

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Magisterská diplomová práce

Kristýna Zlatníková

Úprava literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením a čtenáře s nižší
jazykovou kompetencí

Odevzdáním této diplomové práce na téma Úprava textu pro čtenáře se sluchovým postižením a čtenáře se sníženou jazykovou kompetencí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury v závěru práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 26.4.2021

.....

Kristýna Zlatníková

Poděkování

Srdečně děkuji vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení, inspiraci, cenné rady, ochotu, čas a trpělivost, které mi v průběhu zpracování této práce věnovala.

Dále patří velký dík malířce a pedagožce MgA. Veronice Bílkové a jejím studentům Sofii Fenykové, Davidovi Janešovi a Samuelovi Zamazalovi za pomoc a příjemnou spolupráci na výtvarné části.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Čtení a čtenářská gramotnost.....	9
1.1 Čtení.....	9
1.2 Čtenářská gramotnost	9
1.2.1 Aspekty čtenářské gramotnosti	10
1.2.2 Průnik čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí.....	11
1.3 Čtenářství	12
1.4 Dětský čtenář	13
1.5 Sluchové postižení	14
1.6 Čtenář se sluchovým postižením	15
1.6.1 Problémy při čtení dětí se sluchovým postižením	16
1.7 Čtenář se sníženou jazykovou kompetencí	17
2 Ilustrace v dětských knihách	19
2.1 Vývoj ilustrace a její funkce	19
2.2 Klub ilustrátorů	21
2.3 Typy ilustrací	21
2.4 Nároky na ilustrace pro děti	21
2.5 Nakladatelství	22
2.5.1 Albatros	22
2.5.2 Baobab	23
2.5.3 Labyrint	23
2.5.4 Meandr	23
3 Úprava literárních textů	24
3.1 Úprava textu.....	25
3.1.1 Průběh úpravy textu	26

3.2	Ověřování textu.....	28
3.3	Ilustrace v upraveném textu	29
3.4	Práce s upraveným textem	31
	PRAKTICKÁ ČÁST	32
4	Úprava literárního textu.....	32
4.1	Výběr literárního díla	32
4.2	Původní kniha a její autorka	33
4.2.1	Ducháčkovice rodina aneb Tajemství noční mlhy.....	33
4.2.2	Sandra Vebrová.....	34
4.3	Fáze úpravy textu	34
4.4	Zkrácení rozsahu textu	35
4.5	Úprava sledu událostí.....	36
4.6	Gramatická úprava textu	38
4.7	Míra výslovnosti textu	41
4.8	Přímá řeč	42
4.9	Přenesení slovního významu	47
4.10	Tvorba vysvětlivek.....	49
5	Výtvarná část	53
5.1	Veronika Bílková	53
5.2	Rozvržení práce	54
5.2.1	Figurální motiv	54
5.2.2	Motiv navrhování prostředí děje	57
5.2.3	Motiv finalizace ilustrací	59
5.3	Postup výtvarné práce	60
5.4	Výhody projektu pro žáky	61
5.5	Technické informace ilustrací	63
6	Ověření srozumitelnosti textu.....	64

6.1	Kontrolní ověření	64
6.1.1	Vyhodnocení kontrolního ověření textu	65
7	Diskuse	67
	Závěr.....	69
	Seznam zkratk.....	70
	Seznam použitých zdrojů.....	71
	Seznam obrázků.....	75
	Seznam příloh	76

Úvod

Stěžejním tématem této diplomové práce je úprava literárního textu, konkrétně příběhu Mlžani na opeře z knihy Ducháčkovic rodina aneb Tajemství noční mlhy, kterou napsala spisovatelka Sandra Vebrová.

Problematika čtení dětí se sluchovým postižením se sice stává stále řešenějším tématem, ovšem převážně pouze v okruzích speciálně pedagogických a širší veřejnost má o této problematice jen velmi málo informací. Tato diplomová práce si dává za cíl dostat problematiku do povědomí širší veřejnosti, která o čtení osob se sluchovým postižením nemá ani tušení. Za další cíl si dává podpořit čtenáře se sluchovým postižením v četbě a zpřístupnit jim svět knih co nejmilejším způsobem. Využití upravených textů je však mnohem širší, než by se dalo očekávat. Texty totiž pomáhají také žákům s nižší jazykovou kompetencí, mezi které patří například děti s poruchou čtení či děti s odlišným jazykem.

Úprava textu dostala úplně novou dimenzi při navázání spolupráce se studenty Střední školy uměleckoprůmyslové v Ústí nad Orlicí a s jejich pedagožkou a malířkou, která je při jejich tvorbě vedla. Upravená kniha se díky precizním ilustracím stala mnohem hravější a pro malé čtenáře atraktivnější, přičemž by se dalo říct, že příběhem provázejí stejně jako užitě jazykové prostředky v textu.

Diplomovou práci rozdělují dva segmenty, jimiž je teoretická a praktická část. Teoretická část pojednává o tématech čtení a čtenářské gramotnosti. Definiuje sluchové postižení a také nastiňuje problematiku čtení dětí se sluchovým postižením. Blíže také rozebírá pojmy, jako jsou čtenáři s odlišným mateřským jazykem a dyslexie. Důležitým prvkem v rámci čtení u mladších čtenářů jsou ilustrace, které tvoří společně s literárním textem kompletní umělecké dílo. Ilustrace jsou popsány ve druhé kapitole, společně s jejich vývojem, funkcí a typy. Dále jsou v této kapitole uvedeny nároky na ilustrace pro děti, protože při tvorbě dětské ilustrace je potřebné znát její specifika. Výtvarná složka knih a knihy celkově potřebují kvalitní vydání. Jedna podkapitola se tedy zaměřuje na některá z českých nakladatelství, která se zabývají právě vydáváním knížek pro děti.

Třetí kapitola teoretické části popisuje a porovnává jednotlivé fáze, jak by se mělo postupovat při úpravách textů. Čeho je třeba se vyvarovat, co čtenáři potřebují, co jim nesvědčí apod. Také tato kapitola rozebírá důležitost ilustrace v upravených textech a její formy, jako je např. komiks. Závěr teoretické části ukazuje možnosti práce s upraveným textem a také jednu z metod, která podporuje kritické myšlení.

Praktická část detailně popisuje jednotlivé kroky při úpravě příběhu Mlžani na opeře. Ve čtvrté kapitole se uvádí důvod výběru literární předlohy a následně jednotlivé kroky úpravy. Každý krok a fáze jsou ukázány na konkrétních příkladech, které jsou zároveň porovnávány s původním textem. V této kapitole je také vysoká četnost obrázků z upraveného textu, jelikož dokládají určité rozdíly a změny oproti originální verzi. Další kapitola je věnována výtvarné části složky. Jednotlivé motivy ilustrátorů ukazují odlišnost práce jednotlivých ilustrátorů a také jejich následné propojení. Poslední podkapitola se zabývá technickými věcmi, jako je například výběr papíru, font písma a zvolená vazba. Šestá kapitola odkrývá úspěšnost jediného z možných kontrolních ověření srozumitelnosti.

V kapitole nazvané Diskuse se upravené dílo a zkušenosti, které dílo přineslo, srovnává s jinými názory a argumentuje se, proč byly zvolené jednotlivé postupy úpravy. V samotném závěru se nachází zhodnocení diplomové práce a samotné úpravy literárního díla. Závěr také obsahuje shrnutí zkušeností a zamyšlení se nad přínosem samotné úpravy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtení a čtenářská gramotnost

Pro téma diplomové práce je potřeba nahlédnout do problematiky čtení, sluchového postižení a jiných s tématem se pojících.

1.1 Čtení

Čtení je jakýmsi druhem řečové činnosti, spočívající ve vizuální recepci znaků, kterými jsou slova, věty a nejazykové symboly, jež jsou podnětem pro myšlenku a pro porozumění významu znaků. Proces čtení zahrnuje řadu fází, jejichž výsledkem je ideálně porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. Čtení má primární důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, což se pokládá za nosný předpoklad vzdělávání (Průcha a kol., 2013).

Vzdělávání si klade za cíl dovést žáky k nabytí co nejvyššího naplnění kompetencí. K té potřebují být žáci gramotní, což znamená mít dovednost čtení, psaní a počítání, což je stěžejní pro počátky školní docházky. Zanedbání prvních ročníků by mohlo mít fatální následky v podobě negramotnosti a následné nekompetentnosti (Průcha a kol., 2013).

1.2 Čtenářská gramotnost

Čtení se tedy považuje za nezbytnou součást čtenářské gramotnosti, která je Průchou aj. (2013, s. 42) definována jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu“ aj. Oproti tomu Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) ve své činnosti vychází z upravené definice „čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti“ (Metodika pro rozvoj čtenářské gramotnosti, 2015, s. 4).

ČŠI z uvedené definice vychází, protože se v ní odráží pojetí čtenářské gramotnosti, které je užíváno v mezinárodním šetření PISA. PISA, anglicky Programme for International Student Assessment, se pokládá za největší mezinárodní program měřící výsledky v oblasti vzdělávání. Mezi šetřené oblasti jsou například přírodovědná gramotnost, matematická

gramotnost a další. Pro tuto diplomovou práci je stěžejní oblast čtenářská gramotnost a její aspekty.

1.2.1 Aspekty čtenářské gramotnosti

ČŠI (2019) zdůrazňuje následující aspekty čtenářské gramotnosti:

- schopnost porozumět psanému textu,
- schopnost jednat na základě přečteného textu, tj. schopnost jeho využití,
- schopnost čerpat z vlastních myšlenek a zkušeností při práci s textem, tj. posuzovat jej
- být motivován ke čtení, mít zájem o čtení a potěšení z četby, zapojit se do společenské roviny čtení, tj. angažovat se.

Velmi důležitý aspekt je schopnost porozumět čtenému textu. Zelinková (2001) orientačně porozumění hodnotí pomocí následující stupnice. Dítě vypráví samostatně s detaily; vypráví stručně; vypráví s občasnou pomocí; potřebuje návodné otázky; odpovídá jednoslovně, jeho odpovědi jsou kusé; dítě si vymýšlí, chybí mu porozumění.

Porozumění čtenému textu se pojí s dvěma odlišnými pojmy, a to recepce textu a čtení. Recepce textu spočívá v přijímání a vnitřním zpracování informací, které jsou obsaženy v textu. Předpokladem pro recepci textu je zvládnutí techniky čtení a také dosažení jisté rychlosti čtení, přičemž porozumění textu se pokládá za psycholingvistickou činnost (Zelinková, 2001).

Fasnerová (2018) uvádí skutečnost, že ačkoliv se čtenářská gramotnost považuje za jednu z důležitých hodnotících kategorií dle srovnávacích mezinárodních výzkumů evropských i neevropských zemí, v českém kurikulu se s termínem setkáme pouze okrajově, protože Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) se čtenářskou gramotností téměř nepracuje. Nepopírá však nezastupitelnost čtenářské gramotnosti ve vzdělávání, protože se stává prostředkem dalšího získávání informací, usnadňuje lidem úspěšné začlenění do společnosti a také vlastní uspokojení ve volném čase. Stejně tak jako Česká školní inspekce (2019), která ve své metodické příručce píše, že čtenářská gramotnost se úzce pojí v rámci RVP se vzdělávací oblastí výuka mateřského jazyka s názvem Český jazyk a literatura v rámci základních škol a gymnázií. Je také značně propojena s dalšími vzdělávacími oblastmi a jejími podobory. Dá se tedy říct, že čtenářská gramotnost je mezipředmětová. Jedinec čtenářsky gramotný by měl být zblhlý například ve hledání, třídění a porozumění informacím v rámci kompetence k učení. Měl by být schopen

rozumět různým typům textů, analyzovat je, hlouběji nad nimi přemýšlet a také je využívat ke svému osobnímu rozvoji v rámci kompetence řešení problémů či kompetence komunikace.

1.2.2 Průnik čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí

Jak již bylo zmíněno, jeden z nejdůležitějších hlavních cílů vzdělávání je naplnění klíčových kompetencí. Fasnerová (2018) uvádí, že dle RVP ZV jsou předpokladem pro získání značné úrovně čtenářské gramotnosti tzv. výstupy v oblasti dosažení klíčových kompetencí. Vzdělávání na prvním stupni základní školy je rozděleno do dvou období. 1. období trvá od prvního až po třetí ročník. Čtvrtý a pátý ročník pak spadá do 2. období. Žák prvního stupně ZŠ by měl mít tedy na konci jednotlivých období v rámci čtenářské gramotnosti zvládnuté tyto dovednosti:

- 1. období (1.-3. ročník):
 - „plynule číst s porozuměním textu v rozsahu a náročnosti, která odpovídá věkovým zvláštnostem dětí příslušného věku;
 - porozumět jak písemným, tak mluveným pokynům přiměřené složitosti;
 - respektovat základní komunikační pravidla v rozhovoru“ (RVP ZV, 2007, s. 20)
- 2. období (4.-5. ročník)
 - „plynule číst s porozuměním textu (nahlas i potichu), který odpovídá věkovým zvláštnostem dětí příslušného věku;
 - rozlišovat podstatné a méně podstatné informace v textu, vhodném pro daný věk dětí a podstatné informace umět zaznamenávat;
 - posuzovat úplnost a neúplnost jednoduchého sdělení;
 - reprodukovat obsah textu a zapamatovat si podstatné informace z textu“ (Jeřábek, Tupý, 2006, s. 22)

Právě zmíněné dovednosti lze rozvádět v rámci jednotlivých klíčových kompetencí nejrozličnějšími způsoby. Fasnerová (2018) uvádí v rámci prvopočátečního čtení a kompetence učení různé aktivity, například když pedagogové věnují co nejvyšší možnou pozornost nácviku čtení s porozuměním, snaží se učit žáky pracovat s různými typy textů, kdy v nich žáci vyhledávají slova, která jim dělají problém. Snaží se zamýšlet se nad textem a domýšlet jej. Žáci by také měli pracovat s různými texty po obsahové i formální stránce. Tím, že jsou však začínajícími čtenáři, je pro ně ještě stále náročné orientovat se v dětské literatuře. Pedagog by měl zásadní informace systematicky opakovat a fixovat je pomocí zajímavých

aktivit. Nemělo by se zapomínat učit žáky sebehodnocení. Žákům také prospívá účast na nejrůznějších soutěžích a olympiádách, jako jsou recitační soutěže, tvůrčí psaní apod.

Kompetence k řešení problémů ve spojitosti s prvopočátečním čtením by se mělo dosáhnout pomocí metod, kdy žáci sami objevují, tvoří a vyslovují závěry pomocí kvízů, hádanek, hlavolamů apod. Žáci se učí pracovat s rozmanitými zdroji, jsou schopni je vyhledávat a vhodně využívat. Dokážou se orientovat v knihovně, v počítačovém katalogu podle různých specifik. Také se podílejí na prezentaci svých myšlenek, například psaním do školního časopisu. Pedagog také pokládá žákům problémové otázky, dává žákům prostor k diskusi (Fasnerová, 2018).

Diskuse vede také ke kompetenci komunikativní, která se v rámci prvopočátečního čtení rozvíjí pomocí navozování bezpečné atmosféry pedagogem a také přátelské komunikace ve třídě. Pedagog také vytváří možnosti pro vzájemnou komunikaci žáků k danému úkolu pomocí partnerské výuky, týmové či skupinové práce, diskusního kruhu aj. S touto kompetencí bezpochybně souvisí kompetence sociální a personální, která se podporuje spoluprací, vzájemným povzbuzováním a oceňováním. Pedagog vyhledává a zařazuje do výuky příklady ze života prostřednictvím literatury např. pomocí Honzíkovy cesty a mnoha jiných, primárně však knihy s dětským hrdinou (Fasnerová, 2018).

Zbylé kompetence se prolínají s aktivitami rozebranými ve výše uvedených kompetencích v rámci prvopočátečního čtení. Jelikož je z výše uvedeného pochopitelné, že čtení je jednou z nejdůležitějších dovedností, která provází každého jedince celý život, nemělo by se zapomínat, že vztah ke čtení a příprava na něj začíná mnohem dříve než školní docházkou.

1.3 Čtenářství

Toman (1999) popisuje čtenářství jako poměrně komplikovaný proces, který je ovlivněn mnoha faktory a činiteli. Na vzniku a průběhu čtenářství se ze sociálních činitelů podílí rodina, škola především v rámci předmětu Český jazyk a literatura, nejrůznější kulturní instituce jako například knihovna a nabídka knižního trhu až po širší sociální činitele. Mezi širší sociální činitele se řadí dobové chápání literární tvorby, normy dané národní příslušnosti, geografické prostředí a další. Psychologický činitel je dalším z aspektů, jenž výrazně ovlivňuje recepci literárních děl jedincem. Je tvořen obecnými, specifickými a individuálními mentálními psychickými dispozicemi malého čtenáře v jednotlivých etapách vývoje dětského jedince. Dle Tomana (1999) trvá literární vývoj zhruba od sedmi do patnácti let věku jedince.

Záleží také vždy na inteligenci, charakteru, pohlaví a úrovni kognitivních a emočně volných procesů.

K počátkům čtenářství patří dle Chaloupky (1982) již první slovo, které novorozeně od dospělého slyší. Dále pak prvotní vjemy a také senzomotorické pohyby v kojeneckém období. Veškeré elementární zážitky totiž působí na jedincovo následné emoční prožívání, na jeho zkušenosti apod., mají poté vliv na jeho vztah právě k umělecké slovesnosti, následně literatuře.

Počátky čtenářství jako umělecké slovesnosti zasahují do života dítěte, kdy vlastně budoucí čtenář ještě nemá základ pro čtení. Do kontaktu s uměleckou slovesností však přichází prostřednictvím naslouchání nebo vnímání vizuálně-akustického spojení. K takovému spojení dochází například přenosem z televize či prohlížením obrázků a písmen v knížce za souběžného vyprávění pohádkového příběhu (Chaloupka, 1982).

V porovnání s Chaloupkou (1982) považuje Toman (1999) za počáteční fázi nástup dítěte do školy, následné osvojování si dovednosti čtení a postupné zabředávání do světa literatury. Zároveň označuje tuto fázi za rozhodující. Pro dítě byla před zasvěcením do elementárního čtení interakce s knihou pouze poslechovou záležitostí. Po nástupu do školy je žák čím dál více gramotným, získává své prvotní čtenářské zkušenosti a prožitky a stává se tak čtenářem.

1.4 Dětský čtenář

Dětský čtenář je každé dítě, které je schopno číst samostatně bez doprovodu prostředníka, kterým může být rodič, pedagog nebo jiná druhá osoba. Dítě se tak stává v rámci čtení zcela nezávislou bytostí. Samotná četba pak dává dítěti více prostoru a také dodává čtenáři sebevědomí (Toman, in Fasnerová 2018).

Vývojové etapy dětského čtenářství definuje Toman (1999, s. 7) následovně: *„Čtenářský rozvoj dítěte determinují zásadní vývojové trendy a proměny jeho psychiky. Úroveň dětských čtenářů se však individuálně značně diferencuje a vůbec se nemusí shodovat s jejich věkem biologickým. Ve vývoji dětského čtenářství můžeme zřetelně odlišit vyhraněnější stádium mladšího a staršího školního věku, jimž zhruba odpovídá věkové období prepubescence (děti sedmi až jedenáctileté) a pubescence (děti dvanácti až patnáctileté), ale též nižší stupeň základního školství. V jejich rámci se ještě vymezují kratší vývojové fáze (7 – 9 a 9 – 11 let, 12 – 13 a 14 – 15 let). Mezi jednotlivými vývojovými etapami dětského čtenářství nelze vést ostrou hranici, jejich přechod je pozvolný a projevuje se spíše jako stále výraznější tendence s nečestnými přesahy do vyššího i nižšího stadia čtenářského vývoje.“*

Pro čtenářství je důležité, aby dítě vyrůstalo v prostředí plném podnětů, získává pak totiž k četbě snadněji s ní spojené dovednosti a ty mu pak otevírají cestu ke správnému a radostnému čtení. Dítě by mělo co nejdříve pochopit důležitost četby v životě, protože pozitivní vztah ke knihám a četbě samotné je jedna ze základních společenských potřeb (Homolová, in Fasnerová, 2018).

Nedostatek podnětů a nevěnování času dítěti formou předčítání se dá označit jako výchovné zanedbávání. Podle Langmeiera, Balcara a Špitze (2010) během výchovného zanedbávání dochází k postihování povrchové stránky osobnosti. Jedná se o zanedbávání hygienické stránky dítěte, způsoby životosprávy, osvojování si kulturních dovedností apod. Zanedbávání se může projevit nejen v raném věku, ale také až později při osvojování dovedností a znalostí, které jsou nezbytné k úspěšnému zapojení do společnosti a kulturního dění. Příčinou může být, že dítě nemá příležitost rozšiřovat svůj slovník pomocí říkanek a básniček, rodiče dítěti nepředčítají a ani mu neumožňují vlastnit knihy. Výchovné zanedbávání se také může označovat jako kulturní deprivace.

Pakliže se dítěti neumožní cesta ke knihám, literatuře a všemu, co se s četbou pojí již v raném věku, nástupem do školního prostředí se předpokládá, že jedinci bude umožněno alespoň tam dojít k jakémusi poznání světa literatury. Lederbuchová (2004) dává na četbu umělecké literatury velký důraz. Četba umělecké literatury znásobuje dítěti pohled na svět. Literární obrazy podněcují představivost a fantazii každého čtenáře a tím mu umožňují obohacovat jeho vnitřní život. Zároveň je dítě vedeno k estetickému cítění a citovému prožívání. Jedinec si prostřednictvím četby utváří také své názory, hodnoty a postoje. Zároveň četba umožňuje čtenáři ztotožnění se s hlavním hrdinou a může mít také určitý terapeutický účinek, protože nabízí uvědomění, že někdo jiný prožívá něco podobného. Četbou si také osvojuje gramatiku a slovní zásobu mateřského jazyka.

Překážka však nastává, pokud jedinec neprojde Chaloupkou (1999) zmiňovanou počáteční fází čtenářství, a to ne z důvodu výchovného zanedbání, ale například již od narození znemožněním vnímání akustické formy jazyka, kdy je jedinec omezen v přijímání mateřského jazyka z důvodu sluchové ztráty.

1.5 Sluchové postižení

„Sluchové postižení je s ohledem na jeho hodnocení v čase zpravidla pojímáno nejprve z hlediska medicínského a teprve následně jako problém vyžadující speciální edukační přístupy. Pro terminologickou ujasněnost je třeba charakterizovat termíny vada sluchu a sluchové postižení. Pod pojmem vada sluchu budeme zahrnovat spíše hledisko zdravotnické,

tedy jistou, přesně změřitelnou míru omezeného nebo zcela zamezeného využití sluchového vnímání pro běžný život a z našeho hlediska také podstatný vliv pro rozvoj komunikace a průběh procesu učení. Sluchové postižení má v dnešním pojetí širší dimenzi a je chápáno jako odraz vady, resp. deficitu.“ (Potměšil, 2007, s. 9)

Daňová (2008) rozlišuje sluchovou vadu (poruchu) a sluchové postižení následovně. Sluchové postižení označuje širším termínem, který obsahuje i sociální důsledky, včetně řečového defektu. Přičemž pokud je sluchové vnímání nějakým způsobem omezeno nebo dokonce znemožněno, stav se vymezuje jako sluchová vada nebo porucha, kdy vada se od poruchy odlišuje trvalostí a porucha od vady dočasností.

Souralová (2005) dělí osoby se sluchovým postižením dle stupně a druhu sluchového postižení do tří kategorií. Do první kategorie se řadí osoby neslyšící, které mají slyšení natolik poškozeno, že ani s nejvyšším zesílením hlasitosti nemohou vnímat zvuky mluvené řeči. Osobám, u nichž je slyšení ztrátou sluchu omezeno jen částečně, lze tuto ztrátu nahradit elektroakustickými kompenzačními pomůckami. Tyto osoby se řadí do kategorie nedoslýchaví. U kategorie ohluchlí došlo ke ztrátě sluchu v období dokončování vývoje řeči nebo po jeho ukončení, tedy v prelingválním či postlingválním období. U každé z vyjmenovaných kategorií se jedná o jinou kvalitu, jejíž konkrétní struktura je limitována dalšími faktory. Nejčastěji se jedná o faktory kvality a kvantity sluchového postižení, věk, kdy došlo k postižení, mentální dispozice jedince, rodinné prostředí a péče, která byla dítěti poskytována.

Kategorizace osob se sluchovým postižením však byla v průběhu historie všelijak revidována, doplňována a poté nově koncipována. Poměrně nověji se vydělila kategorie uživatelů kochleárního implantátu, což je přístroj, který je voperovaný do hlemýžďe vnitřního ucha (Souralová, 2005).

V předešlých odstavcích byly vysvětleny pojmy sluchová vada, sluchové postižení a nastíněna kategorizace osob se sluchovým postižením. Jak jsou na tom děti se sluchovým postižením ve vztahu ke čtení, se bude více rozebírat v následující podkapitole.

1.6 Čtenář se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením mohou být vlivem svého handicapu nedostatečně jazykově vybaveny. Přístup k informacím, psaný svět pohádek, příběhů a literatury celkově, je z důvodu nepostačující jazykové kompetence o mnoho ztížen. Na straně dítěte je také nedostatečná motivace a komplikace vyplývající ze sluchového postižení. Z těchto důvodů může v počátcích čtení zažívat jedinec opakovaný neúspěch, který vede ke ztrátě motivace

k samostatnému pokračování. Po opakovaných nezdařených pokusech o čtení psaných textů, si často vytváří ke čtení negativní vztah (Souralová, in Daňová, 2008).

Pro dítě není čtení přirozená a samozřejmá aktivita, jakou představuje například řeč. Většina dětí sice ráda naslouchá vyprávění, sleduje obrázky, ale čtení knih ke svému životu nepotřebuje. Proto u nich musíme potřebu čtení nejprve vytvořit a vzbudit zájem o knížky (Mertin, in Daňová, 2008).

Aby bylo možné dětem se sluchovým postižením pomoci s vytvořením vztahu ke čtení, je nutné přiblížit si tuto problematiku. Intaktní osoby předpokládají, že když je písmo viditelné, znamená to, že je přístupné také smyslům neslyšících lidí. Teoreticky by jim tedy recepce psané formy jazyka neměla dělat velké potíže, natož pak psaní. Jenže to by psaní nemohlo být druhem písma závislého na mluveném jazyce. Jestliže jde o grafický záznam mluveného jazyka, pak se také v použití písma odráží míra znalosti daného jazyka. Z toho tedy vyplývá, že pouhá znalost grafému nezaručuje funkční čtenářskou gramotnost v pravém slova smyslu (Červenková, 1999).

S češtinou se neslyšící dítě dle Červenkové (1999) poprvé seznamuje prostřednictvím písma. S porozuměním významu psaného textu potřebuje pomoci, protože jinak to může směřovat k osvojení si pouze mechanického čtení bez porozumění. Dále potom vzniká nezáměr o četbu, protože takový jedinec není ke čtení motivován. Aby bylo možné dítěti se čtením pomoci, je potřebné znát specifická úskalí četby lidí se sluchovým postižením.

1.6.1 Problémy při čtení dětí se sluchovým postižením

Červenková (1999) ve své publikaci uvádí například následující úskalí:

- **Malá slovní zásoba** – ta se vyskytuje u většiny neslyšících, avšak míra slovní zásoby je individuální a různá. I přestože jedinec například zná daný jev ve znakovém jazyce, často nemá o příslušném slově ponětí v jazyce mluveném. Tato skutečnost bývá způsobena mechanickým učením se vyslovovat slova či je číst a psát, ale bez plného pochopení významu.
- **Neznalost pojmu, který se ke slovu přiřazuje** – může se jednat např. o zvukové jevy, ty totiž ve znakovém jazyce nelze vysvětlit. Jedinec, který již od narození slyší, zná nejdříve zvuky a až poté se učí jejich názvy. Dítě od narození neslyšící se však ve škole učí jakési názvy, které mu nic neříkají. Nemá totiž umožněno skutečnost prožít a udělat si o ní tak představu.
- **Neznalost tvarosloví, některých synonym a homonym** – jedinec známé slovo nerozpozná v odlišném tvaru či jej má tendenci zaměňovat s jiným.

- **Nepozná odlišnost kvantity samohlásek** – jako příklad lze uvést péče x peče.
- **Neznalost frazeologie a přenášení slovního významu** – může se stát, že jedinec při čtení věty: Vzal nohy na ramena. Pochopí sdělení opravdu tak, že si dal někdo nohy na ramena.
- **Nezná pravidla společenskému styku** – a proto mu dělá problém např. výskyt vykání, protože mu není zřejmé, kolik osob se v textu pohybuje apod.

Souralová (2002) dodává také k výše zmíněnému modulační faktory, jako je např. intonace či užitá ironie v textu. Nebo také výraz *Proč ne?* či *To určitě* může být pro čtenáře se sluchovým postižením matoucí, protože výrazy mohou znamenat souhlas či zápor, což se čtenáři může těžko identifikovat.

„Nejdůležitější ze všeho však je, aby dítě vidělo své rodiče často číst a aby mu rodiče vyprávěli, co se z knih dozvěděli. Aby si s dítětem nad knihou vyprávěli. Dítě tak získá zájem o knihy, s pomocí lidí jemu nejbližších se postupně naučí porozumět novým slovům. Jen tak se může otevřít nádherný svět knih se všemi informacemi, zábavou a poučením.“ (Červenková, 1999, s. 25)

Hrubý (1998 in Hudáková, 2005) zmiňuje výzkum od anglického psychologa Conrada. Podle něj úroveň čtrnácti až šestnáctiletých žáků se sluchovým postižením v Anglii dosahuje úrovně čtenářských dovedností žáků intaktních ve věku devíti let a dvou měsíců.

1.7 Čtenář se sníženou jazykovou kompetencí

„Gramatika a lexikon jsou těmi součástmi jazyka, které umožňují propojování zvuků a významů. Ovládat jazyk znamená ovládat gramatiku a lexikon a tato znalost se nazývá jazyková kompetence. Jde o znalost jazyka, která je uložena v mozku (či mysli) člověka a který představuje systém propojování zvuku a významu.“ (Fernandéz, 2014, s. 26)

Jazyková kompetence souvisí velmi úzce s osvojováním jazyka. Osvojování druhého jazyka později než v raném dětství bývá označováno jako velmi obtížné. Zejména pak ve srovnání s tím, jak snadno se povětšinou osvojuje mateřský jazyk. Učení se druhému či dalšímu jazyku je opravdu velmi náročné. O to víc, pokud daný jedinec žije v prostředí, ve kterém se tímto jazykem běžně nemluví (Fernandéz, 2014). Takový jedinec se označuje za dítě s odlišným mateřským jazykem.

Tímto termínem jsou označovány děti, které vyrůstají v odlišném jazykovém a kulturním prostředí než v tom českém. Děti přistěhované do České republiky se svými rodiči, ale i děti, které se v ČR již narodily, mají například i české státní občanství, avšak s rodiči mluví jiným jazykem než česky. Pojem zpravidla zahrnuje i bilingvní děti ze smíšených

manželství, neboť úroveň jazykových schopností v obou jazycích si obvykle nebývá rovnocenná. (Bytešníková a kol., 2017)

Jestliže není nějaká osoba schopna mluvit nebo pokud si dítě není schopno osvojit jazyk, předpokládá se, že příčinou je určitá porucha. V takovém případě by se měla jedinci poskytnout péče co nejdříve (Fernandéz, 2014). Může se například jednat o poruchu, která je s tématem této diplomové práce spjata, jedná se o dyslexii neboli poruchu čtení.

Krejčová (2019, s. 35) zmiňuje definici dyslexie od Mezinárodní dyslektické asociace. *„Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekódování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí.“*

Dyslexie narušuje základní znaky čtenářství a jeho výkon. Jedná se tedy o narušení rychlosti, správnosti, techniky čtení a porozumění čtenému textu. V rámci rychlosti dítě s dyslexií písmena dlouze pozoruje, než si uvědomí, jaká hláska se pod grafémem skrývá a poté hláskuje. Neúměrně dlouho slabikuje či v opačném extrému jednotlivá slova domýšlí a čtení je zbrklé. Projevy a narušení výkonu však nemusí být nijak výrazné, v takovém případě může být pouze problém v porozumění obsahu a významu sdělení psaného textu. Dítě má také často sklony ke dvojímu čtení, což znamená, že si přečte slovo nejprve potichu a pak jej znovu zopakuje, avšak již nahlas. I přestože je dvojí čtení u začínajících čtenářů běžným úkazem, u dětí s dyslexií tento jev přetrvává až do vyšších ročníků a tím také brzdí plynulost čtení jedince. Zásadní však je, že porozumění, které již bylo zmíněno, dělá čtenáři s dyslexií opravdu problém. Dítěti uniká obsah přečteného (Zelinková, in Daňová, 2008).

Z výše uvedeného vyplývá, že jedinci s nižší jazykovou kompetencí nemají motivaci ke čtení. Je proto důležité najít způsob, jak dětem najít příjemnou cestu k nejrůznějším příběhům a knihám. Jedním ze způsobů může být také úprava textu, kdy dojde ke zkrácení jeho délky, upravení přímých citací, zjednodušení gramatiky atd. Také je vhodné text doplnit ilustracemi, které v porozumění psanému textu mají důležitou roli, nejen kvůli lepšímu pochopení děje čtenářem, ale také je pro dětského čtenáře atraktivnější.

2 Ilustrace v dětských knihách

Z lat. *illustrare*, což znamená vysvětlovat, je pojem užívaný z oblasti grafiky. Pojem byl zaveden v první polovině 19. století. V širším pojetí ovlivňuje kompletně výtvarnou složku tištěného díla (Voit, 2006).

Obrázky v ilustrovaných knihách lze brát jako překlady textu a jsou intersemiotické (meziznakové). Ilustrace lze považovat v podstatě za překlad nebo je lze vnímat jako opětovné vytvoření textu ve vizuální podobě (Pereira, 2008).

Ilustrace spolu s literárním dílem ovlivňují výchovu dětí a mládeže. Výtvarná složka díla také řeší spoustu nejrůznějších úkolů. Ilustrace procházejí vývojovými proměnami, přičemž ty jsou podmíněny dobou, dobovými názory a požadavky (Stehlíková, 1984).

2.1 Vývoj ilustrace a její funkce

Stehlíková (1984) uvádí, že za počátky ilustrací v knize se pokládá rok 1658, kdy bylo koncipováno dílo Jana Ámose Komenského s názvem *Orbis Pictus*. V díle Komenský docenil též význam obrazu v knize určené dětem. Záměr umělecké ilustrace se mu kvůli četným komplikacím nepodařil zrealizovat. Po národním obrození se začaly psát knihy i s přímým záměrem pro děti. Pověštinou byly však zaměřeny spíše didaktickým směrem, tudíž v nich pro uměleckou ilustraci nebylo místo. Když už se místy ilustrace vyskytla, nebyl na ni kladen příliš důraz a jméno ilustrátora se v knize neuvádělo.

V osmdesátých letech devatenáctého století se začaly objevovat ilustrace Mikoláše Aleše v časopisech a občas v dětské knižní produkci. Mikoláš Aleš se tedy považuje za zakladatele české ilustrace. Jeho ilustrace byly plné lásky k vlasti, lásky k domovu, přírodě a také k lidem. Po mnohá desetiletí se různá hnutí začala zabývat knihou jako estetickým celkem, především pod vlivem anglických umělců, jako byl například William Morris. Začalo se řešit formátování, volba papíru a písmo, vše se navíc začalo vybírat na základě obsahu knihy, což byla velká změna ve smýšlení (Stehlíková, 1984).

Významný mezník nastal v roce 1903, kdy avantgardní umělecký spolek Sdružení výtvarných umělců Mánes, vydal soubor ilustrovaných textů jako přílohu k časopisu *Volné směry*. Na ilustracích se podíleli mimo jiné Mikoláš Aleš a František Kupka. Jejich zaměření na ilustraci pro děti souvisela s obrodou knižního umění, ale také s hnutím za estetickou výchovu. Tendence dekorativnosti, symbolismu, secese či realistické dějové ilustrace, rozčleňovala autory do jistých proudů podle toho, co malíř preferoval a bylo mu blízké. Zároveň se vyjmenované tendence u některých autorů mísily, ovlivňovaly a zároveň určovaly podobu dětské knihy až do počátku dvacátých let (Stehlíková, 1984).

Holešovský (1982, s 11) však uvádí o něco odlišné informace, nežli Stehlíková (1984).

„Když v roce 1902 vydal Spolek výtvarných umělců Mánes bohatou obrazovou publikaci s ilustracemi, určenou dětem – měla název Sníh -, šlo o více než o pouhé přiznání k cílům hnutí za uměleckou výchovu.“

Rok 1918 znamenal pro ilustraci knih mnohé. V té době začal působit a udávat směr Josef Lada, jelikož se soustředil primárně na dětského čtenáře a byl v mnohém inspirující pro další příchozí generace. Další důležitá jména toho období jsou Josef Čapek, Zdeněk Burian, Ondřej Sekora a další. Ti všichni si uvědomovali více než dříve, že je třeba rozlišit přístup k literárním dílům, a tedy následným ilustracím dle jejich zaměření na adresáta, kterému je kniha určena. Mnozí autoři ilustrací přemýšleli nad působením ilustrace ve vztahu k čtenáři, zda je působení vysvětlující a zda doplňuje text nebo je díky ilustracím kniha atraktivnější a pobízí tak čtenáře k začtení se. V meziválečných letech byla další změna v pojetí, došlo k vzájemnému propojení dvou uměleckých složek. Ilustrace už neměla pouze funkci doplňující a vysvětlující, ale nastala rovnocennost literárního díla a výtvarné složky. Autoři začali ilustrace zařazovat nejen na konec knihy, ale také volně v knize podle potřeby, a tak se začal projevovat i charakteristický rukopis ilustrátora (Stehlíková, 1984).

Díky snahám Josefa Lady, Josefa Čapka, Jiřího Strnadela a dalších se stala ilustrace tvůrčí oblastí, která se vyrovnala i jiným výtvarným disciplínám. Mezník v roce 1945 znamenal přechod ze soukromého k celospolečenskému zájmu, a tak také došlo k zestátnění vydavatelství knih. Vytvořila se specializovaná nakladatelství, mezi která patřila Mladá fronta a Státní nakladatelství dětské knihy (později přejmenováno na Albatros). Díky nakladatelským pracovištím se literární díla od braků a kýčů posunula na jinou úroveň – začala se rodit krásná cenově dostupná dětská kniha. Tímto však přestal být kladen důraz na výtvarnou složku, protože knihy byly tištěny jedna za druhou (Stehlíková, 1984).

V sedmdesátých letech dvacátého století měla ilustrace pro děti několik cílů. Zejména poznávací a jazykově vzdělávací, postupně však cílů přibývalo. Ilustrace měla klást důraz na rozvoj fantazie a tvořivosti jedince a učít děti a mládež analýze a kritickému myšlení. Také výtvarná složka knih pro děti podléhala názorům rodičů a pedagogů, což způsobovalo, že kvalita knih nebyla tolik hlídána. V té době byla známá například Helena Zmatlíková, která ilustrovala díla Bohumila Říhy, Eduarda Petišky a Mileny Lukešové (Holešovský, 1982).

2.2 Klub ilustrátorů

V roce 1990 byl založen Klub ilustrátorů dětské knihy, který nese od roku 2014 název Klub ilustrátorů. Klub seskupuje významné české ilustrátory, stará se o udržení kvality ilustrací, výtvarnou složku knih, které jsou především určeny pro děti a mládež. Někteří z členů působí jako pedagogové na Fakultě designu a umění Ladislava Sutnara v Plzni. Mnozí z členů obdrželi nejrůznější ocenění domácí i zahraniční. V roce 1993 vzniklo výroční ocenění Zlatá Stuha, u jehož zrodu byl i Klub ilustrátorů. Zlatá stuha uděluje ocenění nejlepším autorům původních českých knih pro děti a mládež a zároveň stanovuje i kategorie výtvarné složky. Členové Klubu ilustrátorů každým rokem kooperují na organizaci tohoto ocenění. Členové pravidelně také pořádají výtvarné dílny či dětská setkání v knihovnách a školách. Členy Klubu ilustrátorů jsou Renáta Fučíková, Jindra Čapek, Olga Franczová, Barbora Kyšková, Gabriel Filcík a mnoho dalších (Klub ilustrátorů, 2015).

2.3 Typy ilustrací

Dle žánru, způsobu provedení a čtenářské orientace se rozlišují dva typy ilustrací. První typ se nazývá asociativní a je součástí krásné literatury. Tato ilustrace odkazuje či poukazuje na něco v textu a literární dílo podporuje také výtvarným zážitkem. Knižní předlohu dotváří volnou výtvarnou paralelou či je těsně spjata s vyprávěcím potenciálem. Z toho důvodu bývá také nepřesně nazývána jako ilustrace literární či knižní (Voit, 2006).

Druhým typem žánru je vědecká ilustrace, jinak nazývána odborná či nauková. Pro tento typ se považuje za typické popisná názornost. Ilustrace také poukazuje k objektu, který existuje jako reálný mimo text. Nemá tudíž dekorativní funkci jako typ asociativní, pokud ilustrace nabývá dekorativního rozměru, není to povětšinou způsobeno intencionálně (Voit, 2006).

2.4 Nároky na ilustrace pro děti

Kašpárková (2012) uvádí následující nároky výtvarnou složku dětských knih.

- Ilustrátor by měl mít na paměti přesnou představu dítěte, kterému je kniha určena. Spadají zde faktory jako je věk, prostředí, ve kterém čtenář žije, příp. pohlaví.
- Výtvarná složka by měla vhodně působit na vkus dítěte. Zároveň by měla rozvíjet jeho citové a morální složky.
- Pro dítě je potřebné, aby byly ilustrace do jisté míry realistické, avšak nesmí bránit čtenářově fantazii.

- Výtvarná složka by měla být spíše ve výrazných barvách přiměřeně námětu. Temné a nevýrazné tóny nepokládají děti za příliš libivé.
- Ilustrace by měly odpovídat textu a měly by být umístěny v knize na místě, kde jsou aktuální.
- Ilustrace tvoří kompaktní celek s typografií a celkovým rozvržením knihy, proto by se i na tento nárok měl brát ohled.

Jisté nároky a specifický přístup vyžaduje také grafická stránka dětských knih. Grafická úprava knihy by dětskému čtenáři měla umožňovat co nejlepší sledovanost textové části. Za cíl by však měla také mít výchovu k výtvarnému citění. Věk dítěte je určující pro druh a stupeň písma. Za vhodné se pokládá písmo, které je kresebně dostatečně široké a zřetelné. Dostatečná velikost písma se pohybuje v rozptylu od 14 do 16 bodů, což je v milimetrech 5,5 – 6. Grafická úprava pro dětské čtenáře by měla být nápaditá a atraktivní. Je potřebné, aby ilustrace ladily s textem a vztah mezi nimi byl harmonický. Aby nedošlo k nepřehlednosti knihy, je nutné se vyvarovat užívání příliš komplikovaných grafických prvků (Kašpárková, 2012).

2.5 Nakladatelství

Knihy nejsou pouze dílem spisovatele a ilustrátora, ale také nakladatelství. Dále pak jsou knihy ovlivňovány širší ediční politikou, která reflektuje společenské požadavky na literární díla (Stehlíková, 1984). Mezi současná významná nakladatelství literatury pro děti a mládež patří například Baobab, Meander, Albatros, Labyrint a další.

2.5.1 Albatros

Nakladatelství vzniklo v roce 1949 s původním názvem Státní nakladatelství dětské knihy se zkratkou (SNDK). Momentálně má sídlo v Praze 4, v ulici na Pankráci. Původně mělo nakladatelství zbavit dětskou literaturu braku, avšak se stal přesný protipól, nakladatelství začalo díla vydávat ve velkém a bez detailnějšího síta kvality. Spisovatel Bohumil Říha v nakladatelství působil nějaký čas jako ředitel. Již od počátku svého působení vydává Albatros velmi rozmanitou škálu dětských knih od omalovánek, leporel až po knížky pro nejmenší a četbu pro mládež. I přestože vydává knihy ve velké míře, vydávaná produkce si v současné době udržuje vyšší než standard úrovně knih (Halada, 2007).

2.5.2 Baobab

Nakladatelství se řadí spíše mezi nověji vzniklé, protože vzniklo v roce 2002. Sídli v Praze ve Vršovicích. Juraj a Tereza Horváthovi jsou hlavními zakladateli, později se k nim připojila Vladislava Čumplová. Občanské sdružení Kmen Baobabu je vlastníkem nakladatelství. Vydalo již několik edic, například Řada do malé kapsy, Kwartová řada, Lemur a další. Baobab vydává původní ilustrované knížky s velkým věkovým rozptylem. Vydané knihy byly několikrát oceněny, např. Zlatou stuhou (Halada, 2007).

2.5.3 Labyrint

Počátek Labyrintu je v roce 1992, přičemž redakce sídlí v Praze 2 na Ditrichově ulici. Původní sídlo však bylo v Karlíně, ale to bylo zničeno povodněmi. Joachim Dvořák založil nakladatelství, aby měl zajištěné finanční prostředky k vydávání kulturního časopisu Labyrint revue. Nakladatelství vydává především uměleckou prózu a poezii, českou i překladovou. Vždy se snaží o vysokou úroveň svých vydávaných děl, jak po grafické stránce, tak i ediční. Mnoho z děl bylo oceněno například cenou za Nejkrásnější knihu roku (Halada, 2007).

2.5.4 Meandr

Vznik Meandru byl v roce 1997, se sídlem jako předešlá tři nakladatelství, tudíž v Praze, avšak na ulici Zubatého. Majitelka a zakladatelka se jmenuje Ing. Ivana Pecháčková, která pod sebou nemá žádné jiné zaměstnance. Její touha po vydání adventního kalendáře ji dovedla až k vlastnímu nakladatelství. Knihy, které vydává, mají vždycky netradičně pojatou výtvarnou složku. Její dvě edice, které vydává i cizojazyčně, nesou název Pražské legendy a Modrý slon. Knihy jsou vždy originálně ilustračně i graficky pojaty. Vydaná díla byla oceněna Zlatou stuhou a také třeba Magnesií literou. Kmenový výtvarník Meandru je Matěj Forman (Halada, 2007).

3 Úprava literárních textů

„Problematika čtení neslyšících je opravdu široká a věnovalo se jí na světě hodně pozornosti. Máme samozřejmě na mysli čtení s porozuměním. Jedním z největších problémů osob s těžkým sluchovým postižením je schopnost čtení s porozuměním. Tato dovednost, dnes již běžná, je základem pro další vzdělávání. Lze říci, že technické čtení je ve většině případů uspokojivě zvládáno. Složitost češtiny jako jazyka s poměrně vysokou mírou flexe, a tím při globálním způsobu čtení v podstatě nemožnost zapamatování všech gramatických tvarů aktivně používaných slov, vede k tomu, že četba jako zdroj studijních informací nebo četba jako zábava je skutečným problémem pro většinu sluchově postižených osob.“ (Potměšil, 2003, s. 32)

Mnoho odborníků se v této době snaží zamýšlet nad tím, jak a jakým způsobem by se mohla čtenářská gramotnost a čtení neslyšících dostat na úroveň, která by jim umožnila fungovat ve většinové společnosti (Komorná, 2008). Osvojování čtení je dlouhodobý proces, tudíž jej nelze redukovat pouze na první ročníky základní školy. Nejdůležitější cíl výuky čtení však je číst věku přiměřené texty správně a s porozuměním (Zelinková, 2001).

Vlastnosti daných textů mají velký dopad na porozumění. Při čtení čtenář staví na komponentech obsažených v textu, které jsou důležité pro porozumění. Mezi tyto komponenty patří slovní kód (přesné znění textu), myšlenkové jednotky představující význam textu a mentální modely (způsob, jakým jsou informace zpracovávány v mozku) (Snow, 2002).

Dítě se po nějakou dobu nejprve učí číst a až potom je schopno čtenářských dovedností využít k učení a ke čtení pro radost. Zvládání čtenářských dovedností je pro mnohé děti velmi nesnadná a dlouhodoběji náročná činnost (Mertin, in Daňová, 2008). Za důležité by se tudíž, jak už se píše výše, mělo považovat, aby si žáci nebudovali odpor ke čtení již od úplných počátků, kdy přijdou do kontaktu s prvními písmeny, větami a následně s celými knihami. Proto je důležité, aby se při předávání těchto znalostí dbalo na jisté zásady, mezi které patří například náročnost textu úměrná k věku čtenáře. Intaktní jedinec dosahující 9 let, nebude mít stejně vybaven mentální slovník a slovní zásobu jako jedinec o 5 let starší. Co teprve tedy čtenáři, kteří mají sluchové postižení nebo kterékoli jiné znevýhodnění.

V kapitolách Čtenář se sluchovým postižením a Čtenář s nižší jazykovou kompetencí se hlouběji rozebírala problematika, proč děti se sluchovým postižením či dyslexií, nejsou patřičně vybaveny k recepci běžného textu. Jazyková kompetence těchto dětí nedosahuje úrovně, kterou potřebují, aby byly schopny přečíst text v plném znění. Jedinci pocítují

zmatenost v rámci sledu událostí děje, problémy s pochopením textu se projevují v přenesených významech a mnohém dalším. Proto se vytvářejí texty, které jsou speciálně upraveny pro děti se sluchovým postižením. Pro speciálně upravené texty můžeme využít pojmenování literární adaptace, parafráze nebo redukováný překlad (Souralová, in Daňová, 2008).

Upravená literární díla a texty však nemusí být určeny pouze dětem se sluchovým postižením. Jsou také vhodné pro děti např. s dyslexií či děti s odlišným mateřským jazykem, kterým se nedaří přečíst původní literární text (Daňová, 2008).

3.1 Úprava textu

Jedna z možností, jak neslyšícím dětem umožnit a usnadnit čtení tak, aby se tato aktivita stala příjemným zážitkem, je původní text upravit. Modifikace původního textu s cílem vytvořit upravený text znamená přepis z výchozího jazyka do jazyka cílového, tedy do češtiny. Jedná se tedy o dva stejné jazyky, které mají stejné detonační, konotační i pragmatické významové složky, a proto přepis může splňovat více podmínek pro funkční ekvivalenci. U funkční ekvivalence nesejde na tom, zdali se použijí stejné či jiné jazykové prostředky jako v původním textu, ale podstatné je, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly čtenáři se sluchovým postižením či nižší jazykovou kompetencí rovnocenné informace (Souralová, 2002).

Při úpravě textu je dle Vodičkové (2019) nutno dbát na:

- vhodnou délku textu, přiměřenou k věku žáků a také jejich aktuální úrovni jazykové kompetence,
- zachování návaznosti dějových linek a textové návaznosti,
- jazykovou správnost (dát pozor na chybnou vazbu sloves a další),
- přiměřené jazykové zjednodušení,
- vhodnou grafickou oporu – typ písma, nadpisy, vhodné ilustrace a vysvětlivky,
- snížení výskytu neznámých lexikálních jednotek.

Během úpravy textu není vhodné text lexikálně snížit na úroveň, kterou dítě stabilně ovládá a ani není potřebné všechna obtížnější slova vysvětlovat dále vysvětlivkami. Je podstatné vycházet z významové analýzy textu, a tudíž rozlišit slova, která jsou pro porozumění zcela podstatná, a tím pádem se nedají z textu vypustit. Rozlišují se slova klíčová, slova doplňující, rozšiřující či slova ilustrační. Rozhodně však není správné všechna

ilustrační slova eliminovat nebo neobvyklá slova nahradit běžnými. Text by se tak ošidil a hodně by se oddálil od původního charakteristického stylu autora (Červenková, 1999).

Souralová (2002) však tvrdí, že objem informací převáděných z originálního textu do upravovaného zpravidla nebývá totožný. Modifikována je totiž délka textu i jeho obtížnost. Také se považuje za důležité, aby bylo dosaženo odpovídajícího účinku přeepsaného textu a styl zprostředkovaných informací by měl být přiměřený jazykové vybavenosti dítěte se sluchovým postižením.

Souralová (2002) ještě dodává, že u většiny čtenářů se sluchovým postižením nelze snadno stanovit obecnou rovinu porozumění, která by navíc umožnila bezproblémovou četbu literárních děl a předala čtenáři obsah nejen věcně, ale také esteticky.

3.1.1 Průběh úpravy textu

Jedním z důležitých kroků úpravy textu je výběr literárního díla. Během vybírání literárního díla je důležité snažit se porozumět aktuálním možnostem, úrovni vývoje a také potřebám či problémům, které budoucí čtenář upravené knihy řeší. Při zohlednění předchozího je větší šance, že čtenář bude mít opravdu zájem se do knihy začíst. Za dobrý krok se také považuje, když se děti do výběru knihy zapojí. Z počátku není důležité, zda si dítě vybere román či pohádku. Primární je, aby vůbec dítě chtělo číst a bavilo ho to. Za vhodné se také pokládá, pokud se vybrané dílo k úpravě zamlouvá také osobě, která bude přepis realizovat (Daňová, 2008).

Ten, kdo se rozhodne originální text přepisovat, musí být důkladně obeznámen se specifiky lexikonu, gramatiky i syntaxí osob se sluchovým postižením či jedinců s dyslexií apod. Po nabytých znalostech ohledně problematiky následuje přečtením celé knihy a stanovení základní osy dějové linie (Souralová, in Červenková, 1999).

Úprava délky textu je následujícím krokem samotného přepisu. „*Množství informací převáděných z původního literárního díla do upravovaného textu zpravidla nebývá totožné. Změněna může být délka textu i jeho obtížnost. Přesto se při práci vždy snažíme, abychom zvolenými jazykovými prostředky předali čtenáři informace, pokud možno rovnocenné s originálem. Texty lze vytvářet tak, že jednotlivých titulů beletrie po důkladném zvážení vypustíme nebo upravíme ty pasáže, u nichž budeme předpokládat, že by čtenáři mohly činit největší potíže.*“ (Daňová, 2008, s. 32)

Tuto fázi nazývá Souralová (2002) redundancí neboli vynechání informací v upraveném textu, jako jsou např. dlouhé popisy, nepodstatné dějové odbočky či úryvky ohledně vedlejších postav, které hrají v ději jen okrajovou roli. Dále by se z textu měly

vyjmout reálie vztahující se k zeměpisným či historickým údajům nebo společenským zvyklostem a tyto zařadit do úvodní kapitoly a vysvětlit.

Daňová (2008) také zmiňuje pozměnění sledu událostí spočívající v přeskupení některých situací, vynechání či sloučení některých kapitol. Nesmí být však pozměněn chronologický sled důležitých událostí. Je také nutné vyvarovat se opakování již zmíněných informací vícekrát. Také je potřebné vynechávat informace, jež nezasahují příliš do děje a mohou být tedy vypuštěny. Jako příklad lze uvést rozsáhlé dialogy, které hrají jen okrajovou roli (Souralová, in Daňová, 2008).

Je důležité mít na paměti faktory, které ovlivňují porozumění textu a ty z textu vypouštět nebo je používat jen zřídka, nahrazovat či je vysvětlovat ilustracemi a vysvětlivkami. Mezi tyto faktory patří dle Souralové (2002):

- struktura mentálního slovníku
- gramatická, tedy morfologická a syntaktická stavba vět – identifikace zákonitosti jednotlivých gramatických kategorií (rod, číslo, pád, osoba...), rozpoznat známé slovo v různých tvarech, rozlišovat významy slov vizuálně podobných, zákonitosti, podle nichž se řadí slova do vět a souvětí, interference gramatiky znakového jazyka do jazyka českého
- pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti v upravených textech – problémy s metaforou, metonymií, frazeologií, ustálenými rčeními
- reprodukce primární výpovědi přímou řečí – vhodné doplnit vnitřní monology postav
- procesy inference – identifikace souvislostí, odhadování souvislostí; z hlediska časových, prostorových a kauzálních vztahů

Mnoho příběhů obsahuje četné dialogy jednajících hlavních charakterů. Dialogy se v textech vyskytují nejčastěji ve formě přímé řeči. Přímá řeč by se v upravených textech rozhodně měla objevovat, nemělo by jí tam však být přespříliš (Souralová, in Daňová, 2008). U přímé řeči je důležité uvádět mluvčího. Pro větší přehlednost jej lze uvádět před nebo po skončení přímé řeči. V literárních dílech se také často nachází situace, ve které spolu komunikuje více postav zároveň. Další jev, který je dosti komplikovaný, a proto je vhodné jej vypouštět, je vypravěč jako další jednající osoba (Daňová, 2008).

Vysvětlivky jsou další součástí úpravy textu. Při přepisu z původního textu do upraveného se také přidávají informace, které jsou potřebné pro pochopení stylistiky, slovtvorby, společenských konvencí, historie, kultury apod. Potřebné informace lze objasnit mimo hlavní dějovou linii. Např. je lze umístit na konec knihy za poslední kapitolu. Další možností je umístit vysvětlivky na konci každé kapitoly. Tato dvě umístění se pokládají za vhodná, pakliže si osoba upravující text myslí, že by mohli být čtenáři neustálým odkloňováním od příběhu rušeni. Záleží však také na formě vysvětlivky, zda se jedná o textovou nebo ilustrovanou či kombinaci těchto dvou forem. Forma by se měla vybírat podle věku čtenářů a také dle toho, co slovu lépe vyhovuje (Daňová, 2008). Oproti tomu Suralová (2002) uvádí, že pokud se vysvětluje slovo patřící spíše k obtížnějším, měla by se vysvětlivka zařadit na stranu stejnou.

3.2 Ověřování textu

„Jestliže si někdo čte ze svého zájmu – pro zábavu, pro potěšení, pro poučení – nemusíme se ptát, zda čtenému rozumí; kdyby ne, už by asi dávno knihu znechuceně odložil. Když ale dítě učíme číst, potřebujeme zjistit, jak přečtené pochopilo.“ (Hudáková, in Červenková, 1999, s. 65)

Vysoký komunikační efekt považuje Daňová (2008) za cíl přepisu. Vytváření upravovaného textu je dlouhodobý proces, který se pokládá za nesnadný. Při procesu je totiž potřebné, aby se v průběhu ověřovala srozumitelnost upravovaného textu čtenáři, pro které je text určen. Po první úpravě by se měla alespoň část textu ověřit dětmi. Důležité je hlavně srozumitelnost, ale také výstižnost vysvětlivek a správnost volby vysvětlovaných pojmů. Mělo by se také počítat s několikanásobným ověřením textu, jedna kontrola nestačí. Daňová (2008) také uvádí, že nelze doporučit žádný standardní návod, jak při kontrole srozumitelnosti postupovat. Ověření se odvíjí od tématu knihy, obtížnosti textu a věku čtenářů. Před zahájením samotného čtení textu je dobré děti dobře naladit, obeznámit je se situací a také je motivovat.

Dle Daňové (2008) existuje řada možností, jak ověřit srozumitelnost upraveného textu.

- Reprodukce přečteného – s nejvyšší pravděpodobností se jedná o nejpřirozenější metodu. Je však náročná na dobrou aktivní znalost jazyka.
- Ověření pomocí obrázků – čtenáři mohou vyhledávat obrázky, které se shodují s tím, co se dočetli. Další možností je sestavení obrázkové osnovy dle přečteného příběhu.

- Jazyková cvičení – např. formou doplňování slov do věty nebo do souvislého odstavce. Respondent může vybírat z jistého výčtu slov, který vytvoří osoba provádějící ověřování.
- Odpovědi na otázky – otázky mohou být kladené ústně, písemně nebo prostřednictvím znakového jazyka, je však potřebné, aby byly vhodně a srozumitelně formulované. U písemných otázek je důležité, aby děti odpovídaly klíčovým slovem či větou formulovanou vlastními slovy. Z odpovědi doslovně opsané z textu nemusí být rozpoznatelné, zda nerozuměl otázce či textu.
- Metody využívající samostatné tvůrčí myšlení – realizace může probíhat v podobě vymyšlení nového nadpisu nějakému odstavci apod.

První tři metody lze používat všeobecně, tzn. pro všechny věkové skupiny i všechny úrovně. Další dva způsoby ověřování srozumitelnosti textu jsou však vhodnější pro vyšší úroveň jazyka, bohatší slovní zásobu a také znalost jazykových prostředků (Daňová, 2008)

Souralová (2002) dodává, že je pro děti snadnější odpovídat na dané otázky nežli vypravovat celý děj. Hudáková (in Červenková, 1999) však tvrdí, že nejrozšířenější způsob ověření porozumění přečtenému je prosté převyprávění. Upozorňuje však na skutečnost, že převyprávění je jedna z náročnějších forem a mohla by čtení znelíbit jak dětem intaktním, tak dětem se sníženou jazykovou kompetencí.

3.3 Ilustrace v upraveném textu

Ilustrace či obrázkové příběhy jsou vhodně a neobyčejně nápomocné při čtení. A to ilustrace zejména takové, které jsou pro příběh nosným zprostředkovatelem. Výtvarné dílo nese zároveň jednoznačný význam, daný dle autorského záměru, kdy čtenář jej vnímá jednoznačně a autor určitý význam zprostředkovává a osoba čtoucí dílo onen význam pozná, přičemž text jej pouze doplňuje formou „bublin“ nebo komentuje doprovodným textem u obrázků (Hudáková, in Červenková, 1999).

Grafická úprava a ilustrace v textu ovlivňují v mnohém přístup a pocit čtenáře ke knize. Poměr a rozložení ilustrací oproti textu určuje celkový koncept knihy, který spočívá na osobě, která knihu upravuje. Ilustrace v knihách mají především uměleckou funkci s tím, že obrázky se k textu buď volně vztahují nebo jej tematicky ucelují. Ilustrace však může také sloužit jako prvek vysvětlující, jestliže je ilustrace vhodně vytvořená a koncipovaná, může tak totiž urychlovat porozumění (Daňová, 2008). Souralová (2002) se však přiklání k faktu, že ilustrace má spíše funkci vysvětlovací a až poté uměleckou. Souralová také dodává, že

výtvarná složka přispívá k lepšímu pochopení probíhajícího děje, usnadňuje lokalizaci předmětů a prvků v prostoru, čímž umožňuje zachování co nejvyšší podobnosti přepisovaného s původním textem.

Daňová (2008) rozděluje ilustrace do tří druhů. Umělecky zaměřené ilustrace dokreslují atmosféru příběhu, což děti se sluchovým postižením uvítají. K pochopení obsahu je pro děti mnohem snazší, pokud mají postavu i děj doprovázeny s jistou představou, kterou jim ilustrace pomáhají dotvářet. Dalším druhem jsou ilustrace, které slouží k vysvětlení neznámých slov. V tomto případě se jedná o jednoduché a velmi výstižné obrázky, které pojímají vysvětlení náročnějších slov. Poslední kategorií uvádí Daňová ilustrace, které přispívají k lepšímu pochopení probíhajícího děje.

Mezi atraktivní formy úpravy textu patří komiks, který propojuje slova a obrázky. Kvůli této kombinaci se po čtenáři vyžaduje, aby si procvičoval jak vizuální, tak slovní interpretační dovednost. V této literární formě se překrývají prvky umění, jako například perspektiva, symetrie, linie apod. s gramatikou, slovní zásobou a syntaxí, které spadají do oboru literatury. Čtení komiksu je tedy souhra estetického a literárního vnímání (Eisner, 2000).

Málková (2016) tvrdí, že tato forma byla donedávna zanedbávaná, přičemž má velkou oblibu u dětí se sluchovým postižením a v rámci literární výchovy by se měla více používat. I přestože se komiks nemůže plně vyrovnat knihám, lze konstatovat, že se jedná o lepší variantu, než naskýtá audiovizuální zábava. Tato forma má velkou výhodu v tom, že dokáže nalákat děti ke čtení prostřednictvím obrázků a dětského čtenáře také neodpuzují stránky dlouhého textu.

„Komiks, jako názornější a srozumitelnější forma sdělení, může pomáhat i ve výuce. Nejčastějším tématem výchovně vzdělávacích komiksů bývají dějiny.“ (Málková, 2006, s. 14) Jako příklad lze uvést dílo výtvarnice Lucie Seifertové s názvem „Dějiny udatného českého národa a několik nepodstatných světových událostí“, jež v roce 2014 obdrželo cenu Magnesia Litera. Jiná díla například více přibližují přírodu, fyzikální zákony, techniku a vědu. Mnoho z těchto prací vyznačuje osobitý výtvarný projev, a tudíž rukopis autora. V dětech se tak může snadno a nenásilně zakořenit cit pro výtvarný projev (Málková, 2014).

3.4 Práce s upraveným textem

„Zejména na nižších úrovních komunikační kompetence může být do značné míry nutné pracovat s texty upravenými, neboť žák zná pouze omezený počet lexikálních jednotek a gramatických struktur. Zkušenost ukazuje, že autentičtěji obvykle znějí texty upravené než uměle vytvořené.“ (Vodičková, 2019, s. 83)

Obtížnost upravených textů by se měla zvyšovat, aby se žák dostával dál a také měl motivaci ke zlepšení. Pro dosažení vhodné úrovně by se také měly zařazovat autentické texty, zejména pak z důvodu, že se jedinci s takovými texty budou setkávat v reálném životě. Potřebné také je, aby upravené texty byly rozmanité a volily se nejrůznější funkční styly a rozmanité žánry (Vodičková, 2019).

Balharová (2015) uvádí, že při práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, jako je například dyslexie, se osvědčují metody vycházející z Reading and Writing for Critical thinking (RWCT), což je komplexní vzdělávací program pro podporu kritického myšlení. Níže budou přiblíženy např. metody Dvojitého zápisníku (podvojný deník) nebo I.N.S.E.R.T. Tyto metody jsou vhodné zvláště pro žáky, kteří již zvládli samotnou techniku čtení a postupně se začínají učit vnímat text a porozumět mu.

Např. Dvojitý zápisník, jinak řečeno podvojný deník, funguje následujícím způsobem. Žák si rozdělí čistý list papíru svislou čarou na dvě poloviny. Na levou stranu nahoře napíše Citace a následně pod ně vypisuje slova, věty, myšlenky, které jej během čtení textu zaujaly. Na pravou stranu umístí nadpis Vlastní komentáře a pod něj zapisuje své komentáře. Po dočtení textu, vepsání komentářů apod. následuje diskuse s ostatními žáky ze třídy, během které si žáci navzájem sdílejí své zápisky a postřehy. Možností je také sdílet text ve dvojicích, záleží na velikosti skupiny. Žáci si tak rozvíjejí slovní zásobu, učí se navzájem naslouchat a komunikovat. Díky této metodě se žák učí formulovat svůj vztah ke čtenému obsahu, rozvíjet slovní zásobu. Také se učí formulovat své myšlenky nahlas, mluvit před více lidmi. Zároveň se učí vzájemnému naslouchání, komunikaci a respektu k názorům jiných (Balharová, 2015).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Úprava literárního textu

Upravit literární text pro cílovou skupinu čtenářů se sluchovým postižením, to byl úplně prvotní a původní záměr. Posléze se však cílová skupina rozšířila na obecnější pojem – čtenář se sníženou jazykovou kompetencí.

Po prokonzultování s učiteli školy pro sluchově postižené bylo zjištěno, že ačkoliv by žáci například osmého ročníku se sluchovými vadami měli být schopni přečíst jistou úroveň textu, v mnohých případech k této skutečnosti nedochází. Důvodem je fakt, že jejich čtecí úroveň dosahuje úrovně čtení, jakou mají žáci ve druhé či třetí třídě. Tudíž se jejich zájem o četbu nezlepšuje, ba co hůř, na četbu zanevívají. Právě uvedená tvrzení však neznamenají, že by se dala problematika generalizovat, ale naopak, tato problematika se pokládá za dosti individuální.

Zjištění bylo motivací k úpravě, která nebude obsahovat větší počet dějových zápletek a sdělení, aby neodradila čtenáře od četby, protože náročnost textu nebude příliš vysoká. Podpůrná bude hojnost ilustrací, které se stanou pro úpravu stěžejní. S předpokladem, že pak bude četba hned po otevření knihy pro čtenáře mnohem lákavější a jedinec si dodá odvalu do příběhu se ponořit. Vysvětlivky, které dovysvětlí náročnější slova objevující se v textu, dopomohou čtenáři dojít až na konec knihy. A s následně nabytou sebejistotou ve své čtecí dovednosti se pak pustí do knihy o něco náročnější.

4.1 Výběr literárního díla

Při vybírání literárního díla byla navázána spolupráce se Střední školou, Základní školou a Mateřskou školou pro sluchově postižené, sídlící na adrese Výmolova 169, Praha. A aby se vyšlo vstříc zájmům žáků školy, výběr byl prokonzultován s tamní paní knihovnicí. Na základě konzultace byl k úpravě vybrán jeden z příběhů knihy Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční noční mlhy od spisovatelky Sandry Vebrové. Konkrétně šlo o úpravu textu příběhu Mlžani na opeře.

Sandra Vebrová, autorka knihy, Střední školu, Základní školu a Mateřskou školu pro sluchově postižené před několika lety navštívila a úryvek ze své knihy předčítala. Žáci byli jak z příběhu, tak z interakce se spisovatelkou nadšeni. Jistá důvěra a potenciální naděje uspět s úpravou u žáků byla vysoká a stala se tak jedním z důvodů pro úpravu. Dalším důvodem pro výběr titulu byla také vize besedy, realizovatelné v budoucnu. Po dokončení úpravy knihy by

mohlo být zrealizováno interaktivní odpoledne, na které by se znovu pozvala spisovatelka Sandra Vebrová. Během besedy by probíhalo předčítání a prohlížení knihy, aktivity s hlavními postavami příběhu a podobně. Beseda by totiž mohla výrazně posílit kladný vztah k příběhu, a namotivovat tak žáky k četbě upravené knihy.

Příběh *Mlžani na opeře* se stal pro úpravu spíše inspirací. Ačkoli postavy nebyly pozměněny a hlavní zápleтка zůstala stejná, není možno hovořit o čistém zjednodušení textu. Upravovaný text nevznikal vyloženě doslovným zkracováním či zjednodušováním jednotlivých vět a pasáží, nýbrž vytvářením zcela nových kapitol na základě kapitol původních.

První představa byla celý příběh o šedesáti stranách převést do komiksu. Po projednání nápadu s ilustrátorkou se čistě komiks jevil co do provedení poměrně náročný. Nakonec se vybrala kombinace různých forem. Některé kapitoly byly převedeny do komiksu, jiné pak zůstaly v běžném formátu ke čtení. Lze předpokládat, že řešení bude pro čtenáře pestřejší a přínosnější. Nadále, že také jednotlivé kapitoly umožní do jisté míry jakousi širší variabilitu úrovní náročnosti.

4.2 Původní kniha a její autorka

4.2.1 Ducháčkovic rodina aneb Tajemství noční mlhy

Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy je název celé knihy. Úprava textu proběhla však pouze u příběhu druhého. Příběh nese název *Mlžani na opeře*. Děj se odehrává v malém městečku, kde se nachází divadlo, ve kterém se dějí nevídané a poměrně nebezpečné záhadné věci. Celým příběhem nás doprovází *Ducháčkovic rodina*, což jsou duchové, jak již název prozrazuje. Primárně tedy malí *Mlžané*, – *Olívie*, *Simon*, *Bubi* a jejich bratranec *Alfons*. Malí *Mlžané* se snaží přijít záhadám na kloub. Jelikož jsou to však čtyři šikovní, nápadití a všímaví duchové, zaslouží se o rozuzlení podivností, které zapříčiňují přízraky. Ty se v divadle zjevují každým rokem před karnevalem, protože někdo nedopsal divadelní hru a to je nutí pobývat v divadle. Nemají však rádi lidi, protože jim narušují klid. Proto v divadle shazují na diváky lustry, trhají závěsy a opony, narušují představení a divadlo se pro diváky tudíž zavírá. Malí *Mlžané* jsou tak šikovní, že nakonec dokážou přijít na důvod, proč se přízraky v divadle neustále zjevují. Díky důvtipu a mazanosti malí *Mlžané* na konci příběhu přízraky obelstí a pomohou divadlo znovu otevřít.

Výše popsaný příběh se k úpravě pro čtenáře se znevýhodněním hodí upravit z důvodu napínavosti, zajímavosti a také z důvodu divadelního prostředí. Přepřacování příběhu se

žákům snaží objasnit divadelní pojmy a ukázat divadlo i s jeho všemožnými zákoutími. Upravený příběh by se tak dal zařadit pro žáky se sluchovým postižením, žáky s narušenou komunikační schopností a jiným postižením před návštěvou divadelního představení. Žákům by tak mohlo být divadlo bližší, mohli by se v něm lépe orientovat a také by mohli najít v divadle větší zálibení.

4.2.2 Sandra Vebrová

Spisovatelka Sandra Vebrová, autorka knih pro děti, vydala své první literární dílo již v jednadvaceti letech. Jednalo se o knihu Luko, malý vlkodlak, která se řadí do žánru fantasy. Díky velkému úspěchu prvotní knížky se autorka rozhodla napsat pokračování, kterého se čtenáři dočkali o rok později. Spisovatelka napsala také námět a scénář k pohádce Nepovedený kouzelník, která byla natočena Českou televizí. Humorné a tajemné příběhy Ducháčkovíc rodiny se začaly vydávat v roce 2014. Pro tuto diplomovou práci důležité dílo Ducháčkovíc rodina aneb Tajemství noční mlhy vyšlo o rok později, v roce 2015 (Osobnosti, 2006).

4.3 Fáze úpravy textu

Po vybrání literárního díla k úpravě následovalo důkladné pročtení knihy. Během čtení byla snaha rozklíčovat, který příběh ze tří bude pro čtenáře se znevýhodněním pro děti nejvíce zajímavý a nejsnadnější na pochopení. Po rozhodnutí pro příběh následovalo jeho opětovné přečtení. Dalším krokem bylo vynechání některých kapitol, pasáží či vedlejších dějových linek pro zjednodušení hlavní dějové linie. Po úpravě sledu událostí textu se upravovala gramatika textu. Kapitoly po kapitole se upravovaly jednotlivé věty, vynechávala se složitá slovní spojení, přenesené významy, zájmena. Více se problematice věnuje přímo kapitola 4.8 Přímá řeč. Během úpravy gramatiky se také vypouštěla či transponovala přímá řeč a přenesení významu. Důležité bylo také myslet na míru výslovnosti textu a její náhrady. Vysvětlivky byly vytvářeny až na závěr celé úpravy, kdy se celý upravený text znovu pročetl a těžko pochopitelná slova vysvětlila jednotlivými vysvětlivkami. Některé vysvětlivky jsou také podpořeny ilustracemi. Po zhotovení úpravy celého příběhu se k jednotlivým ilustracím rozvrhovaly ilustrace podpůrné (vysvětlující) i umělecké.

Upravené kapitoly a podklady rozvrhů se poté poslaly ilustrátorům. Následovala realizace ilustrací a u některých kapitol se jednalo o komiks. Každá dvojstrana se konzultovala se všemi zúčastněnými.

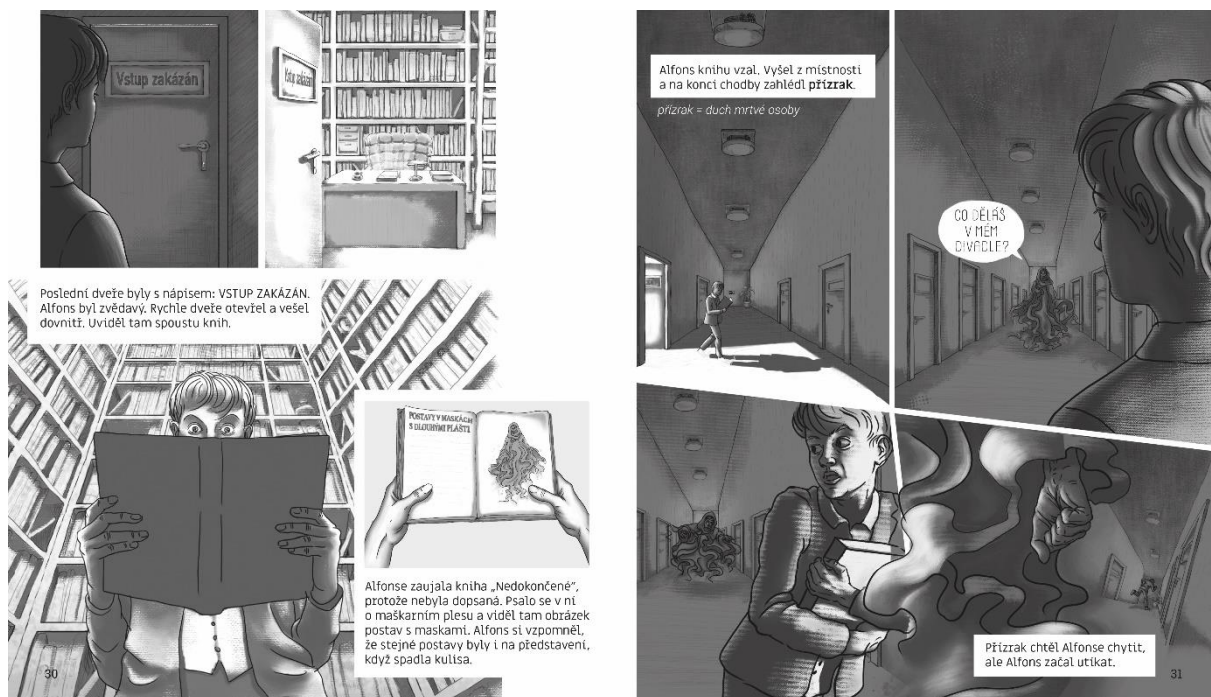
4.4 Zkrácení rozsahu textu

Mělo by se dobře zvážit, jak dalece se do původního textu může zasáhnout. Při zjednodušování textu se musí rozlišit, které informace jsou ve výchozím textu podstatné, a proto se, ačkoli přes pozměněnou formu zachovají, a které jsou nadbytečné. Nadbytečné informace se mohou vypustit, aniž by se nějak výrazně narušila soudržnost textu. Snažíme se vynechávat takové informace, jejichž absence nenaruší vnitřní stavbu příběhu. Mělo by se také počítat s tím, že upravený text může na první pohled působit velmi jednoduše (Souralová, in Daňová, 2008).

Po delším zvažování, jak moc délku textu zkrátit, se rozhodlo jít cestou kratšího a jednoduššího textu. S vidinou, že příběh bude s takovou přístupnější širšímu spektru čtenářů. Kniha pro ně bude lákavá a neodradí je už hned při prvním otevření knihy. Příběh by měl čtenáře vtáhnout do děje a mírně pokročilejší čtenáři by si jej měli být schopni přečíst sami, bez doprovodu. Zároveň lze knihu užívat v rámci vyučovacích hodin. Žáci mohou číst kapitoly sami a následně vypracovat pracovní list, který byl ke kapitolám vytvořen. Další možností, která se nabízí, může být diskuse i s vyučujícím, který bude dávat návodné otázky.

Původní text *Mlžani na opeře* měl 54 stran, úprava však byla zkrácena na 28 stran. Počet kapitol se změnil pouze o jednu. Při úpravě se dvě původní kapitoly vynechaly a jedna původní kapitola se v upravené verzi rozdělila na dvě, tudíž má upravený text o jednu kapitolu méně. Druhá kapitola dokreslovala totiž postavu, s jejíž dějovou linkou se nepracovalo. Obsah kapitol se pozměnil ve smyslu vypuštění některých dějových linek a detailnějších informací, které by pro čtenáře s nižší jazykovou kompetencí v češtině mohly být matoucí.

Za potřebné se pokládalo, aby upravená dějová linka srozumitelně navazovala na jednotlivé kapitoly a byla dodržována napínavost v konkrétních pasážích. U kapitol překreslených do komiksu bylo zjištěno, že je potřebné, aby se text vešel vhodně na strany a korespondoval s jednotlivými komiksovými okny. V tento moment se přemýšlelo o vhodnosti dalšího zkrácení textu. Nakonec se usoudilo volit přívětivější a lákavější cestu pro čtenáře. Konkrétně kapitola *Tajemná kniha* byla co do kompozice jednotlivých oken a ilustrací v rámci délky textu náročná.



Obrázek 1: Úprava délky textu - upraveno

Upravený text: *Alfonse zaujala kniha „Nedokončené“, protože nebyla dopsaná. Psalo se v ní o maškarním plesu a viděl tam obrázek postav s maskami. Alfons si vzpomněl, že stejné postavy byly také na představení, když spadla kulisa.*

Konkrétně tuto pasáž bylo nutno přepsat několikrát. Text totiž nekorespondoval s celkovým konceptem dvoustrany a bylo zapotřebí jej zkrátit. Při celkovém zkracování textu bylo třeba myslet na nenarušení hlavní dějové linky.

4.5 Úprava sledu událostí

V kapitole 4.2.1 Ducháčkovice rodina a Tajemství půlnoční mlhy se popisuje obsah celého příběhu detailněji. Hlavní dějová zápletka spočívá ve vyřešení záhady malými Mlžany. V divadle, které navštěvují, se zjevují přízraky, které divadlo ničí a kvůli kterým se divadlo také na nějaký čas uzavírá. V upravovaném příběhu se tato dějová linka ponechala.

Druhá vedlejší, ale také poměrně důležitá dějová linka, byla z velké části vypuštěna. Linka byla primárně věnována jedné z hlavních postav, a to Alfonsovi a jeho rodičům. Alfonsova rodina za Ducháčkovice rodinou došla na návštěvu, protože přišli o dům, který jim jako duchům uletěl. Potřebovali si tedy najít nový dům, ve kterém by se mohli zabydlet. Proto se rozhodli zůstat u rodiny Ducháčkových do chvíle, než dům najdou. Tato linka byla

vynechána z důvodu komplikovanosti. Pochopení, že dům může uletět a rodina se musí zabydlet někde jinde, by čtenářům s nižší jazykovou kompetencí mohlo dělat problém.

Další poměrně velká událost, která byla v upravovaném textu vypuštěna, bylo počáteční nenadšení, až nepřátelství mezi Olívií, Simonem, Bubim a Alfonsem. V původním příběhu Olívie, Simon a Bubi neměli Alfonse rádi, protože si o něm mysleli, že je namyšlený a že jimi pohrdá. Což byla do jisté míry pravda. Způsobeno to však bylo skutečností, že Alfons neměl moc kamarádů, nevěděl tedy, jak se chovat a hrály v tom roli také jiné důvody. V průběhu vyšetřování záhady se Alfons však změní a ukáže svým Mlžanským kamarádům, že stojí jako kamarád za to. Mezilidské vztahy jsou rozhodně důležité, avšak upravený příběh se zaměřil primárně na divadelní prostředí a vyřešení zápletky, aby čtenář nebyl zahlcen informacemi, které nejsou pro hlavní zápletku podstatné.

V původním příběhu jsou často zmiňováni i rodiče všech malých duchů, jejich průpovědky, dialogy s malými Mlžany a také jejich charakteristika.

Původní text: „*Mají stopu!*“ rozlehl se druhý den Leopoldin hlas po celém domě. Pan Mlživoj s Tichomilem Mráčkem upustili v pracovně leknutím mapy, paní Blanka vyletěla od pletení a zamotala se do vlastního klubka, i Alfí se Simonem zpozorněli. (Ducháčkovice rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy; Mlžania přízraky, s. 91)

Původní text: Pan Mlživoj Ducháček většinou těsně předtím, než dorazily paprskovou poštou jeho noviny, netrpělivě pokukoval po kapesních hodinkách a poslouchal, jestli se v komíně neozvalo známé zašramocení. Tentokrát ale sledovat hodiny nemusel. (Ducháčkovice rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy; Tváře v masce, s. 79)

Uvedené úryvky sloužily jako příklady, které byly v upravené verzi vynechány, stejně jako časté humorné zápletky a vtípky v původní předloze. Jedinci, kteří jsou neslyšící, již od narození mají mnohdy jiné vnímání toho, co je vtipné a také z důvodu přímočarosti, byly humorné prvky vypuštěny a úprava zůstala na obecnější úrovni. Obecnější úroveň zaručuje pochopení větším počtem čtenářů příběhu Mlžani na opeře, tudíž více čtenářů nabude pocit radosti ze čtení a sebejistoty ve svou čteckou dovednost.

Následně byly zkráceny do jedné věty informace, které byly v původním textu rozepsány více. Například když jela Olívie do knihovny v kapitole Mlžani a přízraky.

Původní text: *Bubi se po chvílce našel, ale pro změnu nebyla k nalezení Olívie. Nakonec zjistili, že jim pod polštářem ve své posteli nechala vzkaz. Musí prý něco moc důležitého zařídit v Šedavém kraji na Mlžanské akademii a vrátí se hned, jak to půjde.*

Upravený text: Olívie jela do knihovny.

4.6 Gramatická úprava textu

Spisovatelka Sandra Vebrová má velmi květnatou a pestrou slovní zásobu. Její knihy jsou čtivé a vtahují čtenáře do příběhu. Během úpravy textu nebylo možné plně dodržet úroveň a kvalitu jejího stylistického vyjádření, ani humor, který z jednotlivých kapitol čiší, jak již bylo prezentováno ve výše uvedených kapitolách.

V přepracovaném textu byl v úpravě kladen důraz na:

- složitost větného souvětí,
- skladbu vět,
- jednotlivé gramatické kategorie,
- jednotné časy,
- konkrétnost.

Upravený text se vyhnul dlouhým slovním spojením, složitým výrazům a složitým větným souvětím. Zůstalo se pouze u souvětí s několika vedlejšími větami či dvěma větami hlavními. Větné členy byly užity jednoduché, rozvité i několikanásobné. Ve většině z případů však byly užity spíše jednoduché formulace. Rozvitých větných členů lze najít v textu o něco méně, přičemž několikanásobné větné členy se užívaly jen sporadicky.

Původní text: *Byl mlhavý, chladný večer, noc se rozprostírala v ulicích a bílý opar klouzal po dlažebních kostkách. Jedna z těchto městských uliček vedla až k nevelkému, ale zato krásně zdobenému divadlu, které zde stálo už dobrých dvě stě let.*

(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Mlžani na opeře, s. 61)

Upravený text: Ve městě byla mlha a tma. V jedné ulici stálo malé divadlo. Bylo už staré, ale krásné.

Stejně jako u nepoužívání komplikované větné konstrukce se pokládalo za důležité, aby se v upravovaném příběhu nenacházely žádné nedokončené věty. Tato skutečnost by totiž mohla čtenáře přivést k nepochopení významu sdělení.

Pochopení významu sdělení dodává s každou větou čtenáři sebevědomí a pocit naplnění. Čtenář má chuť číst další odstavec. Stavba věty se pokládá za další důležitý aspekt úpravy, proto se při úpravě textu dbalo na jednoduchou stavbu jednotlivých vět. Aby se dodržoval základní typ slovosledu českého jazyka, čímž je: Podmět (subjekt) – přísudek (verbum) – předmět (objekt).

Původní verze: *Poslední v řadě seděl Bubi, toho ale mnohem více než jeviště zajímalo zákulisí. Neustále se tam někdo potichu hemžil, čímsi rumploval, za něco tahal, dával někomu naproti znamení, pročítal text nebo nervózně přešlapoval. Bubi si chtěl dění v zatemněném zákulisí pořádně prohlédnout, a tak si nenápadně půjčil kukátko. Dlouho ho zadumaně přepracel. Nějak se mu nepodařilo vykoumat, kudy se do něj správně kouká. A zrovna když na to konečně přišel, vyklouzlo mu kukátko z rukou. Malý Mlžan polekaně sledoval, jak se řítí přímo na jeviště, pak už ale na nic nečekal a tryskem pro něj sletěl dolů.*
(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Mlžani na opeře, s. 63)

Upravená verze: Bubi uviděl podivné stíny v zákulisí. Chtěl se podívat, co to je. Aby lépe viděl, použil kukátko. Nedával pozor, kukátko upustil, a to padalo přímo na paní zpěvačku. Naštěstí Bubi kukátko zase chytil.

Český jazyk bývá označován za náročný z mnoha různých důvodů. Zejména pak kvůli jeho nepravidelné flexi pojící se s mluvnickou kategorií. Při prepisování vět se dbalo na jednotlivá slova a jejich ohebnost. Když už bylo nutné slovo skloňovat, byla snaha setrvat u tvarů pro čtenáře známějších a snazších.

Další z aspektů, kterému byla věnována pozornost, bylo časování. Zůstalo pouze u časů základních, aby časová orientace byla přehledná a čtenář se v ní neztrácel. Z velké většiny se jednalo o čas minulý.

Původní verze: *Simon s Alfonsem se právě na druhém konci sálu dohadovali, kdo setkání s přízraky víc pokazil, když se k nim přihnul Bubi a máchal rukama. „Objevil se zádrhel!“ volal a ukazoval za sebe. Za Bubim se řítily rozzuřené přízraky, ječely, volaly a natahovaly po něm dlouhé hubené ruce. Když už ho skoro měly, ozvalo se za nimi: „Hej, vy maškary!“ Otočily se a uviděly Olívii, která rychle zahodila maskaru, aby je nalákala. „Ples už skončil?“*

Vzteklé přízraky změnily směr a hnaly se za Olívií, jenže tahle malá Mlžanka byla v letu velmi rychlá. Zamířila ke stropu, rychle udělala v letu salto, zavířila kolem nich a jako blesk letěla ke dveřím, které Simon s Alfím pohotově otevřeli.

(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Alfího notes, s. 112)

Upravená verze: Přízraky začaly Bubiho honit. Natahovaly po něm ruce. Olívii napadlo, jak Bubiho pomůže. Vzlétla ke stropu, přízraky ji uviděly a přestaly honit jen Bubiho. Zamířily k Olívií. Olívie i Bubi rychle doletěli ke dveřím sálu, vyletěli ven a dveře rychle zavřeli.

K orientaci a přehlednosti textu dopomáhá čtenářům také konkrétnost jednotlivých slov. Proto byla z původního textu vynechána většina podstatných jmen abstraktních. Ty totiž označují vše, co je ve své podstatě nehmotné, což by pro čtenáře mohlo být těžko uchopitelné. Slova, která nebyla dostatečně konkrétní, jako je například přízrak či duch, byla podpořena ilustracemi či vysvětlivkou.



Obrázek 2: Upravená verze - duch

4.7 Míra výslovnosti textu

Zjednodušení textu spočívá také ve vyšší míře užití výslovnosti. Podmět bude tedy ve větší míře výslovnosti vyjádřen, pokud se jedná o jednoznačné situace, tak zájmenem, v jiných případech plnovýznamovým pojmenováním. Užívání zájmen může čtenářům se sluchovým postižením komplikovat pochopení textu, i přestože v řeči používají velmi často zájmeno já, on, oni, v textu identifikace zájmen předpokládá rozpoznání nejen gramatických významů, ale také sémantických významů ve větě, což je náročné (Daňová, 2008).

V rámci úpravy textu bychom měli také pracovat s jasným vyjádřením předmětu. Plnovýznamové pojmenování předmětu bylo užito například v tomto odstavci.

Původní verze: *Malý Mlžan polekaně sledoval, jak se řítí přímo na jeviště, pak už ale na nic nečekal a tryskem pro něj sletěl dolů.*

(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Mlžani na opeře, s. 63)

Upravená verze: Bubi uviděl podivné stíny v zákulisí. Chtěl se podívat, co to je. Aby lépe viděl, použil kukátko. Nedával pozor, kukátko upustil, a to padalo přímo na zpěvačku. **Naštěstí Bubi kukátko zase chytil.** Zpěvačka dozpívala a diváci začali tleskat.

Naštěstí Bubi kukátko zase chytil – v této větě by se běžně hodilo použít zájmeno jej. Pro čtenáře se znevýhodněním by však v této konkrétní situaci mohlo užití zájmena působit nejasně. Proto bylo záhodno užít stejného pojmenování, jako při počátečním uvedení čtenáře do situace. Nebo také hned v následujícím odstavci, který zní:

Upravená verze: Ducháčkovi se z divadla vrátili domů a uvařili si čaj. Najednou jim v obýváku přistála krabice. **A za krabicí další a další krabice.** Potom se ve dveřích objevil pošťák. V ruce měl dopis. V dopise bylo napsáno.

Kdyby se napsalo pouze a další a další, čtenáři by nemuselo být zřejmé, o čem se píše. Mohl by se v hlavě dotazovat, co dalšího v obýváku přistálo. Tudíž zvolení opakovaného pojmenování bylo bezpochyby jistější. Oproti tomu v následujícím úryvku:

Upravená verze: Malí Mlžané si vyrobili škrabošky. Kostýmy si půjčí v divadle. V místnosti s nápisem Kostymérna našli dlouhé pláště. Oblékli si **je** a na obličej nasadili škrabošky.

V téhle situaci nebylo až tolik nutné vložit do věty na místo zájmena plnovýznamové pojmenování. Z předešlé věty je zřejmé, že našli dlouhé pláště a následující věta začíná slovem oblékli si je, tudíž není dosažení konkrétního pojmenování v takové míře zapotřebí. Příklad místa, kde nebyl vyjádřen podmět, ale sémantický význam je zřejmý:

Upravená verze: Ve městě byla mlha a tma. V jedné ulici stálo malé divadlo. **Bylo** už staré, ale krásné.

V upravovaném příběhu se oproti původnímu textu z důvodu konkrétnosti vyskytují ve větší míře plnovýznamová pojmenování, a tudíž i opakovanost slov. Například v deváté kapitole se ve třech odstavcích vyskytuje slovo přízrak či přízraky sedmkrát. Tato skutečnost je také způsobena i tím, že čtenář s nižší jazykovou kompetencí hůře chápe časté obměny slov.

4.8 Přímá řeč

V původním příběhu Mlžani na opeře byl dialog přítomen na většině stran knihy. Dialog nebo-li rozhovor totiž posouvá děj dopředu, je autentičtější a barvitější. Nad to všechno dodává příběhu dynamičnost a spád. Rozhovor se v psané formě uvádí v přímé, polopřímé či nepřímé řeči, což je dalším aspektem, který čtenáři může dělat potíže. Například původní kapitola s názvem Pokažené představení byla přímé řeči plná, jak dokládá níže přiložený úryvek.

Původní verze:

„Bubi, nemačkej se na mě tak,“ sykla

...

„Olívie, přestaň na mě padat,“ ozval se Simonův hlas.

„Já za to nemůžu, jako bych klouzala do strany.“

„Uvědomujete si, že rušíte představení?“ napomenul je důležitě Alfí, který seděl z druhé strany vedle bratrance.

...

„Podívejte! To lano se trhá!“

...

Simon zaletěl jako střela k jednomu z lan.

„Jsou naříznutá!“ zamumlal pro sebe nevěřícíně.

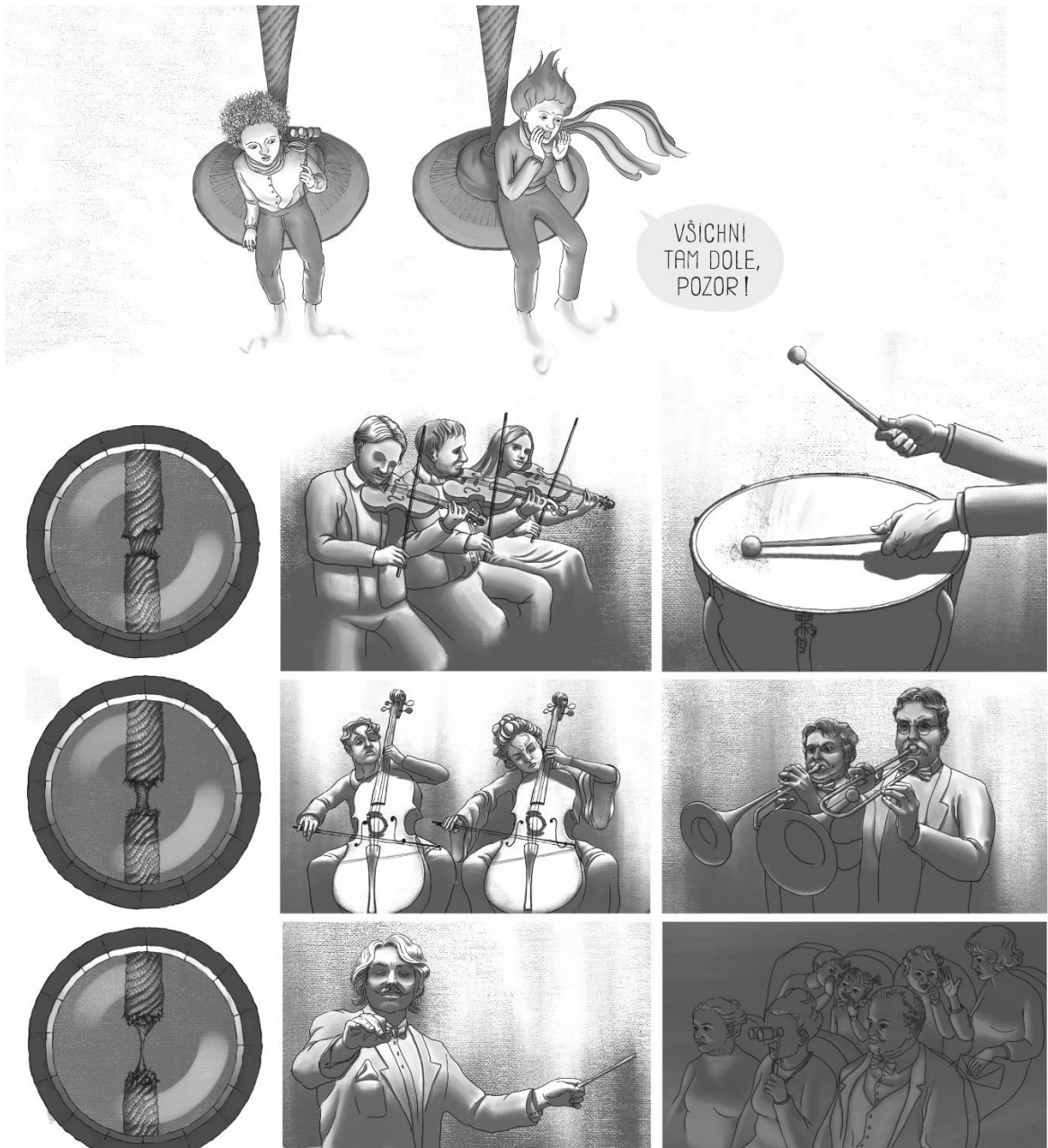
...

Simon i Olívie se vyděšeně podívali na jeviště, na kterém se právě pohyboval nejméně tucet lidí.

(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Pokažené představení, s. 77)

Upravený text: „Všichni tam dole, pozor!“ zakřičel Simon.

V podkapitolách této diplomové práce Zkrácení délky textu a Úprava sledu událostí, se píše o důvodech, které vedly ke zredukování textu i v právě uvedené ukázce. Přímá řeč, která však byla použita v upravené verzi, zní: „Všichni tam dole pozor!“ Aby tato přímá řeč byla zřetelná, převedla se kapitola (nejen z tohoto důvodu) do komiksu. Jak je možné vidět na přiložené ilustraci níže, v textu není uvedeno, kdo větu zvolal. Převedení do komiksu umožnilo dodat větu tak, že ji zvolává Simon, jedna z hlavních postav, sedící na lampě.



16

dirigent = osoba, která vede hudebníky

Obrázek 3: Přímá řeč – zvolání

Původní verze: Hodiny na nedaleké věži odbily tři hodiny v noci. Byl čas se vrátit domů. Alfons na moment zaváhal, ale pak strčil divadelní hru pod svůj kabát, zasunul ji do velké vnitřní kapsy a zamířil zpět do spletilých divadelních chodeb. Spokojený sám se sebou a se svým objevem si až po chvílce uvědomil, že za sebou slyší tiché sipání.

„To bude Simon nebo Olívie,“ pomyslel si. „Přece jen mě hledají.“ Ohlédl se a vyděšeně ztuhl. Na konci chodby stál přízrak v masce, výsměšně si ho měřil pronikavými šedými očima a cosi neznatelně zašeptal. Přestože stál daleko od Alfího, hlas přízraku jako by k němu nesla ozvěna: „Co pohledáváš v mém divadle?“

(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Tajemná kniha, s. 86)

Upravená verze: Alfons knihu vzal. Vyšel z místnosti a na konci chodby zahlédl přízrak. **Co děláš v mém divadle?** Přízrak chtěl Alfonse chytit, ale Alfons začal utíkat.

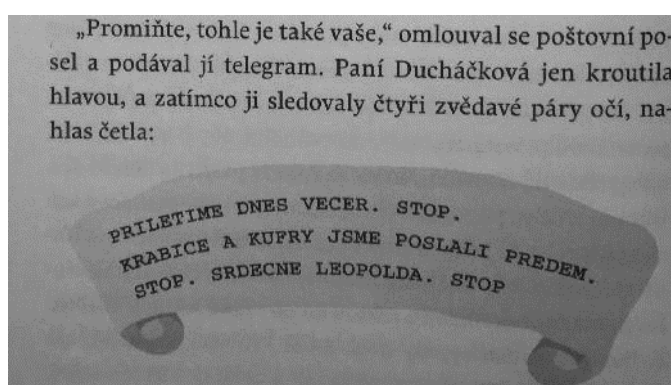


Obrázek 4: Přímá řeč - přízrak

Výše je umístěna druhá a poslední přímá řeč, která se v upraveném příběhu vyskytuje. Přízrak volá na Alfonse a zvolání je opět zakomponováno do komiksového panelu¹. Komiks opět dopomohl čtenáři k pochopení, kdo na koho volá, protože má skutečnost podloženou v rámci ilustrace. Navíc zvolání přízraku bublinovou formou je tajemnější a také strašidelnější. Vtahuje čtenáře více do děje a také do ilustrace, kdy čtenářův zrak brouzdá po jednotlivých panelech a hledá detaily, které v ilustraci neviděl už v prvním okamžiku.

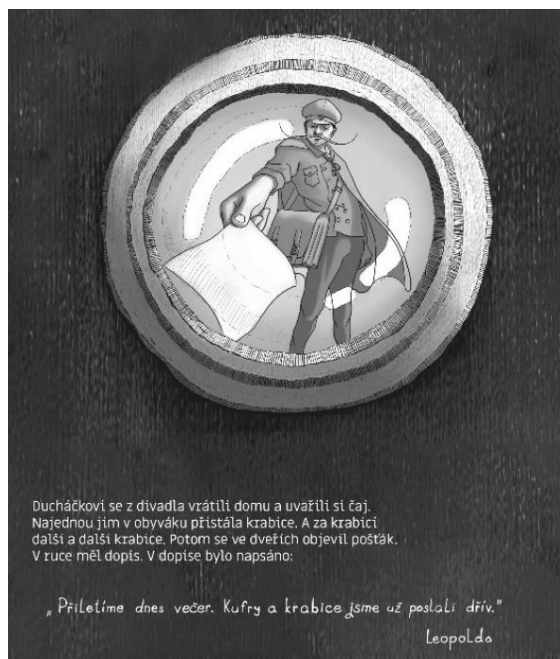
„Dopisová forma“ přímé řeči se objevila hned v první kapitole. Z důvodu interaktivnosti literárního prvku byla přímá řeč v textu ponechána.

Původní verze:



Obrázek 5: Přímá řeč - původní dopis

Upravená verze:



Obrázek 6: Přímá řeč - upravený dopis

¹ komiksový panel = prostor v komiksu vymezený pro obraz, zachycující daný okamžik

Ve zbylých kapitolách byla přímá řeč hojně zredukována se záměrem ponechat text pro čtenáře přehlednějším. Jedinec, který bude mít text před sebou, nebude mít problém se zorientovat, která postava ke komu zrovna promlouvá apod. Také díky četnému užití ilustrací a zasazení textu do komiksu se příběh stal napínavým, dynamickým, autentickým i bez přímé řeči. Navíc jednotlivé kapitoly zapadly do jednotného literárního stylu. Hojnost ilustrací by také měla dopomoci s případnými nejasnostmi způsobenými metaforami.

4.9 Přenesení slovního významu

Obrazné pojmenování, které spočívá v přenesení významu na základě vnější podobnosti – metafora. Například čelo postele, hlava rodiny, moře problémů a jiné.

Oproti tomu se rozlišuje také metonymie, která je dle Čermáka (2011) založená na soumeznosti. Jedná se sice také o přenesení významu, avšak založené na základě jiné, věcné souvislosti. Jako příklad lze uvést: Přes prázdniny četla Seiferta. Vypila celou sklenici vody. Mají doma italskou domácnost.

Další přenesení významu se nazývá synekdocha. Synekdocha se označuje za jazykovou či rétorickou figuru. Přičemž název celku se používá pro označení části nebo naopak název části pro označení celku. „Nebyla tam ani noha.“ „Česká republika vyhlásila nouzový stav.“ V těchto případech se jednalo o celek místo části. Nyní budou naopak uvedeny části místo celku. „Hlava na hlavě“ nahrazuje „mnoho lidí“.

Metafora, metonymie i synekdocha můžou způsobit čtenáři se sluchovým postižením nemalé potíže. Problémy s porozuměním mohou také nastat při užití frazémů. Mezi frazémy se řadí přirovnání, rčení, pořekadla či pranostiky. Přirovnání se definuje jako pojmenování na základě srovnání a podobnosti dvou subjektů. Mezi přirovnávané subjekty se včleňuje slovo jako – „tichý jako myška“, „chytrý jako liška“, „velký jako slon“, „moudrý jako sova“ a jiné.

Přenášení slovního významu v textu způsobuje nesnadné čtení z důvodu neznalosti a nenabyté zkušenosti čtenáře s přeneseným významem. Jeho hojné užití v upravovaném textu by čtenáře mohlo opět od čtení odradit.

V knize Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy se vyskytovala spousta přenesených významů. Spisovatelka Sandra Vebrová je opravdu nápaditá a její fantazie velmi rozsáhlá. V upravené verzi příběhu se spousta metafor, frazémů a podobně vypustilo.

Původní verze: *Ducháčkovic trio se rozhodlo, že do divadla zaletí, až budou všichni v domě spát. Důležité bylo se **nenápadně jako pára** vykrást ven...*

(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Noc v divadle, s. 81)

Původní verze: *Zatímco diváci se v družném hovoru pomalu usazovali na místa, Simon, Bubi a Alfí už měli **plné ruce práce** v provazišti nad jevištěm.*

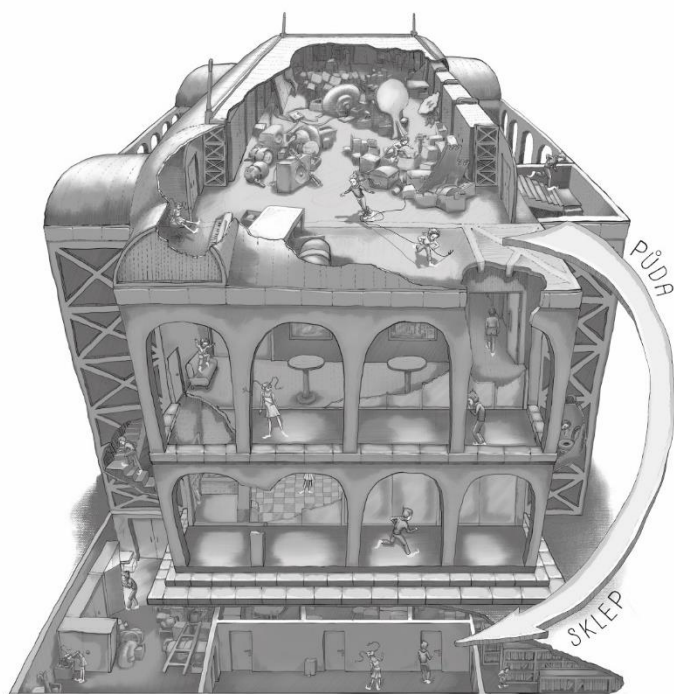
(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Mlžani a přízraky, s. 91)

Výše uvedené přenesené významy se z upraveného textu eliminovaly. Jelikož se předpokládá, že upravený text budou číst děti se sluchovým postižením a jiným znevýhodněním i samostatně, nemuselo by dojít k pochopení textu. Vzhledem k předpokladu, že by u sebe neměly zrovna nikoho, kdo by jim situace mohl názorně vysvětlit.

Původní verze: *„Mám. At už pád kulisy způsobil kdokoliv, musel se v zákulisí dobře vyznat. Co když v tom tajemném divadle dokonce přebývá? Zaletíme tam v noci a pořádně si celou budovu prohlédneme, **od půdy až po sklep.**“*

(Ducháčkovic rodina aneb Tajemství půlnoční mlhy, Tváře v masce, s. 81)

Upravená verze: Rozhodli se, že divadlo prozkoumají **od půdy až po sklep.**



27

Obrázek 5: Přenesení významu - divadlo

V tomto případě došlo k zařazení přeneseného významu do upraveného textu. Jediného, který se v textu vyskytuje. Obrázek na předešlé straně pomáhá čtenáři pochopit, co je myšleno synekdochou (v tomto případě části místo celku). Nákres celého divadla, šipka směřující od vrchu – půdy až dolů – sklep. Pro ještě větší přesnost vysvětlivky na levé straně, kde se opravdu půda a sklep nachází.

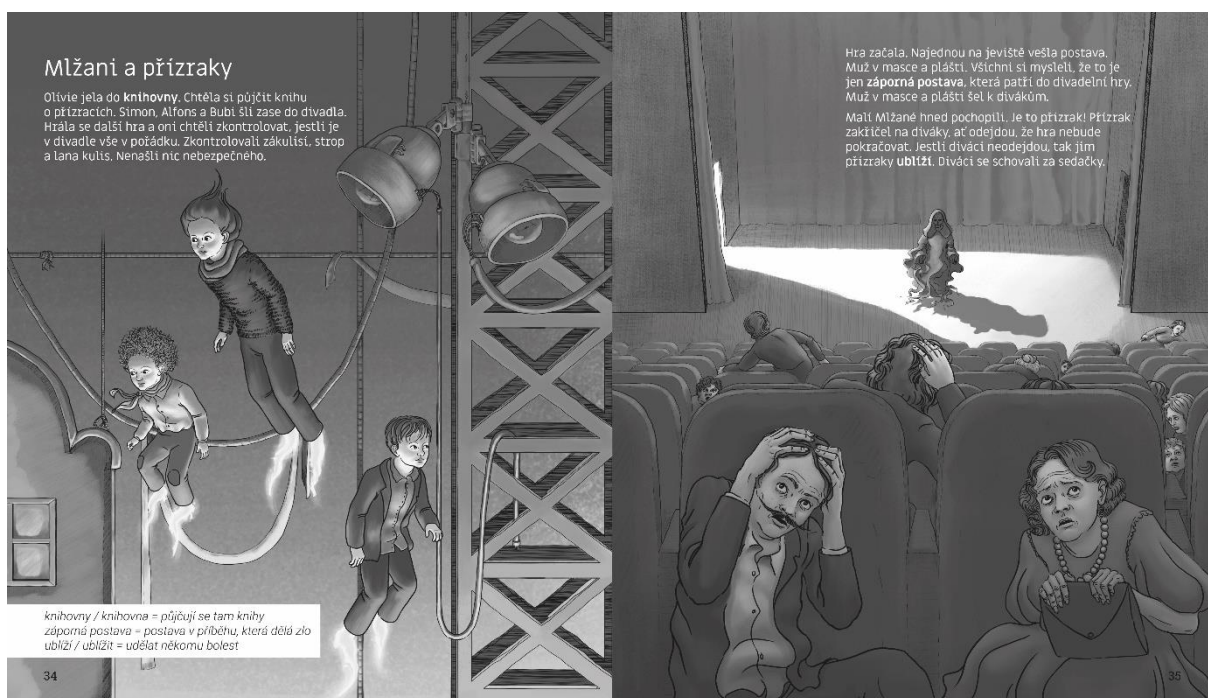
4.10 Tvorba vysvětlivek

Tvorba vysvětlivek byla považována za důležitou fázi úpravy textu. I po upravení originálního literárního díla se v úryvcích nacházejí slova, která může čtenář pokládat za náročnější či je ani nezná. K těmto skutečnostem dochází záměrně, jelikož slouží k obohacení slovní zásoby jedince a také k rozšíření jeho mentálního slovníku. Jedinci pomáhají pochopit význam a lépe si mohou určité pojmenování upamátovat. Za důležité se však pokládá odlišit, která slova budou jedinci neznámá, která si dokáže z textu také odvodnit sám (Daňová 2008). Některá slova nebyla během upravování objasněná vůbec. O něco náročnější pojmy byly dokresleny ilustracemi celoplošnými, v některých případech i dokreslujícími děj. Slova obtížná, která by znemožnila porozumění důležitým pasážím, byla doplněna slovní vysvětlivkou.

Umístění vysvětlivek je velmi významným faktorem, který ovlivňuje čtenářovo pokračování v textu dále. Během rozhodování rozmístění vysvětlivek se naskýkala řada možností. Přičemž každá možnost měla jisté klady i zápory. Přiložit veškeré vysvětlivky na konec celé knihy či na konec každé dané kapitoly. Umístit jednotlivé vysvětlení k okrajům stran nebo pod odstavec, který pojímá ono potřebné slovo k objasnění.

Vzhledem k celému konceptu upravovaného příběhu se ustanovilo zakomponovat jednotlivé vysvětlivky na dvoustrany dle potřeby tak, aby čtenář nemusel lisovat na konec knihy ani kapitoly. Aby hledáním daného vysvětlení nebyl odrazen, neztratil tak dějovou linii a mohl nerušeně pokračovat ve čtení. V nejlepším možném případě zakomponovat vysvětlivku co nejbliže k odstavci, ke kterému se vztahuje.

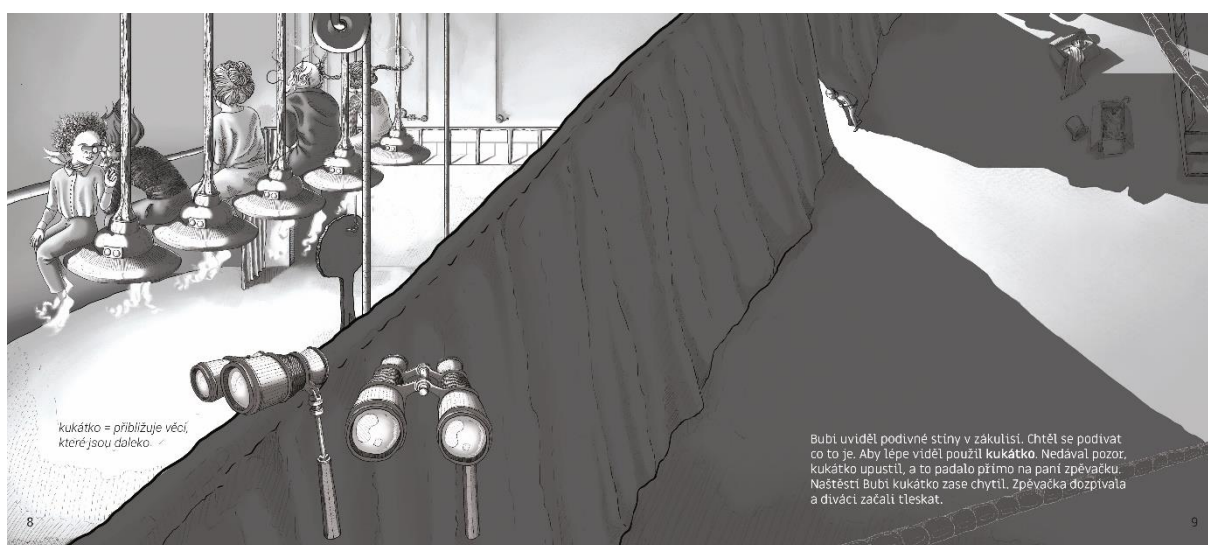
V odstavci se obtížné slovo tučně zvýraznilo. Tím se stalo přehlednější propojení mezi vysvětlovaným slovem a samotnou vysvětlivkou. Zároveň vysvětlivky samotné byly odlišeny kurzívou, aby se tak čtenáři odlišily informace, které jsou přijímány mimo hlavní příběh. V některých případech byly tři vysvětlivky nakumulovány pod sebou s faktem, že se pojily k více než jednomu odstavci. Tato situace se nenaskýtlá mnohokrát, avšak řešení bylo nutné v situacích, kdy nebylo možné jednotlivý titulek vložit co nejbliže vztahovanému odstavci. Touto cestou se zabránilo narušení kompozice ilustrací a vzhledu celé dvoustrany.



Obr. 8: Tvorba vysvětlivek - akumulace

Některé slovní vysvětlivky byly spojeny a vizuálně podpořeny i obrázky, které byly dosazeny hned vedle vysvětlivek. Čtenáři tak vizuální opora dopomůže k představitivosti a k případnému zafixování nového slova. Text tak díky komplexnímu vysvětlení nabývá zase vyšší úroveň konkrétnosti, kterou jedinci se sluchovým postižením vyloženě ocení.

Názorná ukázka vysvětlivky, vytvořené ke kukátku:



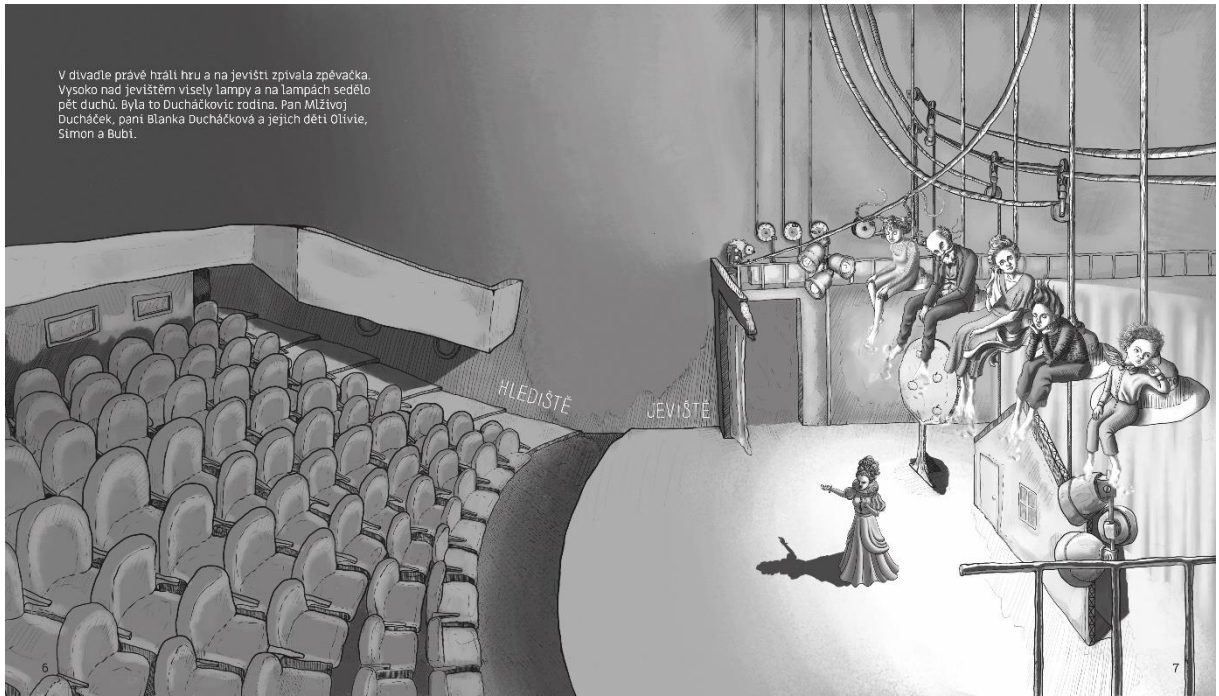
Obr. 9: Tvorba vysvětlivek - kukátko

Během upravování textu došlo také k ukázání variability v užití pojmu kukátko. Kukátko totiž nemusí být pouze divadelní, které používají diváci k přiblížení herců a dění na jevišti, ale také dveřní, které se nachází připevněné na dveřích většiny bytů. Přes dveřní kukátko se pak nahlíží na zvonící osobu stojící za dveřmi. Kontext může čtenáři ukázat nejen důležitost sémantiky, ale také důležitost propojování informací a kritického myšlení.



Obr. 10: Tvorba vysvětlivek -kukátko 2

Mnohá slova byla podpořena, jak se již psalo výše, celostránkovými ilustracemi. Zejména pak když se jednalo o objasnění určitého prostoru a prostředí. V první upravené kapitole se nachází dvoustrana, na které se nachází ilustrovaná Ducháčkovcova rodina na divadelním představení. V odstavci na dvoustraně narazí čtenář na slovo jeviště a hlediště. Vysvětlení spočívá na ilustrovaném podkladu, a navíc je doplněno o jednoslovné vysvětlivky, které jsou umístěny tak, aby bylo prostředí pochopitelně objasněno. Miniatura dvoustrany s divadelním sálem je přiložena na následující straně.



Obr. 11: Tvorba vysvětlivek - divadlo

Ilustrace mají spoustu funkcí, nejen tu, že se pomocí nich může vysvětlit podstata a význam slov. Z toho důvodu a z mnoha dalších, se jim bude věnovat celá následující kapitola.

5 Výtvarná část

Už od samého počátku bylo v plánu vytvořit co nejkompexnější úpravu knihy, ve které se bude text s ilustracemi doplňovat a dokreslovat navzájem. Ilustrace budou tedy stejně zásadní jako text a z toho důvodu bylo potřebné, aby se na výtvarnou část našli znalejší jedinci z tohoto oboru. Upravená kniha bude mít širší věkový rozptyl, než se pokládá za běžné – dle individuálních jazykových kompetencí každého čtenáře. Z toho důvodu bylo také nutné, aby ilustrace nebyly příliš jednoduché a měly také temnější nádech, místy až strašidelný. Zároveň se nesmí překročit jistá hranice, kdy by mohly ilustrace menší čtenáře odradit.

Výtvarné stránky knihy se zhostili žáci oboru Grafický design tiskovin na Střední škole uměleckoprůmyslové v Ústí nad Orlicí v rámci hodin předmětu Navrhování pod vedením MgA. Veroniky Bílkové. Propojení mezi Univerzitou Palackého v Olomouci a Střední školou uměleckoprůmyslovou v Ústí nad Orlicí, přineslo Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené, sídlící na adrese Výmolova 169, Praha, knihu, u které se předpokládá, že žáky v četbě podpoří, udělá jim radost a dodá sebevědomí a namotivuje k následující třeba i náročnější četbě.

Společně s Veronikou Bílkovou se žákům ze tříd, ve kterých Veronika vyučuje, zaslal dokument vysvětlující koncept projektu. Také v něm byla nastíněna problematika čtenářství osob se sluchovým postižením a osob s nižší jazykovou kompetencí. Na základě zaslání dokumentu se k projektu přihlásilo přes deset žáků, které nápad oslovil. Následně byli žáci zasvěceni do samotného příběhu světa duchů. Požadovalo se po nich, aby nakreslili návrhy hlavních postav, na základě kterých se poté vybrali tři žáci vhodní ke spolupráci.

5.1 Veronika Bílková

Vystudovala obor Ilustrace a grafika na Fakultě designu a umění Ladislava Sutnara, na Západočeské univerzitě v Plzni. Pod vedením Akademické malířky Renáty Fučíkové zakončila své magisterské studium diplomovou prací – autorskou ilustrovanou knihou o životě a díle Ludwiga van Beethovena, která byla v roce 2020 publikována v nakladatelství Verzone.

Veronika Bílková se posledních několik let věnuje zejména technice špachtlové malby, která jí umožňuje kombinovat geometrické subtilní detaily s velmi dynamickými až reliéfními plochami. Aby tento efekt podpořila, ilustrace vždy fotografuje, čímž zachovává efekt světla a stínu reliéfů i v postprodukcí a tisku.

Zaměřuje se převážně na edukativní didaktickou ilustraci s hudebním zaměřením. Momentálně pracuje na knize o Bedřichu Smetanovi, který bude v edici společně s Beethovenem.

Od zakončení svého studia v roce 2019 ilustrovala knihy u nakladatelství Vyšehrad. Průběžně pořádá výstavy figurálních obrazů a krajinomaleb. Každé léto tráví v zahraničí malováním v plenéru. Za poslední roky si přivezla obrazy z Francie, Rumunska, Itálie, Německa a Dánska.

Vystudovala Střední školu uměleckoprůmyslovou v Ústí nad Orlicí, kde nyní učí předměty: Figurální kresbu, Bitmapovou grafiku, Ilustraci a grafický design. Se svými žáky se primárně zaměřuje na ilustraci, komiks, karetní a deskové hry, obaly potravin nebo jakékoliv cykly mediálních i didaktických ilustrací různorodých témat.

Veronika Bílková se jako vyučující ilustrátorů stala jakýmsi hlavním koordinátorem výtvarné části diplomové práce a ilustrátory doprovázela a místy navigovala v jejich tvorbě. Svou práci vedla s chutí, zodpovědně a velmi tvořivě. Dodala ilustracím ucelenost a rozvržením dvoustran hravost.

5.2 Rozvržení práce

Realizace ilustrací se rozdělila mezi tři vybrané žáky, přičemž každý disponoval jinými výtvarnými zkušenostmi, schopnostmi a zaměřením. Práce byla rozvržena podle motivů. Jeden žák navrhoval prostory, produkty a pozadí ilustrací. Další se ujal kresby figurálních motivů a nakonec žák zkušený v oblasti digitální malby celé scény propojil zajímavým lavírováním².

Práce na ilustracích tedy nebyla rozdělena podle kapitol nebo dvoustran, příliš by se totiž měnil jejich výtvarný styl. Hrozilo by také, že figurální motivy průběžně změni svůj vzhled, což by mohlo být pro malé čtenáře nejednotné, a tudíž matoucí.

5.2.1 Figurální motiv

Figurálních motivů bylo v ilustraci velké množství, ale práce musela být vytvořena pouze jednou osobou, aby si postavy byly vždy podobné a nerozcházel se styl jejich provedení. Kresby postav se vždy po vypracování umístily do kreseb prostoru Samuela Zamazala, žáka 3. ročníku.

K této práci byla vybrána žákyně 2. ročníku, Sofie Fenyková. Ze všech předložených skic, podle kterých se vybírali žáci, měla nejlepší návrhy hlavních postav.

² lavírování = vyplňování v plochách, stínování

Sofie Fenyková pracovala v průběhu tvorby velmi produktivně. Figuru dokázala vždy zachytit velmi přesvědčivě, a to i v perspektivně náročných pozicích a činnostech. Dle slov Veroniky Bílkové je z obecného hlediska figurální kresba jedním z nejnáročnějších předmětů a zároveň oborů na středních školách uměleckých. K pochopení anatomie a prostoru a vytvoření kvalitní kresby lidského těla je potřeba velké píle a zručnosti.

Díky Sofii Fenykové si jsou postavy v komiksu na každé dvoustraně podobné a živé. Přesvědčivě vyjadřují emoce a dynamiku pohybu.



Obr. 12: Figurální motiv 1, ilustrace Sofie Fenykové



Obr. 13: Figurální motiv 2, ilustrace Sofie Fenykové

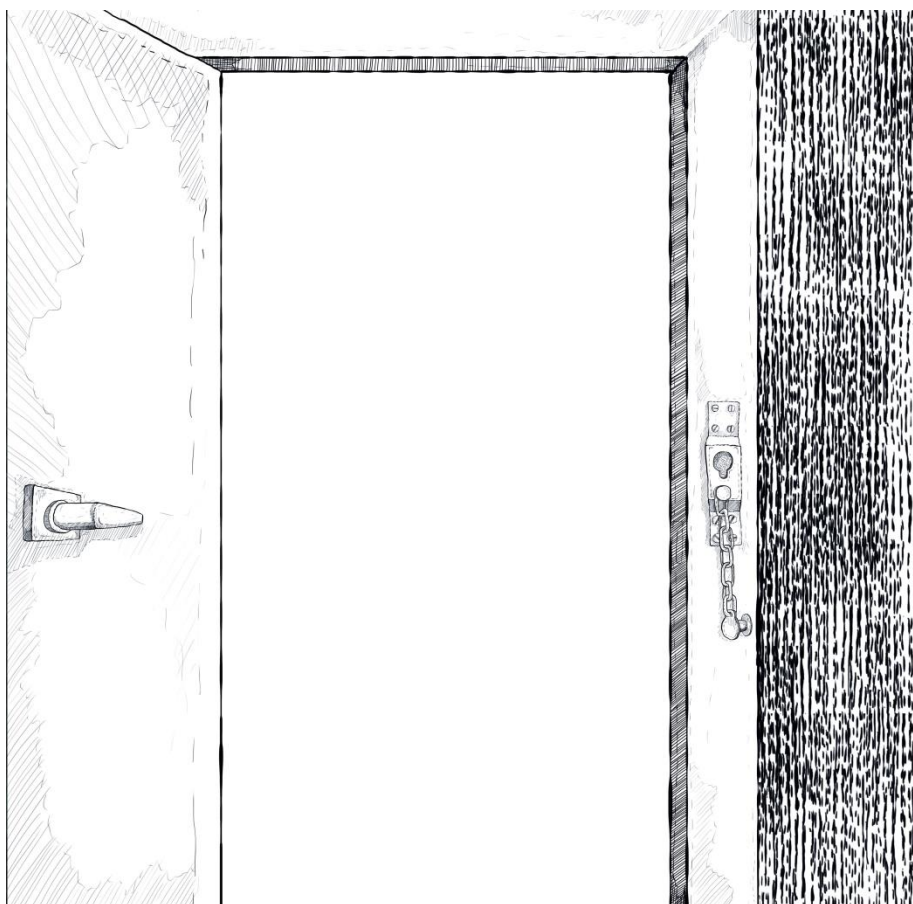
5.2.2 Motiv navrhování prostředí děje

Na motiv navrhování prostředí děje byl vybrán žák 3. ročníku, Samuel Zamazal. Jeho nezajímavější výtvarnou vlastností je originální kresebný rukopis, který se dokonale hodí k ilustracím dětské knihy.

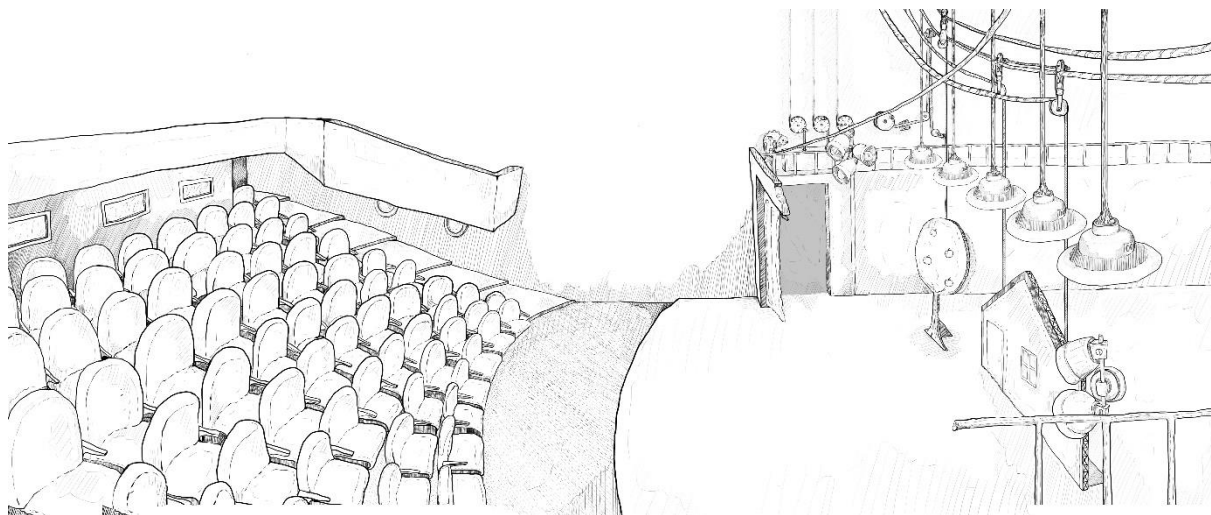
Subtilní kresba všech místností divadla se všemi detaily a opakujícími se prvky donutí čtenáře k důkladnému prohlédnutí ilustrace interiéru. Čtenář v ní může hledat nejrůznější zákoutí a překvapení, stejně jako hrdinové příběhu.

Samuel Zamazal také vypracovával vysvětlující ilustrace. Například kukátko, univerzální klíče a podobně, jeho kresba totiž poskytuje dostatečnou jemnost a preciznost pro didaktické vzdělávací ilustrace. U vysvětlujících ilustrací se vyskytují nápisy s jeho vlastním fontem.

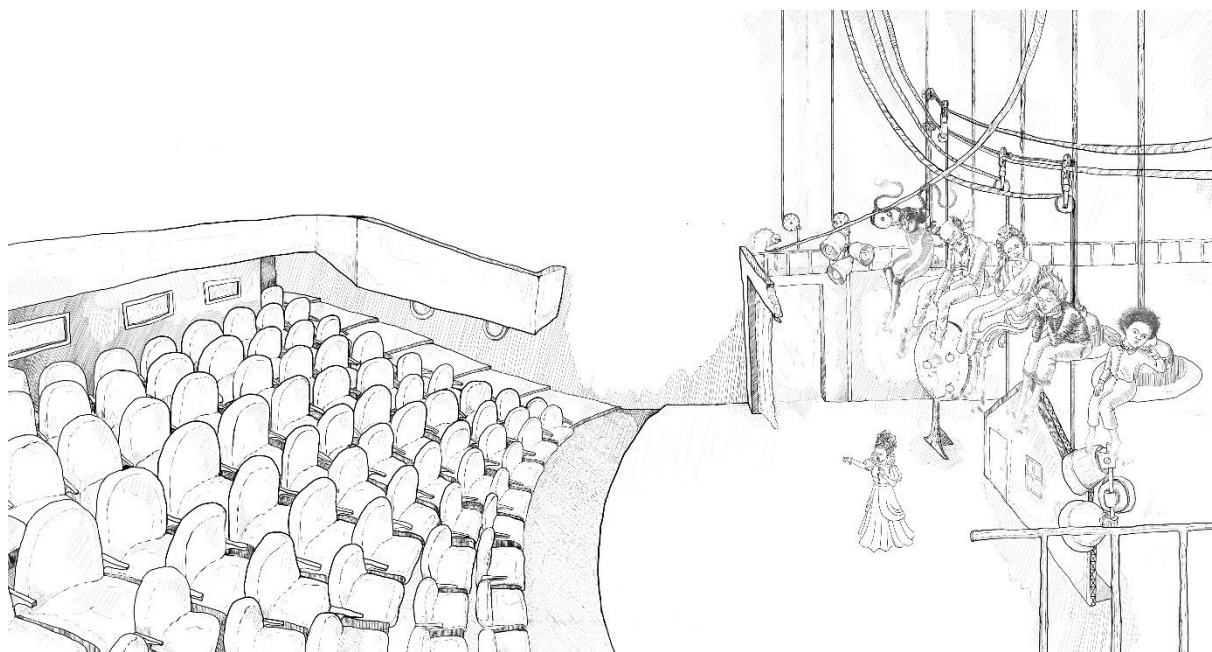
Jeho kresba dodává výtvarné části knihy velmi příjemný dojem. I přes černobílé ilustrace nepůsobí kniha na čtenáře ponuře či strašidelně. Podporuje pouze tajemnost a lehkost světa duchů.



Obr. 14: Navržení prostředí 1, ilustrace Samuela Zamazala



Obr. 15: Navržení prostředí 2, ilustrace Samuela Zamazala



Obr. 16: Dosazení postav do prostředí, práce Samuela Zamazala

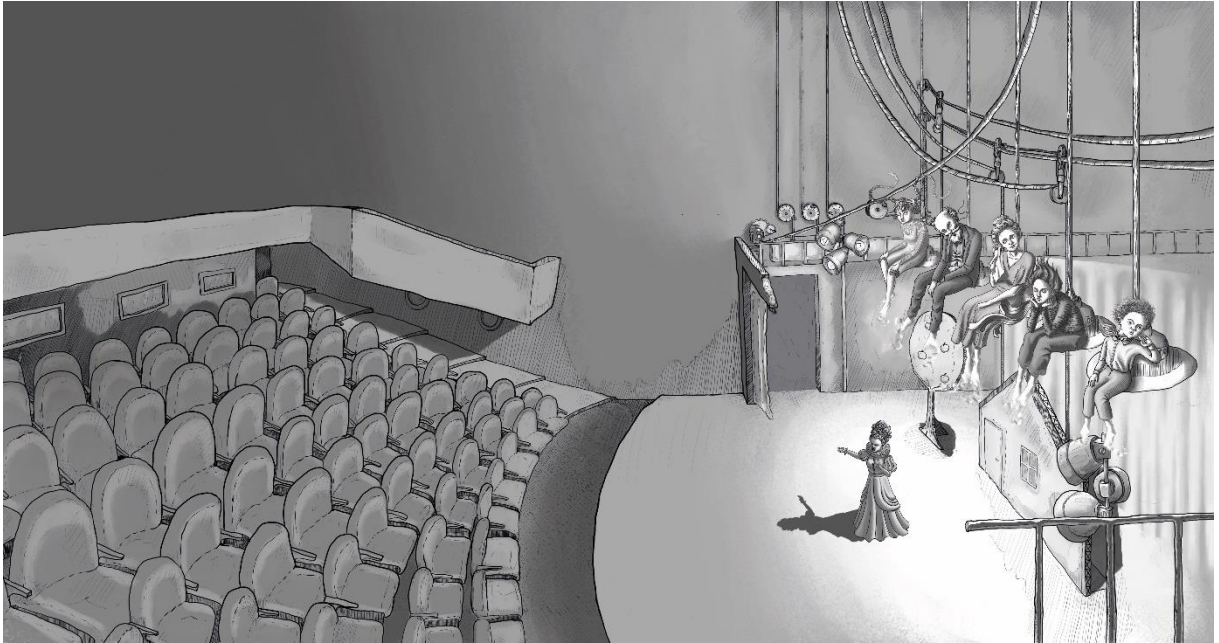
5.2.3 Motiv finalizace ilustrací

Finalizace ilustrací připadla na Davida Janeše ze 3. ročníku, který již v minulosti dokončil několik zajímavých komiksů, jejichž příběh sám vymyslel a nakreslil. Z výtvarné stránky je jeho kresba specifická zejména hrou se světlem a stínem a v pojetí kontrastních ploch. Navíc byl David Janeš vybrán na spolupráci tohoto projektu také z důvodu, že měl nejvíce zkušeností s digitální malbou.

Vždy dokázal ve svých projektech i černobílými ilustracemi vyjádřit okouzující a dynamickou atmosféru, což bylo pro úpravy knihy *Mlžani v divadle* velice zásadní.



Obr. 17: Finalizace 1, lavírování Davida Janeše



Obr. 18: Finalizace 2, lavírování Davida Janeše

Žáci, kteří upravenou knihu ilustrovali, byli velmi nápadití a přinesli do projektu spoustu inovativních postřehů, jak děj a jednotlivé kapitoly posouvat. Každý z žáků se také několikrát ujal kompozičního rozvržení nové kapitoly a mnohdy se jejich návrh zrealizoval. Navrhování dvoustran s umístěním textu, storyboard³ a layout⁴ komiksových kapitol se často zrealizoval dle jejich plánů. Na rozvržení se žáci u jednotlivých kapitol střídali podle toho, která kapitola je zrovna nejvíce oslovila a inspirovala. Pak už tvorba na finálních ilustracích probíhala podle rozdělených úloh.

5.3 Postup výtvarné práce

Postup práce spočíval v následujících krocích:

- brainstorming – čtení textu s autorkou upravované verze, sepisování nápadů,
- storyboard se skicami jednotlivých oken či ilustrací,
- layout kapitoly s textem,
- vypracování ilustrací k pozadí,
- navrhnutí a nakreslení postav,
- doplnění ilustrací s postavami dalšími detaily, např. nástroje muzikantů,
- vytvořené lineární ilustrace byly lavírovány,
- sazba finálních ilustrací s textem

³ storyboard = kreslený scénář, sloužící především k zachycení myšlenky děje.

⁴ layout = grafické rozvržení tiskové nebo elektronické stránky

- kontrola funkčnosti a srozumitelnosti ilustrací autorkou textu,
- případná úprava ilustrací či textu.

Jednotlivé výše zmíněné fáze se vždy průběžně konzultovaly s Veronikou Bílkovou a autorkou upraveného textu. Práce na samotných kapitolách neprobíhala chronologicky, s čímž se pojily podstatné výhody.

Žáci si mohli sami vybírat, která kapitola jim v určitém momentu nejvíce vyhovuje a nacházeli k ní tak inspiraci. Komiksové kapitoly byly náročné nejen technicky, ale také časově. Proto bylo výhodné střídat komiksové kapitoly s kapitolami s ilustracemi. Výtvarníci proto díky nechronologickému postupu mohli pracovat vždy na tom, co je zrovna nejvíce lákalo. Ilustrace tak vyzařují jistou svěžest, hravost i nadšení, které do nich bylo výtvarníky vloženo.

Další klad práce spočíval v tom, že všichni tři žáci se během projektu umělecky vyvíjeli. Práce trvala šest měsíců a za tu dobu se všichni mnohem lépe sešli, naučili se spolupracovat neobvyklým způsobem. Také díky tomu postupně nabíraly ilustrace větší hodnotu.

Protože se však jedná o začínající ilustrátory a jejich rukopis se neustále mění a vyvíjí, vznikly obavy, že by byla na konci práce vidět výrazná proměna ilustrací mezi první a poslední kapitolou. Obavy se však nenaplnily a konečný výtvarný dojem celé upravené knihy je kompaktní a sjednocený.

5.4 Výhody projektu pro žáky

Veronika Bílková se k projektu vyjádřila následujícím způsobem.

Práce na tomto projektu byla pro mě i pro mé žáky velmi příjemná a odborně přínosná. Dozvěděli jsme se spoustu zajímavých informací ohledně výukových potřeb dětí se sluchovým postižením a o tom, jak řešit ilustrace specifickým způsobem tak, aby co nejlépe pomáhaly dětem k pochopení příběhu.

Já sama jsem na tuto problematiku u své práce ilustrátorky nikdy nenarazila, proto mi přišel projekt už od prvních získaných informací velmi zajímavý a práce na něm mi rozšířila obzory v oboru dětské didaktické ilustrace.

Jsem moc ráda za konzultace a spolupráci s Kristýnou, která mi vždy poskytla co nejpresnější podklady a informace k výtvarné práci. Museli jsme například někdy kompozice i motivy ilustrací zjednodušovat, aby byly pro čtenáře s nižší jazykovou kompetencí dostatečně pochopitelné nebo naopak kresbu upřesnit a více konkretizovat.

Žáci, kteří si na střední škole ještě mohou většinou vybírat svá témata a jejich zpracování sami, se museli najednou striktně přizpůsobit textu a ilustrace i několikrát upravovat, aby byly pro čtenáře funkční. V tomto ohledu je práce na projektu naučila zodpovědnosti k přesnému splnění zadání a dílčích konzultací u průběžné tvorby. Navzdory tomu byla ale ilustrátorům naprosto ponechána volná ruka v jejich vlastním výtvarném projevu, takže je tvorba bavila a zdokonalovala jenom tím směrem, který si určili. Nebyla po nich požadována žádná stylizace nebo práce, která by jim nebyla vlastní.

Snažily jsme se s Kristýnou vždy o to, aby se každý student věnoval a rozvíjel jen v tom, co je pro něho nejlepší a potřebné. Samuel má například nádhernou kresbu, a ve své volné tvorbě se věnuje hlavně smyšleným charakterům a designům. Nechtěly jsme ho proto nutit kreslit realistické postavy, které ve své tvorbě nyní nepotřebuje využívat. Takhle jsme se snažily vyjít vstříc celé skupině, aby každého práce bavila a viděl v ní smysl. Studenti získali nově nabyté cenné znalosti a zkušenosti a mohli využívat přímé spolupráce s autorkou textu, což je vždy velice užitečné pro každého ilustrátora.

Pokud to bylo nutné, mohli jsme se všichni domluvit na úpravě ilustrací a někdy také na menší úpravě textu. Proto jsme si pokaždé všichni vyšli vzájemně vstříc a spolupráce byla velmi přátelská a příjemná.

Pro studenty byla také velmi hodnotná zkušenost práce v týmu. Naučili se lépe spolupracovat, komunikovat mezi sebou a kriticky přemýšlet a hovořit o své práci, aby společně dosáhli co nejlepšího výsledku.

Hlavní jejich motivací byla ale především realizace celé knihy od prvních nápadů až po celkovou finalizaci. Při studiu na SŠ není vždy ve finančních ani praktických možnostech studentů, aby viděli, jak vzniká kniha od rozboru textu a úpravy, přes realizaci ilustrací až k sazbě knihy, předtiskové přípravy a samotnému tisku. Takové zkušenosti jsou pro ně velmi cenné před nástupem studia na VŠ, ale ne vždy je nabytí těchto znalostí během SŠ studia samozřejmostí. Tento projekt bude samozřejmě velice vynikat v jejich uměleckých portfoliích u přihlášek na VŠ, což samozřejmě všichni berou jako největší výhodu této práce.

Já osobně si myslím, že by takové projekty a spolupráce měly vznikat mezi školami co nejčastěji, protože není lepšího způsobu, než připravit studenty na práci ilustrátora či grafika na reálně postavené zakázce. Jsem moc ráda, že jsme vybraly tři talentované, pracovité a spolehlivé studenty, kteří už během středoškolského studia vypracovali tak kvalitní ilustrace na profesionální úrovni a jejich tvorba se bude bezesporu v budoucnu

jen zdokonalovat a posouvat. Jsem přesvědčená, že jim budou nabyté zkušenosti velmi prospěšné v následujících letech studia i v jejich volné tvorbě.

5.5 Technické informace ilustrací

Návrhy ke konkrétním ilustracím se schvalovaly ve formě analogových skic. Následně je žáci finalizovali v programu Adobe Photoshop CC 2020, kreslili digitálně lineární ilustrace a lavírovali plochy, čímž byly obrazy propojeny jednotnou atmosférou.

Pro sazbu ilustrací s textem byl využit program Adobe In Design CC 2020. Téměř čtvercový formát knihy 21 x 24 cm poskytl zajímavou kompozici dvoustran, protože nebyla velká plocha obrazu pohlcena vazbou knihy uprostřed. Četnost ilustrací vyžadovala vazbu provedenou sešitím, nikoli lepením. Sešití stran také umožní lepší manipulaci s knihou, pro kterou je také podstatná velikost knihy.

Rozměr stran byl zvolen 210 mm na šířku a 240 mm na výšku. Zvolené formátování umožnilo dostatečný prostor ilustracím a zároveň vhodnou velikost pro žáky. Důležité bylo také vybrat druh papíru, protože časté užití tmavých barev by mohlo způsobit prosáknutí barvy na druhou stranu, což by mohlo čtenáři překážet ve čtení a znepříjemňovat mu zážitek ze čtení. Proto se užil druh papíru zvaný MunkenPureRough, přičemž gramáž papíru byla nastavena na 150g/m². MunkenPureRough míří spíše ke žlutým tónům, které dobře korespondují s černou barvou a jednotlivé strany nejsou tedy tolik kontrastní. Pro komfortní čtení je také důležité zvolit font písma. Zvolený font nese název Miriam Libre. Jedná se o písmo bezpatkového typu, které čtenáři nabízí dostatečnou přehlednost a přitom působí pro čtenářův zrak atraktivně.

6 Ověření srozumitelnosti textu

Při navázání spolupráce se Střední školou, Základní školou a Mateřskou školou pro sluchově postižené, sídlící na adrese Výmolova 169, Praha bylo domluveno, že v průběhu realizace upravovaného příběhu a jeho ilustrací dojde několikrát k ověření jednotlivých kapitol. Ověření mělo probíhat ve třídách s žáky se sluchovým postižením, ale také ve třídách logopedických. Věkový rozsah byl plánovaný od desíti do patnácti let. Díky širokému záběru se plánovalo zjistit, které skupině a jak starým žákům upravený text s ilustracemi vyhovuje náročností a tematikou.

Z důvodu komplikací způsobených pandemií covid-19 nedošlo k plánovanému ověření srozumitelnosti v plném rozsahu. Kontrolní ověření bylo možno zrealizovat u první kapitoly pouze jednou třídou.

6.1 Kontrolní ověření

Jednalo se o osmou třídu logopedickou, kdy v den kontroly bylo přítomno pouze pět chlapců. Nejprve byli žáci informováni o projektu, k čemu slouží, jak pomohou přečtením textu k ověření jeho srozumitelnosti apod. Následovalo rozdání nakopírované první kapitoly a její samostatné přečtení žáky. Pouze jeden z chlapců měl k dispozici asistentku pedagoga, která však nechávala číst chlapce opravdu samostatně. Na přečtení kapitoly nebyl stanoven jednotný čas, žáci měli k dispozici tolik času, kolik každý z nich potřeboval. Minutově se však pohybovali mezi 10 – 15 minutami.

Po přečtení textu obdrželi žáci pracovní list s deseti otázkami viz. příloha č.2, s jeho vyplněním všichni přítomni souhlasili. K vyplnění jim byla ponechána textová předloha kapitoly, aby se mohli podívat důkladněji na ilustrace, jelikož v pracovním listu byly u otázek přiloženy pouze menší výřezy důležitější detailů ilustrací. Třída byla opět obeznámena s tím, že mají na vyplnění otázek tolik času, kolik potřebují. Zodpovězení trvalo pochopitelně déle, průměrně 20 minut. Na samotný závěr proběhla diskuse, během které byli chlapci dotazováni na následující otázky:

- Má někdo nějaký dotaz? Bylo někomu něco nejasné?
- Jak byste vlastními slovy shrnuli, o čem kapitola byla?
- Pochopili všichni z vás, kde se nachází jeviště, hlediště a zákulisí?
- Kdo přijel na návštěvu za Ducháčkovíc rodinou?
- Jak vás kapitola bavila? Líbil se vám děj?
- Přišly vám ilustrace přehledné a jasné? Líbily se Vám?

6.1.1 Vyhodnocení kontrolního ověření textu

Pracovní list obsahoval deset otázek ověřujících porozumění textu, ale také přehlednost ilustrací. Většina chlapců odpověděla správně na osm až devět otázek. Pouze jeden chlapec měl problém s pěti otázkami. U otázky číslo tři měla většina problém s odpovědí, vyjma jednoho žáka, který svou odpověď dokonce rozvedl více, než se očekávalo. Otázka souvisela s porozuměním textu i s ilustracemi, proto k ní byl přiložen obrázek.

Znění textu: Vysoko nad jevištěm visely lampy a na lampách sedělo pět duchů. Byla to Ducháčkovic rodina. Pan Mlživoj Ducháček, paní Blanka Ducháčková a jejich děti Olívie, Simon a Bubi.

Znění otázky: Kdo sedí vedle Olívie? Napiš.

Přiložený obrázek:



Nezodpovězení otázky bylo způsobeno tím, že při vypracovávání pracovního listu si málo jedinců přečetlo znovu text kapitoly. Z toho vyplývá, že po jednom přečtení si nebyli schopni zapamatovat rodinné vazby duchů a jiné detaily.

Pozitivním se shledalo, že všichni jedinci porozuměli pro příběh zásadní informaci, a to, že se příběh odehrává duchům – Mlžanům. Okolnost byla ověřena uzavřenou otázkou znějící: Kdo jsou to Mlžani? Zakroužkuj správnou odpověď.

- a) zvířata
- b) duchové
- c) čerti

Ověřování přehlednosti ilustrací a pozornosti žáků spočívalo v otázkách typu: Vidiš na obrázku žebřík? Kolik je na obrázku kukátek? Co má pošťák v ruce? A podobně.

Závěrečná diskuse přinesla mnoho pozitivních zjištění. Žáci byli schopni shrnout informace, které se dočetli a vysvětlit, kde se nacházejí důležité části divadla. Ze zpětné vazby bylo zřejmé, že žáci děj kapitoly pochopili. Žáci také tvrdili, že je příběh bavil a ilustrace jim přišly srozumitelné. Tudíž nebylo nutné do kapitoly razantně zasahovat a měnit použité jazykové prostředky a doplňující ilustrace.

Ověření se pokládá za velice důležitou součást celého procesu při upravování knih pro žáky s nižší jazykovou kompetencí. Situace spojená s covidem-19 nemalou mírou zasáhla do samotného upravování, přesto lze předpokládat, že kniha byla upravena pečlivě a zbylé kapitoly by se také dočkaly úspěšného kontrolního ověření.

7 Diskuse

Upravování textu je opravdu dlouhým procesem, který je velmi intenzivní, náročný a ohromně obohacující. Také vědomí, že hotový výsledek může být nápomocný čtení s porozuměním, přináší velké zadostiučinění a uvědomění, že každá chvíle věnována procesu byla užitečná. Potměšil (2003) totiž uvádí, četba jako zdroj studijních informací a četba jako zábava je skutečným problémem pro většinu osob se sluchovým postižením. Upravené dílo je užitečné nejen pro děti se sluchovým postižením, děti s odlišným mateřským jazykem či děti s dyslexií, ale také pro učitele a učitelky na základních školách, protože jim kniha dává spoustu prostoru pro práci s textem, který čtenáře provádí tématem divadla, rozšiřuje mu slovní zásobu a také mu rozvíjí fantazii. Zároveň upravená kniha dovoluje čtenáři např. prozkoumávat nejrůznější zákoutí divadelního prostředí a také přemýšlet nad antonymy, opačnými stavy dění a mnoho dalšího.

Během upravování knihy se neustále nad něčím přemýšlelo, zkoumalo a porovnávalo. Hlavně se zabývalo tím, co bude pro čtenáře nejlepší. Již na začátku úpravy došlo k důležitému rozhodnutí. Za primární se bude pokládat, že se kniha stane lákavou a zábavnou pro čtenáře. Cíl úpravy byl, aby dítě knihu otevřelo, začetlo se a neopustilo ji do chvíle, než jeho zrak padne na poslední řádek celé knihy. Záměrem se tedy stalo, aby čtenář dostal chuť k celému jejímu přečtení, nejlépe bez dopomoci další osoby. Kniha by měla dodat čtenáři sebejistotu ve svém čtení a pokud možno podpořit jej k přečtení dalšího literárního díla, třeba i o něco náročnějšího. Z těchto důvodů byla kniha upravována poměrně razantním zkrácením textu, kdy nebylo možné čtenáři předat veškeré informace, snížila se květnatost slovní zásoby a stylistky spisovatelky originálního textu a o úpravě se tak nedá zcela říct, že by byla totožná s dílem původním. Někteří autoři jako například Červenková (1999) ve své publikaci zmiňuje, že není správné všechna ilustrační slova eliminovat nebo neobvyklá slova nahradit běžnými. Text by se tak příliš zjednodušil a hodně by se oddálil od původního charakteristického stylu autora. Také Daňová (2008) říká, že by při úpravě měla převládat snaha, aby se vybranými jazykovými prostředky předali čtenáři takové informace, které budou, pokud možno, rovnocenné s původním textem.

Upravená verze však umožňuje čtenáři plné pochopení příběhu a ilustrační slova doplňuje a nahrazuje ilustracemi, které jsou velmi exaktní, hravé a dávají dítěti prostor pro rozvoj fantazie, kritického myšlení i estetického citění. Rozhodlo se, že upravené dílo bude literárním dílem kompletním, takže ilustrace doplňují text a text doplňuje ilustrace. Ani jedna z těchto dvou složek nevkusně nepřevyšuje tu druhou. Tato provázanost byla také podpořená

některými kapitolami, které byly převedeny do komiksu. Málková (2016) stojí za názorem, že forma komiksu je velmi oblíbená u dětí se sluchovým postižením. Což koresponduje s očekáváním upraveného díla a také cílem, který si klade. Dítě vyhodnotí četnost ilustrací a textu jako přívětivé a navíc by jej měl upravený text podpořit v sebejistotě ve svou vlastní čtecí dovednost.

Dle Kašpárkové (2002) by měla být výtvarná složka spíše ve výrazných barvách přiměřeně námětu, protože temné a nevýrazné tóny nepokládají děti za příliš líbivé. I přes tento fakt byla zvolena černobílá verze výtvarné složky. Prostředí duchů a tajemného divadla dovoluje výtvarné složce zůstat u temnějších barev. Precizní lavírování dodalo ilustracím plasticitu a hravost i přes absenci barev. Černobílá verze nabízí taky potenciální dostupnost pedagogům ke kopírování jednotlivých stran k práci do výuky.

Snad bude snaha rozmanitosti využití uplatněna. Jak se píše výše, úprava umožňuje užití v rámci výuky i užití v domácím prostředí dítětem samotným.

Závěr

Diplomová práce „Úprava literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením a čtenáře se sníženou jazykovou kompetencí“ si kladla za cíl rozšířit problematiku do jiných oblastí, což se povedlo prostřednictvím spolupráce s ilustrátory. Problematika jim byla zcela nová, ale rádi do ní nahlédli a zároveň během kresby a grafických úprav sami přemýšleli, jak nejlépe jednotlivé ilustrace koncipovat, aby byly pro čtenáře srozumitelné.

Hlavní cíl zpřístupnit svět knih čtenářům se sluchovým postižením a čtenářům výše zmíněným byl do jisté míry naplněn, jelikož vznikl zjednodušený literární text, který by si měl čtenář umět přečíst i samostatně.

Nejprve byla navázána spolupráce se Střední školou, Základní školou a Mateřskou školou pro sluchově postižené, sídlící na adrese Výmolova 169, Praha, pedagožkou, která je zároveň knihovnicí, byla doporučena kniha oblíbená mezi tamními žáky. Následně se spolupráce navázala s malířkou a pedagožkou Veronikou Bílkovou a jejími studenty, na základě čehož vznikl projekt, kde si všichni navzájem pomáhali, protože všechny strany z projektu získaly mnoho zkušeností a jiných kladů.

Průběh úpravy byl zrealizován z velké části podle stanoveného plánu, vynechány musely být průběžné kontrolní fáze ověřování srozumitelnosti textu a také závěrečné ověření srozumitelnosti, což byla škoda vzhledem k naplánovaným a domluveným návštěvám žáků a spolupráce s nimi. Příčinou byla pandemická situace, která byla způsobená covidem-19. Tento limit způsobil, že autorka úpravy musela při úpravě vycházet pouze z odborných publikací, své intuice a jednoho kontrolního ověření.

Tvorba upravené verze knihy trvala šest měsíců. Z důvodu propracovanosti ilustrací by bylo však vhodné doporučit delší časový úsek, aby mohly být ilustrace, grafická stránka a výtisk ukončeny bez časového presu.

Lze předpokládat, že upravený příběh Mlžani v divadle bude rozšířen do více než jedné školy a že tato diplomová práce bude přinášet ostatním upravujícím autorům inspiraci a snad i potřebné informace.

Seznam zkratek

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

PISA – Programme for International Student

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

Seznam použitých zdrojů

1. ANDREJSEK, Jan, Kateřina VODIČKOVÁ, Andrea HUDÁKOVÁ a kol. 2018. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. ISBN 978-80-7481-241-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:cc698708-2262-45a5-ac62-29da0a48cb24>
2. BALHAROVÁ, Kamila. *Čteme s individuálně integrovanými žáky - práce s textem*. Metodický portál: Články [online]. 20. 01. 2015, [cit. 2021-04-20]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/praces-textem/19495/CTEME-S-INDIVIDUALNE-INTEGROVANYMI-ZAKY---PRACE-S-TEXTEM.html>. ISSN 1802-4785.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Martina FASNEROVÁ, Radka HARAŽINOVÁ, Jiří HAVEL, Marie KOMORNÁ a kolektiv. 2017. *Teoretické vymezení témat modulu Čtenářská gramotnost* [online]. [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/>
4. ČERMÁK, František. 2011. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vydání 4., v Karolinu 2., doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, ISBN 978-80-246-1946-0.
5. ČERVENKOVÁ, Anna. 1999. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, ISBN 80-238-4826-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:71a59140-be08-11e5-b404-005056825209>
6. DAŇOVÁ, Martina. 2008. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.
7. EISNER, Will. 1985. *Comics & sequential art: principles & practice of the world's most popular art form*. Tamarac, Fla.: Poorhouse Press, ISBN 0961472812.
8. FASNEROVÁ, Martina. 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
9. FERNÁNDEZ, Eva M., CAIRNS, Helen Smith a Univerzita Karlova. 2014. *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2435-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:89e71c30-fd91-11e8-95ba-5ef3fc9bb22f>
10. HALADA, Jan. 2007. *Encyklopedie českých nakladatelství 1949-2006*. Praha: Libri, ISBN 978-80-7277-165-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3614c760-f8b4-11e3-97df-5ef3fc9bb22f>

11. HOLEŠOVSKÝ, František a ŠTECHA, Pavel. 1982. *Glosy k vývoji české ilustrace pro děti*. Praha: Albatros, Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:e7be5010-8ac0-11e3-83a0-005056825209>
12. HUBÁČEK, Jaroslav, Eva JANDOVÁ a Jana SVOBODOVÁ. 1996. *Čeština pro učitele*. Opava: Optys, ISBN 80-85819-41-4.
13. HUDÁKOVÁ, Andrea. 2005. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, ISBN 80-86792-27-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:52d97ac0-a509-11e3-b74a-5ef3fc9ae867>
14. CHALOUPKA, Otakar. 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:c4bf0d412048807e585561f2407c6f7a>
15. KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. 2012. *Zvláštnosti grafické úpravy dětské knihy* [online]. In: . [cit.2021-04-19]. Dostupné z: https://www.sspu-opava.cz/static/UserFiles/File/_sablony/Technologie_grafiky_III/VY_32_INOVACE_B-04-20.pdf
16. Klub Ilustrátorů [online]. 2015 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: <http://klubilustratoru.cz/>
17. KOMORNÁ, Marie. 2018. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ISBN 978-80-87218-29-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:26b3bf80-cce8-11e3-94ef-5ef3fc9ae867>
18. KREJČOVÁ, Lenka. 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
19. LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. 2010. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-710-7.
20. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. 2014. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, ISBN 80-86898-01-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:10087889-53c2-4183-aa18-fbf515f71141>
21. MÁLKOVÁ, Marie. 2007. *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků*. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2021-04-19]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/1100/MOZNOSTI-ZVYSENI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-U-NESLYSICICH-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785.
22. Metodika pro rozvoj čtenářské gramotnosti [online]. Praha, 2015 [cit.2021-04] Dostupné z:

- <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STAŽENÍ/Výstupy%20KA1/ČG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-CG.pdf>
23. OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume D) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
 24. Osobnosti: *Spisovatelé*. 2006. Praha [online]. [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: <https://www.spisovatele.cz/sandra-vebrova>
 25. Pereira, N. M. 2008. *Book Illustration as (Intersemiotic) Translation: Pictures Translating Words*. *Meta*, 53(1), 104–119. <https://doi.org/10.7202/017977ar>
 26. POTMĚŠIL, Miloň a Univerzita Karlova. 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. V Praze: Karolinum, ISBN 978-80-246-1300-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:478509b0-7e98-11e8-bb44-5ef3fc9ae867>
 27. POTMĚŠIL, Miloň a Pedagogická fakulta. 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0766-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:76a25010-4294-11e5-a7b4-001018b5eb5c>
 28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0403-9.
 29. SNOW, Catherine E. 2002. *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension* [online]. Santa Monica: RAND, [cit. 2021-04-19]. ISBN 0-8330-3105-8. Dostupné z: <http://www.rand.org/>
 30. SOURALOVÁ, Eva. 2002. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0433-8.
 31. SOURALOVÁ, Eva a Pedagogická fakulta. 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium, I*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-1007-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:fc909dc0-a50e-11e6-adc9-5ef3fc9ae867>
 32. Tématická zpráva [online]. Praha, 2019 [cit. 2021-04-13]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/T_Z_ctenarska_gramotnost_2017-2018.pdf
 33. TOMAN, Jaroslav. 1999. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, ISBN 80-7204-111-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:02257750-12c3-11e4-8c14-5ef3fc9bb22f>
 34. VEBROVÁ, Sandra. 2015. *Ducháčkovice rodina, aneb, Tajemství půlnoční mlhy*. Ilustroval Václav RÁŽ. Praha: Fragment, ISBN 978-80-253-2118-8.

35. VOIT, Petr. 2006. *Encyklopedie knihy: starší knihtisk a příbuzné obory mezi polovinou 15. a počátkem 19. století*. Praha: Libri ve spolupráci s Královskou kanonií premonstrátů na Strahově, BibliothecaStrahoviensis. ISBN 80-7277-312-7.
36. ZELINKOVÁ, Olga. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-544-X. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:add9e120-0db0-11e4-90aa-005056825209>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Úprava délky textu.....	36
Obrázek 2: Upravená verze – duch.....	40
Obrázek 3: Přímá řeč – zvolání.....	44
Obrázek 4: přímá řeč – přízrak.....	45
Obrázek 5: Přímá řeč – původní dopis.....	46
Obrázek 6: Přímá řeč – upravený dopis.....	46
Obrázek 7: Přenesení významu – divadlo.....	48
Obrázek 8: Tvorba vysvětlivek – akumulace.....	50
Obrázek 9: Tvorba vysvětlivek – kukátko.....	50
Obrázek 10: Tvorba vysvětlivek – kukátko 2.....	51
Obrázek 11: Tvorba vysvětlivek – divadlo.....	52
Obrázek 12: Figurální motiv, ilustrace Sofie Fenyklové.....	55
Obrázek 13: Figurální motiv 2, ilustrace Sofie Fenyklové.....	56
Obrázek 14: Navržené prostředí 1, ilustrace Samuela Zamazala.....	57
Obrázek 15: Navržené prostředí 2, ilustrace Samuela Zamazala.....	58
Obrázek 16: Dosazení postav do prostředí, práce Samuela Zamazala.....	58
Obrázek 17: Finalizace 1, lavírování Davida Janeše.....	59
Obrázek 18: Finalizace 2, lavírování Davida Janeše.....	60

Seznam příloh

Příloha č. 1: Kapitola Mlžani v divadle

Příloha č. 2: Pracovní list

Příloha č. 3: Ukázka z tvorby Sofie Fenykové

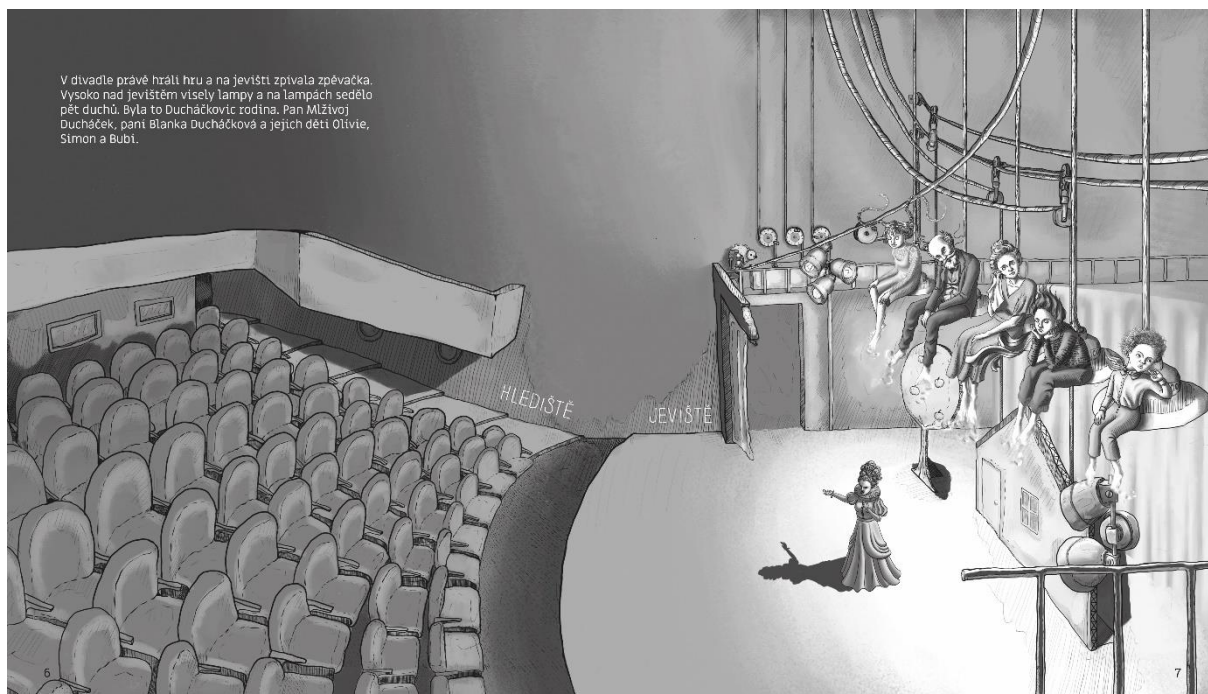
Příloha č. 4: Ukázka z tvorby Sofie Fenykové

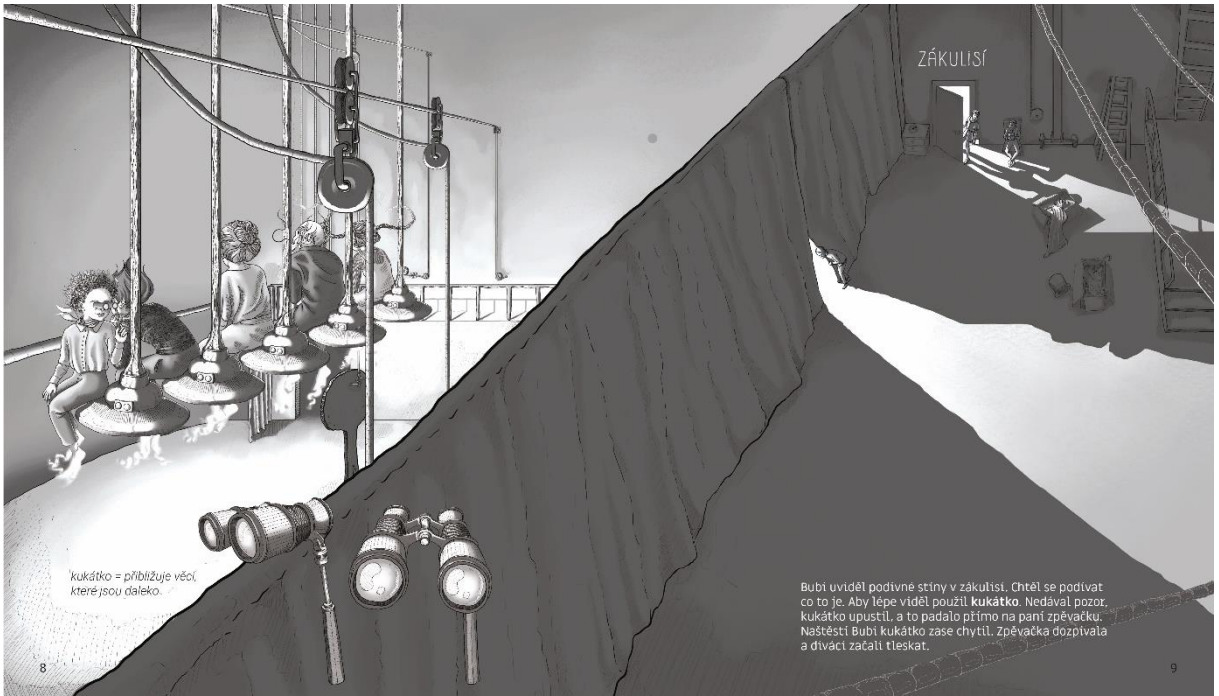
Příloha č. 5: Ukázka z tvorby Davida Janeše

Příloha č. 6: Ukázka z tvorby Smauela Zamazala

Příloha č. 7: Ukázka z tvorby Samuela Zamazala

Příloha č. 1: Kapitola Mlžani v divadle



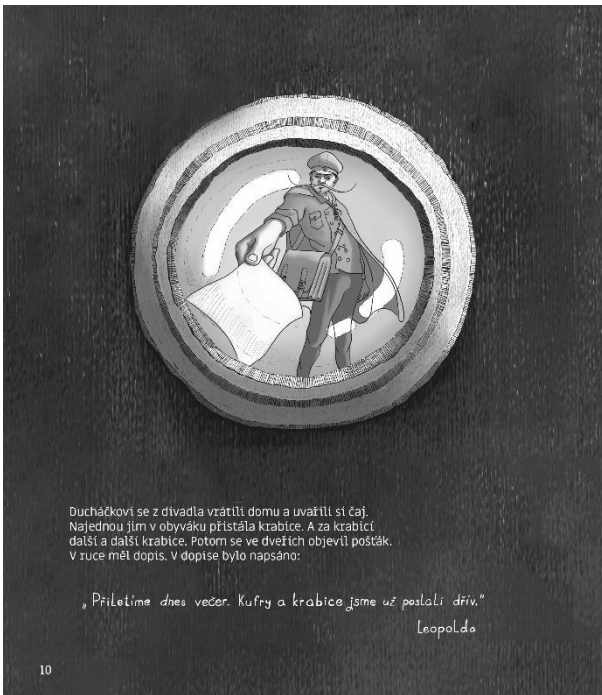


Kukátko = přibližuje věci, které jsou daleko.

8

Bubi uviděl podivné stíny v zákulisí. Chtěl se podívat co to je. Aby lépe viděl použil kukátko. Nedával pozor, kukátko upustil, a to padalo přímo na paní zpěvačku. Neštěstí Bubi kukátko zase chytil. Zpěvačka dozpívala a diváci začali tleskat.

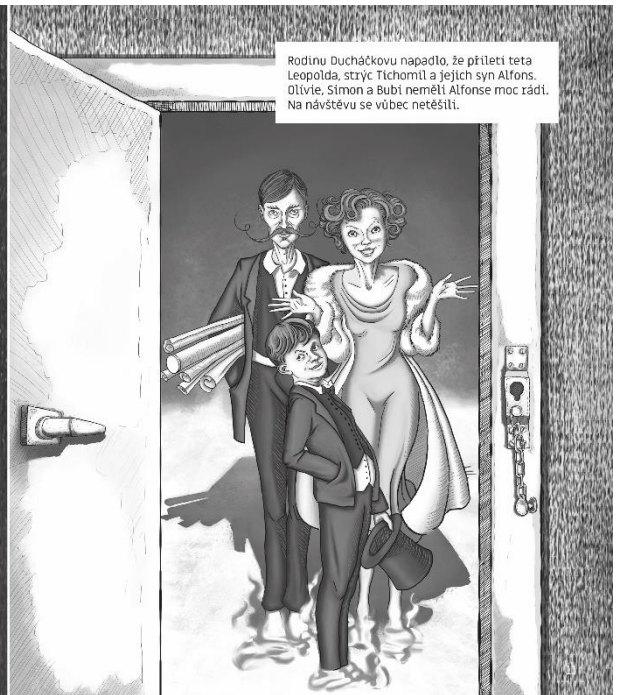
9



Ducháčkoví se z divadla vrátili domu a uvařili si čaj. Najednou jim v obýváku přistála krabice. A za krabicí další a další krabice. Potom se ve dveřích objevil posták. V ruce měl dopis. V dopise bylo napsáno:

„Přiletíme dnes večer. Kufry a krabice jsme už poslali dřív.“
Leopolda

10



Rodinu Ducháčkovu napadlo, že přiletí teta Leopolda, strýc Tichomil a jejich syn Alfons. Otvírá, Simon a Bubi neměli Alfonse moc rádi. Na návštěvu se vůbec netěšili.

Příloha č. 2: Pracovní list

Pracovní list ke kapitole Mlžani v divadle

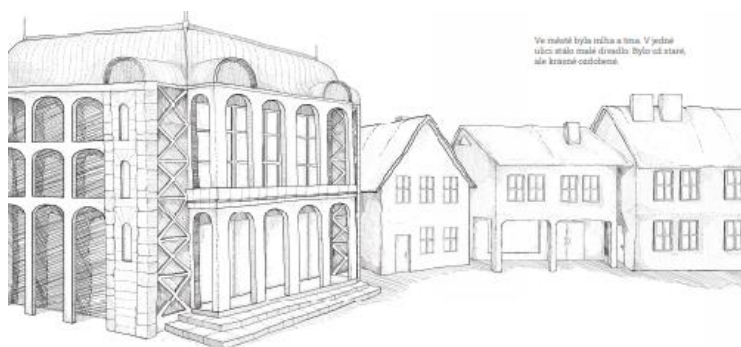
1. Kdo jsou to Mlžani? Zakroužkuj správnou odpověď.

a) zvířata

b) duchové

c) čerti

2. Který z domů je divadlo? Zakroužkuj.



3. Kdo sedí na vedle Olívie? Napiš.

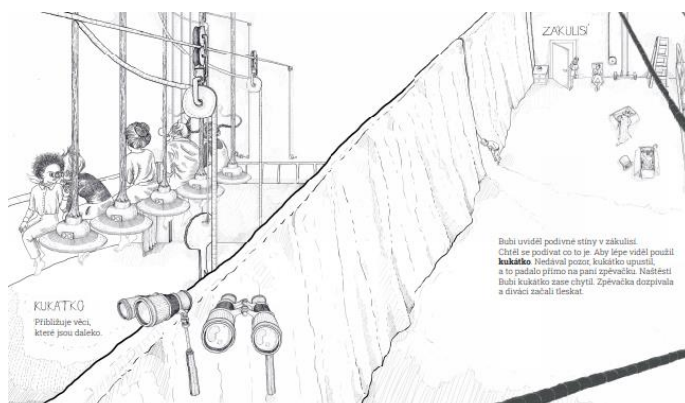


4. Kolik jablek visí na stromě? Napiš.

5. Co dělá kukátko? Napiš.

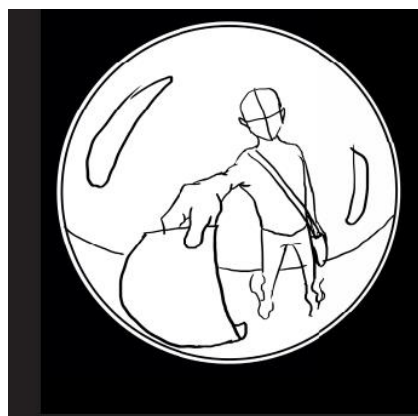
6. Vidíš na obrázku žebřík?
Zakroužkuj.

ANO X NE



7. Kolik je na obrázku kukátek?
Napiš.

8. Koho vidíš přes kukátko? Napiš.



9. Co má pošťák v ruce? Napiš.

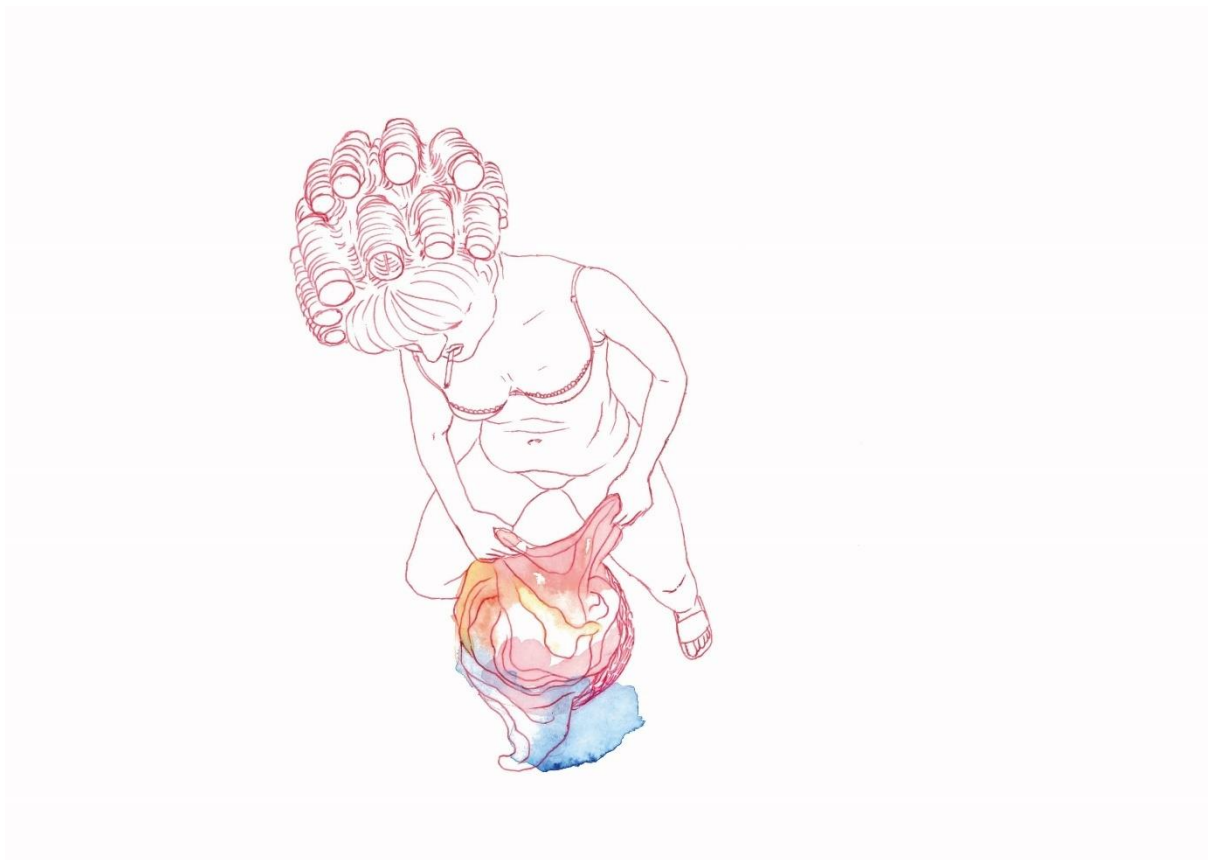
10. Co drží Alfons v ruce? Napiš.



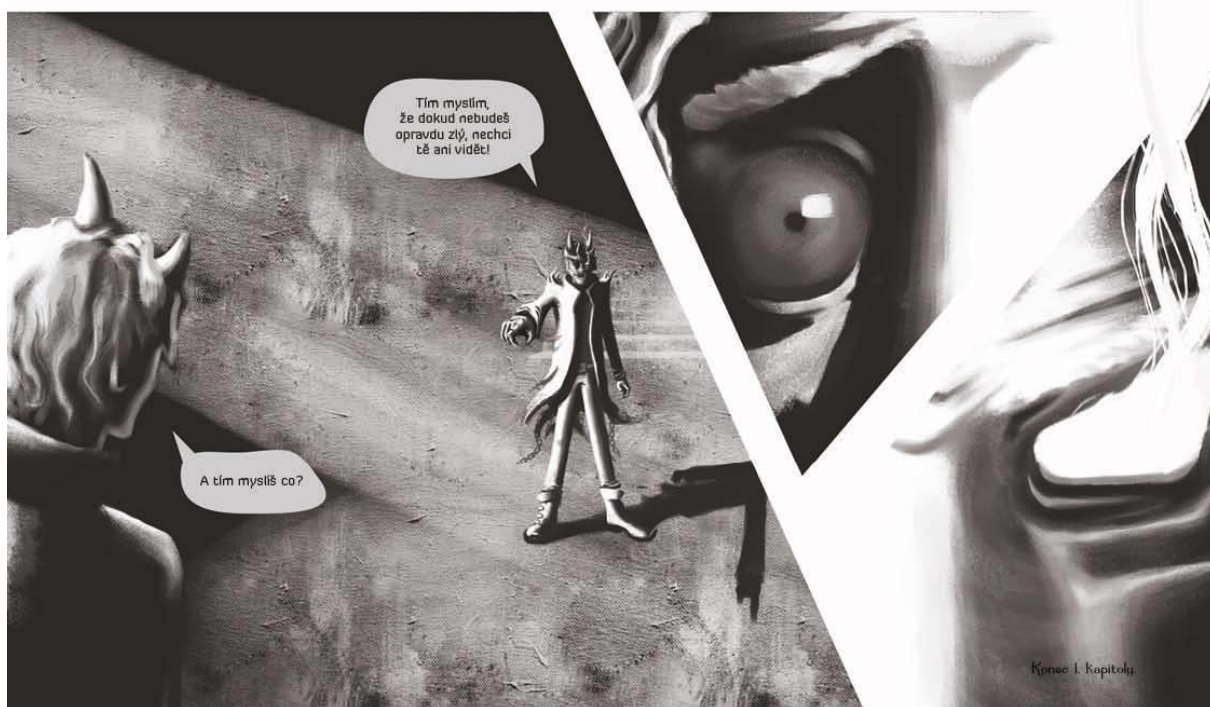
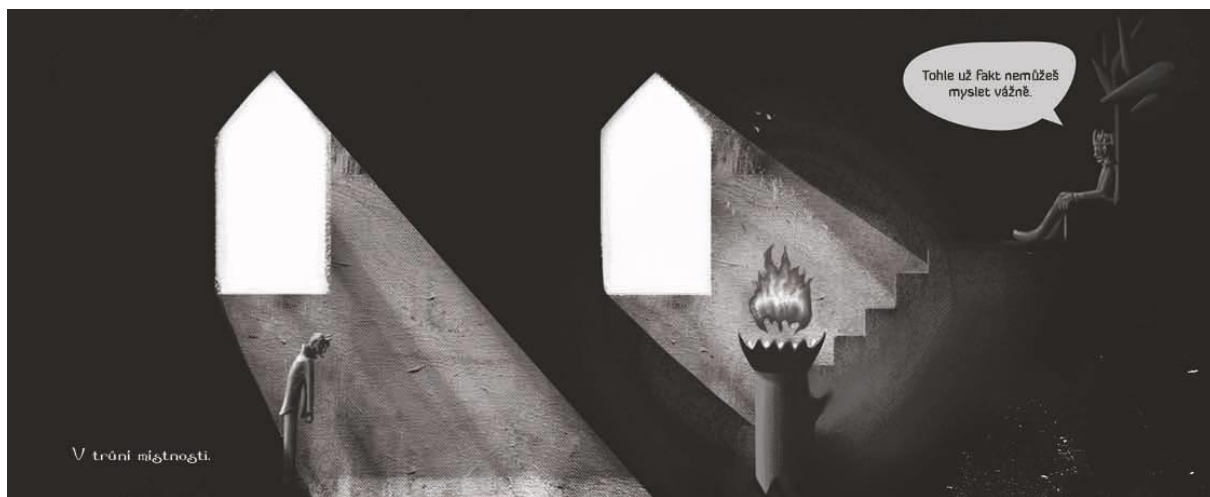
Příloha č. 3: Ukázka z tvorby Sofie Fenykové



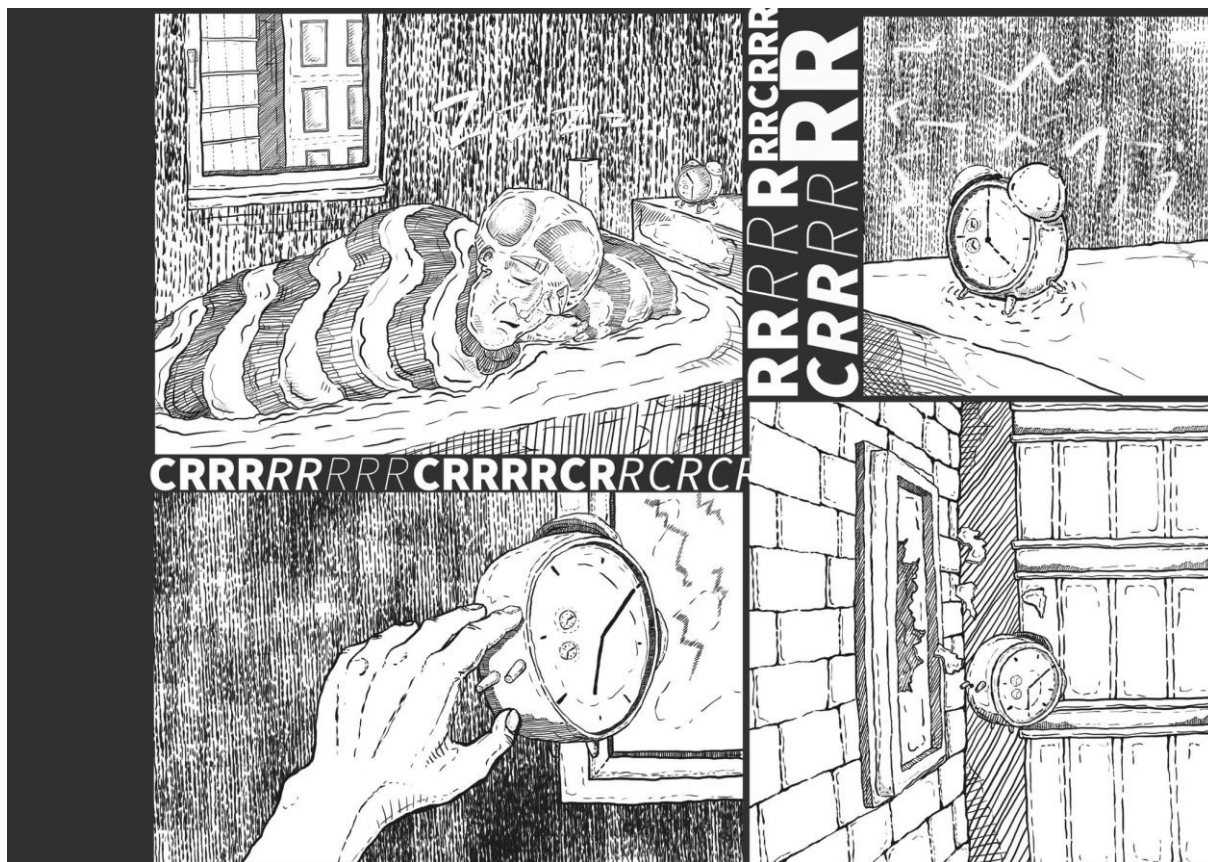
Příloha č. 4: Ukázka z tvorby Sofie Fenykové



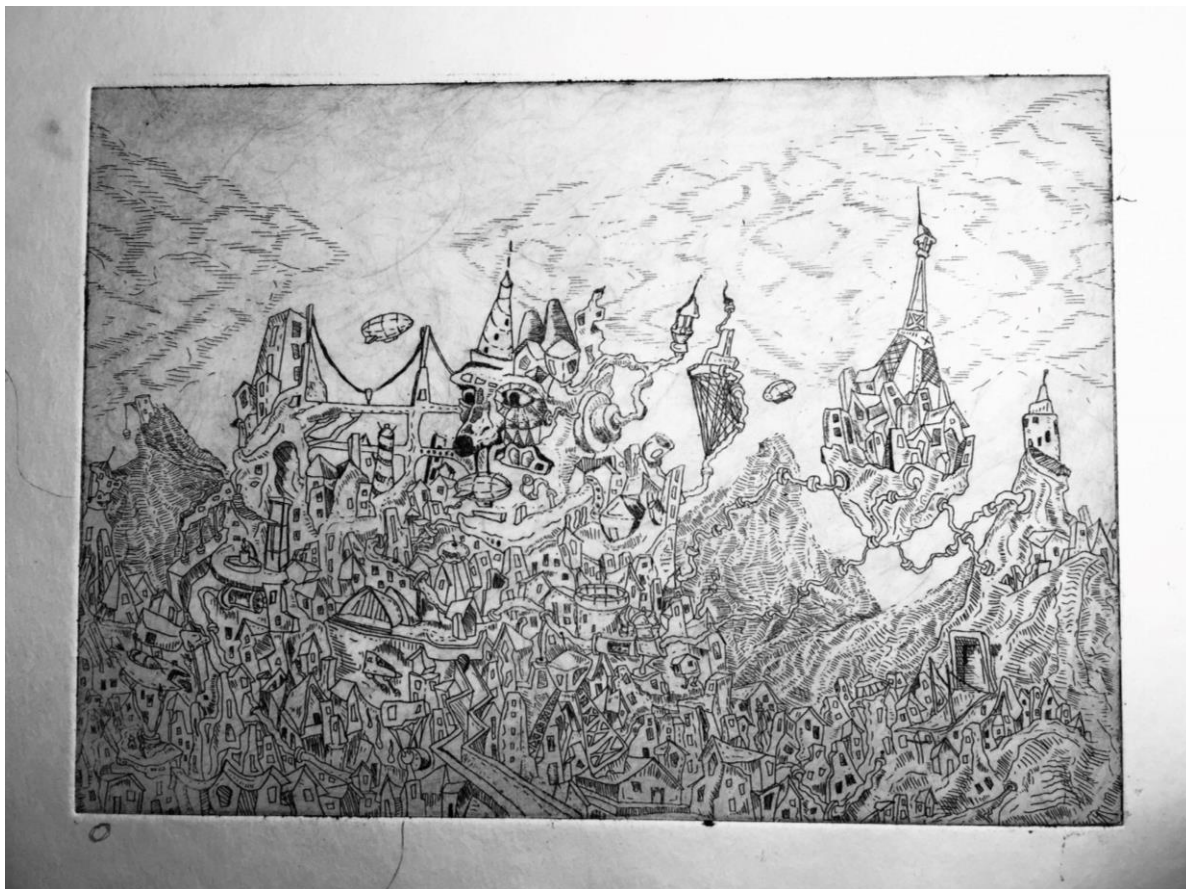
Příloha č. 5: Ukázka z tvorby Davida Janeše



Příloha č. 6: Ukázka z tvorby Samuela Zamazala



Příloha č. 7: Ukázka z tvorby Samuela Zamazala



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Zlatníková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název v práci:	Úprava literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením a čtenáře s nižší jazykovou kompetencí
Název v angličtině:	Editing a literary text for readers with a hearing impairment and readers with a deficiency in linguistic competence
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o tématu úpravy literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením a čtenáře se sníženou jazykovou kompetencí. Práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje 3 kapitoly: Čtení a čtenářská gramotnost, Ilustrace v dětských knihách a Úprava literárních textů. V praktické části je obsažen popis jednotlivých fází úpravy příběhu Mlžani na opeře s následným ověřením srozumitelnosti úpravy.
Klíčová slova:	čtenářství, čtenářská gramotnost, čtenář, sluchové postižení, snížená jazyková kompetence, úprava textu, ilustrace
Anotace v angličtině:	The thesis covers the topic of adaptation a literary text for readers with a hearing impairment and readers with a deficiency in linguistic competence. It consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part contains 3 chapters: Reading and literacy, Illustrations in children's books, and Editing of literary texts.

	The practical part contains a description of the individual stages of editing the story of “Mlžani at the opera” including a subsequent verification of the comprehensibility of the editing.
Klíčová slova v angličtině:	reading, reading literacy, reader, hearing impairment, deficiency in language competence, text editing, illustration
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Kapitola Mlžani v divadle Příloha č. 2: Pracovní list Příloha č. 3: Ukázka z tvorby Sofie Fenykové Příloha č. 4: Ukázka z tvorby Sofie Fenykové Příloha č. 5: Ukázka z tvorby Davida Janeše Příloha č. 6: Ukázka z tvorby Samuela Zamazala Příloha č. 7: Ukázka z tvorby Samuela Zamazala
Rozsah práce:	76 + 9 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk