vstup do školy, může docházet ke konfrontaci s vrstevníky a uvědomění si vady. U jedinců s těžkým sluchovým postižením je zásadní vytvoření funkčního způsobu komunikace. Pokud k tomu nedojde, tak jedinec překonává celý život důsledky omezeného jazykového vývoje. (Skákalová 2016, s. 32)

1.4 Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina

Přístup k lidem se sluchovou vadou můžeme rozdělit do dvou hledisek: lékařské a kulturně antropologické. Lékařské hledisko chápe osoby s vadou sluchu jako postižené jedince, jejichž vadu je třeba napravit. Kulturně antropologické hledisko zastává názor, že lidé s vadami sluchu nejsou postiženými jedinci, ale tvoří kulturní menšinu, která se vyznačuje vlastním jazykem (znakový jazyk). (Procházková, Vysuček 2007, s. 6)

Termín kultura neslyšících se od 70. let používá v USA a v severských zemích. V České republice ho prosazují mladí neslyšící, kteří se snaží prosazovat kulturně antropologický pohled na sluchové postižení. (Kosinová 2008, s. 12)

Kulturně antropologické hledisko zaznamenalo vzestup po uznání znakového jazyka jako přirozeného jazyka, který splňuje všechny atributy přirozených jazyků (viz výše). (Procházková, Vysuček 2007, s. 7)

Neslyšící mají vlastní zvyky, tradice, jazyk, humor, umění atd. Všechny tyto složky tvoří svébytnou kulturu neslyšících. Kultura neslyšících se dále odráží i v normách chování a jednání ve společnosti. (Skákalová 2011, s. 37)

Do kultury neslyšících patří setkávání (setkávání klubů a spolků), umělecká tvorba, která je založena na vizuálním podkladě nebo často obsahuje záznam znakového jazyka, povídky (ABC příběhy, klasifikátorové příběhy), humor (má svá

specifika, obsahuje v mnoha případech „výhodu“ toho být neslyšící), anekdoty a hry. (Kosinová 2008 s. 11 - 26)

Do kultury neslyšících můžeme dále zařadit například sportovní akce, jako je Deaflympiáda, kulturní akce, jako je oslava Mezinárodního dne neslyšících, plesy, karnevaly, festivaly pantomimy apod. Odlišné zvyky neslyšících vyplývají z vizuálního vnímání světa a použití vizuálně-motorické formy jazyka. Slyšící, kteří nejsou s těmito specifiky seznámeni, mohou tyto odlišnosti vnímat negativně, a může docházet k různým nedorozuměním. (Skákalová 2011, s. 37)

Povědomí o kultuře neslyšících šíří některé druhy filmů (kde je jednou z postav osoba s postižením sluchu), divadelní představení (divadelní představení obsazené neslyšícími herci, které je tlumočeno do českého jazyka), televizní pořad TKN (televizní klub neslyšících), tištěné periodikum GONG apod. (Kosinová 2008, s. 37 - 40)

2. Specifika komunikace osob prelingválně neslyšících

Skupina osob se sluchovým postižením je celkově velmi heterogenní skupinou, která se velmi odlišuje způsobem komunikace. Velice důležité je si uvědomit, že každá z výše uvedených skupin osob se sluchovým postižením má jiná specifika komunikace. Velmi záleží na druhu a velikosti sluchové vady, a jak bylo nastíněno výše, u osob s těžkým postižením sluchu je významné v jakém věku k tomuto postižení došlo.

Obecně je nutné napříč skupinou osob se sluchovým postižením dodržovat zásady komunikace s těmito osobami. Přínosné je se na komunikaci řádně připravit je-li to možné. (Skákalová 2011, s. 56)

Věra Strnadová (online, 2007) shrnuje zásady komunikace s osobou se sluchovým postižením do deseti bodů:

1. Navázání očního kontaktu, který udržujeme po celou dobu rozhovoru;
2. s osobou se sluchovým postižením se domluvíme na způsobu komunikace;
3. odezírající osobě nejdříve sdělíme téma, od kterého se neodchylujeme bez předchozího upozornění, odezírání je vysilující proces po fyzické i psychické stránce a jeho přesnost je ovlivněna mnoha faktory;
4. na nedoslýchavého klienta nezvedáme hlas a nekřičíme;
5. přijde-li osoba se sluchovým postižením v doprovodu tlumočnicka, tak vždy oslovujeme osobu se sluchovým postižením, ne tlumočnicka;
6. při komunikaci nejdříve osobě se sluchovým postižením vysvětlíme, jakou spolupráci od něj budeme vyžadovat;
7. důležité informace opakujeme a můžeme zaznamenávat i písemně formě;
8. během komunikace vyzýváme osobu se sluchovým postižením, aby svými slovy řekla, co nám rozuměla;
9. při neúspěšné komunikaci je nutno pamatovat, že se jedná o důsledek sluchového postižení
10. komunikační preference každé osoby jsou jiné, a proto je nutné se vzdělávat nad rámec těchto zásad.

Na první pohled je v některých případech velmi těžké odhadnout, že daná osoba má nějaký stupeň sluchového postižení. Speciálně pak u nedoslýchavých osob

s dobře kompenzovanou sluchovou ztrátou sluchadlem, které nemusí být vůbec vidět. (Skákalová 2011, s. 53)

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (online) v paragrafu dvě uvádí: „*Neslyšící a hluchoslepe osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv.*”

Pro účely tohoto zákona se rozumí komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Mezi ty patří znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma. (Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, online)

2.1 Komunikační systémy osob s prelingvální úplnou hluchotou

Prelingválně neslyšící mohou využívat různé komunikační systémy a z nich pak vyplývají specifika komunikace.

Narození dítěte se sluchovým postižením je vždy velkou zátěží pro celou rodinu. S touto zátěží jsou rodiče nuceni se vyrovnat. V tomto nelehkém období se musí rodiče ještě rozhodnout, jakými komunikačními prostředky budou rozvíjet komunikaci s dítětem. Nabízí se čtyři základní směry: komunikace znakovým jazykem, komunikace v bilingválním systému, orálně auditivní komunikace a totální komunikace. (Holmanová 2005, s. 8-9)

Bohužel ne vždy jsou rodiče správně vybaveni objektivními informacemi. Dochází tak k tomu, že rodiče vytvářejí komunikační prostředí dle svých představ. Toto prostředí ale nemusí odpovídat potřebám dítěte. (Skákalová 2014, s. 32)

2.1.1 Znakový jazyk

„Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-motorickými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Český znakový

jazyk má základní atributy jazyka.” (Hrubý, Macurová, zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, § 4)

Mezi základních šest atributů jazyka patří:

- Systémovost znamená, že jazyk má povahu systému (souboru nespojitých jednotek a vztahů mezi nimi;
- znakovost umožňuje přiřazovat znaku z českého znakového jazyka zástupný význam, který je pro komunikující stejný díky stejné zkušenosti;
- dvojí členění je možnost dělení jazyka na morfémy a ještě menší jednotky, které reprezentují fonémy;
- produktivnost je možnost na základě známého souboru prostředků a pravidel vytvářet nekonečné množství znaků (v mluveném jazyce slov);
- svébytnost je schopnost jazyka oddělit se od tady a teď. To umožňuje vyjádřit i děje sahající do minulosti nebo budoucnosti;
- historičnost je atribut, kterým splňuje každý přirozený jazyk. Jazyk se v čase vyvíjí. (Bímová, Okrouhlíková 2008, s. 25)

Hartl a Hartlová (2010) definují znakový jazyk jako jazykový systém tvořený vizuálně-motorickými prostředky. Mezi tyto vizuálně-motorické prostředky patří tvary rukou, jejich postavení a pohyby, mimika, pozice hlavy a horní části trupu.

Znakový jazyk není závislý na mluveném jazyku a není z něho odvozený. Od jazyka mluveného se odlišuje: inkorporací, klasifikátory a znaky. Inkorporace je vršení významů v jednom znaku. Dochází ke spojení například znaku a činnosti (motýl letí). Klasifikátory jsou zástupné znaky, které pomáhají k upřesnění informace. Jsou spojeny se znakem vyjadřující děj, pohyb nebo umístění. Rozlišujeme různé druhy znaků: ukazovací, napodobovací, symbolické a specifické. (Macurová 2001, s. 92-104)

Znakový jazyk je produkován v trojrozměrném prostoru. Tím se odlišuje od orálně auditivních jazyků. Znakovací prostor se dá vymezit zhruba rozpřaženými lokty, temenem hlavy a pasem. (Skákalová 2011, s. 50)

Znakové jazyka se na rozdíl od orálně auditivních jazyků se obtížně zaznamenávají do grafické podoby. Na rozdíl od mluvených jazyků význam nese i poloha těla a mimika, která může změnit celý význam sdělení. Stále probíhají snahy o tvorbu notačního zápisu, který by nesl všechny nebo většinu parametrů znaku. (Bímová, Okrouhlíková 2008, s. 115)

Tvorba národních znakových jazyků probíhá spontánně a přirozeně, protože vycházela z potřeby komunikace neslyšících. Znakové jazyky mají vlastní slovník znaků. Tyto znaky nemusí být po celém území stejné. Stejně jako u mluvených jazyků dochází k odlišnostem (nářečím). Některé znaky, které se používají například v Praze, mají v Brně jinou formu. Český znakový jazyk má svou vlastní gramatiku, která nemá s gramatikou českého jazyka nic společného. Jedná se o dva samostatné a svébytné jazyky (Hrubý 1999, s. 68)

2.1.2 Systém orální komunikace

„Cílem orální komunikace je osvojení mluvené, hláskové řeči“ (Šándorová, Pokorný 2013, s. 69)

Mluvená forma jazyka je základním prostředkem komunikace. Logopedické metody umožňují tvorbu orální řeči u dítěte se sluchovým postižením bez ohledu na velikost sluchové ztráty. (Skákalová 2011, s. 51)

Nedostačující funkce sluchu přímo ovlivňuje proces osvojování mluvené formy jazyka u dítěte se sluchovým postižením. Takové dítě nemá možnost slyšet řeč v raném věku, a proto se u něj nemůže spontánně vytvářet. Hlavní úlohu v procesu osvojování mluveného jazyka má rodina, která by měla dbát na informační bohatost a kvalitu komunikace. (Vaněčková 1996, s. 4-5)

Čistě orální monolingvální systém je nevhodný pro dítě s prelingvální úplnou hluchotou, protože nedochází k vizualizaci jazyka a není tedy respektována smyslová výbava dítěte. Rodiče takového dítěte riskují, že nebude už v raném věku probíhat plnohodnotná komunikace mezi matkou a dítětem. Monolingvální systém se opírá o schopnosti jedince odezírat. (Šándorová, Pokorný 2013, s. 69)

Odezírání by se dalo přirovnat k nadání. Ne každý člověk má nadání pro odezírání. Asi jen 23 % populace je schopno skutečně odezírání zvládnout. Těchto 23 % se týká i osob se sluchovým postižením. Neplatí předsudek, že osoba se sluchovým postižením se naučí vždy odezírat. Odezírání je závislé na znalosti mluveného jazyka. Úspěšnost odezírání je pokaždé velmi proměnlivá, protože ji ovlivňuje kvalita prostředí (osvětlení, prostorové uspořádání, vnější okolnosti), podmínky na straně mluvící osoby (každá osoba mluví jinak, ne u každého člověka se dá dobře odezírat), podmínky na straně odezírající osoby (zkušenosti, míra

schopnosti odezírat, slovní zásoba, únava, psychický stav). (Strnadová 1998, s. 16 - 21)

Do systému orální komunikace můžeme zařadit orální systémy s vizuálně-motorickými doplňky slovní podstaty. V těchto systémech je umožněno vidět podstatu výpovědi. Mezi doplňky slovní podstaty patří: prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka doplňovaná řečí. (Šándorová, Pokorný 2013, s. 69)

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb. do komunikačních systému vycházejících z českého jazyka řadí: znakovanou češtinu, prstovou abecedu (zobrazování písmen abecedy prostřednictvím ustálených pozic dlaní a prstů jedné nebo obou rukou), vizualizaci mluvené češtiny (zřetelná artikulace jednotlivých slov, která má pomoci odezírání) a písemný záznam řeči (převod mluveného jazyka do psané formy v reálném čase).

Znakovaná čeština využívá gramatická pravidla českého jazyka. Sdělení je hlasitě nebo bezhlasně artikulováno společně s jednotlivými znaky, které jsou převzaté z českého znakového jazyka. (Skákalová 2011, s. 51 - 52)

Dle Hrubého (1999, s. 72) je znakovaná čeština umělým systémem plně závislým na jiném jazyce - konkrétně na češtině. Slyšící se mohou znakovanou češtinu naučit snadněji než ryzí znakový jazyk, který má svou vlastní gramatiku. Na druhou stranu pro neslyšící nebude znakovaná čeština vždy plně srozumitelná, protože využívá gramatická pravidla českého jazyka.

2.1.3 Totální komunikace

„Totální komunikace je pružný přístup, který je třeba odlišovat od nějakého souboru technik, které by byly použitelné pro každé neslyšící dítě.“ (Freeman, Garbin, Boese 1992, s. 156)

Mezi složky totální komunikace patří například gesta, mimika, znakový jazyk, pantomima, prstové abecedy, odezírání, sluchová výchova a reedukace sluchu, mluvená řeč a psaná forma jazyka. (Langer, Souralová 2005, s. 13)

Mezi hlavní přínos totální komunikace lze zařadit, že dítě je bráno jako neslyšící osobnost, která potřebuje individuální přístup. (Freeman, Garbin, Boese 1992, s. 157)

Hrubý (1999, s. 62) považuje totální komunikaci za můstek mezi ryze orálním přístupem na českých školách (který zde byl mnoho let již pevně zakořeněn) a systémy, které využívají znakový jazyk. První článek k tématu totální komunikace je z roku 1979 v desátém čísle časopisu Gong od PhDr. Miloše Puldy.

Základní předpoklady, ze kterých vychází totální komunikace, jsou:

- Člověk je člověkem díky myšlení, a to myšlení není vázáno na schopnosti mluvit;
- nedostane-li dítě v raném věku jazyk, tak je možnost, že se navždy naruší schopnost chápat syntax (tedy správně číst);
- dítě se sluchovým postižením je také dítětem, které nemá prožívat samostatně nebo s rodinou neustálý dril;
- dítě by mělo dostat možnost osvojit si všechny dostupné komunikační prostředky (mluvený, znakový jazyk, řeč těla apod.). (Hrubý 1999, s. 62 - 63)

Neslyšící primárně využívají pro svou komunikaci vizuálně-motorický jazyk (znakový jazyk), který plně odpovídá jejich smyslové výbavě. Znakový jazyk je pro ně přirozeným způsobem komunikace, se kterým se nejčastěji setkávají až ve speciálních zařízeních (neslyšící děti slyšících rodičů). Znakový jazyk používají jako primární jazyk pro komunikaci a český jazyk v psané formě je pro ně jazykem sekundárním. Osvojení jazyka obecně pouze z psané formy je velmi náročným úkolem, a proto jsou zpravidla kompetence těchto osob v českém jazyce nižší (čtení s porozuměním, tvorba psaného textu). Znakový jazyk preferují Neslyšící s velkým „n“ (jazyková a kulturní menšina Neslyšících, viz níže). Při jednání se slyšící majoritou tato skupina velmi čteně využívá tlumočnické služby. (Skákalová 2011, s. 55)

Procházková a Vysuček (2007, s. 7) považují znakový jazyk za mateřský jazyk prelingválně neslyšících, ale Skákalová (2011, s. 55) varuje, že označení mateřský jazyk není správné, protože většina neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům. Znakový jazyk lze považovat za jazyk mateřský jen u prelingválně neslyšících osob z druhé generace (neslyšící děti neslyšících rodičů).

Strnadová (2008, s. 7 - 12) uvádí, že neslyšící využívají v neverbálních projevech některé odlišné modely, které nemusí na slyšící většinu vždy působit zcela kladně. Tyto odlišnosti ovšem vyplývají z těžkého sluchového postižení. Obsah neverbální komunikace může být samostatný nebo doplňovat komunikaci expresivní. Pro neslyšící osoby jsou viditelné složky neverbální komunikace důležitější než pro

slyšící. Do neverbální komunikace patří: pohledy, dotyky, mimika, gesta, komunikační vzdálenosti a vzájemná pozice při komunikaci.

Udržování očního kontaktu má pro neslyšící jiný význam než pro slyšící. Pohledy neslyšících jsou delší. Při komunikaci ve znakovém jazyce nepřetržité. Celkově delší pohledy jsou pro slyšící méně příjemné. Mimika je obecně indikátorem emocí a vztahů (strach, hněv, překvapení, štěstí, smutek, bolest, znechucení). Při používání znakového jazyka nese mimika nemanuální význam sdělení. Gesta jsou místně ustálené signály, které ovšem musíme oddělovat od znaků znakového jazyka. Problém nastává, když je gesto a znak podobné, ale nesou jiný význam. Neslyšící má pak tendenci v gestu vnímat znak. Dotyky jsou pro neslyšící upozornění na jejich přítomnost, nebo když chtějí komunikovat. Dotyků využívají neslyšící čteněji než slyšící. Komunikační vzdálenosti jsou pro osoby komunikující znakovým jazykem velmi důležité. Potřebují být ve vhodné pozici, aby viděli znakovací prostor. Když nejsou komunikační vzdálenosti dodržovány, dochází k situacím, kdy neslyšící ustupuje, musí se nepříjemně zaklánět a podobně. Pro odezírání je taktéž velmi důležitá správná komunikační vzdálenost. (Strnadová 2008, s. 12 - 66)

„Odezírání velice pomáhá žákům nedoslýchavých a žákům se zbytky sluchu. Pomáhá i žákům ohluchlým, kteří si při odhadování odezírané informace mohou vypomoci kontextem, neboť mají velkou slovní zásobu. Využitelnost odezírání jako komunikačního prostředku tam, kde bychom ho nejvíce potřebovali, tedy u žáků prelingválně zcela neslyšících, je však velmi omezená.” (Hrubý 1999, s. 76)

3. Systémy vzdělávání osob se sluchovým postižením

Aktuální systémy vzdělávání osob se sluchovým postižením lze rozdělit do tří samostatných směrů, které respektují výběr komunikační strategie. Jedná se o vzdělávací systémy monolingvální/monokulturní, systémy bilingvální/bikulturní a systém totální komunikace (Komorná 2008, s. 17)

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením je zásadní oblastí, která ovlivňuje jejich budoucí uplatnění. Není důležitý pouze systém vzdělávání, ale hlavně včasné odhalení sluchové vady u dítěte raného nebo předškolního věku. (Skákalová 2016, s. 98)

3.1 Monolingvální/monokulturní systémy vzdělávání

Přístupy monolingvální jsou pevně spjaty s tezí, že se děti se sluchovým postižením rodí do slyšící společnosti. Jejich mateřským jazykem je tedy mluvený jazyk, který má sloužit k socializaci. Dítě je vedeno k přizpůsobení se většinové společnosti. Tento přístup argumentuje tím, že většina neslyšících dětí má slyšící rodiče, a proto by měli mít stejný komunikační systém (český jazyk a jeho mluvenou formu). Schopnost mluvit a odezírat je v tomto přístupu prostředkem integrace. Hlavním cílem této metody je naučit dítě mluvit, a proto je tato metoda také nazývána metodou orální (orální přístup ke vzdělání). (Komorná 2008, s. 17 - 18)

Do orálního přístupu ke vzdělávání patří: unisenzorický přístup, ryze orální metoda, Forchhammerova metoda, Mund-Hand systém, Cued Speech a Rochesterská metoda. Unisenzorický přístup se spoléhá pouze na sluch a na jeho zbytky, které se dle této metody dají rozvíjet (zákaz opory v odezírání). Ryze orální metoda umožňuje při nácvičku mluvené formy jazyka využívat odezírání, ale striktně zakazuje posunky a prstovou abecedu. Forchhammerova metoda, Mund-Hand systém a Cued Speech jsou systémy, které se snaží usnadnit odezírání pomocí fonemických posunků. Rochesterská metoda využívá prstové abecedy (daktylotiky). (Skákalová 2011, s. 64)

Tento přístup je vhodnější pro žáky nedoslýchavé nebo pro žáky, kteří jsou dobře kompenzováni kochleárním implantátem. Hlavní důraz je kladen na pochopení mluveného jazyka a jeho produkci. Neslyšící děti nejsou smyslově vybaveni na

příjem řeči auditivně, a proto si jazyk osvojují čtením, psaním a odezíráním. Bohužel i přes velké úsilí, které je často na úkor jiných vzdělávacích předmětů, nejsou výsledky uspokojivé. Orální metodu výuky uplatňuje Gymnázium, základní a mateřská škola pro SP v Ječné ulici v Praze a Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Ivančicích a běžné školy. (Komorná 2008, s. 18 - 19)

3.2 Bilingvální/bikulturní systémy vzdělávání

„Hlavním cílem bilingválních a bikulturních programů je umožnit dětem s vadou sluchu dosáhnout maximálního osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje.“ (Komorná 2008, s. 19)

Bilingvismus znamená dvojjazyčnost, tedy ovládnutí dvou jazyků najednou. V oblasti vzdělávání neslyšících je využíván znakový jazyk i mluvený národní jazyk většinové společnosti. Oba tyto jazyky jsou od sebe jasně odděleny. (Skákalová 2014, s. 50)

Z hlediska bilingválního přístupu je primárním jazykem neslyšících znakový jazyk, který si dítě osvojuje přirozenou cestou. Jako sekundární jazyk si dítě osvojuje jazyk většinové společnosti s důrazem na recepci a produkci jeho psané formy. (Komorná 2008, s. 19)

Z historického hlediska Hrubý (1999, s. 63) považuje bilingvální metodu jako za logický krok ze vzdělávacího systému totální komunikace. Většina vzdělávacích předmětů se vyučuje ve znakovém jazyce (nelze při nich současně mluvit). Za objevitele bilingválního způsobu vzdělávání považuje Hrubý (1999, s. 122 - 123) ředitele Pražského ústavu pro hluchoněmé Václava Frosta (ředitelem 1841 - 1865).

Důležitý je fakt, že dítě s prelingvální úplnou hluchotou si prostřednictvím znakového jazyka osvojuje kulturu neslyšících a kultura slyšící společnosti je až sekundární. Je ovšem důležité, aby si dítě osvojovalo obě kultury, protože jejich život je spjat i s kulturou slyšících. Z tohoto důvodu je tento model nazýván bilingválním a bikulturním modelem vzdělávání. (Komorná 2008, s. 19)

Argumenty pro zavádění bilingválního/bikulturního systému vzdělávání uvádí Pickersgill (2002, s. 90):

1. *„Znepokojení nad neuspokojivými výsledky absolventů škol s orálními programy;*
2. *relativní úspěch neslyšících dětí neslyšících rodičů;*

3. *uznání znakových jazyků jako jazyků plnohodnotných;*
4. *problémy spojené s užíváním manuálně kódovaných mluvených jazyků ve výuce;*
5. *důkazy o tom, že ve znakově bilingválních programech ve Skandinávii ve čtení a ve školních výkonech obecně dosahují žáci vyšší úrovně.*“

Jako možnou nevýhodu bilingválního vzdělávání můžeme považovat to, že naplnění podmínek vzdělávání je pouze ve specializovaných zařízeních (segregační vlivy). (Skákalová 2014, s. 51)

Mezi školy, které prezentují svůj vzdělávací program jako bilingvální patří: Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené (Školička Pipan); Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze 5, Holečkova 4; Střední škola zdravotnická pro sluchově postižené v Praze Radlicích; Základní a mateřská škola v Praze Radlicích; Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Hradci Králové; Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Brně. (Komorná 2008, s. 20)

3.3 Systém vzdělávání totální komunikace

„Totální komunikace je spíše filozofií či náhledem na způsob vzdělávání žáků a studentů s vadami sluchu.“ (Komorná 2008, s. 21)

Pojem totální komunikace je v dnešní době používán pro označení programu, ve kterém se spojuje mluvený jazyk a umělý znakový systém, který je z něho odvozen. V prostředí České republiky se jedná o mluvenou formu češtiny a znakované češtiny. (Skákalová 2014, s. 49)

Problémem totální komunikace jako vzdělávacího směru může být nejasnost. Může tak docházet k situaci, že nejsou vždy správně respektovány potřeby žáků. (Komorná 2008, s. 21)

Školy vzdělávající žáky s postižením sluchu, které při výuce používají systém totální komunikace: Mateřská a základní škola pro sluchově postižené a pro děti s vadami řeči v Kyjově; Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci; Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci; Základní škola pro sluchově postižené a mateřská škola pro sluchově postižené v Ostravě; Speciální školy a školská zařízení pro sluchově postižené v Plzni; Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí;

Speciální školy pro sluchově postižené v Českých Budějovicích; Střední škola pro sluchově postižené a odborné učeliště v Brně; Střední škola na Svatém Kopečku v Olomouci. (Komorná 2008, s. 21 - 22)

Z výše uvedeného je na první pohled patrné, že nejvíce škol v České republice se hlásí k totální komunikaci jako směru výuky.

3.4 Situace ve školství pro žáky s vadami sluchu

Do roku 1991 byli žáci s vadou sluchu vzděláváni pouze monolingválně a do škol byli zařazováni dle velikosti ztráty sluchu. V praxi doházelo k redukci učiva z důvodu komunikační bariéry mezi učitelem a žákem se sluchovým postižením. Od roku 2004 dochází k nahrazení původních školních osnov RVP a školy, které vzdělávají žáky se sluchovým postižením, následují trend a snaží se přejít od systému vzdělávání prostřednictvím totální komunikace k bilingválnímu vzdělávání. (Skákalová 2016, s. 102 - 103)

3.4.1 Forma státní maturit pro osoby se sluchovým postižením

Od roku 2011 se skládá maturitní zkouška dle nové koncepce, která se týká i studentů se zdravotním postižením či znevýhodněním včetně studentů se sluchovým postižením. Název „Maturitní zkouška bez handicapu“ je koncepce maturitní zkoušky pro studenty se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním s cílem umožnit těmto studentům složit maturitní zkoušku minimalizováním vlivu jejich postižení na výsledek. Studenti se sluchovým postižením jsou rozděleni do třech skupin podle rozsahu a typu sluchového postižení a podle primárního komunikačního prostředku. (Maturita bez handicapu 2010, online)

Skupiny studentů se sluchovým postižením	Úzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky
Skupina 1 – komunikují v mluvené češtině, nemají problémy se čtením (nebo minimální), psaný projev nejeví důsledky postižení (nebo minimální),	Skupina 1 – navýšení časového limitu o 50%, kompenzační pomůcky (sluchadla, kochleární implantáty), vyloučen poslech z cizího jazyka, studenti pracují

většinou integrovaní žáci s lehkou sluchovou vadou	se zkušební dokumentací bez úprav
Skupina 2 – komunikují v mluvené češtině (odezírají) s možnou oporou komunikačních systémů odvozených od českého jazyka, mají vážné obtíže se čtením a porozuměním běžnému textu nebo se psaním	Skupina 2 – navýšení limitu o 100%, formální úpravy zkušební dokumentace, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu, obsahové úpravy (včetně nahrazení některých úloh), kompenzační pomůcky, možnost asistence (asistent modifikátor viz níže, vyloučen poslech z cizího jazyka)
Skupina 3 – převážně studenti prelingválně neslyšící nebo studenti s kombinovaným postižením, primárně pro komunikaci používají znakový jazyk popřípadě jiný komunikační systém, který není odvozen od českého jazyka	Skupina 3 – uzpůsobení jsou stejná jako u skupiny 2, přibývá konání modifikované zkoušky z českého a anglického jazyka pro neslyšící, tlumočení do ČZJ nebo jiného komunikačního systému nezaloženého na českém jazyce, možnost asistence

Tabulka č. 1 Skupiny studentů se sluchovým postižením pro koncepci Maturita bez handicapu a uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky pro jednotlivé skupiny (Maturita bez handicapu 2010, online)

Asistent-modifikátor objasňuje jazykové prostředky, kterým student nerozumí. Student i s asistentem-modifikátorem musí prokázat stejné vědomosti jako jeho vrstevníci. Přítomnost tlumočnicka na státní maturitní zkoušce slouží výhradně pro předání informací o průběhu maturitní zkoušky od zadavatele ke studentovi. (Maturita bez handicapu 2010, online)

4. Problematika čtení u osob s prelingvální úplnou hluchotou

Sluchová vada není laickou a bohužel někdy ani odbornou veřejností považována za závažné postižení, protože si myslí, že není problém osobu s vadou sluchu naučit číst a tedy i vzdělávat téměř běžnou cestou. Ve skutečnosti je ovšem realita taková, že jen malá část neslyšících čte (číst umí, ale nerozumí smyslu čteného textu). (Hrubý 1999, s. 81)

„Sluch má polysenzorickou funkci, ovlivňuje nejen komunikační schopnosti, ale i další psychické funkce (pozornost, vnímání, myšlení, paměť a citové procesy).“ (Vanečková 1996, s. 4)

Nejproblematičtější skupinou v ohledu čtenářských dovedností jsou právě osoby prelingválně neslyšící. Důvodem je, že nejsou smyslově vybaveni pro osvojování mluvené formy jazyka přirozeným způsobem. (Skákalová 2014, s. 53)

Těžké sluchové postižení vytváří bariéru, která znemožňuje slyšet mluvenou řeč. Je tak zabráněno v možnosti osvojování struktury jazyka. (Strnadová 1998, s. 238)

Macurová (1999) upozorňuje na fakt, že český jazyk se neslyšící dítě nemůže učit jako slyšící dítě, protože když si začne osvojovat čtení, tak začíná číst jazyk, který nezná a nerozumí mu. Primárním faktorem je, že se dítě musí naučit český jazyk, rozumět češtině, rozumět významu vět a znát gramatiku. Sekundárním faktorem je vztah neslyšících k českému jazyku. Tento jazyk je pro ně obtížně zvládnutelný a ani po letech si v něm nejsou často jistí, proto se mu raději vyhýbají.

Srozumitelnost českého jazyka snižuje jeho nespisovná forma, která je používána ve společnosti a odchyluje se od spisovné češtiny. Spisovná forma jazyka se běžně učí ve školách a kurzech a vyskytuje se v literárních textech. Tato diverzita komplikuje osvojování češtiny u neslyšících a snižuje jeho zvládnutelnost. (Komorná 2008, s. 16 -18)

Stále čestěji se ve výuce neslyšících žáků setkáváme s formou výuky českého jazyka jako jazyka cizího. Tento směr pramení z uznání znakového jazyka jako jazyka primárního a i koncepce nových státních maturit na tento směr reaguje (státní zkouška z češtiny jako cizího jazyka).

Výuka češtiny jako cizího jazyka by měla být zohledněna již na prvním stupni základní školy s důrazem na psanou formu mluveného jazyka. Hlavním cílem je úspěšné čtení s porozuměním. (Skákalová 2014, s. 54)

Čtení pro děti s prelingvální úplnou hluchotou má velký význam, protože mimo obecného cíle (porozumět psanému textu a získávat tak nové informace) má čtení ještě význam rehabilitační (při trénování vlastního mluvního projevu) a sociálně adaptační. (Červenková 1999, s. 7)

Mezi tři základní problémy neslyšících při čtení lze zařadit: nedostatečně rozvinutá znalost češtiny, nedostatečná úroveň vztahující se k obsahu textu a nízká motivace ke čtení. (Skákalová 2011, s. 69)

Strnadová (1998, s. 234) uvádí nejčastější problémy neslyšících při čtení: malá slovní zásoba; nespojení významu slova s pojmem, který už zná; neznalost pojmu, které slovo zastupuje; neznalost morfologie slov (změna smyslu při použití koncovek atp.); změna významu nového slova za slovo hláskově podobné; neznalost synonym a homonym; záměna náhodně podobných slov; neschopnost rozpoznat změnu významu při změně délky samohlásky; neznalost hovorových a obecných obrátů; neznalost frazeologie a rčení; neznalost konvenčních pravidel (vykací a tykací forma) a neznalost vyšších jazykových struktur jako je gramatika, sdružování do vyšších celků slovosled apod.

4.1 Funkční gramotnost prelingválně neslyšících dětí

„Funkční gramotností rozumíme efektivní využívání psaných/tištěných informací. Z hlediska funkčního čtení musí být člověk schopen nejen přijímat textové informace, ale především je účelně využívat, tzn. analyzovat a hodnotit informace získané samostatným čtením písemných materiálů, vztahovat získané poznatky ke komplexu svých znalostí a zkušeností, integrovat do něj nové myšlenky nebo je odmítat, dále vysuzovat logické vztahy a souvislosti mezi jednotlivými informacemi.“ (Komorná 2007, s. 15-17)

První průzkum týkající se čtení s porozuměním byl proveden na malém vzorku absolventů pražských škol pro sluchově postižené již v roce 1989 Karolínou Mühlovou. Byl sestaven test, který umožňoval zjistit, do jaké míry sluchově postižení rozumějí čtenému textu. Další výzkumy pokračovaly v roce 1996 orientačním hodnocením čtení provedeným učiteli. Tento výzkum byl velmi nepřesný, protože čtenářskou úroveň hodnotil učitel a o objektivnosti by se dalo pochybovat. Přes všechny nevýhody sami učitelé v roce 1996 označili 35 žáků (5,8%) že nečtou vůbec. V roce 1997 bylo testováno celkem 92 žáků ze škol pro

osoby se sluchovým postižením. Pro testování se využil test Karolíny Mühlové z roku 1989. Test byl krátký psaný příběh, ke kterému byl soubor obrázků, z nichž se každý vždy v něčem podobal tomu, co bylo v textu jasně popsáno. Test byl prováděn v posledních ročnících základních škol pro sluchově postižené a dle výsledků pouze 15 z 92 žáků by z testu dostalo čtyřky a pětky. Na první pohled vypadají výsledky velmi pozitivně, ale ve skutečnosti byl stejný test použit k testování ve druhé třídě běžné základní školy a žáci druhé třídy tento test taktéž zvládali. (Hrubý 1999, s. 84 - 87)

Detailnější analýzy nebo rozsáhlejší studie, výzkumy, které by umožnily srovnání čtenářských dovedností neslyšících žáků dle věku, zatím nejsou k dispozici. (Komorná 2007, s. 15 - 17)

„Snaha naučit neslyšící číst s porozuměním se prolíná celým výchovně vzdělávacím procesem, protože čtení je považováno za jednu ze základních složek lidské gramotnosti.“ (Souralová 2002, s. 15)

Samostatnou a neméně důležitou oblastí je produkce psaných textů českých neslyšících. Bohužel na toto téma nebyl proveden celoplošný výzkum. Došlo ovšem k rozboru psaných textů českých neslyšících. Tento rozbor poukázal na to, že neslyšící používají stejné strategie při produkci textů bez ohledu na adresáta (soukromý dopis / veřejný dopis, slyšící adresát / neslyšící adresát). (Komorná 2007, s. 15 - 17)

Mezi další specifika při produkci psaných textů například patří vylepšování textu opisem gramaticky správného tvrzení, které ovšem často nezapadá správně do kontextu. Na první pohled je psaný projev neslyšících strohý, věty jsou jednoduché, slovosled je nesprávný podobně jako tvary slov, slova nejsou vhodně volena atp. (Komorná 2008, s. 42 - 43)

4.2 Jazykový vývoj u prelingválně neslyšících dětí

Problematika jazykového vývoje u prelingválně neslyšících dětí je velmi složitá. Hlavním problémem je, že u většiny neslyšících dětí (vyjma neslyšících dětí neslyšících rodičů) dochází ke zpoždění jazykového vývoje. Toto zpoždění nelze plně korigovat ani včasnou intervencí rané péče. Dochází k situaci, kdy je kolem neslyšícího dítěte prostředí komunikující v orálně-auditivním modelu, který je pro toto dítě ovšem smyslově nedostupný. (Pabian 2011, s. 13)

Výsledky jazykového vývoje ovlivňuje mimo komunikačního přístupu i dosažené vzdělání rodičů neslyšícího dítěte a socioekonomický status rodiny. Vyšších výsledků dosahují neslyšící děti, které mají lepší neverbální kognitivní schopnosti, a děti bez dalších přidružených postižení. (Pabian 2011, s. 13)

Vývoj jazyka je důležitý nejen pro samotné dítě, ale je také nezbytný pro rozvoj komunikace s dalšími lidmi. Rozvoj komunikace je předpokladem pro rozvoj jedince (sociální, emocionální a kognitivní). Podmínkou pro schopnost dítěte zapojit se do stále rozvinutějších sociálních interakcí je oboustranná komunikace. Neslyšící dítě, které zaostává v rozvoji jazyka, zpravidla zaostává i v sociálních dovednostech a v souvislosti s tím stagnuje i jeho emoční rozvoj. Omezená komunikace s okolím neslyšící dítě ochuzuje o sociální interakce a dítěti se dostává omezeného množství informací. Na rozdíl od slyšícího dítěte nemá možnost získávat informace odposlechem rozhovorů kolem sebe. Tato forma nezáměrného příjmu informací je velmi důležitá pro utváření úsudků o světě. Omezené schopnosti v užívání jazyka se projevují u neslyšícího dítěte i v oblasti uchovávání informací v paměti, při skládání informací do větších celků a při odvozování obecnějších závěrů. Z dlouhodobého horizontu je opoždění jazykového a kognitivního vývoje komplikací při nástupu do školy. Toto opoždění omezuje schopnost neslyšícího dítěte komunikovat s učiteli, spolužáky a naopak je omezující i pro učitele, který potřebuje tomuto žákovi předávat informace. Omezený jazykový vývoj a všechny důsledky, které z něho vyplývají, jsou pravděpodobně příčinnou problematického osvojování čtení a psaní u neslyšících dětí. (Pabian 2011, s. 13)

4.3 Budování češtiny u neslyšících dětí raného věku

Slyšící rodiče neslyšících rodičů stejně jako neslyšící rodiče neslyšících dětí řeší stejnou otázku: jak vést děti k porozumění a produkci psané formy jazyka většinové společnosti. Osvojení si psané formy jazyka zpřístupňuje neslyšícím dětem vzdělání, informace a pomáhá mu k plnohodnotnému zapojení do života. Z tohoto důvodu by měli rodiče pracovat na budování a postupném rozšiřování slovní zásoby svého dítěte. (Petráňová 2010, s. 7)

Mezi možnosti procvičování češtiny řadí Petráňová (2010, s. 7 - 9):

- Kartičky se slovy a znaky, které jsou známým způsobem procvičování a upevňování slovní zásoby;

- slovo – obrázek je vhodným způsobem opakování a procvičování slovní zásoby;
- vzorníky jsou sešity, na jejichž stránkách se opakuje stále stejný text s obměnou jednoho slova;
- rodinný nebo také bilingvální slovník je v praxi ověřeným způsobem, kterým lze rozšiřovat slovní zásobu dítěte raného věku. Jedná se o spojení slovníku a deníku, na kterém se výtvarně podílí i samo dítě.

Zásadní roli při budování češtiny u neslyšícího dítěte raného mají rodiče, kteří by neměli opomenout důležitost českého jazyka v psané formě jako nástroje pro plnohodnotné začlenění jedince do majoritní společnosti.

5. Úpravy textů pro neslyšící čtenáře

Téma úprav textů pro neslyšící čtenáře nabývá stále na větší důležitosti. Díky uznání znakového jazyka jako jazyka primárního a příklonu k výuce češtiny jako jazyka cizího se otevřel prostor pro řešení praktických otázek funkční gramotnosti osob s těžkým prelingválním postižením sluchu.

Nejaktuálnější a hlavní literaturou pro metodiku úprav literárních textů je Daňová (2008). Její publikace bude nosnou informační základnou pro tuto část práce.

Úpravy textů se vytvářejí proto, aby byly pro prelingválně neslyšící žáky srozumitelnější a podpořili tak motivaci ke čtení těchto žáků. (Skákalová 2014, s. 55)

Úpravy textů lze dle Suralové (2002, s. 28) definovat jako modifikaci originálního textu s cílem vytvořit upravený text. Jedná se o přepis z češtiny do češtiny. Protože se nejedná o dva různé jazyky, tak nedochází k odlišnostem ve významových složkách denotačních, konotačních i pragmatických.

Pro upravené texty je důležité, aby zprostředkovaly stejné informace jako originální text. Tyto texty by se měly upravovat dle aktuálních potřeb daných žáků a ověřovat srozumitelnost textu prostřednictvím neslyšících čtenářů. (Skákalová 2014, s. 55)

5.1 Výběr knihy pro úpravu

Výběr vhodné knihy ke čtení a úpravě textu pro neslyšící čtenáře je zcela zásadní. Velmi důležitá je znalost konkrétních čtenářů včetně jejich potřeb a aktuálních problémů. Výběr vhodné knihy je velmi komplikovaný a v mnoha případech může být jen ku prospěchu, když se samotného výběru účastní i samotní čtenáři, kteří s upraveným textem budou pracovat. Na druhou stranu by měl být výběr shodou obou stran, aby byla patřičná motivace a přesvědčení o správnosti výběru na obou stranách. Správným výběrem se snažíme motivovat dítě k četbě, aby pro něj byla práce s textem přitažlivou záležitostí. (Daňová 2008, s. 27)

Daňová (2008, s. 27) dále upozorňuje, že nelze obecně uvést knihy, které jsou vhodné pro neslyšící čtenáře a pro úpravu textů.

Při výběru je nutné se soustředit na: duševní úroveň dítěte, stav rozvoje jeho řeči, čtenářskou vyspělost, zájmy a záliby dítěte, náročnost textu. (Poul 1991)

5.2 Úprava textu a věk čtenáře

Výběr knihy a konečná úprava textu záleží také na věku dítěte. Pro nejmladší děti, které teprve se čtením začínají, lze upravit text jako obrázkové leporelo. (Daňová 2008, s. 29)

Vybrané slovo se ztvární jako obrázek a pod tento obrázek se napíše i dané slovo obrázku. Zprvu se začíná většinou se slovesy. Dítě si tak utváří základní slovní zásobu. Po zvládnutí sloves přidáváme další podstatná jména a vznikají nám tak první dvouslovné věty („Maminka vaří.“). Po rozšíření slovní zásoby už lze tvořit víceslovné věty („Maminka vaří oběd“). (Poul, 1991)

Od čtení jednotlivých obrázků a prvních vět postupně dochází k přechodu na čtení vět s oporou řady obrázků, které vysvětlují děj. Je nutné zvolit text s jednoznačným dějem a se vkusnými obrázky. I přes to, že obrázky nesou celý význam textu, je nutné nezanedbávat slovní stránku textu. (Daňová 2008, s. 29)

Další formou úpravy literárních textů pro předškolní a mladší školní věk je využití formy komiksu. Tento specifický žánr vyniká přímostí, spádem jasností a menším množstvím textu v obrázcích. Všechny tyto atributy pomáhají porozumění textu a obsahové sdělení je i díky nekomplikovanosti děje a různým odbočkám dobře srozumitelné pro čtenáře. Specifickým prvkem komiksu je včlenění slov do obrazu prostřednictvím „bublin“. Na jednu stranu komiksy vynikají motivačním prvkem, na druhou díky své obrazové formě neučí představivosti a nerozvíjí fantazii. (Daňová 2008, s. 29 - 30)

Pro vyspělejší čtenáře vytváříme upravené texty, které odpovídají jejich specifickým čtenářským potřebám. *„Cílem úpravy textu však není „otrocky“ zjednodušit text do takové podoby, aby čtenář rozuměl naprosto všemu. Důležité je také zachovat literární hodnotu originálu“* (Daňová 2008, s. 30)

5.3 Postup úpravy textu pro neslyšící čtenáře

Po výběru správné knihy pro daného čtenáře můžeme začít s vlastní úpravou literárního textu. Obecně bychom měli mít stále na paměti specifika čtenáře a literární text dle toho upravovat a revidovat. Úprava textu není mechanický proces a pro zachování obsahové kvality a úrovně textu je nutné vynaložit značné úsilí při úpravě. Tato činnost nemusí být vhodná pro každého a výsledky jednotlivých úprav textů se od různých lidí kvalitou a zpracováním logicky taky liší.

5.3.1 Seznámení se s knihou

Prvním zásadním bodem je seznámení se s celou knihou a stanovení základní dějové osnovy na základě její znalosti. Žádoucí je dělat si ke knize poznámky a zaznamenávat důležité informace, věty nebo celé pasáže. (Daňová 2008, s. 30 - 31)

Při úpravách textů v interaktivní podobě jsme s dobrovolníky, kteří budou vybraná literární díla upravovat, vždy procházeli postup práce při úpravě. Seznámení s knihou (tedy přečtení) bylo vždy základním bodem, který bylo nutné dodržovat. Mimo poznámek jsme vždy doporučovali po přečtení vytvořit myšlenkovou mapu knihy, která dle našeho mínění dokáže v osobitém pojetí zobrazit celý děj a hlavní uzlové body příběhu. Naopak odhaluje dějové odbočky, které příběh neovlivňují, a mohly by snižovat srozumitelnost textu.

U většiny knih je úvodní kapitola poměrně nenáročná. Seznamuje s dějem a hlavními postavami včetně prostředí. Tuto jednoduchost a čitelnost je nutné udržet i při úpravě textu. Již v této fázi by měl být text předkládán čtenářům, tak aby byla označena slova, slovní spojení a obraty, kterým čtenář nerozumí. (Daňová 2008, s. 31)

5.3.2 Úprava délky textu

Při úpravě textu zpravidla dochází ke změně množství převáděných informací. Změněna může být obtížnost textu i jeho délka. I přes tyto úpravy se ovšem snažíme čtenáři předat informace, které jsou pokud možno rovnocenné s originálem. (Daňová 2008, s. 32)

Jak bylo uvedeno výše, délka textu může být zásadně ovlivněna vypuštěním dějových odboček, které zásadně nerozvíjejí děj. V tomto bodě je nutné být velice dobře seznámen s obsahem knihy, protože při mechanické úpravě by se mohlo stát, že bude vypuštěna dějová linie, která má nakonec vliv na celý příběh v dalším pokračování knihy. Úpravy délky nemusí být pouze o redukci, ale také o doplněních, které napomáhají k orientaci v daném textu.

Na první pohled takto upravený text bude vypadat třeba stroze a jednoduše, ale na druhou stranu bude mnohem srozumitelnější a bude mít zpravidla větší dějový spád (tím se podpoří motivace ke čtení).

5.3.3 Úprava sledu událostí v textu

„Pro usnadnění orientace čtenářů v textu musíme při úpravě textu stále sledovat hlavní dějovou linii. Proto můžeme v některých situacích přeskupit, vynechat či sloučit některé kapitoly tak, aby zůstal zachován chronologický sled událostí.“ (Daňová 2008, s. 33)

Obecně knihy s nechronologickou dějovou linií nejsou pro orientaci v textu nejvhodnější. I uvnitř jednotlivých kapitol je vhodné informace logicky spojovat. Například, když je popis daného místa nebo situace roztržtěn v kapitole, tak je na uvážení jestli ho nesjednotit do jednoho místa. I když se mohlo jednat o záměr autora, aby podpořil dramaticnost svého vyprávění, tak pro neslyšícího čtenáře může toto přetrhávání děje snižovat jeho orientaci v upraveném textu a tím i pochopení celého textu.

5.3.4 Gramatická úprava textu

Čeština je velmi bohatým jazykem s nepravidelnou flexí. Čtenáři, kteří nemají dostatečné znalosti jazyka, mají problémy s identifikací jednotlivých gramatických kategorií (rod, číslo, pád, osoba apod.). Dále jim činí problémy rozpoznání vizuálně podobných slov, rozpoznání známých slov v podobném tvaru nebo jiném kontextu. Velkou pozornost je nutné při úpravě klást na skladbu vět. Největší potíže působí složité větné konstrukce a nedokončené věty. Složitost souvětí se dá zmírnit jejich rozkladem na menší věty a omezením vedlejších vět. Nevhodné jsou vsuvky a vícestupňové rozvinutí větných členů. (Daňová 2008, s. 34)

Daňová (2008, s. 34 - 35) upozorňuje na nutnost rozlišovat od sebe slova klíčová a slova ilustrační. Klíčová slova jsou pro porozumění textu nezbytná, ale slova ilustrační ho dále rozšiřují a dokreslují. Nemělo by dojít k situaci, kdy jsou všechna ilustrační slova zredukována, protože příliš redukovaný text je abstraktní a klade vysoké nároky na čtenářovu představivost. Ilustrační slova navíc nesou osobitý styl každého autora a při mechanickém odstranění by mohlo dojít k ponížení hodnoty tohoto díla.

5.3.5 Míra výslovnosti textu

Míra výslovnosti textu je další možností zpřístupnění textu pro neslyšící čtenáře. Znamená to, že ve většině případů bude podnět vyjádřený (plnovýznamové

pojmenování nebo použití zájmena v jednoznačných situacích). Použití zájmen vyžaduje čtenářovu znalost gramatických a sémantických významů ve větě. Z tohoto důvodu je v mnoha případech lepší využít plnovýznamové pojmenování. Pro podporu pochopení textu je dobré volit vhodné spojovací výrazy v souvětích. Obecně je například v odporovacím poměru lepší upřednostnit spojku „ale“ před spojkou „a“.

(Daňová 2008, s. 36 - 37)

Souralová (2002) doporučuje upřednostnit ve vztahu důsledkovém spojku „proto“, „a proto“ před spojkou „a“.

5.3.6 Přímá řeč

Vyjádření dialogů mezi postavami v textu dosahujeme pomocí tzv. přímé řeči, která by měla svou formou jasně lišit od ostatního textu (použití uvozovek, interpunkce, jiného typu písma). V upravených textech je dobré každou přímou řeč přímo směřovat k postavě, která ji pronáší (buď před, nebo za). Dále se za vhodné považuje umístění každé přímé řeči na samostatný řádek. Složitější dialogické děje je nutné správně posoudit a upravit je adekvátně, aby byl text autentický, ale čitelný. Vnitřní monology, které vypadají v textové formě jako přímá řeč je taktéž vhodné buď odlišovat, nebo používat tvar slova „myslet“. (Souralová 2002)

5.3.7 Tvorba vysvětlivek

Vysvětlivky reprezentují možnost přidání informací do upraveného textu. Tyto informace mají napomáhat při pochopení slovo tvorby, stylistiky, společenských konvencí, historie, kultury atp., které se vyskytují v originálním textu. Vytipování jednotlivých slov, které je nutno opatřit vysvětlivkami není snadné. Velmi k tomu pomáhají samostatní čtenáři při ověřování srozumitelnosti textu. Můžeme sledovat jejich reakce nebo je požádat o zvýraznění slov, kterým nerozumí. Výběr je ještě komplikovanější, protože s textem zpravidla pracuje více dětí, které mají různá specifika. Nutné je slova, které jsou dále vysvětlována vždy stejně a výrazně označovat, aby čtenář věděl, že pokud slovu nerozumí, tak má možnost využít doplňující text nebo obrázek. (Daňová 2008, s. 40 - 41)

Daňová (2008, s. 41 - 43) uvádí různé možnosti přiřazení vysvětlivek k upravenému textu:

Vysvětlivky na konci knihy nebo za poslední kapitolou mají nevýhodu v nutnosti neustálého dlouhého listování v upraveném textu;

- vysvětlivky na konci každé kapitoly mají výhodu v tom, že jsou v ní uvedeny pouze vysvětlivky týkající se dané kapitoly buď abecedně, nebo dle pořadí objevení v textu. Bohužel u delších kapitol musí čtenář opět listovat v knize;
- vysvětlivky na téže straně jako marginálie jsou vysvětlivky, která je forma pro kratší vysvětlivky;
- vysvětlivky na spodní části aktuální strany mají výhodu v tom, že čtenář nemusí listovat a jsou vhodné pro delší vysvětlení nebo obrázek;
- vysvětlivky na pravé levé straně lze použít pouze, pokud upravený text bude vždy pouze na straně vpravo.

Upravený text v interaktivní podobě nabízí s vysvětlivkami pracovat i jinou formou. Moderní technika nám umožňuje pracovat takřkajíc ve vrstvě. Mechanismus použití a možností vysvětlivek v interaktivní úpravě bude rozebrán podrobně dále v této práci.

5.4 Ověřování srozumitelnosti upraveného textu

Úprava textu je náročným procesem, u kterého je výsledkem kompromis mezi výchozím textem a jazykovými možnostmi čtenáře. I po úpravě textu s omezenými jazykovými prostředky je jeho cílem vysoký komunikační efekt. Splnění takového cíle je náročným procesem, v jehož průběhu musí docházet k ověřování srozumitelnosti upravovaného textu. Při úpravě bychom si měli být vědomi toho, že naším úkolem je zprostředkovat čtenáři původní literární předlohu a ne mu poskytnout nově vytvořené dílo, které mechanickou úpravou textu může vzniknout. (Daňová 2008, s. 53)

Po první úpravě předkládáme upravený text dětem společně s učitelem a společně s nimi ověřujeme srozumitelnost a výstižnost textu včetně vysvětlivek. Text se ověřuje několikrát a jedná se tedy o náročný proces, který je i časově náročný a klade nároky nejen na člověka, který text upravuje, ale i na čtenáře a jejich učitele. Pro ověřování textu neexistuje žádný standardní návod, protože záleží na mnoha okolnostech. Před každou prací s upraveným textem je dobré děti na čtení namotivovat. (Daňová 2008, s. 56)

Jako zcela nevhodné pro ověřování pochopení textu se jeví otázka typu: „Rozuměl jsi?“. Čtenář nám většinou potvrdí, že rozuměl, i když to ve skutečnosti není pravda. Důvodem může být, že si s textem neví rady nebo se stydí, že textu nerozumí. Existuje několik způsobů, jak ověřit upravený text:

- Reprodukce přečteného je pravděpodobně nejpřirozenější metoda, která ovšem vyžaduje dobrou aktivní znalost jazyka;
- ověření porozumění pomocí obrázků, při kterém čtenáři mohou vyhledávat obrázky, které se vážou k obsahu přečteného, nebo sestavovat osnovu přečteného příběhu. Při výběru obrázků nelze vyloučit náhodnou volbu čtenáře;
- jazyková cvičení, která mohou být doplňovací (doplnění v rámci věty nebo věty v rámci souvislého textu). Další možností je substituční cvičení, v němž je jeden pojem nahrazován jiným;
- odpovědi na otázky ve formě vhodných otázek jsou účinnou metodou pro zjištění porozumění při čtení textu. Písemná forma tohoto ověřování může ztratit na průkaznosti. Měli bychom čtenáře vést k tomu, aby na otázku odpovídali klíčovým slovem a vlastními slovy a ne přesným opisem z textu;
- metody vyžadující samostatné tvůrčí myšlení jsou například úkoly, při kterých musí čtenář vyjádřit hlavní myšlenku přečteného textu, vymyslet pokračování příběhu, nebo vyvodit závěr vyplývající z textu;
- systém nadpisů je jeden z nejnáročnějších způsobů jak zjistit, jestli čtenář čtenému textu doopravdy rozuměl. Upravený text je rozdělen na odstavce a čtenář přiřazuje ke každému odstavci předem připravený lísteček s nadpisem. Tento způsob ověřování zvládnou pouze čtenáři, kteří dobře rozumí nadpisu a textu v odstavci. (Daňová 2008, s. 56 - 58)

5.5 Zhodnocení upraveného textu

Po ověření srozumitelnosti poslední verze upraveného textu je vhodné si porovnat původní očekávaný a předpokládaný výsledek s výsledkem, kterého jsme docílili. Toto porovnání nám pomůže posoudit, zda námi vytvořený text splnil svůj původní účel. Na začátku úpravy jsme se ještě snažili odhadnout, na která specifika si dle potřeb čtenářů musíme dát pozor, a podle těchto specifik jsme se snažili text odpovídajícím způsobem upravit (vhodná délka,

obtížnost, vysvětlivky, ilustrace apod.). Porovnání může být překvapivé, ale důležité je, aby upravený text čtenáře zaujal. (Daňová 2008, s. 60)

Motivace čtenáře je jedním ze základních pilířů efektivní práce s upraveným textem, jak bylo řečeno výše, s upraveným textem pracujeme až do té formy, ve které vyhovuje danému čtenáři. Upravený text by ovšem měl splňovat i motivační prvek a forma by měla být sama o sobě dostatečně zajímavá, ale čtenáři o upravený text měli zájem. Z tohoto důvodu jsme začali upravovat text i do interaktivní podoby, které nabízí jistá specifika a odlišnosti, které mohou přispět k motivaci čtenářů.

6. Úprava textu v interaktivní podobě

Technický vývoj umožňuje pracovat s některými tématy na nové rovině. Jedním z témat, kterých se to týká, jsou i úpravy textů pro neslyšící čtenáře. Ve společnosti se o aktuální době hovoří jako o post PC éře, tedy době, kdy se pomalu a jistě odchylujeme od stolních a nemobilních zařízení a naopak spousta práce i běžných denních činností se přesouvá na mobilní zařízení, jako jsou tablety a chytré mobilní telefony.

V dnešní době není problém v mobilním telefonu vyřizovat e-mailovou korespondenci, telefonovat, vzdělávat se nebo se i rozptylovat. Tato zařízení jsou z mého soukromého pohledu stále na vzestupu, a proto bychom před nimi neměli zavírat oči, ale naopak v rozumné míře využít jejich potenciál ve vzdělávání.

Přesně tomuto trendu jde vstříc interaktivní úprava textů pro neslyšící čtenáře, která využívá mobilních zařízení s dotykovou obrazovkou a jejich výhod jako koncového zařízení pro upravené texty. V této formě je možné pracovat v trochu jiné úrovni. Když si představíme jakýkoliv text obecný nebo upravený, tak zjistíme, že vždy pracujeme pouze v jedné vrstvě (list papíru). Všechny informace se pak vyskytují v této jedné vrstvě včetně vysvětlivek, ilustrací apod. V interaktivní úpravě textu nám moderní dotyková zařízení umožňují pracovat takříkajíc ve více vrstvách. Díky tomu se nám otevírají nové možnosti jak s textem pracovat a vytvářet úpravy, které budou mít jak vysokou informační kvalitu, tak dostatečný motivační prvek. Osobně považuji interaktivní úpravy textů za nadějný podpůrný směr pro práci s upraveným textem, protože práce ve vrstvách a možnost přidávat mnohonásobně více multimediálního obsahu v sobě může při správném zpracování skloubit uměleckou hodnotu originálu s vysokou informační hodnotou.

Interaktivní úprava textu otevírá velmi širokou paletu možností, která umožňuje kombinovat různé strategie práce s textem s cílem vytvořit upravený text, který rozvíjí čtenářské dovednosti a svou formou je motivační a přitažlivý pro čtenáře. Pokud je škola vybavena odpovídajícím hardwarem a softwarem, tak se pro učitele, který pracuje s upraveným textem, otevírají mnohé nové možnosti a jejich kombinace. Sám tedy může cílit formu a obsah pro své žáky a práci s textem obzvlášťňovat dle svých vlastních invencí.

Je nutné brát interaktivní úpravy textu jako doplňkovou formu, která nemá nikterak konkurovat nebo nahrazovat práci s klasickou knihou. Interaktivní úpravy

textů se všemi svými možnostmi by měly být mostem, ozvláštněním a motivačním prvkem k práci s knihou jako takovou.

6.1 Interaktivní úpravy textů pro zařízení s operačním systémem iOS a Mac

Firma Apple má velice dlouhou historii, co se týče využití jejich produktů ve vzdělávání i ve speciálním vzdělávání. Apple v tomto trendu stále pokračuje a některý svůj software nechává uživatelům hardwaru Apple ke stažení zcela zdarma. Jedním z těchto programů je i iBooks Author, který může použít kdokoliv pro vytvoření vlastní knihy, kterou pak může nabízet přes itunes store.

Jak bylo řečeno v programu iBooks Author lze vytvářet multimediální textový materiál. Výhodou je, že Apple prostředí je perfektně sesynchronizované, a proto materiál vytvořený na zařízení s operačním systémem Mac bezproblémově funguje na mobilních zařízeních s operačním systémem iOS.

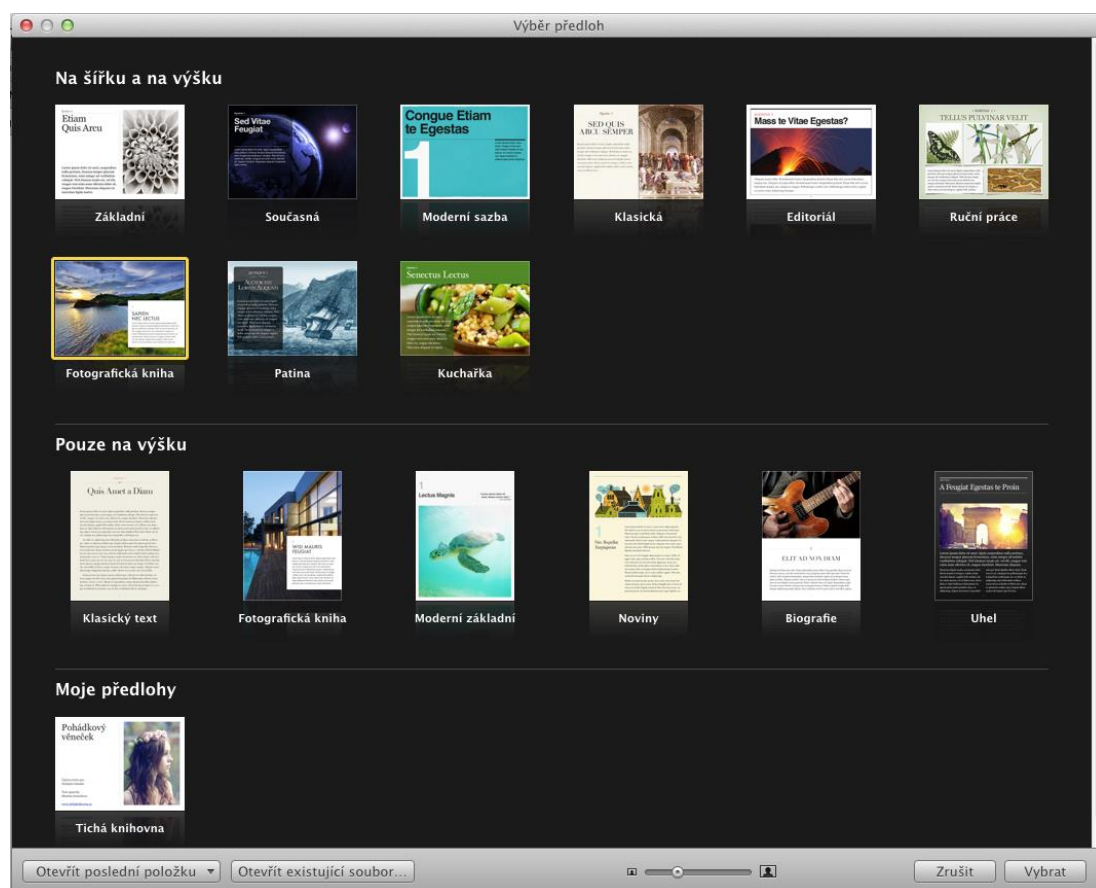
Nevýhodou je jistá uzavřenost ekosystému. Program iBooks Author je přístupný pouze pro Apple počítače a výsledný produkt má koncovku .ibooks, takže opět funguje jen na zařízeních s operačním systémem Mac OSX a mobilním zařízením s operačním systémem iOS. Poslední verze iBooks Author umí provést export do formátu .ibooks a .pdf. Nově nabízí iBooks Author i možnost vytvořit knihu ve formátu .epub. Tento formát je jeden z nejběžnějších formátů pro čtečky knih a pro čtení knih na zařízeních s operačním systémem Android. Zhruba před rokem se na sociálních sítích spekulovalo, že vznikne mutace aplikace ibooks pro zařízení s operačním systémem Android. V tomto případě by bylo možné upravené texty ve formátu .ibooks plně využít na většině chytrých zařízení. Bohužel dosud nebylo potvrzeno, že by aplikace ve skutečnosti vznikala nebo by měla vzniknout.

Pro účely této práce budeme pracovat s koncovým formátem .ibooks, který nám umožňuje plně využít potenciálu, který v sobě program iBooks Author skrývá.

6.2 Co vše nabízí program iBooks Author pro tvorbu upravených textů pro neslyšící čtenáře?

Program iBooks Author není běžným textovým editorem. Jeho účel je pevně spjat s tvorbou elektronických materiálů a elektronických knih, které se ovšem dají exportovat do formátu .pdf, a pak s nimi lze pracovat ve fyzické textové formě.

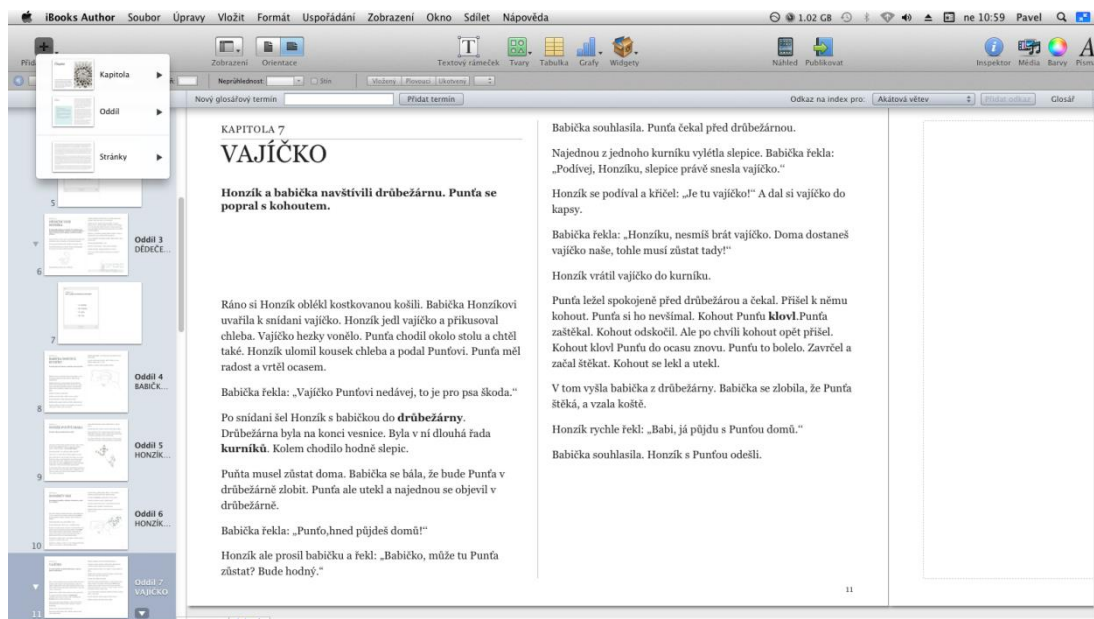
Po spuštění programu dostane autor nabídku ze základních předloh, do kterých pak může umísťovat svůj text. Je dobré, aby měl autor jasnou představu, jaká by měla být koncová podoba. Je zde na výběr z několika předloh s orientací na šířku a několik s orientací na výšku. Samozřejmě je možné tyto předlohy rozšiřovat o vlastnoručně připravené, zdarma stažené nebo zakoupené.



Obrázek 2 - výběr šablon v programu iBooks Author

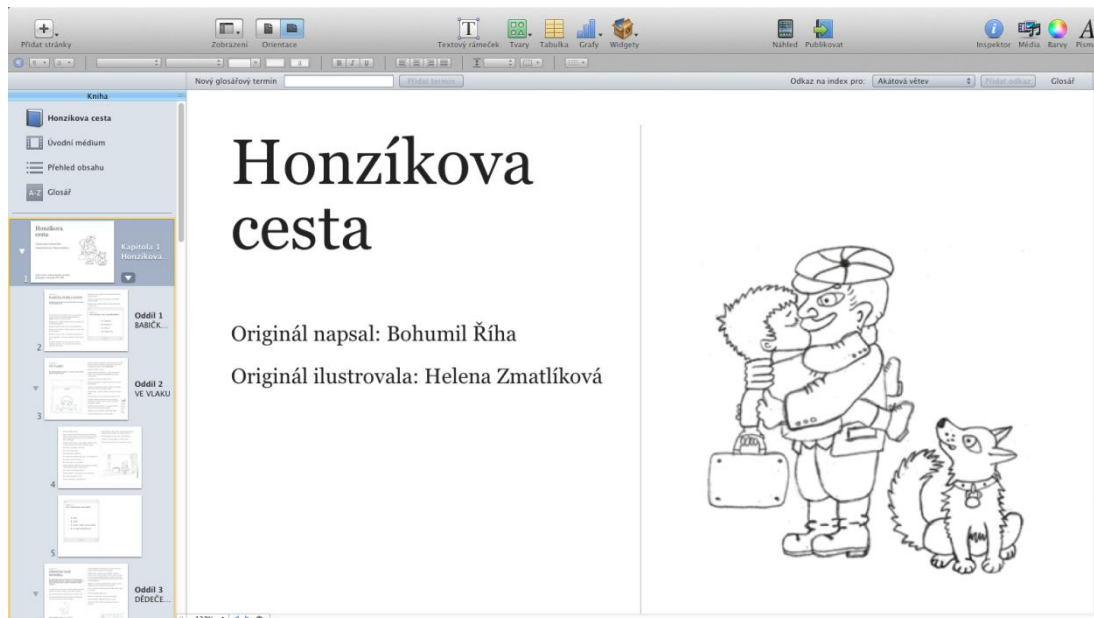
Osobně volím základní předlohu, která mi přijde zcela vhodná a dostačující, protože v grafické podobě je velmi podobná běžné knižní formě.

Text je možné dělit do jednotlivých kapitol a podkapitol dle stylů. Pomocí těchto stylů vzniká automaticky i obsah a základní navigace v knize.



Obrázek 3 - tvorba jednotlivých kapitol v programu iBooks Author

Velkou pozornost je dobré věnovat úvodním stránkám (přebal knihy), protože díky nim dostává upravený text svou osobitou tvář a měl by podněcovat chuť dítěte s textem pracovat. Toto úvodní médium je první, co čtenář uvidí v knihovně chytrého mobilního zařízení.



Obrázek 4 - úvodní stránka v programu iBooks Author

S textem je možné pracovat stejně, jak to známe z běžných textových editorů, jako je například (MS Office Word). Autor může pracovat s velikostí, barvou, fontem, zvýrazněním, řádkováním, odstavci apod.

Hlavní silou zpracování upraveného textu v programu iBooks Author je možnost pracovat s multimediálním a interaktivním obsahem.



Obrázek 5 - Multimediální obsah, který nabízí program iBooks Author

6.2.1 Multimediální obsah

Jak bylo řečeno výše, autor má možnost přímo do upraveného textu přidávat obsah, který by měl čtenáři pomoci při pochopení textu a navíc ho svou zajímavostí motivovat.

Podobně jako s písmem má autor možnost pracovat s obrázky (ilustracemi) v textu. Je možné je vkládat přímo do textu, za, nebo před jednotlivé kapitoly. Za velkou výhodou se dá považovat možnost vytvoření celé galerie obrázků (ilustrací). Do této galerie je možné vložit více obrázků a listovat v nich na dané stránce (ve vhodném místě pro podporu vysvětlení daného textu nebo jeho děje). Toto řešení je vhodné například při potřebě správně ilustrací nastínit prostředí nebo hlavní postavy. Galerie opticky nezvětšují a netřísťují text a přitom je jen zcela na svobodné vůli čtenáře, jestli je při čtení bude chtít využít, nebo se bude spoléhat na svou vlastní představivost.

Jak již bylo řečeno výše v této práci, tak nelze použít originální ilustrace, protože by se jednalo o porušení autorských práv. Je nutné vytvořit ilustrace originální, nebo je možné se v jednotlivých případech obrátit na obrázky a fotografie, které jsou pod licencí „CC” (Creative Commons). Tyto obrázky a fotky jsou volně šiřitelné, neopatřené autorským právem a v dnešní době není náročné dohledat celé

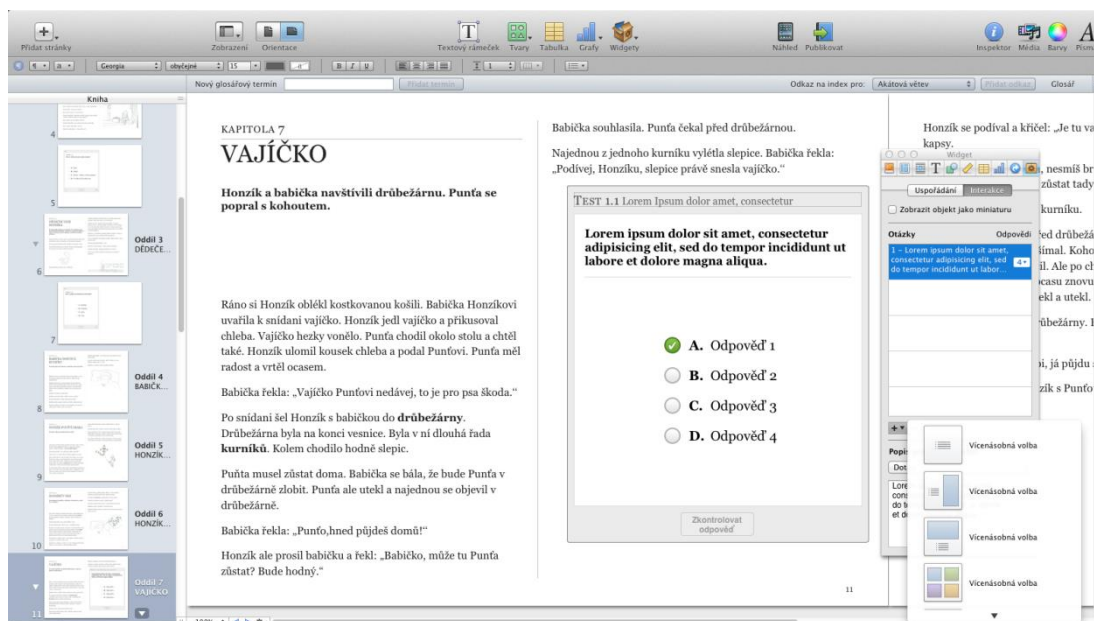
galerie a databáze těchto obrázků. Různé zdroje uvádějí, že s touto licencí je na internetu dostupných přes jednu miliardu souborů.

Do textu v interaktivní podobě je pak možné vkládat multimediální obsah včetně videí. Osobně bych volil využití videí například s českým znakovým jazykem pouze ve výjimečných případech, například pro dovysvětlení komplikovaného obratu nebo obsahu. Využití videí má rozhodně v odůvodněných případech smysl, ale nevýhodou je, že takový obsah je náročnější na obsah dat. Musíme zvážit, jakým způsobem budeme upravený text přenášet do chytrých mobilních telefonů a tabletů. Tato datová náročnost pak může komplikovat hladké použití a může čtenáře odvádět hlavně k tomuto smyslově a jazykově snadno dostupnému obsahu.

Alternativou pro použití videí přímo v textu je využití datového připojení k internetu a ponechání videa mimo upravovaný text a využití hyperlinkového provázání. Výhodou je, že takto není datově zvětšován upravovaný text, ale nevýhodou je, že je nutné mít stabilní přístup k internetu a při aktivování odkazu se čtenář dostává z upraveného textu do cizího webového prostředí. Tato forma se tedy jeví ještě méně vhodná a osobně bych ji nedoporučoval využívat.

Protože je program iBooks Author cílen na využití ve školství, tak nabízí možnost vložení i interaktivního obrázku. S tímto obrázkem je možné dále pracovat (popisovat jeho jednotlivé části). V upraveném textu lze tuto možnost využít pro vložení obrázku, který by měl čtenáře seznámit a vysvětlit mu například nový pojem, který se v upraveném textu vyskytuje (spojení slova s představou a jejím bližším popisem).

Zajímavou možností, jak text na konci kapitoly nebo knihy oživit, je možnost vložení jednoduchého testu, který se může týkat obsahu kapitoly nebo dějových souvislostí. Nevýhodou je, že pokud čtenáře necháme samostatně vyplnit test, tak nemáme zpětnou vazbu, jestli textu doopravdy rozumí nebo jestli jen tipoval. Test na konci kapitoly nebo celého textu by měl spíše sloužit jako návodný materiál pro pedagoga nebo člověka, který s upraveným textem pracuje. Nejedná se tedy o zcela validní způsob, jak ověřovat porozumění danému upravenému textu.



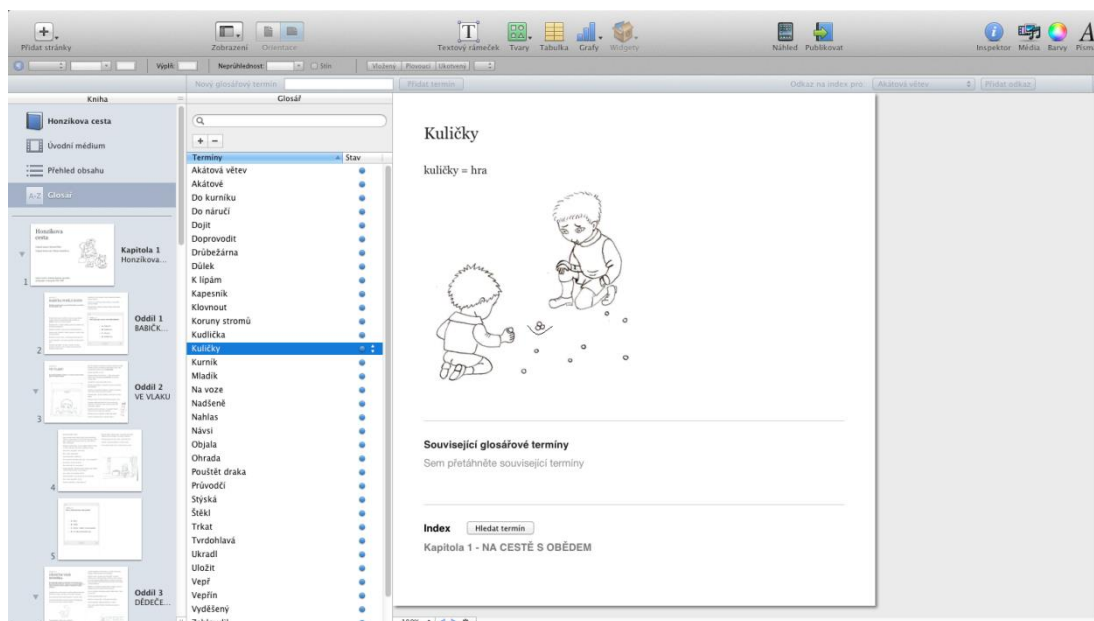
Obrázek 6 - vložení jednoduchého testu na konec kapitoly v programu iBooks Author

Mezi další média, která se dají v takto upraveném textu využít, jsou vyskakovací a překrývací okna a 3D obrázky.

6.2.2 Systém vysvětlivek

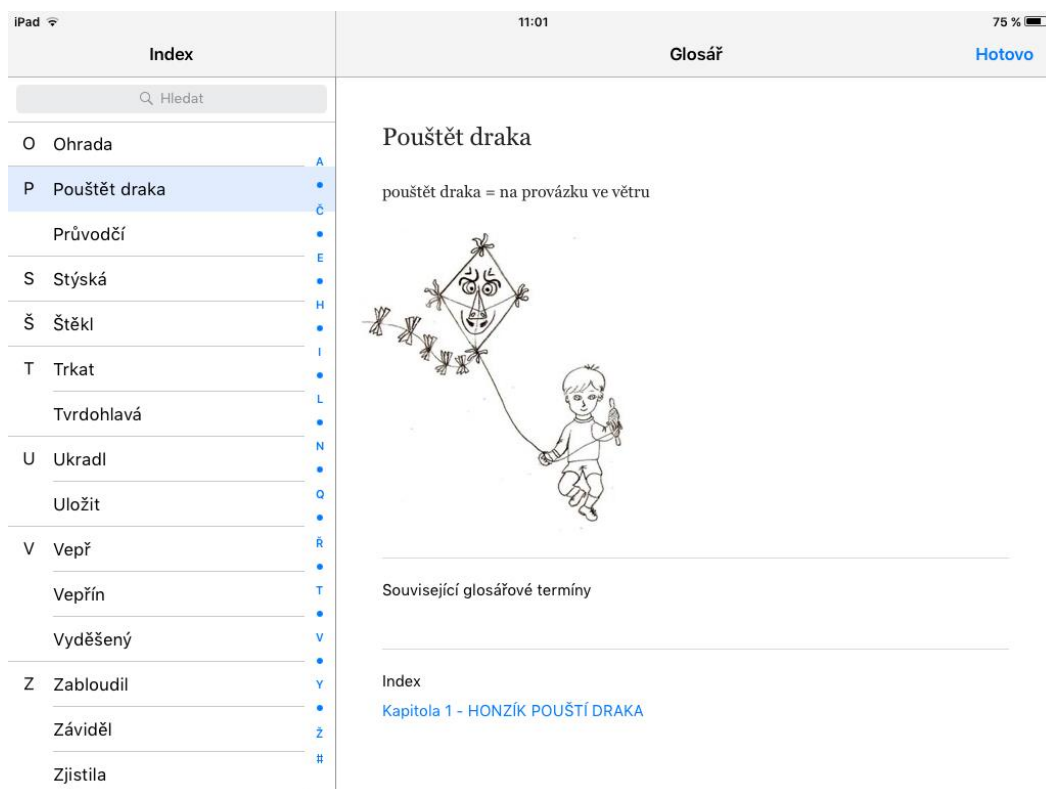
Jak bylo řečeno výše, tak správné vytipování obtížných slov nebo obrátů a jejich vysvětlení je zásadní pro správné pochopení textu. Nevýhodou tištěné podoby upraveného textu je jeho lineárnost a práce pouze v jedné vrstvě, tedy na stránce papíru. Z tohoto důvodu je velice obtížné správně slova vytipovat a vysvětlivky vhodně umístit, aby nemusel čtenář zbytečně listovat a být demotivován. Naopak velké množství vysvětlivek umístěné na stránce může opticky tříštit text a odvádět od něj pozornost.

Interaktivní úprava textu v tomto případě nabízí možnost práce s takzvaným glosářem pojmů. Vytipovaná slova se přidávají do tohoto glosáře, tím se i zvýrazní (tučné) a jsou v textu dobře odlišené. K pojmu je pak možné připojit textové vysvětlení pojmu bez ohledu na rozsah. V ještě hlubší úrovni glosáře, který může sloužit pro seznamování čtenáře s náročnějšími pojmy, lze k textu přidávat i další vysvětlující materiál včetně obrázků.



Obrázek 7 - tvorba glosáře v programu iBooks Author

Z glosáře pojmů tak můžeme vytvořit poměrně obsáhlý materiál, který ovšem neruší čtenáře, protože nijak opticky nedělí text. Vytipovaná slova jsou pouze ztučněna a je pouze na čtenáři, jestli se rozhodne pro aktivování tohoto slova, aby dostal doplňující text. Glosář pojmů je pro představu jakoby v druhé vrstvě informací a čtenář si sám volí, jestli informace z této vrstvy v daném okamžiku potřebuje.



Obrázek 8 - prohlížení glosáře v upraveném text na zařízení iPad

Vytipování správných pojmů je pořád stejně důležité, ale pro člověka, který text upravuje, se otevírají nové možnosti, jak s vysvětlivkami pracovat, aniž by byla ničena kontinuita textu.

Příklad vysvětlivek nejlépe demonstruje možnosti interaktivní úpravy textu pro neslyšící čtenáře, protože zcela názorně ukazuje, jakou sílu může mít vkládání obsahu do více jednotlivých vrstev, které mohou, ale nemusí být aktivovány.

6.3 Komparace upravených textů běžným způsobem a v interaktivní podobě

Každá forma modifikace textu má své vlastní výhody. Nelze si myslet, že interaktivní úprava textu, by měla nahradit práci s fyzicky tištěnými texty. Ty jsou svou formou nejbližší knižní podobě a jsou tedy zcela nezbytné pro vytváření vztahu čtenáře s klasickou knihou. Nevýhoda tištěných textů je v omezeném prostoru, který vytváří specifické nároky. Při každé úpravě textu je zcela zásadní věnovat se specifickým daného čtenáře nebo okruhu čtenářů.

Interaktivní úprava textů pro neslyšící čtenáře by měla splňovat motivační prvek s vysokou informační kvalitou upraveného textu. Nespornou výhodou je možnost využívat více multimediálního materiálu a systém vysvětlivek, který nevytváří takové nároky, co se umístění, rozsahu a množství týče. Nevýhodou naopak může být nerespektování uměleckých záměrů autora a přesycení textu smyslově snadněji dostupnými médii, která by mohla odvádět čtenářovu pozornost od samotného textu.

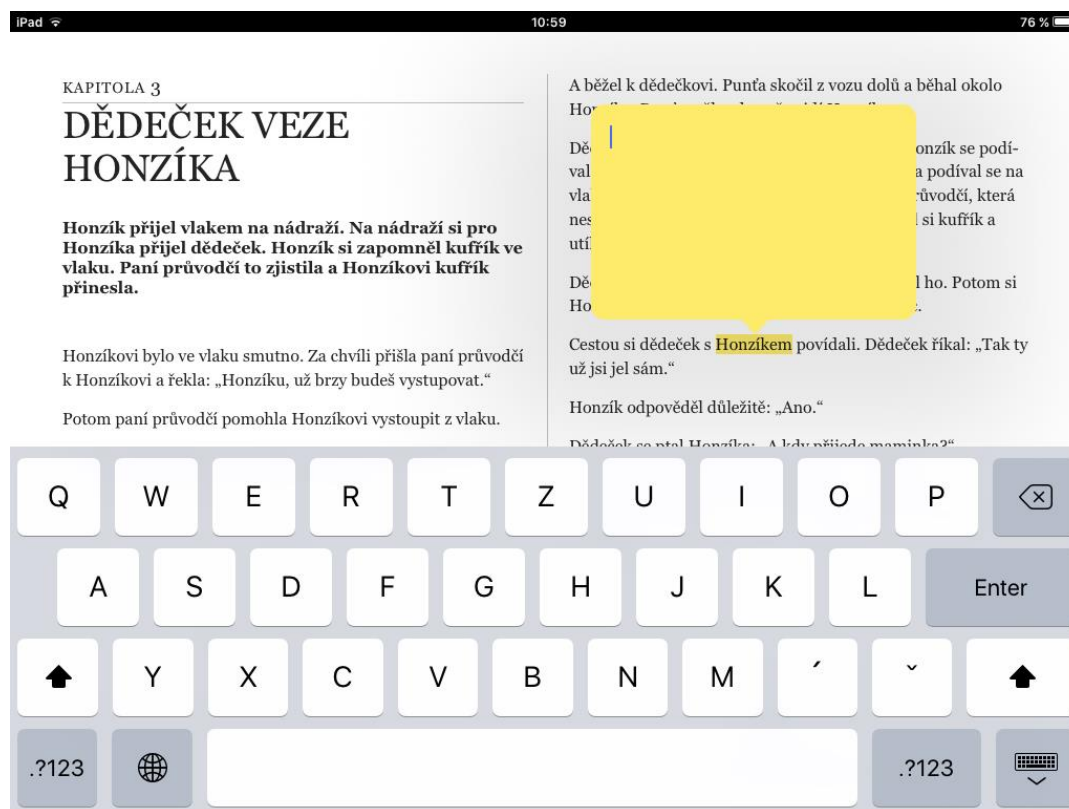
Interaktivní úpravy textu se díky možnostem práce ve vrstvách jeví jako o něco univerzálnější (jsou schopné pojmout více informací bez rušení čtenáře), ale na druhou stranu vytvářejí nové výzvy, při kterých je nutné dobře vážit, jaký obsah je ještě žádoucí a který už ne.

Upravený text	Interaktivní úprava textu
upravený text	upravený text
slovníček	glosář (slovníček)

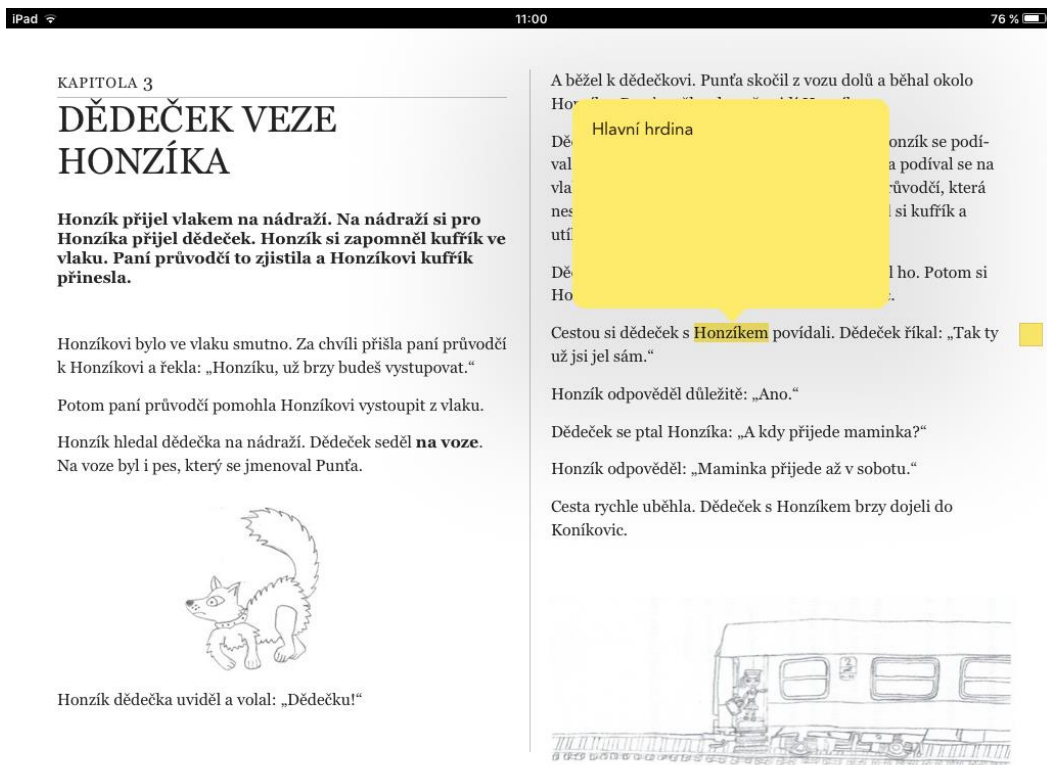
ilustrace	ilustrace
	galerie obrázků
	3D obrázky
	popisné obrázky
	testy
	videa
	vyhledávání pojmů na internetu
	system poznámek pro čtenáře, které lze k textu doplňovat

Tabulka č. 2 Srovnání možností úprav textu pro neslyšící čtenáře v klasické formě s interaktivními úpravami textu

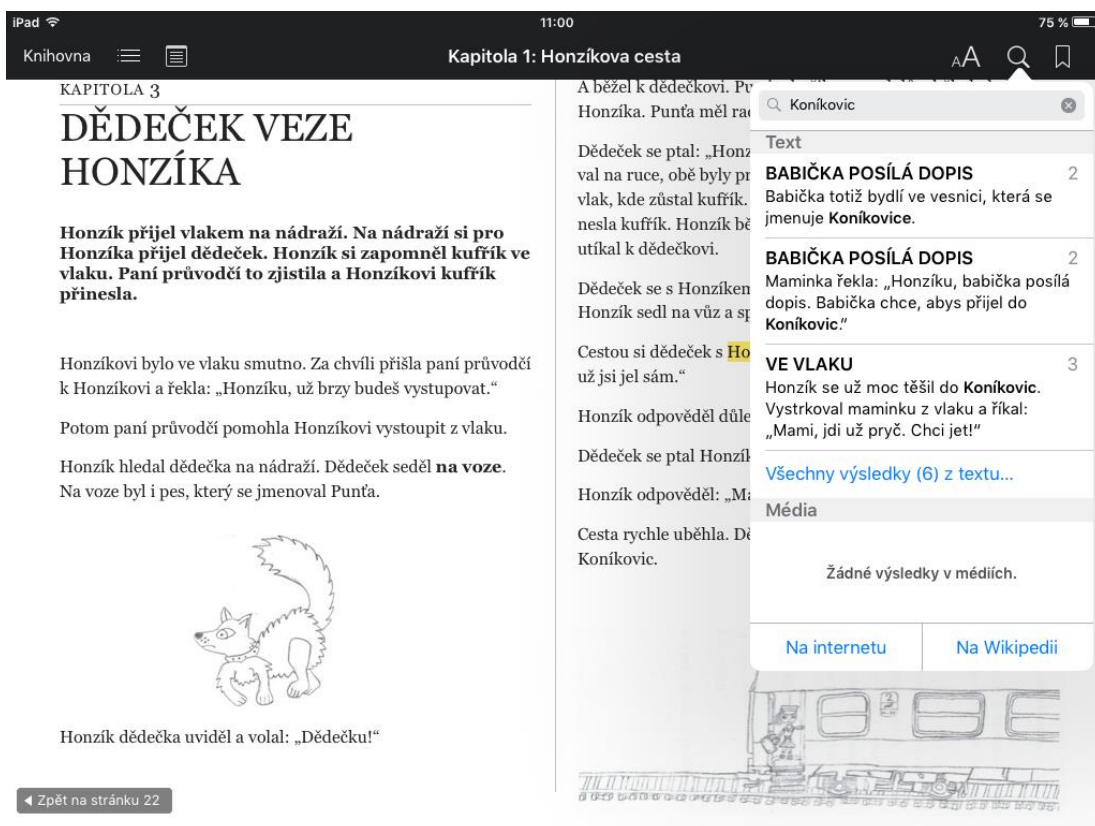
Důležité je říci, že interaktivní úpravy textů by rozhodně neměly plně nahrazovat klasicky upravené a tištěné texty. Měly by se používat s citem, pro motivaci čtenáře a měly by tedy existovat obě formy společně.



Obrázek 9 - systém poznámek, které si může čtenář tvořit při práci s textem na zařízení iPad (1)



Obrázek 10 - systém poznámek, které si může čtenář tvořit při práci s textem na zařízení iPad (2)



Obrázek 11 - vyhledávání glosářového pojmu na internetu

6.4. Upravené texty pro neslyšící čtenáře v interaktivní podobě a projekt TABLETO

Jak již bylo řečeno, výše upravené texty pro neslyšící čtenáře v interaktivní podobě si kladou za cíl zprostředkovat čtenáři upravené literární dílo, které je upraveno dle specifik neslyšících čtenářů s důrazem na pochopení textu a zachování umělecké kvality díla.

Jiným směrem se vydal projekt s názvem TABLETO, který taktéž využívá výhody moderních technologií v podobě tabletů. TABLETO vzniklo jako projekt čtyř studentek (JAMU, PdF MU, FF UP), které se věnují vzdělávání, divadlu a práci s neslyšícími nebo s vozíčkáři. TABLETO není úpravou literárního díla, naopak vznikla originální kniha s názvem „S Aničkou kolem světa“. Tento příběh má jak tištěnou, tak interaktivní podobu pro tablety. TABLETO je určeno pro neslyšící děti a klade si za cíl odstraňovat bariéru mezi psaným textem a neslyšícím čtenářem. Jako prostředky používají originální příběh, znakový jazyk, animace, hry atp.

Největší rozdíl mezi projektem TABLETO a úpravami textu pro neslyšící čtenáře je v tom, že TABLETO jde cestou originálního příběhu a dle toho také volí různé strategie práce s textem, grafickou podobu atp. TABLETO je uzavřená platforma, kterou můžete využít tak, jak je vytvořená, anebo vůbec. Úpravy textu pro neslyšící čtenáře v interaktivní podobě navazují na klasické úpravy literárních děl pro neslyšící čtenáře a přidávají některé nové možnosti. Navíc se nejedná o uzavřenou platformu a při správném hardwarovém a softwarovém vybavení si může například škola připravovat vlastní upravené texty v interaktivní podobě. Není problém upravený text poskytnout i v otevřeném formátu ibooks author (.iba), aby se s ním dalo dále nakládat. Takto se dá s upraveným textem pracovat do koncové podoby, která je zrovna potřeba.

Úpravy textu pro neslyšící čtenáře v interaktivní podobě maximalizují potenciál dostupného softwaru pro co nejkvalitnější výsledek. Velmi důležitá je motivace a využití vědního základu pro úpravy literárních děl v klasické podobě. Pro TABLETO je také velmi důležitá motivace, ale jeho vznik je veden projektově a celá aplikace TABLETO vznikala jako zcela originální a tedy i finanční náročnost tohoto projektu je jiná než úprav literárních textů v interaktivní podobě.

7. Využití upraveného textu v interaktivní podobě v praxi

Pro převod upraveného textu do interaktivní podoby mi byla poskytnuta upravená verze Honzíkova cesty od Bohumila Říhy. Tato kniha byla upravena studenty Katedry speciální pedagogiky a logopedie Univerzity Hradec Králové pod vedení Mgr. Terezy Skákalové, Ph.D.



Obrázek 12 - úvodní stránka upraveného textu na zařízení iPad

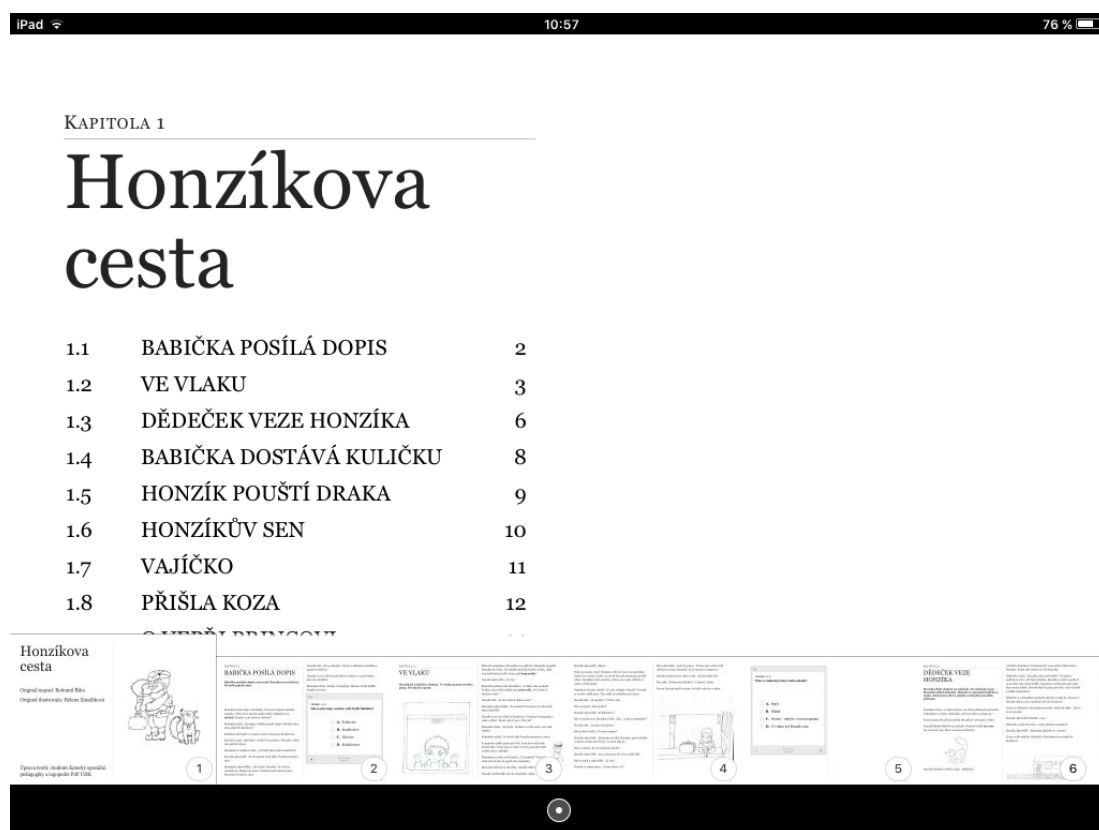
Upravený text byl připravován pro použití ve výuce základní školy pro žáky s vadami sluchu v Hradci Králové, konkrétně pro žáky čtvrté až šesté třídy. Upraveno bylo všech sedmáct kapitol knihy a obrázky byly také nově namalovány. Vytvořena byla navíc komiksová verze knihy, ze které jsem používal některé ilustrace pro doplnění upraveného textu v interaktivní podobě.

Převod byl realizován prostřednictvím programu iBooks Author, který je popsán výše. Použil jsem předlohu, kterou jsem již v minulosti pro tvorbu upravených textů používal.

Při tvorbě v iBooks Author postupujete v logických krocích a při dodržení pravidel programu usnadňuje práci a automaticky vytváří například navigaci a obsah. Nejdříve zpracujete obal knihy, a pak se už můžete věnovat jednotlivým kapitolám.

Rozhodl jsem se převést text citlivou formou bez zbytečného vrstvení a zvětšování obsahu o média, která by sloužila jen pro demonstraci možností této formy úpravy. Množství možností vytváří specifické nároky na člověka, který text upravuje. Je nutné, aby zvolil přiměřenou formu, ve které nedominuje forma nad vlastním obsahem a jasností úpravy.

Ideální je pracovat s každou kapitolou knihy zvlášť. Program je také navržen tak, aby bylo možné přidat vždy kapitolu, oddíl nebo stránky. Přidání kapitoly je automaticky spojeno s obsahem knihy. Pak už stačí jen do kapitoly vložit obsah a provést formátování textu dle vlastních požadavků.



Obrázek 13 - navigace a obsah upraveného textu na zařízení iPad

Přidání slova do glosáře lze velmi snadno udělat kliknutím na slovo a zvolení příkazu „přidat do glosáře“. Takto označené slovo se samo vytuční a na zařízení iPad pak automaticky nabízí možnost si toto slovo vyvolat a využít dovysvětlujícího obsahu nebo obrázku přímo vloženého do glosáře. Práce s glosářem je velmi jednoduchá a intuitivní. Díky jednoduchosti není problém do něj přidávat i větší množství slov. Tato forma má nespornou výhodu v tom, že čtenář není nucen se od textu přesouvat na konec kapitoly, kde je u upravených textů slovníček zpravidla umístěn. Navíc, rozumí-li danému slovu, tak může zcela ignorovat to, že v druhé

vrstvě jsou další informace. Takto se může nerušeně věnovat textu a vybírat si jen slova, u kterých oporu glosáře potřebuje. V upraveném textu od studentů Katedry speciální pedagogiky a logopedie jsem respektoval slova, která byla vytipována do slovníku pojmů s cílem o podobnost obou textů.

Vkládání ilustrací je velmi intuitivní. Stačí obrázek fyzicky do textu přetáhnout, vybrat mu umístění a obtékání textu. Systém je velmi podobný formátování z jiných textových editorů, které se běžně používají. Trochu jiná situace nastává při vkládání multimediálního obsahu. Program Vás vyzve v prvním kroku k výběru typu multimediálního obsahu (galerie, video, 3D obrázek apod.) a až pak dojde k samotnému nahrání. Dále můžete upravit název, umístění v textu a popřípadě upravit funkce, podle kterých se má vložený obsah chovat.

Ilustrace byly použity takové, které byly vytvořeny pro textovou formu upraveného textu. Navíc jsem využil několik vhodných obrázků, které byly vytvořené pro komiksovou verzi úpravy. Z multimediálního obsahu byly na vyžádání paní učitelky ze základní školy pro děti s vadami sluchy přidány pouze testy na konci kapitol, které umožňují čtenáři si vyzkoušet, zda textu porozuměl natolik, že je schopen správně odpovědět na otázky. Tato testová forma nemá své omezení a lze přidat takřka neomezený počet otázek, které zabírají pouze jedno místo, protože je možné v nich listovat.

7.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je ověřit úpravu textu pro neslyšící čtenáře v interaktivní podobě.

Dílčím cílem číslo 1 je zhodnotit motivaci žáka.

Dílčím cílem číslo 2 je posouzení srozumitelnosti při použití upraveného textu v interaktivní podobě.

Dílčím cílem číslo 3 je zhodnocení úpravy textu ve vzdělávacím procesu.

7.2 Charakteristika místa a průběhu výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v základní škole pro děti s vadami sluchu v Hradci Králové. Na této škole se vzdělávají žáci nedoslýchaví, neslyšící a také žáci s kochleárním implantátem. Cílem této školy je výchova a vzdělání k samostatnosti.

Metody a cíle výuky se diferencují dle stupně sluchového postižení a individuálních potřeb jednotlivých žáků. Dalším cílem je u žáků s těžkým sluchovým postižením rozvíjet jazyk většinové společnosti (český jazyk) v jeho písemné formě. Žáci s těžkým sluchovým postižením používají znakový jazyk jako primární formu komunikace a český jazyk se učí jako cizí jazyk (bilingvální systém vzdělávání).

Výzkumné šetření probíhalo v hodinách českého jazyka vždy se dvěma žáky, kteří měli každý k dispozici jeden iPad s upraveným textem v interaktivní podobě. Sběr dat probíhal pozorováním při činnosti (práce s upraveným textem v interaktivní podobě) a anketou se čtenáři.

Pozorování při činnosti bylo zaměřeno na motivaci a srozumitelnost použití interaktivní úpravy textu. Anketa se čtenáři doplňuje informace získané z pozorování při činnosti a rozšiřuje o vlastní hodnocení čtenářů. Otázky ankety jsou k nahlédnutí v příloze A.

7.3 Charakteristika zkoumaného souboru

Tonda je aktuálně žákem šesté třídy základní školy pro děti s vadami sluchu. Navštěvuje bilingvální třídu, přestože že jeho těžká sluchová vada je kompenzována kochleárním implantátem. Tonda komunikuje jak ve znakovém jazyce, tak orální formou jazyka. Na jednoduché dotazy je schopen odpovídat bez opory znakového jazyka. Tonda je na první pohled velmi bystrým žákem. Paní učitelka mi předala informaci, že Tonda není ubytován na internátu, ale bydlí v Hradci Králové u babičky, která sama celý život učila, takže Tonda je velmi soustředěně veden. Jeho čtenářské kompetence jsou dle názoru paní učitelky nejvyšší ze všech čtenářů, kteří se účastnili výzkumného šetření. Jeho studijní výsledky jsou velmi stabilní.

Kateřina je aktuálně žačkou páté třídy základní školy pro děti s vadami sluchu. Navštěvuje také bilingvální třídu a je prelingválně neslyšící. Kateřina už na první pohled působí velmi živým a aktivním dojmem. Pro komunikaci používá striktně znakový jazyk a komunikuje ve velmi rychlém a živém tempu. Je velmi zvědavá a velmi rychle se učí. Její studijní výsledky jsou dobré s občasnými výkyvy. Ke čtení má dobrý vztah, ale náročnější neupravený text ji dělá velké problémy a nerozumí mu.

Sandra i Lucka jsou obě žačkami čtvrté třídy pro žáky s vadami sluchu. Chodí do bilingvální třídy a český jazyk se učí jako cizí jazyk. Sandra pochází z neslyšícího

prostředí a má více starších sourozenců, kteří jsou také prelingválně neslyšící. Je velmi aktivní, pozorná a nemá problémy s plněním úkolů. Udržuje oční kontakt po celou dobu komunikace a je velmi soustředěná na zadané úkoly. Její studijní výsledky jsou velmi stabilní a velmi dobré. Ke čtení má pozitivní vztah, ale neupravený text je pro ni velmi těžce srozumitelný.

Lucka je také prelingválně neslyšící, je hodně temperamentní a rychlá. Občas si nenechá ani vysvětlit úkol a už ho plní. Občas byla při práci s textem tak hluboce ponořená do úkolu, že se od něj nechala jen těžce odtrhnout. Její studijní výsledky jsou proměnlivé, dle předmětu. Čtení je pro ni velmi náročné a i z důvodu své temperamentní povahy u něj ne vždy vydrží dostatečně dlouho. Ze čtenářů, kteří se účastnili výzkumného šetření, byly její čtenářské kompetence nejnižší.

7.4 Průběh testování upraveného textu v interaktivní podobě

Po komunikaci s panem Pražákem a přiblížení formy upraveného textu v interaktivní podobě bylo vytipováno pět žáků, kteří by svými čtenářskými dovednostmi měli zvládnout upravený text Honzíkovy cesty. Tito žáci navštěvovali čtvrtou až šestou třídu základní školy. Těchto žáků by bylo reálně o dva více, ale bohužel po konzultaci s třídní učitelkou bylo rozhodnuto, že pro tyto dva žáky je to nevhodná forma z důvodu vysokého zatížení a stresu.

Vždy měli být žáci rozděleni na tři a dva. Toto rozdělení bylo zvoleno kvůli možnosti se lépe a intenzivněji každému čtenáři věnovat a snížily se tak i nároky na materiální vybavení (iPad). Bohužel kvůli dlouhodobé nemoci jednoho žáka se testování upravených textů v interaktivní podobě účastnili jen čtyři čtenáři.

Při první návštěvě probíhalo výzkumné šetření s jedním žákem šesté třídy a s jednou žačkou páté třídy v hodině českého jazyka vedené slyšící paní učitelkou. Paní učitelka projevila zájem o tuto formu úpravy textu, a proto jsem ji seznámil s funkcemi a možnostmi, které interaktivní podoba nabízí. Paní učitelka se rozhodla, že by bylo dobré žáky seznámit jak s originální knihou, tak s upraveným textem v interaktivní podobě. Paní učitelka se rozhodla na přímé ukázce demonstrovat rozdíl mezi oběma formami.

Při druhé návštěvě jsem byl v bilingvální třídě, v hodině českého jazyka, kterou vedl neslyšící učitel. Upravený text si vyzkoušely dvě žačky čtvrté třídy. Na rozdíl od první návštěvy byla přidána některá slova do glosáře a na konec prvních

třech kapitol byly přidány testy, které byly návodné pro zjištění pochopení textu. Otázky byly použity takové, které paní učitelka při prvním setkání kladla Tondovi a Katce.

7.4.1 Průběh testování upraveného textu v interaktivní podobě Tonda a Katka

Testování upraveného textu v interaktivní podobě probíhalo v hodině českého jazyka pod vedením slyšící paní učitelky. Ve třídě s námi byly přítomny ještě další dvě žáčky, kterým paní učitelka zadávala různá cvičení, aby mohla být přítomna u vyzkoušení interaktivního textu.

Paní učitelka se rozhodla ujmout úvodního slova, ve kterém mě představila všem žákům. Pak jim předala informace o tom, proč tam jsem a co nového budeme společně zkoušet. Ihned co použila znak pro tablet, tak bylo vidět, jak Tonda i Katka zbystřili. Paní učitelka žákům něco řekla k Honzíkově cestě a nechala je nahlédnout do originální knihy. Ukázala jim, jak je kniha dlouhá a jak těžko by se v ní teď dalo číst, protože text není upravený. Pak mě požádala, abych Tondovi a Katce ukázal, jak vypadá upravený text na zařízení iPad a předal jim informace o některých výhodách, které tato úprava má. Tondovi i Katce jsem dal po jednom iPadu, aby si mohli nerušeně vyzkoušet upravený text. Společně s paní učitelkou jsme jim předali informace o tom, že upravený text je kratší, obsahuje vysvětlená slova (glosářové pojmy) a jak tato slova aktivovat, když bude potřeba, a o dalších výhodách takto upraveného textu (mediální obsah, vyhledávání pojmů na internetu a podobně).

Tonda i Katka reagovali velmi pozitivně a bylo vidět, že se na trochu jinou práci s textem doopravdy těší. Ovládání upraveného textu v ebooks je velmi intuitivní a ani Tondovi ani Katce nedělalo problémy. Před zadáním úkolu k přečtení první kapitoly dostali možnost porovnat si délku první kapitoly v originálním textu s textem upraveným. Pak už Tonda i Katka četli upravený text. Pracovali doopravdy s chutí, aktivně četli a aktivně se ptali na slova, která jim nebyla zcela jasná. V první kapitole to bylo například slovo „stýská“, které nebylo vytipováno při úpravě textu, jako slovo do slovníčku pojmů. Při převodu byla plně respektována původní úprava textu, takže výše uvedený pojem jsem do glosáře přidal až po tomto setkání.

Po dočtení se paní učitelka zeptala na pár otázek, které měly ověřit pochopení textu. Tonda i Katka aktivně odpovídali, a když si nebyli jistí, tak odpovědi v

upraveném textu vyhledávali. Díky větší stručnosti upraveného textu a zvolené formě bylo vidět, že se v textu dobře orientují a že je pro ně takto upravený text srozumitelnější než text bez úprav. Postupně takhle došlo k přečtení ještě dalších dvou kapitol. Po celou dobu vyučovací hodiny Tonda i Katka vydrželi aktivně pracovat s upraveným textem. V dalších kapitolách se objevovala další slova, která nebyla zcela jasná, a chybělo vysvětlení v glosáři.

7.4.2 Průběh testování upraveného textu v interaktivní podobě Sandra a Lucka

Testování interaktivní úpravy textu pro neslyšící čtenáře probíhalo v hodině českého jazyka, kterou vedl neslyšící učitel. Ve třídě s námi byli přítomni další dva žáci, s nimiž pracovat pan učitel a mě nechal pracovat se Sandrou a Luckou jen s menšími zásahy a pomocí, při vysvětlení některých slov.

Žačkám jsem se představil a seznámil jsem je s tím, co je dnes čeká. Měl jsem opět k dispozici originální knihy Honzíkovy cesty a dva iPady, aby si Sandra i Lucka mohly práci s takto upraveným textem samostatně vyzkoušet. Zase proběhlo srovnání s klasickou knihou s ukázkou rozdílné délky, ač je informačně upravený text velmi podobný, ne-li totožný. Sandra i Lucka se na práci s iPadem těšily a měly radost, že si mohou vyzkoušet něco nového. Sandra zvládala práci na iPadu bez nejmenších problémů. Lucka, protože je trochu dynamičtější povahy, ne vždy vyposlechla celou informaci, a proto některé činnosti prováděla ve stylu pokus-omyl. Občas přišel podat pomocnou ruku přímo pan učitel, který projevoval kladný vztah k této technice a nezakrytě ho kladně ji před žačkami hodnotil.

Od testování s Tondy a Katky jsem přidal do glosáře několik pojmů, které dělaly problémy. Na konec prvních třech kapitol byly přidány testy, které mají sloužit pro ověření pochopení textu. Ukázalo se, že možnost testování po dočtení je dalším silným motivačním prvkem ke čtení. Lucka i Sandra se vždy těšily na konec kapitoly, aby mohly vyzkoušet, jestli znají správné odpovědi (test má předvolenou správnou odpověď - správná odpověď je signalizována zelenou barvou). Sandra i Lucka pracovaly s textem velmi samostatně. Sandra velmi soustředěně, četla a čtené si i znakovala. Lucka více v textu přeskakovala a měla problémy s mnoha slovy. Celkově Sandra i Lucka narážely na mnohem více slov, u kterých neznaly správný význam. Když bylo potřeba, tak slovo vysvětlil pan učitel. U Sandry

a Lucky, které jsou ve čtvrté třídě, se ukázalo, že v glosáři by mohlo být mnohem více slov, a stejně tak to doporučoval i pan učitel.

Sandra vydržela pracovat s upraveným textem v interaktivní podobě velmi dlouho samostatně. Lucka měla s pozorností větší problémy. Osobně si myslím, že text byl pro ni velmi náročný, a protože bylo v textu mnoho slov, kterým nerozuměla, tak se rychle unavila. Na druhou stranu ale vydržela pracovat s textem po celou hodinu, alespoň v podobě sledování obrázku a čtením po kratších částech. Z toho se dá usoudit, že motivace pro práci s upraveným textem je vysoká.

7.5 Interpretace získaných dat

Tonda i Katka pracovali s textem velmi aktivně, bylo vidět, že je jiná forma upraveného textu zajímavá a mají chuť si ji vyzkoušet. S takto upraveným textem pracovali velmi soustředěně. Při použití ve výuce nevznikaly žádné nepředvídatelné chyby. Seznámení s ovládáním proběhlo bez problému a bylo velmi rychlé. V průběhu práce nebylo nutné se k ovládání vracet. Téměř všechny funkce se vyvolávají intuitivně. Jediný těžší ovládací úkol byl aktivovat celý glosář (lze buď přes glosářový pojem nebo výběrem v horní liště).

Celkově práce byla plynulá a bezproblémová. Tonda i Katka hodnotili práci s takto upraveným textem velmi pozitivně. Hodnotili ho jako zábavný a dobrý. Katka se dokonce ptala, jestli by takto nemohli pracovat ve výuce častěji. Oba dva zvládli s takto upraveným textem pracovat celou vyučovací hodinu.

Sandra i Lucka, pracovaly s upraveným textem také velmi aktivně a s chutí. Interaktivní úprava pro ně byla bezproblémová v oblasti ovládání. S upraveným textem v interaktivní podobě pracovaly intuitivně. Velmi se osvědčily testy na konci kapitol, které se ukázaly jako silný motivační prvek nejen s textem pracovat, ale i číst tak, aby na otázky znaly odpověď.

Komplikovanější byl samotný upravený text, který pro žákyně čtvrté třídy byl náročnější, a mnoho slov pro ně bylo nejasných. I přes náročnost Sandra i Lucka vydržely s textem pracovat celou hodinu.

Když jsem je požádal o zhodnocení jejich práce s takto upraveným textem, tak se shodly, že je čtení na iPadu bavilo. Sandra neměla výhrady. Lucka by si ideálně přála více obrázků, a aby některé kapitoly nebyly tak dlouhé. Pro porovnání

jsem ji ještě jednou ukázal jak dlouhá je jí zmiňovaná kapitola v originální knize a jak je dlouhý upravený text.

7.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo ověřit úpravu textu pro neslyšící čtenáře v interaktivní podobě. Výzkumné šetření probíhalo v základní škole pro žáky s vadami sluchu. Cíl se podařilo naplnit, protože se prokázalo, že interaktivní úprava textu pro neslyšící čtenáře je forma, která je funkční a využitelná v hodině českého jazyka. Čtenáři na tuto formu úpravy textu reagují velmi kladně.

Dílčí cíl číslo jedna byl zaměřen na motivaci žáků pracovat s interaktivní úpravou textů. Žáci byli pozorováni při činnosti a u všech byla vidět velká chuť pracovat s upraveným textem v interaktivní podobě. Všichni čtenáři dokázali s textem pracovat celou vyučující hodinu bez toho, aby si vyhledávali jinou činnost. Žáci aktivně plnili zadané úkoly. Dílčí cíl číslo jedna byl dále ověřován v anketní otázce, která byla položena na konci výzkumného šetření. Se žáky jsem komunikoval ve znakovém jazyce a všichni ve svých odpovědích opakovali, že se jim práce s interaktivní úpravě textu moc líbila a dokonce i u dvou čtenářek padlo, že by chtěly takhle v hodinách češtiny pracovat častěji.

Dílčí cíl číslo dvě byl zaměřen na posouzení srozumitelnosti upraveného textu v interaktivní podobě. Nejednalo se o srozumitelnost upraveného textu jako takového, ale o srozumitelnost a dostupnost formy. Práce s multimediálním zařízením je odlišná, a proto byli čtenáři pozorováni při práci s textem se zaměřením na schopnost s textem pracovat bez toho, aby byla interaktivní podoba překážkou nebo rušivou proměnnou. Všichni čtenáři neměli sebemenší problémy si buď rychle osvojit nebo zcela intuitivně používat interaktivní úpravu textu. Jediným náročnějším ovládacím prvkem je vstup do glosáře, který je možný dvěma způsoby (přímo přes glosářový pojem nebo přes výběr v horní liště). U jedné čtenářky se ukázalo, že by bylo pro ni lepší použít větší font písma, protože delší slova se jí hůře četla. Dílčí cíl číslo dva byl dále ověřován v anketě, která byla realizována na konci výzkumného šetření. Všichni čtenáři hodnotili text jako dobře srozumitelný s tím, že jim nedělalo problémy s ním pracovat. Pokud by mohli něco vylepšit, tak by jedna čtenářka přidala více obrázků.

Dílčí cíl číslo tři se zabíral zhodnocením úpravy textu ve vzdělávacím procesu. Vzhledem k tomu, že upravený text v klasické formě je tradiční možností, jak zprostředkovat neslyšícímu čtenáři plnohodnotný zážitek ze čtení literárních děl, tak upravený text v interaktivní podobě na tuto možnost navazuje a rozšiřuje o další možnosti. Je-li úprava textu v interaktivní podobě zpracována citlivě a s ohledem na uměleckou hodnotu originálu, tak díky vysokému motivačnímu prvku si lehce najde místo ve vzdělávacím procesu. Je ovšem nutné ji brát jako formu doplňkovou, která nemá konkurovat originálnímu textu. Úprava textu v interaktivní podobě má své nesporné výhody, které umožňují pedagogovi přistupovat k práci s upraveným textem novými způsoby.

Nevýhoda interaktivních textů je materiální náročnost. Pro použití ve výuce je nutnost vybavení multimediálními zařízeními s operačním systémem iOS (ideálně iPad). Pro vlastní tvorbu je nutné vlastnit nebo mít přístup k počítači s operačním systémem Mac OSX. Základní škola pro žáky s vadami sluchu je vybavena tablety, bohužel s operačním systémem Android. V celé škole je pouze jediný iPad. Na druhou stranu tato škola vlastní počítač s operačním systémem Mac, takže mají možnost si vytvářet upravené texty v interaktivní podobě přímo ve škole.

Nad rámec výzkumného šetření mi byla poskytnuta zpětná vazba od dvou učitelů českého jazyka, kteří vyučují český jazyk v bilingválním programu jako cizí jazyk.

Slyšící paní učitelka hodnotila tuto formu kladně. Doslova během několika okamžiků věděla, jak s textem může pracovat. Ovládání pro ni bylo natolik intuitivní, že pro ni nebyl žádný problém se během pár minut s takto upraveným textem seznámit a hned s ním pracovat ve výuce. Doporučovala přidat více slov do glosáře a třeba i dbát o to, aby byl vždy v glosáři přítomen i obrázek vysvětlující dané slovo, pokud je to možné. Navíc ještě byla pro přidání testů na konce kapitol. Shodli jsme se, že tato forma má svůj motivační prvek, ale rozhodně by neměla nahradit klasicky upravený text nebo originální knihy.

Neslyšícímu panu učiteli se takto upravený text také velmi líbil a hodnotil ho kladně. Také doporučoval přidat více slov do glosáře. Práce s upraveným textem pro něj byla bezproblémová a na to, že neměl možnost se s ním před hodinou vůbec seznámit, tak mu práce s ním nečinila žádné problémy.

8. Doporučení

Úpravy textu v interaktivní podobě nabízejí nové možnosti práce s textem, ale na druhou stranu vyžadují citlivý přístup k práci při zpracování textu. Více multimediálního materiálu nemusí být vždy ku prospěchu, a proto je velmi důležité volit správnou podobu úpravy textu.

Takto upravený text má vysokou motivační hodnotu, ale neměl by být náhradou tradičně upravených textů nebo originálního textu. Měl by být dobře voleným doplňkem ve výuce, aby přetrvala jeho motivační složka. I když je možné brát upravené texty v interaktivní podobě jako univerzálnější, tak by měl být tento text modifikován co nejvíce na míru daným čtenářům.

Zpětnou vazbou od učitelů českého jazyka se prokázalo, že nejdůležitějším přínosem v interaktivním upraveném textu je odlišná práce s glosářem (slovníkem pojmů). Je nutné mu věnovat dostatečnou pozornost. Tím, že je v tzv. „druhé vrstvě“, tak je možné a žádoucí do něj přidat více pojmů. Nespornou výhodou je možnost přidat k pojmu obrázek, který může být zásadní pro pochopení významu slova. Dalšími důležitými motivačními prvky v upraveném textu byly ilustrace a testy na konci kapitol, a proto by neměly chybět.

Upravený literární text pro neslyšící čtenáře v jakékoliv formě by měl primárně obsahovat uměleckou hodnotu originálu, a proto je nutné postupovat při úpravě textu tak, aby tento primární cíl nezanikl někde v průběhu modifikace textu.

Upravený text v interaktivní podobě vyžaduje technické vybavení pro svou realizaci ve výuce. Pokud chce škola pracovat s upraveným textem a ne ho vytvářet, tak musí být vybavena přístroji s operačním systémem iOS. Pro čtení je nejvhodnější použít zařízení iPad, které je dostatečně velké a svou velikostí usnadňuje i ovládání. Zařízení iPad je mobilní, a proto není nutné, aby škola investovala do nákupu velkého množství těchto zařízení. Dostatečný počet by mělo být pět a více iPadů pro celou školu. Softwarové vybavení pro práci s upraveným textem (iBooks) je pevnou součástí operačního systému iOS a je tedy v přístroji k dispozici zcela zdarma.

Získání zařízení iPad může školské zařízení realizovat nákupem z vlastních zdrojů, uspořádáním sbírky vhodné použité techniky nebo může využít četné grantové výzvy na témata: inovace ve vzdělávání, počítače proti bariérám a tak podobně.

Tvorba a editace upraveného textu v interaktivní podobě vyžaduje počítač s operačním systémem Mac OSX. Tímto systémem jsou vybaveny pouze počítače od společnosti Apple. Nejlevnější stolní počítač v nabídce této firmy, který plně dostačuje na tvorbu upravených textů, aktuálně stojí 15 500,- Kč. Program pro tvorbu upravených textů v interaktivní podobě (iBooks Author) je možné si stáhnout zdarma.

Vzhledem k tomu, že se úpravám textu v interaktivní podobě nevěnuje ve své činnosti žádná organizace nebo školské zařízení, tak bych doporučoval se zaměřit nejen na nákup iPadů, ale i počítače s operačním systémem Mac OSX. Sestava pěti iPadů a jednoho vhodného počítače (v nejnižších technických konfiguracích) stojí aktuálně 75 500,- Kč. Všechno potřebné softwarové vybavení je k dispozici zdarma.

Závěr

Upravené texty literárních děl v klasické papírové formě by se daly považovat již za tradiční možnost přiblížení textu neslyšícím čtenářům. Osvojování českého jazyka jen prostřednictvím psané formy je velmi obtížné a vytváří bariéru mezi prelingválně neslyšícím a neupraveným textem. Náročnost textu je pro neslyšícího čtenáře odrazující a způsobuje informační insuficienci, která zpravidla provází neslyšící po celý život.

Je nesmírně důležité budovat v dětech kladný vztah ke čtení. Zásadní roli v tomto procesu nemají pouze rodiče, ale i školy a jejich přístup k výuce českého jazyka. V bilingválním systému vzdělávání se vyučuje český jazyk jako cizí jazyk s důrazem právě na psanou formu.

Úpravy literárních textů v interaktivní podobě přímo navazují na úpravy textů v papírové podobě. Využívají stejná doporučení pro vlastní úpravy literárních děl pro neslyšící čtenáře. Změna přichází v konečné podobě a v dalších možnostech, které úpravy textu v interaktivní podobě nabízejí. Velkou výhodou je práce ve více vrstvách. Vzniká tak prostor pro naplnění upraveného textu obsahem bez jeho optické destrukce. Naopak nenutí čtenáře listovat a ponechává mu svobodnou volbu pracovat s takovými doplňky textu, které si sám zvolí.

Cílem práce bylo předložit odůvodnění pro novou metodiku úpravy textů. Výše v této práci byl popsán proces úpravy textu až do interaktivní podoby včetně popisu možností, které program iBooks Author nabízí. V rámci výzkumného šetření se potvrdilo, že upravený text v interaktivní podobě je velmi snadno použitelný ve výuce českého jazyka. Jeho ovládání je pro čtenáře velmi intuitivní a nečiní jim žádné problémy. Tato konečná podoba textu obsahuje silný motivační prvek, který se potvrdil při výzkumném šetření. Čtenáři pracovali s textem s velkou chutí a věnovali mu plně svoji pozornost. Zpětná vazba od čtenářů, která následovala na konci výzkumného šetření, byla kladná a potvrzovala informace získané pozorováním při činnosti. Zpětná vazba od dvou učitelů českého jazyka potvrdila využitelnost upraveného textu v interaktivní podobě ve vzdělávacím procesu. Z pohledu učitele je jediný problém v materiálním vybavení školy, která vlastní tablety s operačním systémem Android, které nejsou kompatibilní s úpravami texty pro zařízení s operačním systémem iOS.

Upravené literární texty v interaktivní podobě mají své místo ve vzdělávacím procesu. Přináší nové možnosti a na druhou stranu nová rizika. Text by měl stále zůstat textem a multimediální obsah by měl být citlivě volen, aby nedošlo k ponížení literární kvality originálu. Jakékoliv úpravy textu jsou velmi individuální záležitostí. Nejedná se jen o soubor mechanických kroků a stejně tak je tomu i u úprav textu v interaktivní podobě.

Pro zachování velkého motivačního potenciálu je nutné brát úpravy textu v interaktivní podobě, jako doplněk ke klasicky upraveným textům a v žádném případě by neměly nahrazovat ve výuce originální knihy.

Seznam použitých zdrojů

- [1] ČERVENKOVÁ, Anna (ed.). *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, 80 s. ISBN 80-238-4826-7.
- [2] DRŠATA, Jakub a Radan HAVLÍK, CHROBOK, Viktor (ed.). *Foniatrie - sluch*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. Medicína hlavy a krku. ISBN 978-80-7311-159-5.
- [3] FREEMAN, D., R.; GARBIN, F.; C.; BOESE, J., R. *Tvé dítě neslyší?* 1. vydání. Praha : Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992.
- [4] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [5] HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. 2. vyd. Praha: Septima, 2005, 93 s. ISBN 80-7216-213-6.
- [6] HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, 395 s. ISBN 80-7216-096-6.
- [7] KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština a čeští neslyšící Info-zpravodaj: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2007, 15 (3)
- [8] KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština a čeští neslyšící Info-zpravodaj: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2007, 15 (3)
- [9] KOMORNÁ, Marie. *Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka pro české neslyšící Info-zpravodaj: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2008, 16 (2)

- [10] KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, 87 s. ISBN 978-80-87218-18-1.
- [11] KOSINOVÁ, Barbora. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina - kultura neslyšících*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, 61 s. ISBN 978-80-87153-94-9.
- [12] MACUROVÁ, A. *Jazyka a hluchota*. In. Slovo a slovesnost. Ročník 62, 2001, s. 92 - 104.
- [13] MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení, In Četba sluchově postižených, Praha: FRPSP, 1999.
- [14] Maturita bez handicapu. *Nová maturita oficiálně* [online]. 2010 [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-bez-handicapu-1404033473.html>
- [15] PABIAN, Petr. Mluvený, nebo znakový jazyk: Co je lepší pro vzdělávání neslyšících dětí? *Info-zpravodaj: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2011, 19(2), 13 - 15.
- [16] PETRÁŇOVÁ, Romana. Budování češtiny u malých neslyšících dětí. *Info-zpravodaj: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2010, 18(2), 7 - 9.
- [17] PICKERSGILL, M. *Bilingvismus - současná teorie a praxe*. In: GREGORY, S. et al. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. 1. vydání. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy:, 2001. 232 s. ISBN 80-7308-003-6
- [18] POUL, J. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. 2. vyd. Praha: Gong, 1991. ISSN 0323-0732
Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007, 28 s. ISBN 978-80-86991-18-4.

- [19] PROCHÁZKOVÁ, Věra a Petr VYSUČEK. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?*.
- [20] PŮSTOVÁ, Zuzana. *Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí: v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Septima, 1997, 32 s. ISBN 80-7216-022-2.
- [21] SKÁKALOVÁ, Tereza. *Dítě se sluchovým postižením*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 81 s., [1] s. obr. příl. ISBN 978-80-7435-502-8.
- [22] SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 94 s. ISBN 978-80-7435-098-6.
- [23] SKÁKALOVÁ, Tereza. *Sluchová vada a její sociální dopady v dospělém věku*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-628-5.
- [24] SLÁNSKÁ BÍMOVÁ, Petra a Lenka OKROUHLÍKOVÁ. *Rysy přirozených jazyků: český znakový jazyk jako přirozený jazyk ; Lexikografie : slovníky českého znakového jazyka*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, 215 s. ISBN 978-80-87153-91-8.
- [25] SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.
- [26] SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 74 s. ISBN 80-244-0433-8.
- [27] STRNADOVÁ, V. *Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením* (online). 2007 (cit. 2015-12-18). Dostupné na: <http://ruce.cz/clanky/252-desatero-komunikace-s-osobami-se-sluchovym-postizenim>

- [28] STRNADOVÁ, Věra. *Hádej, co říkám, aneb, Odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 1998, 158 s. Knihovna časopisu Gong. ISBN 80-85047-17-9. ISSN 0323-0732.
- [29] STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, 1998, 279 s. ISBN 80-85899-45-0.
- [30] STRNADOVÁ, Věra. *Specifické neverbální projevy neslyšících lidí*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008, 79 s. ISBN 978-80-87218-28-0.
- [31] ŠÁNDOROVÁ, Zdenka a Karel POKORNÝ. *Zdravotně sociální služby a speciálně pedagogická edukace osob se sluchovým postižením: učební text pro studující zdravotnických a zdravotně-sociálních studijních oborů*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2013, 99 s. ISBN 978-80-7395-526-7.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 444 s. ISBN 80-7178-214-9.
- [33] VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996, 15 s. ISBN 80-85801-82-5.
- [34] VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996, 16 s. ISBN 80-85801-83-3.
- [35] VÍTKOVÁ, M. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 1993. 194 s.
- [36] World Health Organization: Deafness and hearing loss. *World Health Organization* [online]. 2015 [cit. 2015-12-18]. Dostupné z: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>

[37] *Zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči.* (online). (cit. 2015-12-18). dostupné na: <http://www.sagit.cz/info/sb98155>

[38] *Zákon č. 329/2011 Sb. poskytování dávek osobám se zdravotním postižením.* (online). (cit. 2015-12-18). dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-329>
Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. (online). (cit. 2015-12-20). Dostupné na: <http://www.sagit.cz/info/sb08423>

Seznam obrázků

- Obrázek 1 - schéma genetické příčiny vrozené hluchoty
- Obrázek 2 - výběr šablon v programu iBooks Author
- Obrázek 3 - tvorba jednotlivých kapitol v programu iBooks Author
- Obrázek 4 - úvodní stránka v programu iBooks Author
- Obrázek 5 - Multimediální obsah, který nabízí program iBooks Author
- Obrázek 6 - vložení jednoduchého testu na konec kapitoly v programu iBooks Author
- Obrázek 7 - tvorba glosáře v programu iBooks Author
- Obrázek 8 - prohlížení glosáře v upraveném textu na zařízení iPad
- Obrázek 9 - systém poznámek, které si může čtenář tvořit při práci s textem na zařízení iPad (1)
- Obrázek 10 - systém poznámek, které si může čtenář tvořit při práci s textem na zařízení iPad (2)
- Obrázek 11 - vyhledávání glosářového pojmu na internetu
- Obrázek 12 - úvodní stránka upraveného textu na zařízení iPad
- Obrázek 13 - navigace a obsah upraveného textu na zařízení iPad

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Skupiny studentů se sluchovým postižením pro koncepci Maturita bez handicapu a uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky pro jednotlivé skupiny (Maturita bez handicapu 2010, online)

Tabulka č. 2 Srovnání možností úprav textu pro neslyšící čtenáře v klasické formě s interaktivními úpravami textu

Seznam příloh

Příloha A Anketa

Příloha A Anketa

Anketní otázky, které byly pokládány na konci výzkumného šetření.

1. Jak se ti s textem pracovalo?
2. Co si ti na práci s iPadem líbilo?
3. Co se ti nelíbilo?
4. Co by, jsi změnil/změnila?
5. Chtěl/a bys pracovat s takovým textem častěji?