

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

MARTINA MIŠUTHOVÁ

5. ročník – prezenční studium

Obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**ÚPRAVA LITERÁRNÍ PŘEDLOHY,
C. S. LEWIS - LEV, ČARODEJNICE A SKRÍŇ,
PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM
Diplomová práce**

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

OLOMOUC 2010

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

V Olomouci dne

.....

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad, připomínek a podkladů k práci. Také děkuji paní učitelce Mgr. Martině Michalíkové, žákům 7. třídy, vedení a učitelům ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Olomouci za spolupráci při ověřování upravené knihy.

Obsah

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	9
2. KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY A METODY POUŽÍVANÉ PŘI VÝUCE	12
DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	12
2.1 ORÁLNÍ METODA.....	12
2.2 VIZUÁLNĚ MOTORICKÉ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY	13
2.3 TOTÁLNÍ KOMUNIKACE	15
2.4 BILINGVÁLNÍ PŘÍSTUP	15
3. ČTENÍ.....	17
3.1 PROČ DĚTI NEČTOU?	17
3.2 JAKÉ PROBLÉMY MÁ PŘI ČTENÍ DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM?	18
3.3 JAK VÉST DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM KE ČTENÍ?	21
3.4 JAK SE DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM UČÍ ČÍST?.....	23
3.4.1 Globální čtení.....	23
3.4.2 Analyticko-syntetické čtení	24
PRAKTICKÁ ČÁST	26
4. ÚPRAVA TEXTŮ	27
4.1 VÝBĚR KNIHY.....	27
4.2 POSTUP ÚPRAVY TEXTU	29
4.2.1 Úprava délky textu.....	30
4.2.2 Gramatická úprava textů.....	32
4.2.3 Přímá řeč	36
4.2.4 Fráze, obrazná rčení.....	38
4.3 VYSVĚTLIVKY	39
4.4 OBRÁZKY A ILUSTRACE.....	43
5. OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÉHO TEXTU	50
5.1 PRACOVNÍ LISTY	54
5.1.1 Odpovědi na otázky	54
5.1.2 Testové otázky	55
5.1.3 Opakování nových slov	55
5.1.4 Doplnění slov do textu.....	57

5.1.5 Výběr vhodného slova	58
5.1.6 Skládání vět podle děje	58
5.1.7 Křížovky	59
5.1.8 Psaní dialogů do „bublin“	60
5.1.9 Pravdivé a nepravdivé výroky	62
5.1.10 Reprodukce děje podle obrázku.....	63
5.1.11 Spojování prvků, které k sobě patří	64
6. METODICKÉ POZNÁMKY	65
6.1 MOTIVACE.....	65
6.2 PRÁCE S VYSVĚTLIVKAMI.....	65
6.3 PRÁCE S PRACOVNÍMI LISTY	66
ZÁVĚR	69
SEZNAM LITERATURY.....	70

ÚVOD

V poslední době jsem často dostávala otázku, na jaké téma píšu diplomovou práci. Když jsem však odpověděla, téměř vždy následovala další otázka. „Proč?“ Proč se neslyšícím upravují knihy? (O tom, že si většina lidí myslela, že budu knihu přepisovat do Braillova písma, se raději rozepisovat nebudu.) Odpověď je jednoduchá. Pro neslyšící je přirozeným jazykem jazyk znakový¹. Mluvený jazyk kvůli svému hendikepu neslyší, proto si ho nemohou přirozeně osvojovat, ale musí se ho učit podobným způsobem, jako se slyšící lidé učí cizím jazykům. Ovšem i toto učení mají podstatně ztížené tím, že neslyší.

Kdyby si průměrný Čech s průměrnou znalostí např. angličtiny chtěl přečíst literární dílo v anglickém originálu, měl by s velkou pravděpodobností problém – nerozuměl by. Pokud čteme něco, čemu nerozumíme, nebaví nás to.

V přesně takové situaci jsou děti se sluchovým postižením. Když vezmou do ruky knihu, je plná popisů, dějových odboček, frází a literárních obrátů, kterým nerozumí. Připočteme češtinu jako jazyk nesmírně složitý a máme výsledek: neslyšící nečtou. Pokud ale knihu upravíme tak, aby byla pro neslyšící děti srozumitelnější, možná dosáhneme toho, že alespoň malou část z nich ke čtení přitáhneme.

První kapitola práce, kterou držíte v rukou, pojednává o sluchovém postižení a zaměřuje se zejména na rozdělení sluchového postižení a objasnění jednotlivých druhů.

V druhé kapitole se můžete dočíst o komunikačních systémech a metodách, které se používají při výuce dětí se sluchovým postižením. Orientace v této problematice je velice důležitá pro pochopení jazykových kompetencí dětí se sluchovým postižením. Budeme se zabývat orální metodou, systémem totální komunikace, bilingválním přístupem a v neposlední řadě i vizuálně motorickými komunikačními systémy.

Ve třetí kapitole se „podíváme na zoubek“ čtení. Zaměříme se na důvody, proč děti nečtou a také na problémy, které mají při čtení děti se sluchovým

¹ Jabůrek (1998) nedoporučuje označovat znakový jazyk jako mateřský, protože ve většině případů mají neslyšící děti slyšící rodiče. „Znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících, protože si ho mohou spontánně osvojit a používat. Mateřský jazyk je pak jazyk země, ve které se narodili a ve které žijí.“ (Jabůrek, 1998, s. 13)

postižením. Zamyslíme se také nad možnostmi, jak děti vést ke čtení a krátce se zastavíme u metod, které se používají při výuce čtení.

V praktické části se budeme zabývat úpravou knih pro čtenáře se sluchovým postižením. Projdeme společně cestu od výběru vhodné knihy, přes její úpravu, tvorbu vysvětlivek a grafického zpracování. Podíváme se také na to, jak si můžeme ověřit, že děti se sluchovým postižením textu rozumí. Několik stran věnujeme i pracovním listům. Praktická část také obsahuje množství ukázek a obrázků z námi upravené knihy *Lev, čarodějnice a skříň*.

Na závěr uvádíme několik metodických poznámek. Tyto poznámky nejsou přesným návodem, ale jsou míněny spíše jako rady a tipy pro práci s upravenou knihou.

Martina Mišuthová

TEORETICKÁ ČÁST

1. SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Nemůžeme tvrdit, že čtení dělá problémy všem lidem se sluchovým postižením. Lidé se sluchovým postižením tvoří velmi nesourodou skupinu. Sluchové postižení můžeme dělit podle různých kritérií jako je například struktura a hloubka sluchové vady nebo doba vzniku postižení. (Ludíková, Souralová, 2006)

V surdopedické praxi se nejčastěji pro označení velikosti sluchové ztráty používají termíny **nedoslýchavost** a **hluchota**. (Souralová, Langer In Renotiérová, Ludíková, 2004)

Nedoslýchavost: tento termín v sobě zahrnuje širokou škálu postižení. Pokud má jedinec jen lehkou nedoslýchavost, nemusí si okolí sluchového postižení všimnout. Při střední nedoslýchavosti jsou omezeny sluchové vjemy zejména v nevyhovujících akustických podmínkách. Avšak podstatný vliv na kvalitu komunikace a samostatný vývoj řeči může mít těžká nedoslýchavost.

Hluchota: nejtěžší stupeň sluchové poruchy. Přirozený vývoj mluvené řeči a její vnímání je zcela nemožné. (ibid.)²

Podle **ztráty sluchu v decibelech**³ stanovila WHO (Světová zdravotnická organizace) tuto škálu:

Tabulka 1 (Souralová 2007)

0 – 25 dB	normální sluch
26 – 40 dB	lehká sluchová porucha
41 – 55 dB	střední sluchová porucha
56 – 70 dB	středně těžká sluchová porucha
71 – 91 dB	těžká sluchová porucha
více než 91 dB	úplná ztráta sluchu

² Někteří autoři uvádí ještě další kategorie jako zbytky sluchu a úplnou nebo praktickou hluchotu.

³ Vypočítává se průměrná ztráta sluchu na kmitočtech 500, 1000 a 2000 Hz. (Dvořák, 2007, s. 183)

Dalším nezanedbatelným faktorem je doba vzniku postižení. Sluchové vady můžeme dělit na vrozené a získané. Pro výstavbu pojmů, slovní zásoby, rozvoj mluvené řeči, tedy i pro čtení je ale důležitější, zda je vada **prelingvální** nebo **postlingvální**. (Potměšil, 2003)

Prelingvální vada: ke ztrátě sluchu dojde před ukončením základního vývoje řeči (asi do sedmého roku života). Většinou se nabyté řečové funkce ztrácí.

Postlingvální vada: ke ztrátě sluchu dojde po ukončení základního řečového vývoje (tedy asi po sedmém roku života). Orální řeč je dostatečně upevněná a nabyté řečové funkce nezanikají. Dochází však ke změně artikulace a prozodie. (Souralová, Langer In Renotírová, Ludíková, 2004)

Neměli bychom zapomínat ani na dělení sluchových poruch podle místa vzniku. Dělíme je na **poruchy percepční** (senzorineurální) a **převodní** (induktivní). (Lejska, 2003)

Percepční porucha: postiženy jsou senzorní buňky vnitřního ucha nebo nervové spoje v mozku. Percepční porucha se vyskytuje častěji než převodní. Může být důsledkem vrozené sluchové vady, postižení sluchu po infekčních chorobách, poškození hlukem nebo toxiny a vyskytuje se i u stařecké nedoslýchavosti. Toto postižení bývá trvalého charakteru.

Převodní porucha: zvuková vlna se nedostává do oblasti sluchových buněk. Sluchová buňka není poškozena, ale nedochází ke stimulaci zvukem. Příčinou je překážka ve zvukovodu nebo středouší. Možnosti terapie jsou příznivější než u percepční poruchy. (ibid.)

Kdo je tedy člověkem **neslyšícím**? „Za neslyšícího je zde považován ten, komu ani sebevětší zesílení zvuku neposkytuje žádné sluchové vjemy.“ (Potměšil, 2003, s. 24) Dále autor uvádí, že pokud mluví o neslyšících, má na mysli „sluchově postižené s takovou mírou postižení, která není kompenzovatelná sluchadlem.“ (Potměšil, 2003, s. 30)⁴

Strnadová (1998) upozorňuje na nejasnosti v terminologii, které vznikly z důvodu vědecko-technického pokroku. Někteří jedinci, kteří byli dříve označeni za prakticky hluché, patří dnes díky kvalitním sluchadlům a sluchovému tréninku do skupiny nedoslýchavých. Jejich úspěchy jsou potom

⁴ Neslyšící (s velkým písmenem N na začátku slova) je označení jazykové a kulturní menšiny.

prezentovány jako úspěchy neslyšících a mohou vzbuzovat falešné naděje u rodičů hluchých dětí.

Z hlediska čtení⁵ a porozumění mluvenému jazyku je důležité si uvědomit, do jaké kategorie dítě patří. Z výše uvedeného vyplývá, že největší problémy se čtením a budou mít děti s těžkou nedoslýchavostí a hluchotou, které jsou prelingválně neslyšící.

Pro účely tohoto textu budeme v souvislosti s problémy ve čtení používat termín dítě se sluchovým postižením (případně sluchově postižené dítě). Tento termín je dostatečně široký a zahrnuje všechny děti, které mohou mít problémy se čtením v důsledku sluchového postižení.

Každé dítě je jiné a každé má jiné podmínky pro svůj rozvoj. Určitou roli zde sehrává i osobnost dítěte, rodinné zázemí, komunikační systém, který se používá v rodině⁶, sociokulturní podmínky, časnost surdopedické intervence a mnoho dalších faktorů. Musíme si tedy dávat pozor, přistupovat ke každému dítěti individuálně a „neházet všechny do jednoho pytle“.

⁵ V tomto textu budeme používat termín čtení výhradně pro čtení s porozuměním – pokud nebude uvedeno jinak.

⁶ Neslyšící dítě neslyšících rodičů bude jinak jazykově vybavené, než neslyšící dítě ve slyšící rodině. Ještě v jiné situaci bude neslyšící dítě, které má jednoho rodiče slyšícího a jednoho neslyšícího.

2. KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY A METODY POUŽÍVANÉ PŘI VÝUCE

DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

2.1 ORÁLNÍ METODA

Orální metoda je způsob komunikace, při kterém užíváme výhradně mluvený jazyk. Základním cílem této metody je naučit dítě mluvit za každou cenu. Většinou nepoužívá znakový jazyk ani znakovanou češtinu. Orální metoda se rozčlenila na několik podskupin.

Čistě orální metoda nedovoluje jakékoliv pomocné manuální systémy. Někteří oralisté se domnívali, že každé dítě má zbytky sluchu, které je možné rozvinout tréninkem a odmítali i odezírání. Mysleli si totiž, že odezírání by odvedlo zájem dítěte o sluchový trénink. (Hrubý, 1997)

Další formy orální metody využívají různých pomocných manuálních systémů, které mají dítěti ulehčit odezírání⁷. (Strnadová, 2002)

Pomocné systémy při orální metodě

a) Prstová abeceda (daktyl)

Využívá polohy a postavení prstů k vyjádření konkrétního písmene (grafému). Existuje jednoruční a obouruční prstová abeceda. „Protože prstová abeceda je v podstatě manuálním hláskováním slov psané podoby jazyka pomocí prstů („finger spelling“), je k ní potřeba dostatečná znalost písemné formy jazyka.“ (Strnadová, 1998, s. 139)

b) Pomocné artikulační znaky

Jsou to modifikované daktylní znaky, které splňují i funkci správné artikulace hlásek. Bývají často používány, protože podporují správnou artikulaci (usnadňují vnímání správné polohy mluvidel, hmatové rozlišení znělých a neznělých souhlásek, atd.). (Krahulcová, 2002)

c) Cued speech

Využívá tvarů prstů a polohy ruky, které naznačují různé skupiny hlásek. Používá se jako doplněk k odezírání. Jeden symbol může označovat více hlásek. Aby však nedošlo k záměně, jsou pod jeden symbol vybrány vždy takové hlásky, které mají odlišný mluvní obraz. (Strnadová, 1998) „Cued

⁷ Odezírání věnuje Strnadová celou knihu: STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: ASNEP, 2001. ISBN 80-903035-0-1.

speech využívá pohybů rukou v kombinaci s řečí. Pohyb ruky reprezentuje hlásky a neslyšícímu pomáhá pochopit prostřednictvím těchto znaků při sledování mluvcího to, co nemůže odezřít.“ (Daňová, 2008, s. 23)

d) Hand-Mund

Jedná se o druh „prstové fonetické abecedy“. Prsty nerepresentují tvar písmene, ale znázorňují aktivitu té části mluvidel, která je při odezírání zraku nepřístupná. (Krahulcová, 2002). Pohyby rukou tedy naznačují činnost mluvních orgánů.

Orální metoda byla v Evropě dlouho preferovaná, což znamenalo generace neslyšících. Nelze jí ale upřít, že přispěla k rozvoji metod výchovy a vzdělávání sluchově postižených, u kterých je možné budovat mluvenou řeč využitím zbytků sluchu. (Potměšil, 2003)

2.2 VIZUÁLNĚ MOTORICKÉ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Znakový jazyk (český znakový jazyk)

Jedná se o přirozený jazyk neslyšících. Znakový jazyk je plnohodnotný a rovnocenný mluvenému jazyku. V minulosti znakový jazyk nebyl považován za plnohodnotný dokonce ani učiteli, kteří znakový jazyk ovládali a používali při vyučování neslyšících dětí. Byl přijímán jako prostředek vzdělávání v období, kdy žáci ještě neovládají mluvenou řeč. (Jabůrek, 1998)

Lingvistický výzkum znakového jazyka však potvrzuje, že se jedná o plnohodnotný jazyk s vlastní gramatikou i slovní zásobou. Jeho nejmenší významovou jednotkou je znak.

Znak se skládá ze dvou složek:

- Manuální složka, která vyjadřuje lexikální význam znaku (místo, kde je znak artikulován, tvar ruky, orientace dlaně a prstů, pohyb ruky).
- Nemanuální složka nese gramatický význam (výraz obličeje, pozice a pohyb hlavy a trupu, pohled, orální složka). (Souralová, Langer, 2004)

Zákon 155/1998 Sb.⁸ o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob definuje znakový jazyk takto: „Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými

⁸ Tento zákon byl změněn zákonem 384/2008 Sb. V práci uvádíme platné znění zákona.

prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“

Jabůrek (1998) nedoporučuje označovat znakový jazyk jako mateřský, protože ve většině případů mají neslyšící děti slyšící rodiče, nejsou tedy v kontaktu se znakovým jazykem od narození. Znakový jazyk je prvním nebo také přirozeným jazykem neslyšících, protože si ho mohou spontánně osvojit a používat.

Znakovaný jazyk (znakovaná čeština)

Jde o uměle vytvořený systém, který je závislý na mluveném jazyce. Má usnadňovat komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími. V zákoně 155/1998 Sb.⁹ je uvedena definice: „Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány odpovídající znaky českého znakového jazyka.“

Znakovaná čeština svými prostředky dokáže vyjádřit lexikální významy, které jsou neseny tvarem, pohybem a pozicí rukou. S vyjádřením gramatických koncovek českého jazyka má však problém. (Souralová, 2007)

V souvislosti se znakovým a znakovaným jazykem musíme ještě jednou uvést **prstovou abecedu**. Krátce jsme se o ní již zmínili v části pojednávající o pomocných systémech při orální metodě. Zákon 155/1998 Sb. definuje prstovou abecedu takto: „Prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.“

Na znakový jazyk nezapomíná ani školský zákon (561/2004 Sb.), kde se v § 16 dočteme: „Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.“

⁹ Ve znění zákona 384/2008 Sb.

2.3 TOTÁLNÍ KOMUNIKACE

Totální komunikace je spíše filozofickým postojem než metodou. Vychází z nutnosti navázání oboustranně srozumitelné komunikace. K tomu využívá všech dostupných prostředků¹⁰. Cílem totální komunikace není forma sdělování, ale vzájemné dorozumění. (Strnadová, 2002)

Krahulcová (2002) uvádí charakteristické rysy totální komunikace:

- Respektování práva neslyšícího dítěte na optimální a neomezovaný rozvoj. Okolí dítěte se musí přizpůsobit minoritní komunikaci dítěte. Pro slyšící okolí je většinou snazší naučit se znakový jazyk, než pro vyvíjející se neslyšící dítě naučit jazyk majority.
- Totální komunikace používá všechny známé metody a prostředky a pracuje se všemi komunikačními formami rovnocenně a výběrově. Dbá také na využívání zbytků sluchu a využívání mluvené (orální) řeči
- Osoby v okolí dítěte musí vždy používat všechny komunikační prostředky¹¹.
- Totální komunikace musí uskutečňovat od nejranějšího věku. V útlém dětství mají převahu vizuálně motorické komunikační prostředky.
- Totální komunikaci lze uplatňovat na všech stupních vzdělávání. Orální a manuální komunikace je rovnocenná.
- Totální komunikace usiluje o rehabilitaci i o integraci¹².
- Neslyšící má možnost volby komunikační formy, která mu nejvíce vyhovuje.

2.4 BILINGVÁLNÍ PŘÍSTUP

V Logopedickém slovníku (Dvořák, 2007, s. 37) najdeme pod heslem „bilingvizmus“ tuto definici: „dvojjazyčnost, dvojjazykovost; aktivní užívání dvou jazyků (obvykle mateřského a cizího)“. V našem případě se jedná o aktivní užívání znakového jazyka a jazyka mluveného (češtiny). Tato koncepce uznává znakový jazyk jako plnohodnotný a rovnocenný jazyku mluvenému. Neslyšící

¹⁰ Znakové jazyky neslyšících, mluvená orální řeč, odezírání, sluchová výchova a reedukace sluchu, gestikulace, mimika, pantomima, daktyl, pomocné artikulační znaky, cued speech, psaná řeč, kresba, film, televize, videoprogramy, počítačové speciálněpedagogické a didaktické programy. (Krahulcová, 2002)

¹¹ Tento požadavek je velmi náročný až nesplnitelný.

¹² Integrace ve dvou směrech: do světa slyšících a do světa neslyšících.

chápe jako jazykovou a kulturní menšinu. U neslyšících má bilingvismus určitá specifika. Zejména to, že mluvený jazyk si nemohou osvojit přirozeně, ale musí se ho učit. (Jabůrek, 1998)

Jak tedy vypadá bilingvální přístup ve výuce? Ve třídě jsou přítomní dva učitelé – jeden neslyšící, jeden slyšící. Neslyšící učitel užívá znakový jazyk, slyšící učitel český jazyk. Kvalifikovaný neslyšící učitel předává žákům obsah látky ve znakovém jazyce. Poté co žáci vyučované látce porozumí (pochopí), slyšící učitel převede látku do psané podoby českého jazyka. Oba jazyky by se neměly užívat současně. Nedochozí tedy k přímému překladu mezi jazyky. (Krahulcová, 2002)

V současné době je bilingvální přístup asi nejprogresivnější metoda. Sami Neslyšící prosazují tuto metodu na školách. Naráží se však na spoustu problémů, které jsou následkem vytlačení znakového jazyka ze škol v minulosti. (Strnadová, 2002)

3. ČTENÍ

V dnešní době jsme stále více svědky toho, že děti nečtou. A tento trend se týká i dětí slyšících. Televize, počítačové hry a další technické vymoženosti jsou pro ně zajímavější. Proč je ale čtení nenahraditelnou aktivitou pro rozvoj dítěte?

Čtení příběhů v dětech vyvolává emoce a představy. Umožňuje poznat neznámé krajiny a ukazuje svět. Při čtení se dítě může identifikovat s hlavním hrdinou a prožívat s ním lidské vztahy, které kolem sebe dítě má nebo by si přálo mít. Hrdina může pomoci v orientaci v těchto vztazích (Mertin, 2004). Mimo to četba vytváří kulturní povědomí, formuje a vychovává člověka, a skrze četbu získáváme velké množství informací (Vodrážková, 2002).

Dítě se sluchovým postižením potřebuje číst ještě více, než dítě, které slyší. Čtením si zvyšuje slovní zásobu a poznává nové gramatické jevy. Četba také napomáhá psychickému zrání dítěte (Červenková, 1999). Není pochyb, že čtení s porozuměním je nezbytným předpokladem k získání vzdělání. Vzdělaný neslyšící se může stát klíčem ke vzdělání pro další neslyšící.

V knihách se tedy skrývá velké bohatství.

3.1 PROČ DĚTI NEČTOU?

Mertin (2004) předkládá k zamyšlení některé možné důvody¹³:

- **Rodiče také nečtou.**

Nestačí jen dítěti vykládat, že je čtení důležité. Mnohem účinnější je, když dítě vidí, že je pro dospělé čtení důležité a že jim přináší radost.

- **Čtení pokládáme jen za zábavu.**

Čtení se často odkládá až na chvíli, kdy budou všechny ostatní povinnosti hotové. Zapomínáme však na to, že čtení není jen nějaká nedůležitá hra. Ve školách se málokdy setkáme s tím, že by se ve vyučování s dětmi systematicky četla nějaká kniha.

- **Nedáváme dětem dostatek příležitostí, aby si knihu vybraly samy.**

Dětský pohled na svět je jiný. Doba, ve které žijeme, se rychle mění a proto knihy, které se líbí dospělým (nebo se nám líbily, když jsme byli ještě děti),

¹³ Autor se v článku zabývá čtením slyšících dětí.

nemusí oslovovat dnešní děti. Důležité je s dětmi o knihách, které ještě neznají, mluvit. Zkoumat jejich přání a představy a nabídnout více alternativ. Pokud si dítě knihu vybere samo, bude číst častěji a déle.

- **Přeceňujeme čtenářské dovednosti dětí.**

Nesmíme zapomínat na to, že dítě se určitou dobu teprve učí číst. Až potom je schopné využívat své dovednosti k učení nebo čtení pro radost. Proto je dobré, když dospělý dítěti předčítá (alespoň na 1. stupni ZŠ). Důležitá je radost, citový prožitek dítěte a důvěra ve zvládnutí činnosti.

Pokud tyto problémy musíme řešit u dětí slyšících, u neslyšících dětí to platí dvojnásob.

3.2 JAKÉ PROBLÉMY MÁ PŘI ČTENÍ DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM?

Dítě se sluchovým postižením nezná zvukovou podobu češtiny. Není na to dostatečně sensoricky vybaveno. Jeho první kontakt s jazykem majority je tedy prostřednictvím písma. „Mnoho slyšících lidí se domnívá, že neslyšící lidé dobře čtou a píšou. Bylo by to snadné, kdyby se jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. Jde-li však o grafický záznam mluveného jazyka, pak se v použití písma odráží i míra znalosti tohoto jazyka jak při čtení, tak při psaní.“ (Strnadová, 1998, s. 164) Avšak čtení a psaní není jen převodem mluvené řeči do grafických znaků. Psaná podoba jazyka se od ústní mluvené formy liší svou stavbou i způsobem fungování. Pochopení psaného textu je náročnější na soustředěnost. Dítě se sluchovým postižením se při čtení nemůže opírat například o gesta a mimiku komunikačního partnera nebo o komunikační situaci. (Krahulcová, 2002)

Strnadová (1998) popisuje některé problémy, se kterými se lidé se sluchovým postižením při čtení setkávají:

- **Malá slovní zásoba.**

U každého se projevuje jiným způsobem.

- **Význam nového slova si neztotožní s pojmem, který již zná.**

I když neslyšící zná určitý pojem (má pro něj znak), nespojí si tento pojem se slovem, které přečetl. Je proto důležité nová slova vysvětlovat (nejlépe

ve znakovém jazyce) a ověřovat si, zda neslyšící opravdu správně chápe význam slova.

- **Nezná pojem, který slovo představuje.**

Může nastat situace, kdy nestačí vysvětlení pomocí znakového jazyka ani obrázku. Často se jedná o vyjádření nějakého zvukového efektu.

Stromy šumí, mouchy bzučí, kočka mňouká, dveře vržou,...

- **Nezná dostatečně gramatická pravidla a morfologii slov.**

Smysl sdělení se mění při změně koncovek. V jiném tvaru nerozpozná již známé slovo, nebo je zamění s jiným významem.

Jdu do kina.

Šel jsem do kina.

Půjdu do kina.

Snědl jsem housku a rohlík.

Snědl jsem housku a rohlíky.

Snědl jsem housky a rohlíky.

Snědl jsem housky a rohlík.

→ Všechny uvedené tvary jsou tvary slovesa JÍT.

→ Rozdíl je v jednom písmenu (grafému), ale právě to písmeno nese význam.

- **Význam nového slova zamění se slovem známým a hláskově podobným. Nerozpozná odlišnost významu při změně délky samohlásky.**

hrát – hřát

kosa – koza

paní – páni

peče – péče

- **Nezná některá synonyma, pro určitý pojem zná jen jedno slovo, s jiným si jej nespojí.**

hezký – pěkný

marodit – být nemocný

holčička – děvče – dívenka

problém – potíže – trable

- **Nezná některá homonyma (totéž slovo nezná v jiném významu).**

koruna stromu – koruna na hlavě krále – koruna (peníze)

ucho jako orgán sluchu – ucho u hrnce

oko jako orgán zraku – oko na punčoše – oko v polévce

- **Dvě různá slova, která se náhodně podobají, může významově zaměnit, i když se v jiných tvarech liší.**

pila (nástroj) – pila (pít)

los (v loterii) – los (zvíře)

- **Nezná hovorové a obecné české výrazy.**

Klekl mi počítač. (porouchal se)

Stálo to dvě kila. (200 Kč)

- **Nezná frazeologii a obrazná rčení.**

Představte si doslovný význam některých slovních spojení:

Mám nervy v kýblu.

Hřál si na prsou hada.

Jdi do háje.

Vlez mi na záda.

- **Nezná konvenční pravidla.**

Pokud někdo neví například o existenci vykání a tykání, ztíží mu to porozumění textu.

- **Nezná způsob, jakým se slova sdružují do vyšších celků (syntax).**

Význam věty není jen součtem významu slov, která jsou v ní použita. Význam sdělení se mění podle toho, jakým způsobem slova svážeme do vět a souvětí.

Macurová (2000) uvádí několik předpokladů, které podmiňují schopnost číst:

- Abychom byli schopni rozeznat materiální nositele znaku (písmena, mezery, řádky, odstavce), musíme být dostatečně smyslově vybaveni. To znamená mít v pořádku zrak.
- Musíme poznat výrazy, které nesou význam.
- Ke každému z nich musíme přiřadit správný lexikální a gramatický význam.
- Na základě zkušeností se světem a znalostí světa porozumět významu textu.

Macurová také upozorňuje na skutečnost, že slovní zásoba není primárním problémem ve vztahu čtení versus lidé se sluchovým postižením. Jako

nejzávažnější vnímá gramatiku češtiny. Zdůrazňuje také klíčový význam znakového jazyka v životě neslyšícího dítěte. „Ať už totiž užíváme jakýkoli přirozený jazyk, vždycky se přitom učíme prostřednictvím jazyka, zároveň se učíme jazyk a také se učíme něco o jazyce. A všechno to se při pozdějším vstupu do psané formy jazyka nebo do jazyka jiného zhodnocuje a zúročí.“ (Macurová 2000, www.ruce.cz)

Toto potvrzuje i Hudáková (1999), která uvádí tři nezbytné předpoklady pro čtení s porozuměním:

- Znalost **jakéhokoliv** jazyka.
- Znalost příběhů, pohádek, situací.
- Rozvinuté myšlení.

3.3 JAK VÉST DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM KE ČTENÍ?

Je jasné, že děti se sluchovým postižením se učí číst jiným způsobem než děti slyšící. Na rozdíl od slyšících dětí si jako první osvojují grafickou formu mluveného jazyka. Čtení a tištěnému textu bývají vystaveny už okolo třetího roku věku. Pokud má dítě položen základ mentálního slovníku prostřednictvím znakového jazyka, dalo by se říci, že má lepší startovní čáru pro vnímání a pochopení psané formy mluveného jazyka. (Souralová, 2002)

Pokud chceme začít číst (jakoukoliv) knihu, musíme mít spoustu vstupních informací a dovedností, protože samotné čtení se řídí určitými pravidly. Musíme například vědět, že číst začínáme vlevo nahoře, řádky čteme zleva doprava, stránky se obracejí po jedné zprava doleva, pokud je text ve sloupcích, musíme vědět, že po přečtení sloupce pokračujeme zase nahoře v dalším sloupci atd. Pokud dítě nemá nějaký hendikep, většinou je samozřejmostí, že toto všechno ovládá. U dětí se sluchovým postižením to však samozřejmostí být nemusí.

Jak tedy děti vést ke čtení? V první řadě by dítě mělo vědět, že **psané slovo je důležité**, dává nám nějaké informace a zprávy. Mělo by vidět dospělé vzory s knihami, časopisy apod. Také by mělo vidět, že čtení je užitečné a má nějaké „praktické výsledky“ – tatínek by bez návodu nezapojil DVD apod. Děti jsou zvědavé a napodobují dospělé. Pokud tedy dítě uvidí, že dospělý čte, bude mít větší motivaci sáhnout také po knize. Samozřejmě dětskému věku přísluší dětské knihy, ve kterých je spousta obrázků (později doplněné krátkými texty

a říkadly). Dobře poslouží leporela apod., se kterými si děti rády hrají. Nad těmito knihami se děti naučí výše zmiňovaným pravidlům (obracení stran, atd.) (Macurová, 2000). Vaněčková (1996) popisuje některá přípravná cvičení, která se dají použít u předškolních dětí při přípravě na čtení. Cvičení jsou zaměřená na zrakové vnímání, zrakovou paměť, usměrnění očních pohybů, orientaci v prostoru, hry s písmenky a sluchové vnímání.

Důležitou roli zde hraje i **znakový jazyk**. Dětem bychom měli pohádky a příběhy převyprávět ve znakovém jazyce. V tomto ohledu mají neslyšící rodiče určitou výhodu. Není pro ně problém převyprávět dítěti příběh ve znakovém jazyce. Nehledě na to, že pro neslyšící dítě v neslyšící rodině je znakový jazyk jazykem mateřským v pravém smyslu slova. Slyšící rodiče, kteří se znakový jazyk teprve učí, mohou svým ratolestem příběhy přiblížit ilustracemi, rozkreslovat je, lepit k postavám „bublíny“ apod. Podle svých možností by ale vyprávění měli podpořit znakováním. (Červenková, 1999)

Na převyprávění příběhů ve znakovém jazyce bychom neměli zapomínat ani v době, kdy už dítě čte samo – zvládá techniku čtení. Čtení je zvlášť pro sluchově postižené děti velmi náročná činnost, a když jim příběh převyprávíme, má to i motivační účinek. Před vlastním čtením můžeme dětem přiblížit obsah příběhu tím, že jej převyprávíme ve znakovém jazyce. Děti potom lépe porozumí čtenému textu. Mertin (2004) doporučuje rodičům, aby dětem na prvním stupni základní školy předčítali. Rodiče nemusí mít strach, že se dítě, kterému předčítáme, nenaučí číst. **Radost, důvěra ve zvládnutí činnosti a pozitivní prožitek** jsou motory, které ženou učení kupředu (Mertin, 2004). Autor sice píše o dětech slyšících, ale jeho poznatky můžeme uplatnit i v přístupu ke sluchově postiženým dětem. Hranici, kterou Mertin uvádí – 1. stupeň ZŠ, můžeme, vzhledem k náročnosti čtení pro děti se sluchovým postižením, posunout klidně až na 2. stupeň.

Velmi přínosnou pomůckou může být **mateřský deník**. Do deníku můžeme kreslit a zapisovat drobné denní příhody, významné události během roku, návštěvy příbuzných, výlety, atd. Text v deníku doplňujeme fotografiemi, obrázky, pohlednicemi z výletů, znaky prstové abecedy apod. Děti se samy mohou do tvoření deníku zapojit. Děti mohou podle deníku vyprávět, co se jim přihodilo, text jim ukazuje, co, kdy a jak se říká a mohou si upevňovat

používání slovních vazeb a frází. Deníky později dětem zůstanou jako krásná památka. (Červenková, 1999, Pangráčová, 1999)

Pozitivní roli mohou sehrát také **filmy s titulky**. Ve spojení s obrazem si dítě může domyslet význam některých slov a potom mu můžeme nabídnout knihu, ve které je stejný příběh. (Strnadová, 1999)

Je nutné děti ke čtení citlivě vést, využívat k tomu her a vlastního příkladu. Chybou by bylo děti do čtení nutit. Také musíme brát ohled na stupeň vývoje dítěte a nepřetěžovat ho dlouhým setrváváním u jedné činnosti.

3.4 JAK SE DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM UČÍ ČÍST?

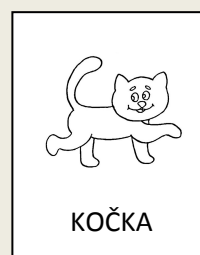
Metody výuky čtení u neslyšících dětí většinou vychází z metod osvědčených u slyšící populace. V současné době jsou nejrozšířenější **globální metoda** a **analyticko-syntetická metoda**.

3.4.1 Globální čtení

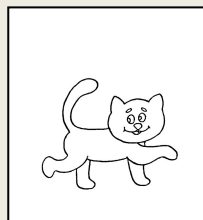
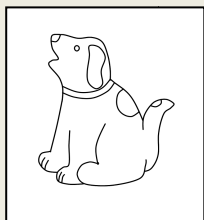
Tato metoda se používá u dětí v předškolním věku a bývá prvním krokem k získání čtenářských dovedností. Děti se učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. K tomu se používají kartičky, na nichž jsou napsána slova – názvy, jména dětí a učitelů, činnosti, každodenní frazeologie apod. Kartičky se používají jako doplňky k předmětu, činnosti nebo situaci.

Slovo napsané na kartičce vnímá dítě jako kompaktní jednotku, což odpovídá možnostem vnímání malého dítěte. Děti se učí slova rozlišovat vždy v konkrétní situaci. (Krahulcová, 2002; Suralová, 2002)

Dítě může mít obrázky domácích zvířat. Pod obrázkem bude vždy napsaný název zvířete. Děti se učí pojmenovat zvíře ve znakovém jazyce, ústně a případně daktylem.



Jakmile má dítě název zvířete zafixovaný, předložíme mu obrázek zvířete a kartičku s názvem zvířete zvlášť. Dítě má přiřadit správný název ke správnému obrázku.



PES

KOČKA

Děti se sluchovým postižením se globálním čtením učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. Rozkladu slova na jednotlivé morfémy nesoucí gramatický význam zde není věnována pozornost (Souralová, 2002). Charakter vnímání slov se neliší od vnímání jiných mimojazykových signálů (Krahulcová, 2002).

Některé výhody používání metody globálního čtení:

- Globální vnímání napsaného slova je pro malé dítě snadné.
- Dítě poznává slova ještě před tím, než si osvojí jejich hláskovou podobu.
- Vytváří základ pro pozdější analyticko-syntetické čtení.
- Dítě se učí vnímat slovo jako známou jednotku řeči, pokyn k činnosti a prostředek pojmenování. (Krahulcová, 2002)

3.4.2 Analyticko-syntetické čtení

Výuka čtení má dvě složky: zvládnutí techniky čtení a pochopení obsahu čteného (čtení s porozuměním). Porozumění obsahu textu je konečným cílem výuky čtení u slyšících i neslyšících dětí.

U slyšícího dítěte je analyticko-syntetická metoda výuky čtení založena na vztahu mezi mluveným slovem (které dítě slyší a zná) a slovem psaným. Obtíže může působit rozdílná hlásková a grafická podoba slova. Po překonání těchto obtíží většinou dítě porozumí obsahu čteného textu, který odpovídá stupni vývoje dítěte. U dětí se sluchovým postižením se ale nemůžeme opřít o znalost mluveného jazyka. Tyto děti se často učí písmena jako znaky pro hlásky, které

se zároveň učí vyslovovat. Metodika čtení sluchově postižených dětí je málo propracovaná a většinou vychází z postupů běžných pro slyšící děti (Krahulcová, 2002).

Analyticko-syntetickou metodu často doprovází i použití daktylu. Zapojení motorické paměti dětem usnadňuje tak složitý proces, jakým je čtení (Souralová, 2002).

Souralová (2002) uvádí jednotlivé kroky při výuce čtení:

1. Jednoduché operace v rámci jednoho slova.

Doplňování písmen: hr_ška, j_blko
Doplňování slabik: má___, tá___
Skládání slova z jednotlivých
slabik nebo písmen: vo da
 k o č k a

2. K jednomu objektu můžeme přiřadit více pojmenování.

auto: malé, červené, nové,...
dům: velký, starý, krásný,...

3. Vytváření a chápání jednoduchých vět.

subjekt – predikát: Eva píše.
Miminko spí.
subjekt – predikát – objekt: Babička peče koláč.
Kočka pije mléko.

Zpočátku používáme větné členy ve tvaru, který není ovlivňován flexí, protože změna tvaru může dítěti se sluchovým postižením ztížit porozumění slovu. Také je nutné dodržovat ustálené grafické znázornění (velké písmeno na začátku věty, tečka na konci, atd.). Každá věta by měla být na jednom řádku a velikost písma by měla odpovídat specifikám vizuální percepce dítěte. (Souralová, 2002)

PRAKTICKÁ ČÁST

4. ÚPRAVA TEXTŮ

Už víme, že dítě se sluchovým postižením má se čtením problémy. Také víme, že když čteme něco, čemu nerozumíme, nebaví nás to. Jenomže dítěti ve 4. třídě nemůžeme dát na čtení slabikář. Otrávil bychom ho tím úplně. Východisko z této situace můžeme najít v textech upravených. Úpravě textů se věnují nejen pedagogové a studenti vysokých škol, ale i mnozí učitelé a rodiče sluchově postižených dětí. Nelze poskytnout univerzální návod jak na to, ale pokusíme se popsat a shrnout některé zkušenosti naše i zkušenosti autorů, kteří se úpravám knih věnují.

4.1 VÝBĚR KNIHY

Vytvořit obecně platný seznam vhodné literatury je prakticky nemožné. A vybrat vhodnou knihu k úpravě je opravdu těžký úkol. Čeho bychom se tedy při výběru měli držet? Základním kritériem by měl být zájem dítěte. Měli bychom si klást otázky – Jaké má dítě záliby? Jaké má dítě v současné době problémy? Jaké má dosavadní zkušenosti s knihou? Určitě si děti získáme knihou, která odpovídá jejich zájmům. Těžko budeme kluka na prahu puberty nutit do knihy o princeznách. Asi více ho zaujmou dobrodružné příběhy apod. Děti mají také různé problémy – ať v rodině nebo ve škole mezi spolužáky. Pokud budeme vědět, co právě dítě prožívá, můžeme mu nabídnout knihu, ve které hlavní hrdina prožívá podobné trable. Pro dítě, které má ke čtení odpor, bude asi nemyslitelné s chutí přečíst tlustou knihu o třech dílech.

Do výběru knihy můžeme děti zapojit. Pokud si sami knihu vyberou, nebudou mít později pocit, že jsme je ke čtení právě této knihy donutili.

Není tak důležité, na jaké úrovni dítě začíná číst. Důležitější je to, kam až se dostane, až si později bude knihu vybírat a číst samo. Není tak podstatné, jestli zpočátku čteme Mickey Mouse nebo Národní pohádky od Boženy Němcové. Více bychom měli brát v úvahu citový prožitek dítěte a jeho zaujetí pro knihu (Mertin, 2004).

Knihy by se měla líbit i nám. Úprava knihy je časově velmi náročná, proto musíme počítat s tím, že s příběhem a jeho hrdinou strávíme mnoho a mnoho hodin. Kdybychom vybrali knihu, která se nám nelíbí nebo je nám protivná, jistě

to na výsledku bude znát. Pokud budeme knihou nadšeni, je pravděpodobné, že se naše nadšení přenesse i na dítě. Musíme však být opatrní, protože to není pravidlem. Knížka, která se líbí nám, nemusí dětského čtenáře zaujmout. Když dojdeme k tomuto zjištění, neměli bychom dítě do čtení dál nutit, ale měli bychom zkusit společně vybrat jinou knihu.

V úvahu bychom měli brát i věk čtenáře. I když u dětí se sluchovým postižením se těžko určuje, které knihy jsou pro daný věk vhodné. Knihy, které jsou doporučovány pro slyšící děti v určitém věku, mohou některé děti se sluchovým postižením číst mnohem později. Toto potvrzuje i Červenková (1999, s. 33) „Myslím, že právě u Děti z Bullerbynu je patrný značný rozdíl mezi čtenářským věkem slyšících dětí a dětí s vadou sluchu. Četba této knížky na začátku školní docházky naráží nejen na nezvyklost jmen dětí a na spoustu nových slov (což se dá při troše trpělivosti konec konců překonat), ale zejména na nedostatek sociálních zkušeností z různorodých vztahů mezi lidmi. V první třídě jsme s četbou této knížky úplně ztroskotaly – Lucie si ji s chutí přečetla až tak asi mezi 4. – 5. třídou.“¹⁴

Vidíme, že výběr knihy je záležitostí vysoce individuální. Měli bychom tedy zvážit všechny okolnosti. Znovu ale opakujeme, že nejzákladnějším vodítkem musí být zájem dítěte.

Pro úpravu jsme vybrali knihu *Lev, čarodějnice a skříň*, kterou napsal světově uznávaný autor C. S. Lewis¹⁵. Kniha je jednou částí sedmidílné řady *Letopisy Narnie*. Příběh je velmi pěkně a poutavě napsán. Vypráví o čtyřech dětech, které se dostanou do kouzelné země Narnie a zachrání zemi od zlé Bílé čarodějnice. Můžeme zde vidět prolínání „našeho“ světa se světem kouzelným. Má hluboký smysl a symboliku a nemůžeme opomenout na jeho morální a výchovný rozměr.

Příběh byl několikrát zfilmován. Naposledy v roce 2005 režisérem A. Adamsonem. Filmu byla (a je) věnována velká publicita, takže se stal

¹⁴ Autorka popisuje zkušenosti s výběrem knih pro svou sluchově postiženou vnučku Lucii.

¹⁵ Clive Staples Lewis se narodil 29. listopadu 1898 v Belfastu (Severní Irsko), zemřel 22. listopadu 1963 v Oxfordu. Jako univerzitní profesor literatury v Oxfordu a Cambridge se stal známou osobností nejprve ve Velké Británii a ve Spojených státech, později i v dalších zemích světa. V češtině vyšlo mnoho jeho titulů, nejznámější je série sedmi knih pro děti a mládež - *Letopisy Narnie*. Dále pak *Rady zkušeného ďábla*, *Problém bolesti*, *Bůh na lavici obžalovaných*, *Čtyři lásky*, *Svědectví o zármutku*, *Poutníkův návrat*, a další. *Letopisy Narnie* u nás vyšly ve třech nakladatelstvích: *Orbis Pictus*, *Návrat domů* a *Fragment*.

známým a populárním. Toho jsme využili jako silného motivačního faktoru jak při úpravě knihy (zejména grafické), tak při samotném čtení se sluchově postiženými dětmi.

Není snadné určit, pro jakou věkovou skupinu dětí je tato knížka vhodná. Mezi slyšícími čtenáři oslovuje doslova lidi v každém věku – což víme i z vlastní zkušenosti. Po obsahové stránce by mohla být přístupná dětem se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ, ale opravdu vše závisí na individuálních schopnostech dětí, na jejich vyspělosti a zájmu.

4.2 POSTUP ÚPRAVY TEXTU

Ono se to řekne – upravit text, ale jak na to? Každý čtenář má jiné požadavky, každý, kdo text upravuje, má jiné jazykové předpoklady a v neposlední řadě každá kniha je jiná. Můžeme tedy popsat univerzální návod jak texty upravit? Asi ne. Ale můžeme zkusit popsat některé kroky, které musíme při úpravě udělat.

V první řadě bychom se měli zamyslet nad **dějovou osnovou** knihy a ujasnit si, které informace jsou v textu důležité – tvoří hlavní děj, a které jsou nadbytečné. Abychom to mohli posoudit, měli bychom příběh dobře znát. Při úpravě textu nesmíme zapomínat, že čtenáři se sluchovým postižením musíme zprostředkovat informace rovnocenné s originálem. Není až tak důležité, zda k tomu použijeme stejné nebo jiné jazykové prostředky (Souralová, 2002).

Knihu *Lev, čarodějnice a skříň* jsem četla již v době mého dětství (asi v 5. nebo 6. třídě) a velmi se mi líbila. Na vysoké škole jsem se ke knize znovu vrátila a přečetla jsem i některé další díly. Několikrát jsem viděla i filmovou verzi příběhu, takže jsem měla dobrou představu o tom, které události jsou v ději klíčové, a musím je tedy ponechat i v upraveném textu.

V kapitole věnované čtení jsme zmínili některé problémy, které mají při čtení čtenáři se sluchovým postižením. Teď zkusíme popsat, jak bychom tyto problémy mohli alespoň zčásti eliminovat.

4.2.1 Úprava délky textu

Velké množství textu v knihách je faktor, který může negativně ovlivnit chuť dětí ke čtení. Proto při úpravě můžeme některé informace – o nichž předpokládáme, že budou čtenářům dělat obtíže – vypustit nebo zjednodušit. Měli bychom vždy zvážit, zda vypuštěním určité části textu nenarušíme základní dějovou linii příběhu. Musíme brát také ohled na to, že děti se sluchovým postižením mohou mít problém s domýšlením informací vzhledem k malé zkušenosti s užíváním českého jazyka (Souralová, 2002).

Úvodní kapitola bývá v knihách jednoduchá, autor díla nechce čtenáře odradit. Proto by neměl být její přepis nějak zvlášť problematický. Většinou v ní jsou obsaženy informace o postavách a o prostředí, ve kterém se děj odehrává. Z toho důvodu nemůžeme moc informací z prvních kapitol vypustit (Daňová, 2008). Můžeme je ale poněkud zjednodušit.

První kapitola je ale svým způsobem těžká právě tím, že je první. Je také těžké najít vhodné prostředky a autor teprve hledá cestu jak text konkrétně pojmut. Čtenáři se do příběhu postupně dostávají a zpočátku je pro ně náročné zorientovat se ve všech těch nových informacích. Je také důležité je hned ze začátku zaujmout.

Originální část textu 1. kapitoly (LUCINKA SE PODÍVÁ DO SKŘÍNĚ):

Žily, byly čtyři děti. Jmenovaly se Petr, Zuzana, Edmund a Lucie. Tenhle příběh je o tom, co se jim přihodilo, když je za války kvůli náletům poslali pryč z Londýna. Poslali je do domu jednoho starého profesora, který žil na venkově, patnáct kilometrů od nejbližšího nádraží a tři kilometry od nejbližší pošty. Manželku neměl a bydlel ve velikém domě s hospodyní, která se jmenovala paní Macreadyová, a se třemi služebnými. (Ty se jmenovaly Ivy, Margaret, a Betty, ale v tomhle příběhu se moc neobjevují.) Profesor byl velice starý, měl husté bílé vlasy, které mu rostly nejen na hlavě, ale taky po větší části obličeje, a děti ho skoro okamžitě začaly mít rády. Ten první den, když je přišel ke dveřím přivítat, vypadal tak podivně, že Lucinka (která byla nejmladší) se ho trochu bála a Edmund (ten byl druhý nejmladší) měl chuť se smát a musel pořád dělat, že smrká, aby se to nepoznalo.

Upravený text:

V Londýně žily čtyři děti, jmenovaly se Petr, Zuzana, Edmund a Lucinka. Protože byla válka, musely děti odjet z Londýna pryč. Odjely do domu starého profesora, který byl daleko od města. Profesor neměl manželku a ve velikém domě bydlel s hospodyní paní Macreadyovou. Byl hodně starý, měl husté bílé vlasy a vousy, a děti ho měly hned rády.

Ve výše uvedené ukázce si můžeme všimnout, že upravený text je oproti originálu zkrácen. Věty mají jednodušší stavbu.

„Poslali je do domu jednoho starého profesora...“ Pro snazší pochopení jsme použili slovo „Odjely...“ Čtenář se sluchovým postižením nemusí pochopit, kdo děti poslal. Mimo to sloveso „poslat“ může mít spojené s významem „poslat dopis, pohled, e-mail,...“

V upraveném textu jsou vypuštěné informace o třech služebných. Tři jména, která jsou navíc nezvyklá, by zbytečně odváděly pozornost dětí od hlavních hrdinů.

„...žil na venkově, patnáct kilometrů od nejbližšího nádraží a tři kilometry od nejbližší pošty.“ V našich zeměpisných šířkách se slovo venkov používá jako synonymum vesnice. Ovšem v mnoha vesnicích je pošta i nádraží. Proto se nám zdálo vhodnější napsat, že bydlel daleko od města. Pro pochopení je to jednodušší, protože dítě nemusí přemýšlet o tom, kde je asi pošta a kde je nádraží.

V popisu profesora v originálním textu je napsáno, že mu rostly husté bílé vlasy i po větší části obličeje. Čtenáři se sluchovým postižením nemusí být jasné, že se jedná o vousy. A představa vlasů rostoucích na obličeji ho může mást.

Poslední větu jsme vypustili úplně, aby naše čtenáře nemátla skutečnost, že děti měly profesora rády, ale zároveň se ho Lucinka bála.

V dalších kapitolách, kde se děj rozvíjí, vstupují do něj další postavy, krajiny, vedlejší zápletky, dlouhé dialogy, už musíme s úpravou délky počítat více.

Originální část textu 9. kapitoly (V DOMĚ ČARODĚJNICE):

A právě když v duchu piloval několik vynikajících plánů, jak odkázat Petra do patřičných mezí, počasí se změnilo. Nejdřív přestalo sněžit. Pak se zvedl vítr a začalo strašně mrznout. Nakonec se mraky roztrhaly a na čistém nebi se objevil měsíc. Byl úplněk, a protože svítil na takovou spoustu sněhu, bylo všude světlo skoro jako ve dne – jen ty stíny byly matoucí.

Nikdy by nenašel cestu, kdyby měsíc nevyšel ještě dřív, než se dostal ke druhé řece – vzpomínáte si, že když přicházeli k Bobrovým, viděl menší říčku, která se do větší vlévala o kus níž po proudu. K ní teď došel a vypravil se podle ní vzhůru.

→Tuto část textu jsme vypustili úplně, protože dlouhý popis krajiny a Edmundovy cesty za Bílou čarodějnici by děti spíše rozptyloval od hlavní dějové linie.

Pokud je to vhodné, můžeme kapitoly rozdělit nebo naopak sloučit dohromady. Měl by ale zůstat zachován chronologický sled událostí, aby se čtenáři dobře v ději orientovali.

V upravované knize jsme zachovali původní členění. Kapitoly v originálním textu na sebe pěkně navazovaly. Trochu problematické však bylo, že od 9. kapitoly se děj odehrával tak říkajíc na dvou frontách. Přemýšleli jsme tedy o možnosti sloučení kapitol, ale nakonec se nám zdálo vhodnější ponechat členění tak, jak bylo. V jedné kapitole se tedy čtenáři dověděli, co dělá Edmund a Bílá čarodějnice, v další kapitole, co dělal v té době Aslan a ostatní děti – a naopak.

4.2.2 Gramatická úprava textů

Souvětí

Jedním z problémů, na které čtenář se sluchovým postižením může při čtení narazit, jsou složitá souvětí. Sami z vlastních zkušeností víme, jak snadno se člověk v dlouhém souvětí může ztratit. U sluchově postižených je tento problém

daleko výraznější. Pokud tedy narazíme v textu na nějaké dlouhé souvětí, můžeme ho rozdělit na několik jednoduchých vět, popřípadě kratších souvětí. Snažíme se omezit používání dlouhých vsuvek a vícestupňové rozvití větných členů.

Originální část textu 2. kapitoly (CO LUCINKA NAŠLA VE SKŘÍNI):

Tak se stalo, že Lucinka najednou kráčela lesem zavěšená do toho podivného stvoření, jako by se znali odjakživa. Zanedlouho došli na místo, kde cesta začala být nerovná a všude kolem byly balvany, kopečky a strážky. Na dně jednoho údolíčka pan Tumnus náhle uhnul stranou, jako by měli vejít přímo do velikého balvanu, ale v poslední chvíli Lucinka postřehla, že ji vede ke vchodu do jeskyně.

Upravený text:

A tak Lucinka šla s faunem. Vůbec se nebála a držela se ho, jako kdyby byli přátelé. Šli lesem, až došli ke skále. V té skále byla jeskyně, kde bydlel pan Tumnus.

Spojky

Důležitá je i vhodná volba spojek v souvětí. V poměru odporovacím je lepší upřednostnit spojku „ale“ než použít spojku „a“. Spojka „ale“ lépe vystihuje naléhavost určité situace.

Také v poměru důsledkovém upřednostňujeme spojky „proto“ „a proto“ před pouhým „a“. (Daňová, 2008)

Klíčová a ilustrační slova

Mezi další překážky v porozumění textu patří bohatá a nepravidelná flexe českého jazyka. Dětem může dělat problémy rozpoznání známého slova v jiném tvaru. Pokud se použitý tvar slova výrazně liší od základního tvaru, můžeme použít vysvětlivky – o vysvětlivkách se zmíníme ještě později. Čtenář se také musí naučit rozlišit klíčová slova (která jsou důležitá) a slova ilustrační. Bez ilustračních slov by text ztratil svou literární hodnotu a také by se mohl stát nesrozumitelným. Jestliže se používáním jazyka učíme jazyk a zároveň se učíme

něco o jazyce (Macurová, 2000), tak také porozumět větě, její stavbě a morfologii slov, se dítě se sluchovým postižením naučí jenom tím, že větu bude číst.

Na příkladu si můžeme ukázat, jak příliš redukováný text je strohý a abstraktní. Zkuste si představit fauna podle následujícího popisu:

Nevhodně upravený text:

Faun nebyl vysoký. Měl kopyta a ocas. Měl červenou šálu, deštník a balíčky. Balíčky pustil na zem.

Originální část textu 2. kapitoly (CO LUCINKA NAŠLA VE SKŘÍNI):

Ten někdo nebyl o mnoho vyšší než Lucinka a nad hlavou držel deštník celý bílý od sněhu. Od pasu nahoru to byl člověk, ale nohy vypadaly jako kozí (srst na nich byla černá a lesklá) a místo chodidel měl kozí kopýtko. Měl také ocas, ale toho si Lucinka nejdřív nevšimla, protože ten byl pečlivě přehozený přes ruku s deštníkem, aby se neourousal ve sněhu. Kolem krku měl ten někdo červenou vlněnou šálu a načervenalá byla i jeho kůže. ... V jedné ruce, jak už jsem říkal, držel deštník a v té druhé nesl několik balíčků ve hnědém papíře. ...Byl to faun. Když uviděl Lucinku, trhl sebou překvapením tak silně, že všechny balíčky upustil.

Upravený text:

Byl to faun. Byl trochu větší než Lucinka. Od pasu nahoru vypadal jako člověk, ale nohy měl jako koza. Měl dokonce kopýtko a ocas. Kolem krku měl omotanou červenou šálu. V jedné ruce držel deštník a v druhé nesl několik balíčků. Faun se lekl a všechny balíčky pustil na zem.

Nevyjádřený / vyjádřený podmět

Pokud bude ve větě nevyjádřený podmět, můžeme předpokládat, že čtenář se sluchovým postižením bude mít potíže¹⁶. V textu se s touto situací můžeme setkat často. Vyjádřený podmět bývá použitý v jedné větě a v dalších už si

¹⁶ Toto se netýká jen podmětu, ale i dalších větných členů.

domyslíme, že se mluví o osobě z oné věty. Podmět může být vyjádřený také zájmenem, přídavným jménem nebo číslovkou. V tom případě ale musíme také dávat pozor na to, aby čtenářům bylo jasné, o kom je řeč.

Ukázka ze 7. kapitoly (DEN S BOBRY):

Zatímco si **oba chlapci** povídali, Zuzana s Lucinou vykřikly: „Červenka uletěla!“

→ Při ověřování textu jsme zjistili, že děti neví, kdo jsou „oba chlapci“ i když v příběhu žádní další chlapci nejsou. Proto jsme museli větu upravit takto:

Zatímco si **Petr a Edmund** povídali, Zuzana s Lucinou vykřikly: „Červenka uletěla!“

Jisté je, že nemůžeme v každé větě vše vyjadřovat konkrétně. Takový text by ztratil veškerou literární hodnotu. Musíme tedy citlivě zvolit kompromis a to doslova tak, aby se „vlk nažral a koza zůstala celá.“

Ukázka z 2. kapitoly (CO LUCINKA NAŠLA VE SKŘÍNI):

Pan Tumnus udělal výbornou svačinu. Uvařil čaj a připravil topinky. Nakonec snědli koláč. Pan Tumnus vyprávěl Lucince o životě v lese. Pak vytáhl píšťalku a začal hrát krásné písničky. Lucinka usnula. Za několik hodin se probudila a řekla: „Pane Tumnusi, moc se mi tady líbí, ale už musím domů.“

Jak by vypadalo, kdyby byl v každé větě vyjádřený podmět?

Pan Tumnus udělal výbornou svačinu. Pan Tumnus uvařil čaj a připravil topinky. Nakonec Lucinka a pan Tumnus snědli koláč. Pan Tumnus vyprávěl Lucince o životě v lese. Potom pan Tumnus vytáhl píšťalku a začal hrát krásné písničky. Lucinka usnula. Za několik hodin se Lucinka probudila a řekla: „Pane Tumnusi, moc se mi tady líbí, ale já už musím jít domů.“

Také bychom si měli dát záležet na tom, abychom vlastní jména uváděli v jednom tvaru. Pro čtenáře mohou být hovorové tvary jmen matoucí a nemusí pochopit, že se jedná o tutéž osobu.

jména použitá v originálním textu	jména v upraveném textu
Lucie, Lucinka, Lucka	Lucinka
Zuzana, Zuzka	Zuzana
Edmund, Ed	Edmund

4.2.3 Přímá řeč

„Velká většina příběhů se neobejde bez dialogů jednotlivých jednajících postav uvedených v textech nejčastěji jako přímá řeč. Je to vlastně výpověď řadící se svou formou do oblasti mluvených projevů, které mají některé zvláštnosti vyplývající z charakteru přímého kontaktu komunikujících v určitém čase a prostředí – zhuštěnost, poznámkovitost, náznakovost, expresi, apel, nedokončené věty, zachycení modulačních faktorů řeči,...“ (Souralová, 2002, s. 24). Přímá řeč bývá uvedena uvozovací větou a je oddělena uvozovkami a interpunkcí. Přímá řeč umožňuje pokračovat v ději jednoduchými větami a také přispívá k dynamičnosti příběhu.

V knize Lev, čarodějnice a skříň, kterou jsme upravovali, bylo mnoho dialogů. Dialogy však byly přehledné, nevystupovalo v nich velké množství jednajících postav. Někdy jsme dlouhé dialogy zkrátili, aby „nezdržovaly“ děj. Jednotlivé části dialogu jsme umístili na nový řádek, aby se děti lépe v textu orientovaly. Rozlišení přímé řeči od dalšího textu nedělalo dětem větší problémy.

Originální část textu 7. kapitoly (DEN S BOBRY):

„Co budeme dělat teď?“ řekl Edmund a vrhl na Petra významný pohled, který říkal: „Co jsem ti povídal?“

„Pšt! Koukejte!“ řekla Zuzana.

„Na co?“ zeptal se Petr.

„Támhle nalevo mezi stromy se něco hýbe.“

Napínali zrak, jak se dalo, a nikomu z nich nebylo dvakrát dobře po těle.

„Už se to zase pohnulo,“ řekla tiše Zuzana.

„Teď jsem to viděl taky,“ přikývl Petr. „Pořád to tam ještě je. Jen to zalezlo za ten velký strom.“

„Co je to?“ ptala se Lucinka a velice se snažila, aby to nevyznělo nervózně.

„Ať je to, co je to,“ řekl Petr, „schovává se to před námi. Je to něco, co nechce být vidět.“

„Pojďte domů,“ řekla Zuzana.

...

„Jak to vypadá?“ ptala se Lucinka.

„Je to nějaké zvíře,“ řekla Zuzana. A pak vykřikla: „Hele! Hele! Támhle je to.“

...

„Já už vím, co to je,“ řekl Petr. „Je to bobr. Viděl jsem ocas.“

„Chce, abychom šli k němu,“ přidala se Zuzana, „a nemáme dělat hluk.“

„Já vím,“ kývl Petr. „Otázka je, jestli k němu máme jít nebo ne. Co myslíš ty, Lucko?“

„Podle mě je to hodný bobr,“ prohlásila Lucinka přesvědčivě.

„Ano, ale jak to víme?“ namítl Edmund.

Upravený text:

„Co budeme dělat?“ zeptal se Edmund a podíval se na Petra.

„Podívejte! Tam mezi stromy se něco hýbe,“ řekla Zuzana. Děti se bály. Přemýšlely, co to asi je.

„Teď jsem to taky viděl,“ řekl Petr. „Pořád to tam je!“

„Co je to?“ ptala se Lucinka.

„Nevím,“ odpověděl Petr, „ale schovává se před námi.“

„Jak to vypadá?“ zeptala se Lucinka.

„Je to zvíře,“ odpověděla Zuzana.

Najednou zvíře vykouklo a ukazovalo dětem, aby šly za ním.

„Už vím co to je,“ řekl Petr. „Je to bobr. A chce, abychom šli k němu.“

„Myslím, že je to hodný bobr,“ řekla Lucinka.

„A jak to víš?“ zeptal se Edmund.

Dialog může být zaznamenán také pomocí nevlastní řeči nebo řeči polopřímé. Pro čtenáře se sluchovým postižením je ale vhodnější, když budeme používat jednu formu záznamu dialogu.

Do děje často může vstupovat vypravěč a sdělovat doplňující informace k ději nebo promlouvat přímo ke čtenáři.

Originální část textu 9. kapitoly (V DOMĚ ČARODĚJNICE):

Nesmíte si ale myslet, že byl Edmund tak zlý, že by chtěl svého bratra a sestry vidět zkamenělé...

→ Čtenáři se sluchovým postižením taková věta může ztížit porozumění textu, protože mu nemusí být jasné, že autor (vypravěč) mluví přímo k němu.

4.2.4 Fráze, obrazná rčení

Jak jsme uvedli výše, děti se sluchovým postižením mohou mít problém s porozuměním frází, obrazných rčení a různých přirovnání, protože jejich význam často neodpovídá součtu významů jednotlivých lexikálních prvků. V beletrii se s tímto jevem setkáváme poměrně často. Pokud jsou fráze, přirovnání a rčení nápaditá a výstižná, dodávají textu přitažlivosti – ale jen pro slyšící čtenáře (Souralová, 2002). Vždy bychom se tedy měli zamyslet, jestli věty, které my chápeme naprosto samozřejmě, nezpůsobí čtenářům se sluchovým postižením problémy. Pokud by se v textu vyskytovaly častěji, mohlo by to naše čtenáře odradit a také bychom je ochudili o důležité informace.

Originální část textu 1. kapitoly (LUCINKA SE PODÍVÁ DO SKŘÍNĚ):

„Tak tomuhle říkám *klika*,“ prohlásil Petr. „Bude to tady absolutně skvělé. Ten *stařík* nás nechá dělat, co budeme chtít.“

Upravený text:

„To je *super*“, řekl Petr. „Bude to tady úplně skvělé. *Profesor* nás určitě nechá dělat, co budeme sami chtít.“

Originální část textu 1. kapitoly (LUCINKA SE PODÍVÁ DO SKŘÍNĚ):

„Nepůjdeme radši spát všichni?“ ozvala se Lucinka. „Jestli někdo uslyší, jak si tady povídáme, určitě to *slízneme*.“

Upravený text:

„Měli bychom jít spát,“ ozvala se Lucinka. „Jestli nás někdo uslyší, bude se zlobit.“

4.3 VYSVĚTLIVKY

Při úpravě textu se často setkáváme s výrazy, jimž děti se sluchovým postižením nemusí porozumět tak snadno, jako děti slyšící. Může se jednat o samostatná slova nebo i slovní spojení. Již jsme se zmínili o tom, že děti se sluchovým postižením mají malou slovní zásobu a také malou znalost gramatických pravidel. Toto značně ztěžuje porozumění textu. I když se můžeme snažit eliminovat tyto obtíže úpravou originálního textu, asi nikdy se nám nepodaří, aby ve výsledném textu děti bezvýhradně rozuměly každému slovu, nebo aby si ho domyslely z kontextu. Zároveň text, který by byl utvořen pouze ze slov, která děti znají, by pravděpodobně ztratil literární hodnotu.

Proto bychom měli – ostatně jako u všech výše uvedených pravidel – zvolit kompromis. Některá slova, která by mohla činit problémy, vypustíme nebo nahradíme, některá ponecháme a vysvětlíme. Tímto způsobem můžeme také pozitivně ovlivnit slovní zásobu našich čtenářů. „Funkce vysvětlivek, které doprovází text předkládaný neslyšícím, spočívá nejen v přiblížení slov lidových, zastaralých, historických atd., ale i v objasnění některých gramatických zákonitostí a lexikálních významů...“ (Souralová, 2002, s. 32)

Pokud se rozhodneme pro zařazení vysvětlivek do upraveného textu, stojí před námi mnoho náročných úkolů. Musíme zvolit slova, která budeme vysvětlovat. U některých slov odhadneme předem, že budou dětem dělat problémy. Slovní zásoba a zkušenosti se světem a jazykem jsou záležitostí velmi

individuální. Musíme tedy při ověřování textu sledovat reakce dětí a ptát se, kterým slovům nerozumí. Děti mohou neznámá slova v textu podtrhávat nebo po nich můžeme chtít, aby slovo vysvětlily samy. Pokud zjistíme, že slovu nerozumí více dětí, vytvoříme ke slovu vysvětlivku. Měli bychom si ale dávat pozor, aby vysvětlovaných slov k jedné kapitole nebylo příliš mnoho. Přemíra vysvětlivek by mohla ztěžovat orientaci a zatěžovat čtenáře.

Po výběru slov, která budeme vysvětlovat, vyvstává další problém. Vhodným způsobem dané slovo vysvětlit. Vysvětlivka by měla být dobře srozumitelná a měli bychom používat jazykové prostředky, kterým děti rozumí. Slovo můžeme vysvětlit **obrázkem nebo verbálně**. Verbální vysvětlení je vhodnější pro děti s větší jazykovou zkušeností. Měli bychom si také rozmyslet, jestli budeme slovo vysvětlovat pouze ve vztahu k textu nebo jestli popíšeme i jeho další významy. Při objasňování významu slova nám může být dobrou pomůckou *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*¹⁷.

Pro vysvětlení neznámých slov jsme použili kombinaci výše uvedených způsobů. Pokud to bylo možné, vysvětlovali jsme s pomocí obrázku. Ke každému slovu však nelze najít vhodný obrázek, takže pro některá slova byla vysvětlivka pouze verbální.

Co se týká obsahu vysvětlivek, velkou pomocnicí byla třídní učitelka, která měla dobrý přehled o jazykové výbavě svých žáků. Také její dlouholeté zkušenosti s vysvětlováním byly inspirací pro konkrétní objasnění daných výrazů.

Rozhodli jsme se uvádět ve vysvětlivkách pouze význam slov ve vztahu k našemu textu. Ostatní významy slova jsme neuváděli, aby čtenáře nerozptylovaly a neodváděly od děje.

Důležité je vybrat vhodné místo, kam vysvětlivky zařadíme. Každé umístění má své výhody a nevýhody. Měli bychom vybrat takové místo, aby se tam naše

¹⁷ KOLEKTIV AUTORŮ *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 1. A-O*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-26650-9.

KOLEKTIV AUTORŮ *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 2. P-Ž*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996. ISBN 80-04-26650-9.

vysvětlivky vešly (zvláště pokud používáme obrázky), aby se s nimi dětem dobře pracovalo a nepůsobily při čtení rušivě. Daňová (2008) uvádí pět možností, kam vysvětlivky můžeme zařadit.

- **Vysvětlivky na konci knihy za poslední kapitolou abecedně, nebo abecedně podle kapitol.**

Hlavní nevýhoda toho řešení je ve zdlouhavém hledání a listování. Tím by mohl být čtenář odrazen.

- **Vysvětlivky na konci každé kapitoly.**

V tomto případě již čtenář nemusí dlouho listovat a vyhledávat slova v dlouhém seznamu. Kratšímu listování se ale ani zde nevyhneme. Výhodou však je, že slova se vztahují jen ke kapitole, se kterou čtenář právě pracuje. Slova může řadit abecedně nebo podle pořadí, v němž se v textu nacházejí.

- **Vysvětlivky na téže straně jako marginálie.**

Pokud použijeme tento způsob, odpadne nám listování úplně. Nevýhodou však je, že tento způsob můžeme použít jen u kratších zejména verbálních vysvětlivek.

- **Vysvětlivky na spodní části aktuální strany.**

Zde je situace podobná jako u marginálií. Rozdíl je v tom, že na toto místo můžeme umístit i delší vysvětlivku nebo obrázek. Větší množství vysvětlivek by zde však mohlo působit rušivě.

- **Vysvětlivky na prázdné levé straně.**

Toto řešení můžeme použít, pokud text umístíme pouze vpravo.

Slova nebo slovní spojení bychom v textu měli zvýraznit. K tomu použijeme běžné funkce textového editoru (podtržení, tučný tisk, barevné zvýraznění apod.). Nutné však je zachovat jednotnou formu v celé knize.

Rozhodli jsme se pro umístění vysvětlivek na konci každé kapitoly. Forma vysvětlivek, kterou jsme použili, vyžadovala dostatek prostoru. Vysvětlovaná slova jsme v textu vyznačili podtržením. Dané slovo jsme ve vysvětlivce uvedli vždy v základním tvaru (slovesa v infinitivu, podstatná jména v 1. pádu). Někdy jsme k objasnění použili příklad, který jsme uvedli do závorky. Když se tvar

slova užitý v textu výrazně lišil od základního tvaru, uvedli jsme do vysvětlivek i tvar z textu, který jsme zvýraznili podtržením.

Vysvětlivky jsme se snažili zpracovat netradičním způsobem zejména jejich grafickou úpravou. Nejsou řazeny podle žádného schématu. Chtěli jsme, aby pro děti byly přitažlivé a nepůsobily jako slovník. U většiny kapitol zabírají jednu stranu, někdy jsme je pro větší přehlednost rozdělili na strany dvě. Tyto strany jsme nazvali: **Co jsme poznali**.

Za poslední kapitolu jsme zařadili rejstřík vysvětlivek. Na něm jsou všechna vysvětlovaná slova abecedně seřazená. U každého slova je uvedeno číslo strany, na které čtenář najde vysvětlivku v plném znění. Rejstřík je vytištěn na papíře jiné barvy, aby jej čtenář mohl snadno vyhledat.

Ukázka části vysvětlivek k 1. kapitole (LUCINKA SE PODÍVÁ DO SKŘÍNĚ):

Odjely do domu starého profesora, který byl daleko od města. Profesor neměl manželku a ve velikém domě bydlel s hospodyní paní Macreadyovou. Byl hodně starý, měl husté bílé vlasy a vousy, a děti ho měly hned rády.

První večer si děti spolu povídali.

„To je super“, řekl Petr. „Bude to tady úplně skvělé. Profesor nás určitě nechá dělat, co budeme sami chtít.“

...

„Co budeme dělat?“ zeptal se Edmund.

„Prozkoumáme dům!“ vymyslel Petr.

...

Posunovala se dál a dál. Cítila, že šlape po něčem měkkém. Byla tam tma, a proto se sklonila, aby to ohmatala.

...

Najednou někdo proběhl mezi stromy. Byl to faun.

Co jsme poznali:

PROFESOR



HOSPODYNĚ

Paní, která se stará o dům (uklízí, vaří, pere).



paní MACREADYOVÁ
[čti mekrejdová]



FAUN
pohádková bytost

PROZKOUMAT DŮM
Podívat se, co v domě je.

SKVĚLÉ
výborné, super

POSUNOVAT SE
Jít pomalu.
(Lucinka se posunovala dál.)

Obrázek 1

Co se týká práce s vysvětlivkami při samotném čtení, domníváme se, že je lepší projít s dětmi vysvětlivky ještě před tím, než začneme číst text kapitoly. Vytvoří si alespoň rámcovou představu o významech daných slov a ulehčí jim to porozumění textu. Takto bychom měli pracovat hlavně při čtení několika prvních kapitol.

4.4 OBRÁZKY A ILUSTRACE

V současné době jsme velmi ovlivňováni reklamou. Reklamy útočí na naše smysly doslova na každém kroku. Aniž bychom si to uvědomovali, často se rozhodujeme pro zakoupení určitého výrobku pouze na základě líbivého obalu. Grafická úprava má zkrátka velkou moc. A neměli bychom na to zapomínat ani při úpravách knih. Děti si často vybírají knihu právě podle obrázků. Už jste se někdy zamysleli nad tím, proč jsou například knihy od Walta Disneye tak úspěšné? Pokud je kniha doplněná dostatečným množstvím obrázků, které jsou

dětem blízké, má daleko větší šanci, že děti zaujme. Dětem se sluchovým postižením může obrázek pomoci k porozumění textu.

Můžeme rozlišit různé druhy obrázků nebo ilustrací. Daňová (2008) uvádí tři druhy:

- **Umělecky zaměřená ilustrace**

Tento druh ilustrace se používá zejména k dokreslení atmosféry. Může přispět ke snazšímu pochopení obsahu.

- **Ilustrace sloužící k vysvětlení neznámých slov**

Ilustrace můžeme použít při tvorbě vysvětlivek (viz výše). S touto funkcí ilustrací se v upravovaných textech setkáváme často.

- **Ilustrace přispívající k lepšímu pochopení děje**

V příběhu se můžeme setkat se situacemi, které jsou náročné na představivost našich čtenářů. V takových případech je vhodné použít obrázek, který usnadní pochopení a porozumění dané situace.

Poprvé jsem knihu Lev, čarodějnice a skříň četla ještě v době mé povinné školní docházky. Výtisk byl od nakladatelství Orbis pictus. Toto vydání má černobílé ilustrace vždy přes celou stránku. I když dnes se mi tyto ilustrace líbí, v době mého dětství na mě působily ponuře. Faun zobrazený v tomto vydání vypadal spíše jako čert. Možná i toto způsobilo, že přečtení knihy mi trvalo nezvykle dlouhou dobu. Tato negativní zkušenost mě vedla k úvaze, že grafická úprava knihy pro čtenáře se sluchovým postižením musí být zajímavá, musí děti na první pohled zaujmout a nesmí působit ponuře. Příběh totiž není vůbec ponurý. Spíše naopak! Je v něm naděje, že všechno zlé může dobře dopadnout.

Vzhledem k tomu, že příběh byl v nedávné době zfilmován a je velmi populární, zdálo se nám zbytečné hledat ilustrátora a vytvářet dětem nějakou představu o postavách vystupujících v příběhu. Využili jsme obrázky přímo z filmu, které jsme upravili v programu Microsoft Office Picture Manager a Microsoft Office Publisher. Toto zpracování přineslo řadu výhod. Mohli jsme flexibilně přidávat vysvětlivky i s obrázky. Bez závislosti na ilustrátorovi jsme mohli sami manipulovat s obrázky.

Když dítě zná filmovou verzi příběhu, může mu to pomoci v porozumění

čteného textu. Ale toto funguje i naopak. Pokud si dítě se sluchovým postižením příběh přečte, utvoří si představu o vystupujících postavách. Když je tato představa shodná s reálnou podobou postav ve filmu, usnadní to dítěti orientaci v ději a hned má jasno, kdo je kdo.

Ukázka strany zařazené před 1. kapitolu

→Pro lepší orientaci našich čtenářů jsme před 1. kapitolu zařadili stranu nazvanou **Hlavní hrdinové**. Před samotným čtením se děti seznámí s hlavními postavami příběhu a se vztahy mezi nimi.

Hlavní hrdinové:



Petr, Zuzana, Edmund a Lucinka jsou sourozenci.

PETR

Je nejstarší. Stará se o své sourozence. Musí být jako táta. Vždy rozhodne, co se bude dělat.

ZUZANA

Je moc chytrá. Někdy se jí nelíbí, jak Petr rozhoduje. Nakonec se ale s Petrem dohodne.



EDMUND

Je mladší než Petr a Zuzana. Často zlobí a je protivný. Nechce poslouchat Petra. Vadí mu, že Petr rozhoduje.

LUCINKA

Je nejmladší. Má ráda všechny lidi i zvířata. Vždy ráda pomáhá a je moc hodná.

Obrázek 2

Na začátek každé kapitoly jsme umístili obrázek, který se k dané kapitole vztahuje. Tyto obrázky mají především funkci **uměleckou**, ale slouží i jako

motivace pro děti. Mohou také přispívat k lepšímu pochopení děje. Měly by dětem pomoci k vytvoření představy o tom, jak to vypadá na místě, kde se děj odehrává apod.

Ukázka obrázku umístěného na začátek 1. kapitoly (LUCINKA SE PODÍVÁ DO SKŘÍŇĚ)

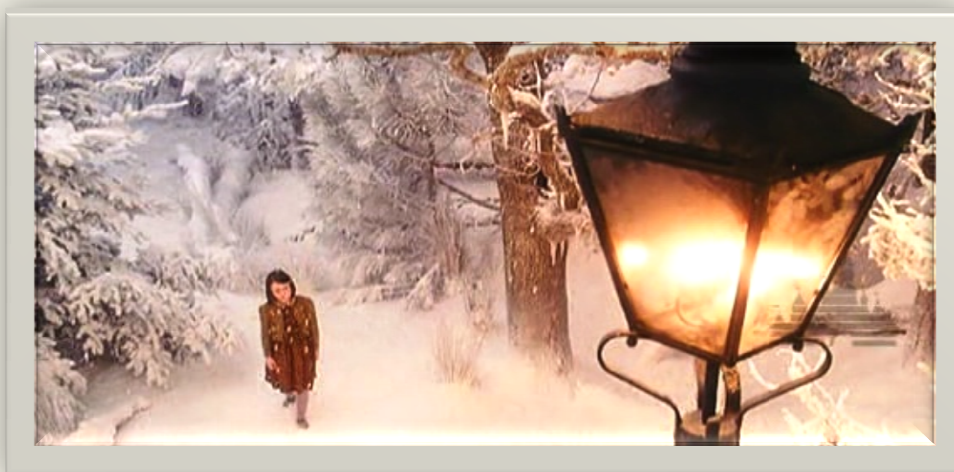


Obrázek 3

→ V 1. kapitole se čtenář dočte, že Lucinka zůstala sama v prázdném pokoji, ve kterém byla jen skříň. Lucinka se přes skříň dostane do kouzelné země Narnie.

Tento obrázek může dětem pomoci vytvořit si představu o tom, jak to mohlo vypadat.

Ukázka obrázku umístěného na začátek 2. kapitoly (CO LUCINKA NAŠLA VE SKŘÍŇI)



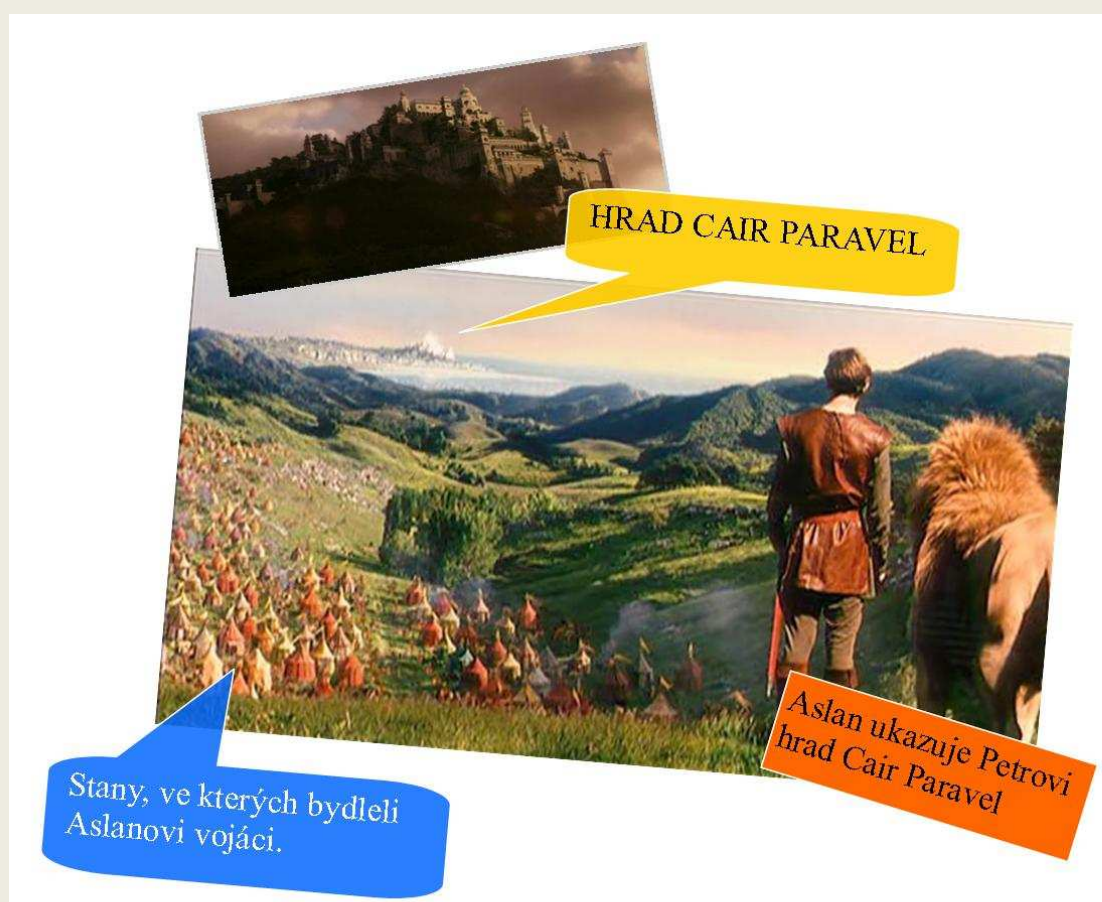
Obrázek 4

→ Na obrázku vidíme Lucinku u lampy. Lampa uprostřed lesa je hranicí Narnie. V knize je často zmiňovaná, protože slouží jako orientační bod. Vyobrazení lampy

najdeme i ve vysvětlivkách. Opakování tohoto motivu však pomůže k zapamatování a vytvoření odpovídající představy.

V upravené knize může čtenář najít i obrázky **přispívající k lepšímu pochopení děje**. Tyto obrázky jsme zařadili na stejnou stránku, jako vysvětlivky.

Ukázka textu a obrázku z 12. kapitoly (PETRŮV PRVNÍ BOJ)

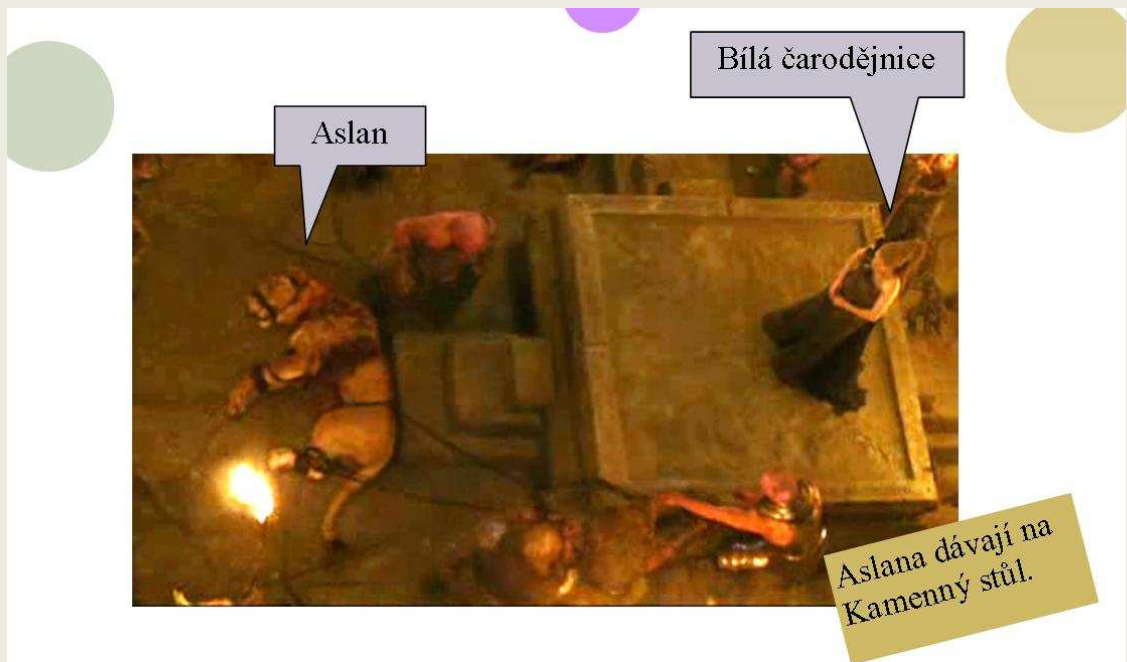


Obrázek 5

Pak řekl Aslan Petrovi: „Pojď, ukážu ti hrad Cair Paravel. Na tomto hradě budeš králem.“ Petr a Aslan šli na místo, ze kterého viděli až daleké moře. Na břehu moře stál krásný hrad.

→ *Obrázek pomáhá k vytvoření představy, jak daleko je hrad, v jakém terénu se děj odehrává apod.*

Ukázka textu a obrázku z 14. kapitoly (ČARODĚJNICE VYHRÁVÁ)



Obrázek 6

Aslan šel ke Kamennému stolu. U Kamenného stolu byla Bílá čarodějnice a celá její armáda.

„Ten hlupák skutečně přišel!“ vykřikla Bílá čarodějnice. „Svažte ho!“ Všichni se vrhli na Aslana a svázali mu tlapy i tlamu.

„Ostříhejte mu hřívu!“ nařídila Bílá čarodějnice. Když Aslana ostříhali, řekla Bílá čarodějnice: „Položte Aslana na Kamenný stůl!“ Aslan ležel na stole a vůbec se nehýbal.

Ukázka textu a obrázku ze 17. kapitoly (LOV NA BÍLÉHO JELENA)

„Podívejte,“ řekla královna Zuzana, „ mezi stromy je pouliční lampa.“

„Tady jsme už někdy byli,“ řekl král Petr.

„Skříň!“ zavolala královna Lucinka a běžela mezi stromy. Ostatní běželi za ní. Za chvíli byli ve skříni mezi kabáty. Vyskočili ze skříně do prázdného pokoje. Podívali se na sebe a byli překvapení. Nebyli už dospělí králové a královny. Byli zase normální děti.

→V textu se odehrává velká změna. Z dospělých králů a královen se zase stanou děti. Pro lepší pochopení situace a místa děje jsme proto text doplnili tímto obrázkem:

Petr, Zuzana, Edmund a
Lucinka jsou už dospělí.



pouliční lampa

Edmund

Zuzana

Lucinka

Petr



Vyskočili ze skříně
a jsou zase děti.

Obrázek 7

5. OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÉHO TEXTU

Po úpravě textu, vytvoření vysvětlivek a obrázků následuje další úkol. Upravený text předložíme dětem, abychom si ověřili, že upravenému textu rozumí. Pro ověřování srozumitelnosti textu neexistuje konkrétní návod. Musíme vzít v úvahu spoustu faktorů jako například: jazykové kompetence čtenářů, jejich věk, typ postižení, osobnost učitele, preferovaný způsob komunikace, motivaci ke čtení, unavitelnost dětí, apod.

Při ověřování si musíme děti získat a vzbudit v nich zájem, aby byly ochotné s námi spolupracovat. Zpočátku hraje rozhodující roli učitel, který si musí dobře všimnout reakcí dětí na předložený text. Učitel může pokládat **otázky**, jak žáci danému slovu nebo větě rozumí. Co se stalo v příběhu a proč? Co znamená konkrétní slovo?

Děti se sluchovým postižením obvykle nejsou horlivými čtenáři a nemusí se přiznat, že slovu nebo větě nerozumí. Jedním z důvodů může být pocit studu. Děti si myslí, že by měly rozumět textu, který jim předkládáme. Když si vzpomeneme na naše školní léta, určitě se nám vybaví situace, kdy jsme se báli přiznat, že něčemu nerozumíme nebo něco nevíme. Další důvod může být nechut ke čtení jako celku. Radši bude hrát „mrtvého brouka“ a doufat, že tato nepříjemná aktivita brzy skončí. Proto je velmi důležitý aktivní přístup učitele. Musíme dětem dát najevo, že nevádí, pokud textu nerozumí. „Nerozumíš? Nevadí. Vysvětlíme si to. Nebo to napíšeme jinak.“

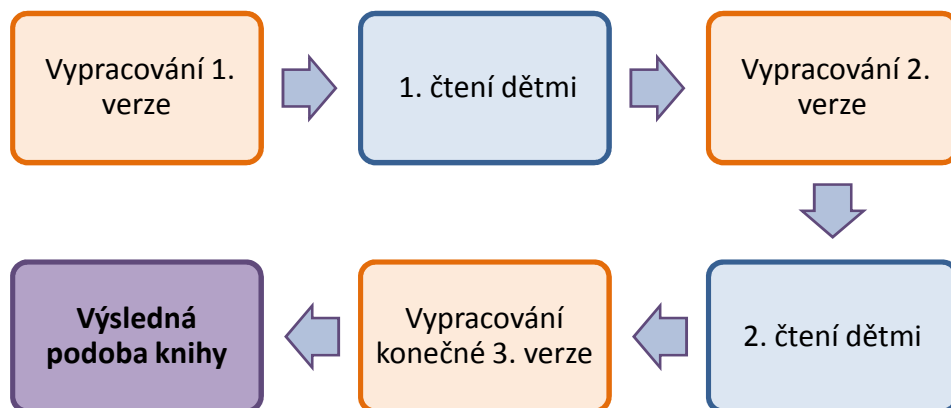
Po překonání několika prvních kapitol se děti obvykle zorientují v ději a postavách. A když se nám podaří dítě pro knihu získat, může učitel pomalu ustoupit z aktivní role. Děti mohou číst samostatně a neznámá slova a věty **podtrhávat**. Ale ani tady nesmíme zapomínat na to, že si musíme ověřit, zda děti textu opravdu rozumí.

Při úpravě knihy musíme počítat s tím, že budeme psát **několik verzí** (viz obrázek 6). Dětem dáme přečíst 1. verzi. Po zjištění, čemu žáci nerozumí, text upravíme znovu a zaměříme se na pasáže, které dělaly dětem problémy. Po prvním čtení také zjistíme, kterým slovům děti nerozumí. Tyto slova buď nahradíme jinými, nebo je zahrneme do vysvětlivek (2. verze). Po našich úpravách dáme druhou verzi k přečtení dětem a celý proces se opakuje. Avšak i v druhé verzi se mohou objevit pasáže, které dětem budou způsobovat problémy,

proto ještě takové nesrovnalosti upravíme a vypracujeme 3. verzi. Poslední úpravy však už nejsou tak markantní. Jedná se spíše o maličkosti.

Úprava knihy je záležitostí velmi časově náročnou a s touto náročností musíme od začátku počítat.

Jednotlivé fáze úpravy:



Obrázek 8

Při psaní diplomové práce se postup od výše uvedeného trochu lišil. 1. verzi jednotlivých kapitol jsem konzultovala s vedoucí práce. Po konzultaci jsem vypracovala verzi 2. Druhou verzi jsme s třídní učitelkou předložily dětem ke čtení. Následně jsme postupovaly podle výše uvedeného. Při tomto postupu však byly verze 4.

Již před úpravou textu je dobré seznámit se s dětmi, pro které budeme knihu upravovat. V tomto směru mají velkou výhodu učitelé dětí se sluchovým postižením (zejména třídní učitelé), protože své žáky dobře znají a ví, jaké jsou jejich jazykové kompetence. Student, který si zvolí úpravu knihy, jako svou diplomovou práci, má mnohem těžší pozici. Opravdu důkladně se seznámí s dětmi až během ověřování textu. Proto je nezbytná úzká spolupráce s třídním učitelem.

Kniha byla ověřována s žáky 7. ročníku ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci ve spolupráci s třídní učitelkou. Na této škole je základní vyučovací metodou totální komunikace. Při vyučování se individuálně upřednostní taková forma komunikace, která nejvíce odpovídá schopnostem žáka.

Se souhlasem rodičů jsem se snažila zjistit o dětech co nejvíce informací, které se týkaly stupně sluchového postižení, doby jeho vzniku, způsobu komunikace v rodině apod.

Ve třídě je 6 žáků – jedna dívka a pět chlapců. Kromě jednoho chlapce jsou všechny děti během týdne ubytovány na internátě. Na víkend odjíždějí domů. Většina dětí je narozena roku 1995. Z důvodu absolvování přípravného ročníku se povinná školní docházka prodlužuje o jeden rok.

Jeden žák má sluchové postižení kombinované s autismem. Vzdělává se s pomocí asistenta podle individuálního vzdělávacího plánu. Tento chlapec se ověřování textu neúčastnil.

Jeden chlapec je slyšící. Podle psychologického vyšetření má intelekt na hranici těžkého podprůměru a lehké mentální retardace. Má výrazné obtíže se čtením s porozuměním. Výsledek psychologického vyšetření mohl být zkreslen použitím pro žáka ne zcela vhodného zkušebního materiálu. S informacemi přijímanými jinou cestou než čtením žák problémy nemá, chápe je a pamatuje si je. Podle třídní učitelky se tedy spíš u něj jedná o specifické poruchy učení.

Ostatní žáci mají sluchové postižení různého stupně (od středně těžké sluchové poruchy až po úplnou ztrátu sluchu). U všech dětí se jedná o oboustrannou percepční poruchu. Co se týká doby vzniku postižení, všechny děti jsou prelingválně neslyšící.

Většina dětí je ze slyšících rodin, ve kterých se komunikuje především orálně. Pouze jeden chlapec pochází z rodiny, v níž má více členů sluchové postižení a to včetně rodičů. V této rodině se komunikuje jak orálně, tak prostřednictvím znaků.

Při ověřování textu se projevila rozdílná mentální i jazyková úroveň dětí. Jeden chlapec si při čtení pomáhal daktylem a těžší slova slabikoval. Dá se však říci, že s porozuměním čtenému textu mají problémy všechny děti ve třídě.

Existuje mnoho možností, jak můžeme srozumitelnost textu ověřovat. Daňová (2008) uvádí pět metod. Jejich výběr závisí na věku, jazykové kompetenci dítěte, vyjadřovacích schopnostech apod.

- **Reprodukce přečteného**

Tato metoda je náročná na jazykovou vybavenost dětí. Je asi nejpřirozenější. Děti však mohou reprodukovat text i ve znakovém jazyce. Takto si učitel lehce ověří, zda text pochopili.

- **Práce s obrázky**

S obrázky se dá pracovat mnoha způsoby. Děti mohou samy malovat to, o čem četly a vytvářet tak vlastní ilustrace k příběhu. Další možností je vyhledávání vhodných obrázků. Můžeme také z nabídnutých obrázků sestavit osnovu příběhu.

- **Jazyková cvičení**

Při práci s textem lze použít celou řadu jazykových cvičení. Jako příklad můžeme uvést doplňování slov nebo vět do textu. Slova mohou děti vybírat z nabídky nebo nahrazovat jiným slovem popřípadě větou. U těchto cvičení musíme dbát na to, aby žáci doplňovali opravdu samostatně a ne pouze opisovali z předloženého textu.

- **Odpovědi na otázky**

Pokud použijeme tuto metodu, musíme si dávat pozor na formulaci otázek. Při ústních otázkách má učitel lepší zpětnou vazbu od žáků. Pokud žák otázce nerozumí, zformulujeme ji jinak nebo vysvětlíme, na co se ptáme. Žák může odpovídat ústně nebo ve znakovém jazyce. Učitel, který své žáky zná, jistě pozná, jestli žák opravdu textu rozumí. Otázky pokládané písemně mají určitá rizika. Těžko se rozeznává, jestli dítě otázce nebo textu neporozumělo, nebo jen nedokázalo vhodně zformulovat odpověď. Děti se sluchovým postižením mohou volit různé strategie, jako opisování vět z textu apod. Proto je dobré, když je učitel dlouhodobě vede k tomu, aby odpovídaly vlastními slovy nebo jedním klíčovým slovem.

- **Metody vyžadující samostatné a tvůrčí myšlení**

Děti mohou vymýšlet nadpisy nebo dostanou za úkol vyjádřit hlavní myšlenku, pokračovat v příběhu apod. U těchto metod musíme zohlednit jazykové kompetence dětí a jejich zkušenosti s podobnými úkoly.

- **Nadpisy**

Děti mohou k jednotlivým odstavcům přiřazovat předem připravené lístečky s nadpisy. Tato metoda patří mezi náročnější, protože vyžaduje dobré porozumění jak čteného textu, tak obsahu nadpisu.

Tento výčet jistě není vyčerpávající. Učitel může jednotlivé metody přetvářet a vymýšlet nové. Vše závisí na jeho kreativitě, časových možnostech a možnostech žáků, se kterými pracuje.

5.1 PRACOVNÍ LISTY

Jedním ze způsobů, jak si můžeme ověřit, že děti textu rozumí, jsou pracovní listy. Obsah pracovních listů závisí na mnoha faktorech. Můžeme použít výše uvedené metody, nebo si vytvořit pracovní listy podle své fantazie.

Při vytváření pracovních listů jsme se snažili, aby úkoly byly různorodé jak do obsahu, tak do náročnosti. Učitel si z nabídky pracovních listů může vybrat.

I mezi dětmi jedné třídy jsou často značné rozdíly, proto je dobré umožnit dětem, aby pracovaly s takovým pracovním listem, který respektuje jejich individuální možnosti.

Některé pracovní listy jsou jednodušší. Zařadili jsme je i proto, aby žáci měli možnost si odpočinout a aby zažili úspěch, který je bude motivovat při práci s náročnějšími listy.

Na následujících stránkách uvedeme ukázky pracovních listů a jejich krátký popis.

5.1.1 Odpovědi na otázky

Na některých pracovních listech, které čtenář najde v upravené knize za každou kapitolou, jsou otázky, s pomocí kterých můžeme zjistit, do jaké míry děti textu porozuměly. Pod každou otázkou je prázdná linka, na kterou mohou děti své odpovědi zapsat. Jako motivaci pro tento pracovní list jsme použili motiv detektiva. Detektiv má za úkol najít odpověď na otázku. K tomu samozřejmě může používat text kapitoly, ve kterém vyhledává odpovědi. Na všech pracovních listech tohoto typu čtenář najde obrázek detektiva.

O úskalích této metody jsme se zmínili výše, proto jen připomínáme, že děti se sluchovým postižením musíme systematicky vést k odpovědi svými slovy a ne jen k opisování textu.

Ukázka pracovního listu:

Staň se detektivem a najdi odpověď na otázky:

1. Proč děti musely odjet z Londýna?



-
2. Kam děti přijely?

-
3. S kým bydlel profesor?
-

5.1.2 Testové otázky

Další možností je zařadit do pracovních listů uzavřené testové otázky. Odpovědi na tyto otázky mohou žáci opět hledat v textu kapitoly. Na výběr mají tři možnosti, ze kterých vyberou jednu správnou. Tento typ úkolů má tu výhodu, že neklade tak vysoké nároky na vyjadřovací schopnosti žáků. Nevýhodou však je, že žáci mohou odpovědi vybírat náhodně nebo jen podle slov, která najdou v textu kapitoly, aniž by porozuměli textu.

Ukázka pracovního listu:

Zakroužkuj správnou odpověď:

1. V čem jela Bílá čarodějnice?
 - a) v kočáře
 - b) v autě
 - c) na saních
2. Kolik sobů táhlo saně Bílé čarodějnice?
 - a) 2 sobi
 - b) 3 sobi
 - c) 4 sobi
3. Kdo řídil saně?
 - a) dáma
 - b) trpaslík
 - c) sobi

5.1.3 Opakování nových slov

Jak jsme uvedli v kapitole o vysvětlivkách, vysvětlivky mohou sloužit i k rozšiřování slovní zásoby. Pro procvičení nových slov jsme za některé

5.1.4 Doplnování slov do textu

Další způsob, jak můžeme ověřit, zda žáci textu rozumí je doplňování slov. Tento typ cvičení je hodně známý a používaný i v jazykových učebnicích. Podstata spočívá v tom, že dítě má doplnit slovo do věty z určité nabídky slov. Při doplňování by však děti neměly používat text kapitoly, aby nesklouzly k prostému bezmyšlenkovitému opisování slov podle textu kapitoly. Pokud tedy žáci pracují bez opory kapitol, jedná se o cvičení poměrně náročné, které vyžaduje dobrou paměť, porozumění slovům, ale i větám.

Slova, ze kterých žáci mohou vybírat, jsou uvedena ve stejném tvaru jako v textu kapitoly. Zvolili jsme tento způsob kvůli tomu, aby se žáci při doplňování nemuseli až tak zabývat správnou flexí.

Ukázka pracovního listu:

Doplň správná slova:

snědl, vytáhla, vyptávala, sestry, natáhla, sněhu, kapka, Edmund, seznámit, Královna, odpověděl, krabice, nejedl, bratra, objevila se, trpaslík, fauna, líbil, chutnalo

Královna _____ malou lahvičku. _____ ruku a nechala jednu kapku ukápnout na zem do _____. Na místě, kam dopadla _____, se objevil pohár s horkou čokoládou. _____ podal pohár Edmundovi. _____ se napil. Moc mu to _____.

„Jaké jídlo máš rád?“ zeptala se _____.

„Turecký med, Vaše Výsosti,“ _____ Edmund.

Královna znovu ukápla z lahvičky a _____ kulatá krabice. _____ byla plná tureckého medu. Edmund nikdy _____ nic tak dobrého.

Královna se Edmunda _____ a Edmund jí na všechno odpovídal. Řekl jí, že má ještě sourozence – _____ a dvě _____. Taky říkal, že Lucinka už v Narnii byla a že potkala _____.

Když Edmund _____ turecký med, chtěl další.

Ale královna mu řekla: „Chtěla bych se _____ s tvým bratrem a se sestrami. Přiveď je ke mně?“

„Zkusím to,“ _____ Edmund.

5.1.5 Výběr vhodného slova

Od předchozího cvičení se liší tím, že přímo v textu mají žáci na výběr dvě slova. Jedno slovo je správné, druhé je většinou opačného významu. Žáci správné slovo mohou zakroužkovat a nesprávné škrtnout. Cvičení je velmi náročné na porozumění větě i konkrétním slovům. Jedno slovo totiž úplně změní význam věty. Při práci s tímto pracovním listem by se žáci měli opírat o svou paměť a neměli by se dívat do textu kapitoly.

Ukázka pracovního listu:

Vyber správná slova:

„Řekni Bílé čarodějnici, že sem **(může/nemůže)** přijít. Ale **(může/nesmí)** s sebou vzít kouzelnou hůlku,“ řekl Aslan.

Trpaslík **(souhlasil/nesouhlasil)** a odešel. Za chvíli **(nepřišla/přišla)** Bílá čarodějnice se svými vojáky.

„**(Nemáš/Máš)** tady zrádce, Aslane,“ řekla Bílá čarodějnice. Všichni věděli, že mluví o Edmundovi.

„Ano, ale tebe **(nezradil/zradil)**,“ odpověděl Aslan.

„Podle starých zákonů **(mám/nemám)** právo každého zrádce zabít,“ řekla Čarodějnice „Takže Edmund **(patří/nepatří)** mně. Jestli mi ho **(dáš/nedáš)**, zničím celou Narnii.“

Aslan chvíli přemýšlel a pak řekl: „**(Nechci/Chci)** mluvit s Bílou čarodějnici sám.“ Aslan a Bílá čarodějnice šli do stanu. Všichni čekali a **(měli/neměli)** o Edmunda strach. Nakonec Aslan s Bílou čarodějnici vyšli ze stanu.

„Bílá čarodějnice si Edmunda **(vezme/nevezme)**,“ řekl Aslan.

5.1.6 Skládání vět podle děje

Při tomto cvičení je úkolem dětí rozstříhat lístečky s větami a poskládat je chronologicky tak, jak jsou uvedené v textu kapitoly. Volili jsme jednoduché věty, které většinou nejsou shodné s formulací vět v textu kapitoly. Děti se tak nemohou opírat o pouhé porovnávání slov a skládání lístečků bez porozumění. Tak jako v žádném cvičení, které obsahuje určitou nabídku slov, vět nebo

obrázků, nemůžeme ani zde vyloučit, že žáci nebudou věty skládat náhodně. Odhalení této taktiky by však nemělo být pro učitele větším problémem. Výhodu tohoto cvičení spatřujeme také v tom, že si děti zopakují osnovu kapitoly a lépe si pak zapamatují děj.

Ukázka pracovního listu:

Rozstříhej věty a poskládej je správně:

Lucinka vlez do skříně.
Děti bydlí v domě starého profesora.
Lucinka potká fauna.
Venku prší. Děti se rozhodnou prozkoumat dům.
Lucinka se dostane do kouzelné země, ve které je zima.
Lucinka jde k pouliční lampě.
Děti musí kvůli válce odjet z Londýna.

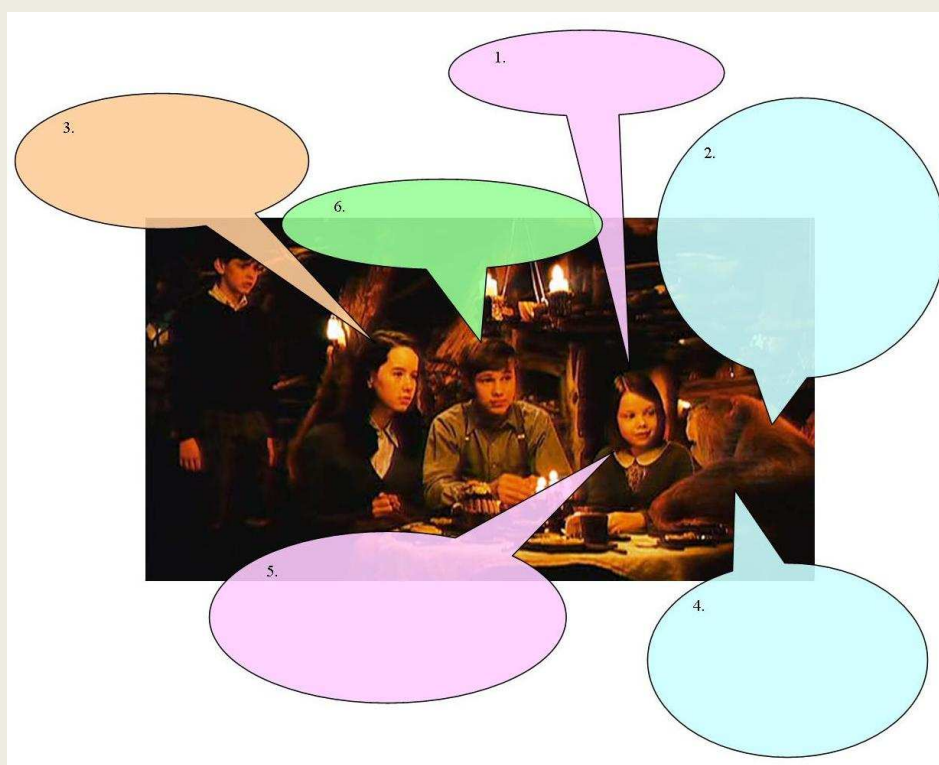
5.1.7 Křížovky

Křížovky jsou dobrou metodou jak děti motivovat. Zařadili jsme je mezi pracovní listy, jak se říká, pro odlehčení. Děti si navíc touto zábavnou formou procvičí nová slova nebo jména hrdinů příběhu.

„bublinami“. Jejich úkolem je nejprve vyhledat v textu kapitoly situaci, která se odehrává na obrázku. Potom do „bublin“ doplní, co říkaly postavy v dané situaci. Tímto způsobem můžeme pozornost dětí nasměrovat na to, aby si uvědomily, „kdo co říká“.

V pracovním listě je také „náповěda“, kterou by měl učitel předem odstříhnout. Náповědu můžeme dětem předložit, když si neví rady a nedaří se jim v textu vyhledat situaci odpovídající obrázku.

Ukázka pracovního listu:



Obrázek 11



Náповěda:

Lucinka se zeptala: „Co se stalo s panem Tumnusem?“

Bobr zavrtěl hlavou: „Je to zlé, policie ho odvedla na sever, a všichni víme, co to znamená.“

„My nevíme, co to znamená,“ řekla Zuzana.

„Znamená to, že ho odvedli do paláce Bílé čarodějnice,“ řekl pan Bobr smutně.

„Musíme pana Tumnuse zachránit! Vždyť ho zatkli kvůli mně,“ řekla Lucinka.

„Mohli bychom vymyslet nějaký plán,“ přemýšlel Petr.

5.1.9 Pravdivé a nepravdivé výroky

Pro zjištění, jak žáci textu rozumí, můžeme také použít cvičení, ve kterém mají za úkol označit, které věty jsou pravdivé a které nepravdivé. Tento typ cvičení je zaměřen na porozumění větě. Děti se nemohou opírat o to, že slova věty jsou i v textu kapitoly, protože v kapitole může mít věta úplně jiný význam. Při tomto cvičení samozřejmě mohou text kapitoly používat.

Ukázka pracovního listu:

Rozhodni, jestli je to pravda:

- ✓ je to pravda
- ✗ není to pravda

Příklad:

<i>Edmund má jednoho bratra a dvě sestry.</i>	✓
<i>Edmund v Narnii nebyl.</i>	✗

Večeře u Bobrů Edmundovi chutnala.	
Bílá čarodějnice řekla trpaslíkovi, aby nachystal saně.	
Bílá čarodějnice byla ráda, že Edmund přišel sám.	
Vlk, kterého Edmund překročil, byl z kamene.	

Asi těžko bychom hledali metodu, která by byla použitelná u všech dětí, za každých okolností a bezpečně by odkryla všechno, čemu děti nerozumí. Taková univerzální metoda neexistuje. Každá z metod, které jsme uvedli, má určité výhody, ale taky úskalí. Proto je vhodné používat více metod současně, kombinovat použití ústní a písemné formy. Také bychom neměli zapomínat

na používání znakového jazyka. A jak jsme mnohokrát uvedli, vždy zohledňujeme věk dětí, druh postižení, individuální jazykové schopnosti, motivaci, osobnost dítěte, upřednostňovaný způsob komunikace a další faktory.

5.1.10 Reprodukce děje podle obrázku

Dalším typem cvičení je reprodukce děje podle obrázku. Děti dostanou obrázek. Podle obrázku pak popisují děj kapitoly. Pod obrázkem je několik řádků, na které mohou zapsat své odpovědi. Tento úkol však mohou splnit i ústně případně vyprávět znakovým jazykem.

Ukázka pracovního listu¹⁸:

Napiš podle obrázku, co si pamatuješ:



Obrázek 12

¹⁸ S obrázkem se děti seznámily předem ve vysvětlivkách. Viz kapitola 4.4 Obrázky a ilustrace.

5.1.11 Spojování prvků, které k sobě patří

Tento typ cvičení je spíš odpočinkového a motivačního charakteru. Avšak děti si mohou ujasnit a zafixovat některé skutečnosti z děje, které by jinak snadno zapomněly. Do tohoto cvičení můžeme zapojit i pojmenování prvků, které slouží k rozšiřování slovní zásoby.

Ukázka pracovního listu:

Doplň jména dětí a názvy věcí. Spoj čárou věci a jejich majitele.













Obrázek 13

6. METODICKÉ POZNÁMKY

V této kapitole bychom chtěli ve stručnosti shrnout některé tipy, jak pracovat s upravenou knihou Lev, čarodějnice a skříň. O většině věcí jsme se již dříve zmiňovali, ale domníváme se, že je užitečné uvést je ještě jednou v této formě. Samozřejmě fantazii se meze nekladou. Tento text proto prosím berte jen jako naše návrhy, se kterými můžete naložit podle svého uvážení.

6.1 MOTIVACE

Motivace je velmi důležitá. Děti si musíme pro čtení knihy získat. Při práci lze využít toho, že příběh je zfilmován. Některé děti určitě film znají, proto můžeme začít rozhovorem o filmu.

Vřele doporučujeme, aby učitel alespoň první kapitolu vytiskl pro děti barevně. Barevný tisk je sice nákladnější, ale tato počáteční investice se nám určitě vrátí v podobě zájmu dětí. V plné barvě najdete text na přiloženém CD.

Než začneme se samotným čtením, projdeme si s dětmi stránku „**Hlavní hrdinové**“. Na této stránce se děti seznámí s hlavními hrdiny, což jim potom umožní lepší orientaci v ději.

Na začátku každé kapitoly je obrázek. Čtení jednotlivých kapitol můžeme tedy začít rozhovorem o obrázku. Děti mohou zapojit svou fantazii a hádat, co se v dané kapitole stane.

6.2 PRÁCE S VYSVĚTLIVKAMI

Vysvětlivky jsme umístili za jednotlivé kapitoly. Pro usnadnění porozumění je ale lepší s dětmi přečíst vysvětlivky ještě před čtením kapitoly. Toho bychom se měli držet alespoň několik prvních kapitol, než se děti ve vysvětlivkách zorientují. Později si mohou vysvětlivky vyhledávat samy. Je také nutné dětem vysvětlit, že slova, která jsou v textu podtržená, najdou ve vysvětlivkách.

Na konec knihy jsme zařadili také rejstřík vysvětlivek. Zařadili jsme jej proto, aby se děti mohly k vysvětleným slovům vrátit, pokud na totéž slovo narazí později. V rejstříku najdete číslo strany, na které se daná vysvětlivka nachází.

6.3 PRÁCE S PRACOVNÍMI LISTY

Pracovní listy, které najdete v upravené knize, jsou různorodé jak do obsahu, tak i do náročnosti, aby pokryly různorodé schopnosti čtenářů. Jednodušší pracovní listy můžeme použít jako motivaci (např. křížovky nebo doplňování dialogů). Je pouze na učiteli případně na rodičích, které pracovní listy vyberou a jak s nimi budou pracovat. Níže najdete několik poznámek a tipů k pracovním listům a práci s nimi.

▪ **Odpovědi na otázky**

Na některých pracovních listech, jsou otázky vztahující se k přečtenému textu. Na otázky může čtenář odpovídat ústně, písemně nebo ve znakovém jazyce. Pro případ písemné odpovědi jsme pod každou otázku vytvořili prázdnou linku, na kterou mohou děti své odpovědi zapsat.

Jako motivaci pro tento pracovní list jsme použili motiv detektiva. Detektiv má za úkol najít odpověď na otázku. K tomu samozřejmě může používat text kapitoly, ve kterém vyhledává odpovědi. Na všech pracovních listech tohoto typu čtenář najde obrázek detektiva (viz upravená kniha str. 10).

▪ **Testové otázky**

Některé pracovní listy obsahují uzavřené testové otázky. Odpovědi na tyto otázky mohou žáci opět hledat v textu kapitoly. Na výběr mají tři možnosti, ze kterých vyberou vždy jen jednu správnou. Při práci s tímto pracovním listem však musíme dát pozor, aby děti nevybíraly odpovědi náhodně bez porozumění (viz upravená kniha str. 25).

▪ **Opakování nových slov**

Tyto pracovní listy jsou svým vzhledem velmi podobné vysvětlivkám. Slouží k fixaci nových slov. Úkolem dětí je doplnit k obrázku nebo popisu nové slovo nebo jméno, které bylo obsaženo ve vysvětlivkách. Při tomto úkolu by měly pracovat bez pomoci vysvětlivek a doplňování by se mělo opírat především o paměť žáků. Pokud to však vyžaduje situace, můžeme dětem povolit, aby se

do listu s vysvětlivkami podívaly. I opisováním slov dochází k jejich zapamatování (viz upravená kniha str. 9).

- **Doplňování slov do textu**

Tento typ cvičení je hodně známý a používaný i v jazykových učebnicích. Dítě má za úkol doplnit slovo do věty z určité nabídky slov. Při doplňování by však děti **neměly používat text kapitoly**, aby nesklouzly k prostému bezmyšlenkovitému opisování slov podle textu kapitoly.

Slova, ze kterých žáci mohou vybírat, jsou uvedena ve stejném tvaru jako v textu kapitoly. Zvolili jsme tento způsob kvůli tomu, aby se žáci při doplňování nemuseli až tak zabývat správnou flexí (viz upravená kniha str. 33).

- **Výběr vhodného slova**

Od předchozího cvičení se liší tím, že přímo v textu mají žáci na výběr dvě slova. Jedno slovo je správné, druhé je většinou opačného významu. Žáci správné slovo mohou zakroužkovat a nesprávné škrtnout. Cvičení je velmi náročné na porozumění větě i konkrétním slovům. Jedno slovo totiž úplně změní význam věty. Při práci s tímto pracovním listem by se žáci měli opírat o svou paměť a **neměli by používat text kapitoly** (viz upravená kniha str. 91).

- **Skládání vět podle děje**

Při tomto cvičení je úkolem dětí rozstříhat lístečky s větami a poskládat je chronologicky tak, jak jsou uvedené v textu kapitoly. Věty se většinou neshodují s větami z textu kapitoly, proto děti mohou (a měly by) text kapitoly při skládání používat. Při tomto cvičení si děti zopakují osnovu kapitoly a lépe si pak zapamatují děj (viz upravená kniha str. 11).

- **Křížovky**

Křížovky jsou dobrou metodou jak děti motivovat. Zařadili jsme je mezi pracovní listy, jak se říká, pro odlehčení. Děti si navíc touto zábavnou formou procvičí nová slova nebo jména hrdinů příběhu (viz upravená kniha str. 12).

- **Psaní dialogů do „bublin“**

Toto cvičení je další možností jak dětem zpestřit práci. Vychází z oblíbeného žánru – komiksu. Dětem předložíme obrázek s předkreslenými „bublinami“. Jejich úkolem je nejprve vyhledat v textu kapitoly situaci, která se odehrává na obrázku. Potom do „bublin“ doplní, co říkaly postavy v dané situaci. Tímto způsobem můžeme pozornost dětí nasměrovat na to, aby si uvědomily, „kdo co říká“.

V pracovním listu je také **„náповěda“**, kterou by měl učitel předem odstříhnout. Náповědu můžeme dětem předložit, když si neví rady a nedaří se jim v textu vyhledat situaci odpovídající obrázku (viz upravená kniha str. 54).

- **Pravdivé a nepravdivé výroky**

Děti mají za úkol označit, které věty jsou pravdivé a které nepravdivé. Tento typ cvičení je zaměřen na porozumění větě a děti se mohou opřít o svou paměť i o text kapitoly. Úkol patří mezi náročnější, protože je závislý na porozumění větě jako celku a ne jen jako množině slov (viz upravená kniha str. 66).

- **Reprodukce děje podle obrázku**

Dalším typem cvičení je reprodukce děje podle obrázku. Děti dostanou obrázek. Podle obrázku pak popisují děj kapitoly. Pod obrázkem je několik řádků, na které mohou zapsat své odpovědi. Tento úkol však mohou splnit i ústně případně vyprávět znakovým jazykem (viz upravená kniha str. 97).

- **Spojování prvků, které k sobě patří**

Tento typ cvičení je spíš odpočinkového a motivačního charakteru. Avšak děti si mohou ujasnit a zafixovat některé skutečnosti z děje, které by jinak snadno zapomněly. Do tohoto cvičení můžeme zapojit i pojmenování prvků, které slouží k rozšiřování slovní zásoby (viz upravená kniha str. 72).

ZÁVĚR

Čtení osob se sluchovým postižením – téma zaměstnávající hlavy odborníků snad od doby, kdy se začali snažit o vzdělávání této skupiny lidí. Je to téma svízelné. Výsledky let práce a úsilí všech zainteresovaných často neodpovídají vynaložené námaze.

Práce, kterou jste právě dočetli, neměla ambice zázračně vyřešit problém čtení neslyšících. Kdyby však alespoň jedno dítě mělo díky úpravě knihy najít cestičku ke čtení, nebyla naše práce marná. Jeden vzdělaný neslyšící může otevřít bránu vzdělání pro mnoho dalších.

Přála bych všem, kdo se pustí do této náročné práce, aby se jim dostalo té nejkrásnější odměny – radosti a nadšení dětí, které příběh čtou.

SEZNAM LITERATURY

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

ČERNÁ, M., STRNADOVÁ, I. *Dyslexie, texty a hry pro děti s dyslexií*. Praha: Fragment, 2006. ISBN 80-253-0277-6.

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

ČERVENKOVÁ, A. *Co jsem vybírala pro Lucii*. In Sborník Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. Praha: FRPSP 1999, s. 33 – 34.

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

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 3. upravené a rozšířené vyd. 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. I. díl.*, Praha: FRPSP, 1997. ISBN 80-7216-006-0.

HUBÁČEK, J., JANDOVÁ, E., SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele*. Odry: Vade Mecum Bohemiae, 2002. ISBN 80-8604-30-1.

HUDÁKOVÁ, A. *Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka*. In Sborník Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. Praha: FRPSP 1999, s. 25 – 27.

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KOLEKTIV AUTORŮ *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 1. A-O*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-26650-9.

KOLEKTIV AUTORŮ *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu 2. P-Ž. 2. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996. ISBN 80-04-26650-9.

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

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

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

LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých.* Bratislava: Sapiaientia, 2001. ISBN 80-967-180-8-8.

LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň.* Přel. V. Volhejnová, Praha: Fragment, 2005. Letopisy Narnie. ISBN 978-80-253-0161-6.

LUDÍKOVÁ, L., SOURALOVÁ, E. *Speciální pedagogika 5.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1213-6.

MARSCHARK, M. *Raising and educating a Deaf child : a comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators.* New York: Oxford University Press, 2007. ISBN 13 978-0-19-531458-8.

MERTIN, V. Jak naučit děti číst knížky s příběhem. *Děti a my.* Praha: Portál, 2004, č. 4. ISSN 0023-1879.

PANGRÁCOVÁ, H. *Co jsme si četli s Májou a s Andulkou.* In Sborník Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. Praha: FRPSP 1999, s. 15 – 19.

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

SOURALOVÁ, E., LANGER, J. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In RENOTIÉROVÁ, M., LUÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2. vyd. 2004. s. 175–189. ISBN 80-244-0873-2.

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

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

STRNADOVÁ, V. *Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení?* In Sborník Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. Praha: FRPSP 1999, s. 22 – 25.

STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: ASNEP, 2001. ISBN 80-903035-0-1.

STRNADOVÁ, V. *Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-85899-45-0.

STRNADOVÁ, V. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-564-8.

TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

MACUROVÁ, A. *Předpoklady čtení*. 2000, [cit. 20. ledna 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/22-predpoklady-cteni>>

SOURALOVÁ, E. *Úprava textů pro čtení s porozuměním*. 2007, [cit. 7. ledna 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/435-uprava-textu-pro-cteni-s-porozumenim>>.

VODRÁŽKOVÁ, D. *Slyší Červená Karkulka?* 2002, [cit. 30. prosince 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/402-slysi-cervena-karkulka>>.

Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. [cit. 19. ledna 2010]. Dostupné na World Wide Web: <<http://ruce.cz/clanky/506-zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. [cit. 19. ledna 2010]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>.

SEZNAM PŘÍLOH

1. Skládání vět podle děje – vypracovaný pracovní list
2. Výběr vhodného slova – vypracovaný pracovní list
3. Odpovědi na otázky - vypracovaný pracovní list
4. Testové otázky – vypracovaný pracovní list
5. Reprodukce děje podle obrázku – vypracovaný pracovní list
6. Křížovka – vypracovaný pracovní list

PŘÍLOHY NESVÁZANÉ V PRÁCI

- M. Mišuthová, upravená kniha dle předlohy C. S. LEWISE
Lev, čarodějnice a skříň.
- CD s upravenou knihou *Lev, čarodějnice a skříň.*

Příloha č. 1

Skládání vět podle děje – vypracovaný pracovní list

PRACOVNÍ LIST K 14. KAPITOLE

Čarodějnice vyhrává

(3. list)

Rozstříhej věty a poskládej je správně:

Aslan vysvětluje Petrovi, jak má bojovat.

Lucinka a Zuzana si všimly, že je Aslan smutný.

Lucinka a Zuzana nemohly usnout.

Lucinka a Zuzana jdou s Aslanem do lesa.

Aslan jde ke Kamennému stolu.

Vojáci Bílé čarodějnice svážou Aslana a ostříhají mu hřívu.

Bílá čarodějnice zabije Aslana.

Příloha č 2

Výběr vhodného slova – vypracovaný pracovní list

PRACOVNÍ LIST K 13. KAPITOLE

Staré zákony

(2. list)

Vyber správná slova:

„Řekni Bílé čarodějnici, že sem (~~může/nemůže~~) přijít. Ale (~~může/nesmí~~) s sebou vzít kouzelnou hůlku,“ řekl Aslan.

Trpaslík (~~souhlasil/nesouhlasil~~) a odešel. Za chvíli (~~nepřišla/přišla~~) Bílá čarodějnice se svými vojáky.

„(~~Nemáš/Máš~~) tady zrádce, Aslane,“ řekla Bílá čarodějnice. Všichni věděli, že mluví o Edmundovi.

„Ano, ale tebe (~~nezradil/zradil~~),“ odpověděl Aslan.

„Podle starých zákonů (~~mám/nemám~~) právo každého zrádce zabít,“ řekla Čarodějnice „Takže Edmund (~~patří/nepatří~~) mně. Jestli mi ho (~~dáš/nedáš~~), zničím celou Narnii.“

Aslan chvíli přemýšlel a pak řekl: „(~~Něchci/Chci~~) mluvit s Bílou čarodějnici sám.“ Aslan a Bílá čarodějnice šli do stanu. Všichni čekali a (~~měli/neměli~~) o Edmunda strach. Nakonec Aslan s Bílou čarodějnici vyšli ze stanu.

„Bílá čarodějnice si Edmunda (~~vezme/nevezme~~),“ řekl Aslan.

Příloha č. 3

Odpovědi na otázky – vypracovaný pracovní list

PRACOVNÍ LIST K 13. KAPITOLE

Staré zákony

(1. list)



Staň se detektivem a najdi odpověď na otázky:

1. Kdo zachránil Edmunda?

Zachránil Edmunda krasavice a děti

2. Věděly děti, o čem si povídal Aslan s Edmudem?

Děti nevěděly, o čem si povídal.

3. Komu se Edmund omluvil?

Edmund se omluvil Aslanovi.

4. Kdo byl posel Bílé čarodějnice?

Byl posel krasavice.

5. Co s sebou nesměla Bílá čarodějnice přinést k Aslanovi?

Nesměla vzít krasavice kůrku.

6. Koho chtěla Bílá čarodějnice dostat zpět?

Chtěla Edmunda.

7. Kam šli Aslan a Bílá čarodějnice, aby spolu mluvili o samotě?

Šli do stromu a počínají.

Příloha č. 4

Testové otázky – vypracovaný pracovní list

PRACOVNÍ LIST K 14. KAPITOLE

Čarodějnice vyhrává

(1. list)



Zakroužkuj správnou odpověď:

1. Kdo si všiml, že je Aslan smutný?
 - a) Lucinka a Zuzana
 - b) Petr a Lucinka
 - c) Petr a Zuzana
2. Proč Lucinka a Zuzana šly za Aslanem?
 - a) protože nemohly usnout
 - b) protože se bály
 - c) protože chtěly sladkosti
3. Kde musely Lucinka a Zuzana zůstat?
 - a) u Kamenného stolu
 - b) na konci lesa
 - c) u lampy
4. Kam šel Aslan?
 - a) k lampě
 - b) do paláce Bílé čarodějnice
 - c) ke Kamennému stolu
5. Proč Bílá čarodějnice zabila Aslana?
 - a) protože chtěla Aslanovu hřívku
 - b) protože Aslan chtěl zachránit Edmunda
 - c) protože neměla ráda lvy
6. Čím Bílá čarodějnice zabila Aslana?
 - a) pistolí
 - b) nožem
 - c) sekerou
7. Kde se schovaly Lucinka a Zuzana?
 - a) v křoví
 - b) ve stanu
 - c) za Kamenným stolem

Příloha č. 5

Reprodukce děje podle obrázku – vypracovaný pracovní list

PRACOVNÍ LIST K 14 KAPITOLE

Čarodějnice vyhrává

(2. list)

Napiš podle obrázku, co si pamatuješ:



Lucinda a Swana si všimly, že je Aslan smutný.
Asi ne, shroutil se smutně Aslan. Aslan dává na
zamýšlení. Pak Bili čarodějnice Aslanu sáhl.
Lucinda a Swana byly přičiněny s hroznými.
Lucinda a Swana byly moc smutné z toho.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Mišuthová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Úprava literární předlohy, C. S. Lewis - Lev, čarodějnice a skříň, pro čtenáře se sluchovým postižením.
Název práce v angličtině:	C. S. LEWIS: The Lion, the Witch and the Wardrobe. Editing the literary pattern for Deaf readers.
Anotace práce:	<p>Práce obsahuje dvě hlavní části: teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o sluchovém postižení a základní terminologii sluchového postižení. Dále popisuje metody a komunikační systémy, které se používají při výuce dětí se sluchovým postižením. Zabývá se také čtením osob se sluchovým postižením.</p> <p>V praktické části je popsán postup při úpravě knihy pro čtenáře se sluchovým postižením. Dále metody, kterými můžeme ověřit srozumitelnost upraveného textu.</p> <p>Cílem práce byla adaptace literárního díla pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením.</p>
Klíčová slova:	Sluchové postižení, neslyšící, orální metoda, totální komunikace, znakový jazyk, znakovaná čeština, bilingvální přístup, čtení, úprava textu, srozumitelnost textu, C. S. Lewis, Letopisy Narnie – Lev, čarodějnice a skříň.
Anotace v angličtině:	<p>This study consists of two parts: theoretical and practical ones. At first, theoretical part is aimed of hearing disabilities and elementary terminology of hearing disabilities. Theoretical part also contains methods and communications systems which are</p>

	<p>used in educating of children with hearing disabilities. It is also considered a reading of persons with hearing disabilities.</p> <p>The practical part describes process in modification of book for readers with hearing disabilities and methods which are useful in verification of readability modified text.</p> <p>Aim of this study is adaptation of literary work for readers with hearing disabilities needs.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Hearing disability, deaf, Oral Method, Total communication, Sign Language, Signed Czech, Bilingual Program, reading, editing text, readability text, C. S. Lewis, Chronicles of Narnia – The Lion, the Witch and the Wardrobe.
Přílohy vázané v práci:	Ukázky vypracovaných pracovních listů.
Přílohy volně vložené:	1 kniha 1 CD ROM
Rozsah práce:	82 s.
Jazyk práce:	CZ