

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Sára Pektorová

Úprava literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením

Olomouc 2021

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

Prohlášení

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

V Olomouci dne

.....

Sára Pektorová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup a poskytování cenných rad při tvorbě diplomové práce a při tvorbě upravených textů.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 SLUCH	8
1.1 ANATOMIE SLUCHOVÉHO ORGÁNU	8
2 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	10
2.1 ETIOLOGIE SLUCHOVÝCH PORUCH A VAD.....	10
2.2 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH PORUCH A VAD.....	11
2.2.1 Klasifikace sluchových poruch vad dle velikosti sluchové ztráty	12
2.2.2 Klasifikace sluchových poruch a vad dle místa vzniku vady	13
2.2.3 Klasifikace sluchových poruch a vad dle doby vzniku	14
3 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	15
3.1 INTRAKULTURNÍ KOMUNIKACE	16
3.2 ZNAKOVÝ JAZYK.....	17
3.3 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE	18
3.3.1 Znakovaný český jazyk	18
3.3.2 Prstová abeceda	18
3.3.3 Odezírání	19
3.3.4 Mluvený jazyk ve své zvukové a grafické podobě.....	20
4 ČTENÍ	21
4.1 PŘEDPOKLADY ÚSPĚŠNÉ RECEPCE A PRODUKCE PSANÝCH TEXTŮ	21
4.1.1 Proces a fáze recepce psaných textů.....	22
5 ČTENÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	23
5.1 VÝZNAM ČETBY U OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	24
5.2 PROBLÉMY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM PŘI RECEPCI ČESKY PSANÝCH TEXTŮ	25
5.3 SPECIFICKÉ STRATEGIE VYUŽÍVANÉ OSOBAMI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM PŘI ČTENÍ	26
5.4 METODY VÝUKY ČTENÍ U DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	26
5.5 JAK VZBUDIT ZÁJEM O ČETBU U DÍTĚTE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	27
6 ÚPRAVA LITERÁRNÍCH TEXTŮ PRO POTŘEBY ČTENÁŘŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	
29	
6.1 TECHNIKA PŘEPISU TEXTU	30
6.1.1 Přípravná fáze úpravy textu	30
6.1.2 Fáze úpravy textu	31
6.1.3 Kontrolní fáze	35
6.1.4 Zhodnocení upraveného textu	37

PRAKTICKÁ ČÁST	38
7 ÚPRAVA TEXTŮ PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	38
7.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	38
7.1.1 Cílová skupina čtenářů	38
7.2 VÝBĚR KNIHY	38
7.3 PRŮBĚH A ZPŮSOB ÚPRAVY TEXTŮ	39
7.4 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ ÚPRAVY TEXTŮ	39
7.4.1 Úprava délky textu	39
7.4.2 Úprava sledu událostí	40
7.4.3 Gramatická úprava textu	43
7.4.4 Míra výslovnosti textu	46
7.4.5 Přímá řeč	49
7.4.6 Tvorba vysvětlivek.....	52
7.4.7 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví.....	54
7.4.8 Ilustrace v upravených textech.....	56
7.5 TVORBA PRACOVNÍCH LISTŮ	61
7.6 OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÝCH TEXTŮ.....	66
7.6.1 Průběh ověřování.....	67
7.6.2 Zhodnocení upraveného textu	67
ZÁVĚR.....	68
SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	75
SEZNAM TABULEK	76
SEZNAM PŘÍLOH	77
ANOTACE.....	78

ÚVOD

Osoby se sluchovým postižením tvoří v dnešní společnosti specifickou skupinu jedinců, do které se může intaktní populace jen obtížně vcítit. V průběhu zpracovávání diplomové práce jsem nesčetněkrát odpovídala na otázky typu: „Z jakého důvodu texty upravuješ?“ a „Co je na četbě osob se sluchovým postižením tak specifického? Přece jen neslyší, ale číst snad umí, ne?“. Díky tomu jsme si uvědomila, jak si většinová společnost není vědoma toho, s jakými nesnáze a bariérami se každodenně osoby se sluchovým postižením potýkají, zejména pokud se jedná o komunikaci.

V průběhu studia jsem se díky paní docentce Evě Souralové dozvěděla, že je možné vytvořit a upravit texty tak, aby usnadnily četbu jedincům se sluchovým postižením. Paní docentka nám na přednášku přinesla upravené knihy, a to s jakým nadšením o knihách vyprávěla, bylo velkou inspirací pro tvorbu této práce. Rozhodla jsme se tedy přispět kouskem svého díla do knihovny upravených textů pro čtenáře se sluchovým postižením.

Čtení a knihy mají pro každého jiný význam. Kniha může být zdrojem informací, ale také může být únikem z reality a jakousi formou relaxace. V dnešní době ustupuje čtení tištěných knih do pozadí a nahrazuje je například sledování filmů či videí. Každý by měl mít volbu, jestli upřednostní knihu či hraní her nebo brouzdání po internetu. Osoby se sluchovým postižením však nemají dostatečné množství knih a textů, ze kterých by si mohli vybrat. Každého zaujme jiný žánr – někoho pohádky, jiného pověsti a dalšího encyklopedie. Jsme poctěni, že jsme mohli rozšířit možnosti čtenářů při tomto výběru.

Hlavním cílem diplomové práce je úprava pohádek pro osoby se sluchovým postižením. Pohádky jsem čerpala z knihy Pohádkový svět bratří Grimmů, kterou převyprávěla Alena Peisertová a ilustrovala Helena Zmatlíková. Pohádky cílí na mladší čtenáře, kterým jsme přizpůsobili nejen text, ale také hravé a barevné ilustrace a pracovní listy. Bylo mi ctí psát práci pod odborným dohledem paní docentky Evy Souralové, která mi nabídla cenné a užitečné rady. Díky jejímu vstřícnému přístupu bylo psaní práce radostí.

V teoretická částí této diplomové práce je představen pojem sluch a anatomie sluchového orgánu, dále je zde přiblížena problematika sluchového postižení, jeho klasifikace a následně způsoby komunikace jedinců se sluchovým postižením. Dále se práce věnuje čtení a četbě osob se sluchovým postižením, jeho významu, možným problémům a specifickým strategiím, které je možné využít pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Zabývá se také tím, jak vzbudit zájem o četbu u osob se sluchovým postižením. V dalších kapitolách je popsána úprava textů a jsou

přiblíženy jednotlivé fáze úpravy a specifika techniky přepisu. Praktická část práce obsahuje konkrétní popis tvorby upravených textů s ukázkami textů originálních a námi upravených. Jako poslední je v práci popsáno ověření srozumitelnosti upravených pohádek a postup samotného ověřování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sluch

V diplomové práci se zabýváme specifiky čtení u osob se sluchovým postižením, a proto se domníváme, že je vhodné objasnit si nejprve termíny, které se tohoto tématu týkají. První kapitola je proto věnována sluchu a anatomii sluchového orgánu.

„První propojení sluchu a produkce zvuku lze zaznamenat již mezi 17. a 26. týdnem, kdy dítě slyšící začíná spojovat svůj hlasový projev s možností reakce na něj formou zvuků a zvučků, broukáním a žvatláním.“ (Potměšil, 2003, s. 18).

Sluch je jedním ze základních lidských smyslů, který nám přináší velké množství informací, i když si to někdy zcela neuvědomujeme nebo tomu nevěnujeme přílišnou pozornost. Slouží nám také ke správné orientaci v prostoru a zároveň hraje hlavní roli v osvojení si orální komunikace a jejím následném intaktním vývoji (Ludíková, Suralová, 2006). Jedinec se sluchovým postižením může být o tyto informace získané sluchovou cestou ochuzen, a tím je také výrazně ovlivněna kvalita jeho života (Langer, 2013).

1.1 Anatomie sluchového orgánu

Abychom se lépe orientovali ve vzniku sluchových vad, je v první řadě nutné se dozvědět něco o samotné anatomii sluchového orgánu. Z anatomického hlediska dělíme sluchové ústrojí na zevní ucho, střední ucho a vnitřní ucho.

Zevní ucho (nebo také vnější ucho), je tvořeno ušním boltcem (auriculou) a zevním zvukovodem. Úkolem zevního ucha je zachycovat a přenášet zvukové vlny do bubínku. Na této funkci se v největší části podílí ušní boltec, ten nejenže vlny zvuku zachycuje, ale také nasměrovává. K tomu dopomáhá i jeho tvar, který připomíná skořápku. Styl, jakým se vlny odrážejí od struktury boltce, udává mozku informaci o tom, jestli zvuk přichází zespodu či shora. Auricula je pouze částí sluchového orgánu, avšak laickou společností je nazývána jako ucho. Zevní zvukovod (meatus acusticus externus) je utvořen z přibližně 2,5 cm dlouhého útvaru, připomínajícího trubici. Situován je směrem vně od boltce k ušnímu bubínku. Celý zvukovod je pokryt kůží, na které se nacházejí chlupy. Obsahuje také mazové žlázy a modifikované apokrinní potní žlázy (glandulae ceruminosae). Tyto žlázy vylučují ušní maz, který má ochrannou funkci. Zabraňuje vniknutí prachu a hmyzu dovnitř do sluchové trubice (Marien, Mallatt, 2005).

Další částí sluchového ústrojí je střední ucho (auris media), které se skládá z bubínkové membrány, z bradavkovitého ústrojí tvořeného membránami a z bubínkové kostní dutiny, která je tvořena sluchovými kůstkami – kladívkem, kovádkou a třínkem. Střední ucho je spojeno pomocí Eustachovi trubice s nosohltanem. Její funkcí je vyrovnávání tlaku a zajištění komunikace mezi bubínkovou kostní dutinou a hltanem (Rigutti, 2016).

Část ucha nazývaná vnitřní ucho se skládá z kostěného labyrintu a blanitého labyrintu, který je uložen v labyrintu kostěném. Labyrinty odděluje perilymfatický prostor, který je vyplněn tekutinou – perilymfou. V kostěném labyrintu rozlišujeme část přední neboli sluchovou a zadní, vestibulární část. V zadní části se nachází předsíň spolu s polokruhovitými kanálky se staticko-kinetickými receptory a vestibulárním kanálkem. V přední části nalezneme hlemýžď a hlemýžďový kanálek. Je zde také uložen Cortiho orgán – sídlo zvukových receptorů, který je dlouhý asi 2,5 cm. Nachází se v něm vláskové buňky, kterých je přibližně 25 tisíc (Rigutti, 2016).

Šlapák (in Suralová, Ludíková, 2006) uvádí, že právě vláskové buňky inervují podráždění sluchového nervu, který má funkci převodu akustických podnětů z vnitřního ucha do mozkových center v mozkové kůře.

2 Sluchové postižení

Podle Langer (2013) je termín „sluchové postižení“ sociálním důsledkem vady sluchu, kterou již nelze zcela kompenzovat technickými pomůckami. Termíny „vada sluchu, sluchová ztráta, sluchová porucha“ apod. označují určitou sluchovou nedostatečnost, zatímco termín „sluchové postižení“ je jejím sociálním důsledkem.

Leonhardt (2001) uvádí čtyři základní faktory, které se mohou podílet na vzniku sluchového postižení:

- typ a stupeň sluchové poruchy nebo vady;
- věk, ve kterém došlo k poruše nebo vadě sluchu;
- případná kombinace s další zdravotní poruchou nebo vadou;
- vliv okolního prostředí (zejména sociálního).

Z výše uvedeného nám tedy vyplývá, že osoby se sluchovým postižením jsou velmi nehomogenní skupinou jedinců. Řadíme zde osoby lehce, středně a těžce nedoslýchavé, osoby neslyšící a osoby ohluchlé. Dále pak osoby trpící tinnitem (neboli ušním šelestem), osoby trpící presbykuzií neboli stařeckou nedoslýchavostí a v neposlední řadě osoby po kochleární implantaci (Langer, 2013).

Osobami se sluchovým postižením se zabývá surdopedie. Horáková (2012, s. 9) ji definuje takto: „*Surdopedie (z latinského surdus – hluchý a řeckého paideia – výchova) představuje speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou, vzděláním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením.*“

Potměšil (2003) poukazuje na skutečnost, že jednou ze záležitostí a komplikací u rozpoznání dítěte se sluchovým postižením je to, že dítě se sluchovým postižením se přibližně do poloviny jednoho roku věku chová jako dítě intaktní, bez sluchové ztráty. Tato informace je rodiči takového dítěte o to více obtížněji přijímána.

2.1 Etiologie sluchových poruch a vad

Černý in Neubauer (2018) uvádí, že příčiny poruch a vad sluchu mohou být geneticky podmíněné (vrozené), získané nebo jsou bez genetické příčiny. Černý udává, že až 75 % vad sluchu je podmíněno geneticky.

Někdy se jedná o vady, které označujeme jako syndromatické vady sluchu. Taková vada je jen jedním z více příznaků vedle dalších postižení. Dále pak můžeme hovořit o nesyndromatických vadách sluchu, které představují většinu všech vad. Jejich příčinou je mutace genomu, která vede k této izolované vadě sluchu. Černý udává, že je již známo okolo 200 mutací genů, které mohou vést k vadě sluchu. Nejčastějším způsobem přenosu je autozomálně recesivní dědičnost (Černý in Neubauer, 2018).

Vady získané mají velkou škálu příčin. V prenatálním období mohou nesprávný vývoj sluchového orgánu způsobit vnější vlivy, nejčastěji biologického charakteru. Jsou to například viry herpetické, chřipkové, viry rubeoly nebo cytomegaloviry. Dále pak takové vady mohou způsobit bakterie, nejčastěji ty, které způsobují syfilis nebo parazitární onemocnění toxoplazmózu, která je přenášena trusem koček (Černý in Neubauer, 2018).

Při vzniku vady sluchu v perinatálním období hraje velkou roli porodní váha dítěte a jeho celková zralost a vyvinutost, především mluvíme o zralosti plicní tkáně. Dalším rizikovým faktorem u takových novorozenců může být možnost generalizovaného infektu – sepse nebo také silnější novorozenecká žloutenka (Černý in Neubauer, 2018).

Vady sluchu získané v období postnatálním mají velmi rozličný charakter. Je nutné poznamenat, že ačkoliv u poruch získaných neuvádíme jako příčinu dědičnost, mnohdy právě genetické predispozice mají výrazný vliv na vznik nebo průběh nemoci. Jako příklad takového onemocnění si můžeme uvést otosklerózu (Černý in Neubauer, 2018).

Nejčastější příčinou, která je spojena se stárnutím a degenerací sluchového aparátu je presbyakuse. Jedinci s tímto onemocněním mají výrazné problémy v rozumnění a menší problémy ve slyšení. To je způsobeno zhoršeným slyšením zvuků s vyšší frekvencí, oproti tomu slyšení hlubších tónů může být zachováno (Černý in Neubauer, 2018).

Dalšími onemocněními jsou například infekce, tumory, traumata, působení ototoxických látek, Ménièreova choroba, otoskleróza nebo třeba tinnitus (ušní šelest). Tinnitus je spíše doprovodným příznakem nějaké vady, ale může se vyskytovat i v případě, kdy jedinec trpící tinnitem žádnou vadu sluchu nemá (Černý in Neubauer, 2018).

2.2 Klasifikace sluchových poruch a vad

Sluchové postižení je způsobeno různými typy vad a poruch. Ze speciálněpedagogického hlediska je dělíme dle:

- „*velikosti sluchové ztráty;*

- *místa vzniku sluchové vady;*
- *doby vzniku sluchové vady“ (Langer 2013, s. 22).*

2.2.1 Klasifikace sluchových poruch vad dle velikosti sluchové ztráty

Dělení vad sluchu podle Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1980:

Tabulka 1 Dělení vad sluchu podle WHO z roku 1980

Lehká sluchová vada	26-40 dB
Střední sluchová vada	41-55 dB
Středně těžká sluchová vada	56-70 dB
Těžká sluchová vada	71-90 dB
Ztráta sluchu	Nad 90 dB

V České republice se nejčastěji setkáváme s klasifikací posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí podle Lejsky (2003).

Tabulka 2 Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí

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

Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí (Lejska, 2003, s. 36)

Langer (2013, s. 22) uvádí, že: „*Znalost stupně poruchy sluchu je důležitá zejména proto, že je jedním ze základních faktorů ovlivňujících způsob komunikace, a tedy i důležitým aspektem určujícím sociální závažnost vyvolaného sluchového postižení.*“

Z hlediska surdopedické praxe se využívá spíše dělení na nedoslýchavost a hluchotu. Nedoslýchavost můžeme členit dle závažnosti na lehkou nedoslýchavost, u které nebývá ztráta vysoká, a proto ji může okolí přehlédnout. Závažnějším typem je střední nedoslýchavost, která má již větší dopad na rozumění, zejména při ztížených akustických podmínkách (Ludíková, Suralová 2006).

Posledním a nejzávažnějším typem nedoslýchavosti je těžká nedoslýchavost, která má nejen dopad na kvalitu komunikace, ale především může narušit či znesnadnit samotný vývoj mluvené řeči. Termín hluchota představuje největší sluchovou ztrátu a nejtěžší sluchovou poruchu. Osoba s hluchotou je zcela odkázána na příjem informací vizuální formou. Vnímání a vývoj mluvené řeči jsou proto značně omezeny (Ludíková, Suralová 2006).

2.2.2 Klasifikace sluchových poruch a vad dle místa vzniku vady

Sluchové vady a poruchy podle místa vzniku dělíme na převodní, percepční a smíšené (Langer, 2013).

Převodní systém se skládá z vnějšího (zevního) a středního ucha. Jestliže se nachází porucha v převodním systému nebo pokud převodní systém úplně chybí, práh slyšení je zhoršen maximálně o 60-65 dB (Černý in Neubauer).

Langer (2013) popisuje převodní poruchy jako narušení přenosu mechanické energie ve vnějším nebo středním uchu. Kostní vedení zvuku není narušeno, stejně jako funkce kochley, a proto se u jedinců s převodním typem poruchy nikdy nemůže vyskytovat úplná hluchota. Takovýto typ poruchy se dá řešit operativně chirurgickým zákrokem, který může problém úplně vyřešit nebo alespoň zmírnit jeho důsledky. Jsou tedy na rozdíl od percepčních vad reverzibilní.

Šlapák (1995) upřesňuje, že převodní vady sluchu jsou zapříčiněny různými překážkami, které znemožňují mechanický převod zvukových vln od zvukovodu do tekutin vnitřního ucha. Příčiny jsou perforace bubínku, porušení řetězce středoušních kůstek atd. Pro tyto vady je charakteristické především to, že je narušena kvalita slyšení a zvuku.

Percepční a převodní vady se mohou vzájemně prolínat a způsobit tzv. smíšenou vadu (Ludíková, Suralová 2006).

Langer (2013) dodává, že při kombinaci obou poruch, jak percepční, tak převodní je sluchová ztráta součtem obou těchto patologií.

Černý (in Neubauer, 2018) rozlišuje percepční poruchy na nitroušní (kochleární), retrokochleární (suprakochleární) a centrální. Nejvíce frekventovanými percepčními vadami jsou vady kochleární. Tyto poruchy se vyznačují nesprávnou funkcí vláskových buněk, typicky pomocných zevních vláskových buněk. Nejméně časté jsou potom funkční poruchy sluchu, které jsou velmi vzácné. U takového jedince je sluchový aparát zcela v pořádku, problémy jsou v těchto případech na podkladu psychosomatickém.

2.2.3 Klasifikace sluchových poruch a vad dle doby vzniku

Obecně bychom mohli klasifikovat sluchové poruchy dle doby vzniku na prenatální, perinatální a postnatální, které zmiňujeme již v kapitole o etiologii.

Obvyklým speciálněpedagogickým dělením vzniku sluchových poruch z hlediska času je rozdělení na vady prelingvální a postlingvální. Prelingvální sluchové poruchy (vady) charakterizujeme jako takové, které vznikly před ukončením základního řečového vývoje jazyka a řeči, ke kterému dochází okolo 4. až 7. roku života jedince (průměrně se tak stane okolo 6. roku). Jestliže dojde k náhlé ztrátě sluchu před ukončením vývoje řeči, tak dosud nabyté vědomosti ohledně hlasu a řeči mohou velmi rychle zanikat, nebo mohou být zcela zapomenuty. Kvůli této skutečnosti je zcela nezbytná odborná péče ze strany logopeda a surdopeda, která by měla být zahájena co nejdříve (Langer 2013).

Postlingvální vady (poruchy) jsou ty, které vznikly po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. Jedinec s postlingvální sluchovou vadou by tak již nikdy neměl zcela zapomenout tyto řečové a jazykové dovednosti, protože by již měly být dostatečně zafixovány. I přes tuto skutečnost by se měl takový jedinec svěřit do surdopedické a logopedické péče. Vzhledem k chybějící zpětné sluchové vazbě by totiž mohlo dojít ke špatné artikulaci hlásek či narušené prozodii mluveného projevu (Langer, 2013).

3 Komunikace osob se sluchovým postižením

V této kapitole se budeme věnovat komunikaci osob se sluchovým postižením, která je v mnoha ohledech velmi specifická. Důležité je ujasnit si, co pojem komunikace vlastně zahrnuje, a proč je vzájemné dorozumívání se a předávání si informací tak podstatné.

Kiml (1978) uvádí, že mezilidská komunikace a sdělování si informací může probíhat rozličnými způsoby a z rozličných důvodů. Zdůrazňuje, že sluchové ústrojí je jedním z velmi významných převodníků informací z vnějšího prostředí. V publikaci popisuje, že komunikace je triáda, která zahrnuje receptivní funkce (sluch), centrální integrační funkce (řeč) a výkonné funkce (hlas, promluva).

„Není na tomto světě živé hmoty – života – bez potřeby přijímat a vydávat informace“ (Lejska, 2003, s. 9).

Obzvláště v dnešním světě, ve společnosti, ve které přicházíme do interakce s velkou spoustou pro nás neznámých lidí, si musíme porozumět a efektivně předávat informace.

Krahulcová (2002, s. 12) ve své publikaci uvádí, že: *„Pojem komunikace je odvozen z latinského slova communis, společný.“* A dále: *„Komunikace je proces výměny, dorozumění a zprostředkování zpráv nebo informací všeho druhu. Intraindividuální, extraindividuální a interindividuální komunikace znamená obousměrný tok informací uvnitř jediného subjektu, zachycení signálů ze zevního světa a obousměrný tok informací mezi lidmi“* (Krahulcová, 2002, s. 12).

Pod pojmem komunikace si nejspíše většina z nás představí komunikaci řečovou. Nebeská (1992, s. 40) ji definuje takto: *„Řečová komunikace je komplexní proces, na kterém se podílejí ve vzájemné podmíněnosti všechny tři typy předpokladů: vrozené mentální předpoklady užívání jazyka, předpoklady získané aktivní interakcí jedince s prostředím (učení) i faktory aktuálně působící v komunikační situaci.“*

Lejska (2003) ve své publikaci však udává, že komunikace není pouze zvuk a řeč, ale hraje pro nás ve společnosti největší roli.

Lejska (2003, s. 9) dělí typy komunikace na:

- 1) *„Komunikace smyslová*
 - a. *Neakustická – optická, čichová, hmatová, chuťová*
 - b. *Akustická*

- i. *Zvukové pozadí*
- ii. *Mimopojmová – obecné zvuky (I. signální soustava), senzitivita*
- iii. *Pojmová, verbální – II. signální soustava*

2) *Mimosmyslová – např. řízení krevního tlaku a glykemie uvnitř organismu“.*

Člověk nikdy není zcela osamocen, žijeme ve společenství. Máme potřebu spolu neustále komunikovat, upevňovat a vytvářet vztahy a vazby. Máme potřebu sociálního kontaktu a začlenění do společnosti. Mezilidské vztahy se většinou upevňují právě předáváním si informací, k tomu je však zapotřebí nepoškozený akustický informační kanál. Jestliže je tento akustický informační kanál jedince poškozen či oslaben kvůli sluchovému postižení, je narušena i jeho interakce s okolím a znesnadňuje mu to komunikaci ve společnosti, což může vést k sociální deprivaci, ke ztrátě možnosti seberealizace a ke komplexnímu zhoršení kvality života v mnoha rovinách (Lejska, 2003).

Sluchová ztráta tvoří překážku jak v komunikaci mezilidské, tak v komunikaci didaktické. Tato skutečnost podnítila vývoj v speciálněpedagogické teorii a praxi v péči o sluchově postižené. Krahulcová (2002, s. 13) uvádí tyto tendence rozvoje:

1. *„Specifické využití a rozpracování speciální metodiky obecně existujících forem, způsobů a cest komunikace. Například specifickou stimulaci a tvoření mluvené řeči, odezírání hlásek a chápání mluvené řeči pouze vizuální cestou, specifické využití psané podoby jazyka. (...)*
 2. *Vytvoření nových alternativních forem komunikace typických pro sluchově postiženou populaci. Jsou to především znakové jazyky, alternativní a facilitované formy komunikace, využití metajazykových forem komunikace a jejich systematizace, vytvoření specifické kultury minoritní sluchově postižené populace. (...)*
 3. *Intenzivní a většinové celoživotní využití technických prostředků pro vytvoření a kompenzaci chybějící nebo významně deformované sluchové zpětné vazby“ (...)*
- Krahulcová (2002, s.13).

3.1 Intrakulturní komunikace

Pokud bychom označili komunitu neslyšících za komunitu kulturní, mohli bychom mluvit o dvojím rozlišeném typu jejich komunikace a o dvojím užívání českého jazyka do níž neslyšící se svou češtinou vstupují. Dělení typu komunikace by bylo intrakulturní a interkulturní (Bímová, 2005, online). Jestliže se neslyšící jedinec nachází ve „své“ komunitě,

mezi neslyšícími, tak češtinu nepoužívá. Český jazyk je pro těžce sluchově postiženého člověka bariérou, protože je to jazyk mluvený a slyšený. Pro příslušníky neslyšící komunity je proto mnohem více vyhovující český znakový jazyk, který se zakládá na ukazovaném a viděném, je tedy smyslově dostupnější a více vyhovující. I přes tuto skutečnost je však pro neslyšícího člověka velmi důležité ovládat i český jazyk. Potřebuje se dorozumět se slyšícími, a také potřebuje komunikovat s neslyšícími na dálku, například pomocí techniky (Bimová, 2005, online).

3.2 Znakový jazyk

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob v § 4 uvádí: „*Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace*“ (Zákon č. 155/1998 Sb.).

„Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické“ (Zákon č. 155/1998 Sb.).

Langer (2013) popisuje, že v odborné literatuře se s termínem „znakový jazyk“ setkáváme, jestliže se jedná o nevakální jazykové systémy, které jsou takto souhrnně označovány. Znakové jazyky mají vizuálně-motorickou podobu, a tím se odlišují od mluvených jazyků, které mají podobu audioorální.

Krahulcová (2002) dodává, že znakový jazyk je systém dohodnutých znaků a nemá psanou podobu. Zaznamenat jej můžeme například fotografiemi s popisky, videosnímky znaku a explicitním popisem znaku – notací znaku.

Podle Csonky (1986) má každý znak čtyři rozdílné formativní prvky:

1. tvar rukou,
2. polohu rukou,
3. pohyb rukou,
4. orientaci.

Bimová (2005, online) připomíná, že neexistuje jen jeden univerzální znakový jazyk, jak by se mohli někteří lidé, kteří se neorientují v této problematice, domnívat. Členové komunity

Neslyšících jsou nejčastějšími uživateli našeho národního znakového jazyka a jsou na něj právem hrdí.

3.3 Interkulturní komunikace

Domníváme se, že interkulturní komunikace je pro jedince se sluchovým postižením stejně důležitá jako intrakulturní komunikace. Zejména kvůli dorozumívání se s okolním světem, a tedy s většinou slyšící populací. Znakové systémy interkulturní komunikace, jako jsou znakový český jazyk (neboli znakovaná čeština), odezírání, prstová abeceda nebo mluvený jazyk ve své zvukové a grafické podobě, tedy vznikly za účelem vzájemné komunikace mezi slyšícími a neslyšícími jedinci. Tyto komunikační systémy si podrobněji rozebereme v následujících podkapitolách.

3.3.1 Znakovaný český jazyk

„Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk“ (Zákon č. 155/1998 Sb.).

Znakovaný český jazyk se většinou využívá ve formálních situacích nebo při převodu originálního textu. Ve své podstatě přejímá gramatickou strukturu českého jazyka v mluvené či psané podobě. Při tlumočení tlumočnick využívá postupně vytvářené znaky v souladu s mluveným textem, dále využívá znaky neslyšících, mluvení, odezírání a jiné zpřesňující komunikační prostředky (Krahulcová, 2002).

Horáková (2012) uvádí, že znakovanou češtinu jako způsob komunikace volí většinou postlingválně sluchově postižení jedinci. Jedná se většinou o nedoslýchavé či ohluhlé. Primárně vnímají ústa komunikačního partnera a využívají odezírání, znaky jsou pro ně spíše doplňkem. Prelingválně neslyšící, kteří nemají dobře zvládnuta pravidla českého jazyka tento komunikační systém neuznávají.

3.3.2 Prstová abeceda

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

abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů. Prstová abeceda v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob“ (Zákon č. 155/1998 Sb.).

Krahulcová (2012) popisuje, že prstová (nebo také daktylová) abeceda se v současné době využívá především u dětí v předškolním a mladším školním věku, a to hlavně u těch s těžkým sluchovým postižením. Je důležitá při tvoření, fixaci i automatizaci mluvních stereotypů. Prstová abeceda může být jednoruční, obouruční a smíšená. U nás se v surdopedické praxi nejvíce využívá jednoruční prstová abeceda. Především proto, že je nejrychlejší. Výhody prstové abecedy Krahulcová shledává v tom, že je lehce zapamatovatelná a produkovatelná, lze ji využít kdekoliv a kdykoliv. Dítěti může pomoci snadněji si vštípit a vybavit jednotlivá slova.

Využití prstové abecedy při tlumočení je omezené vzhledem k její pomalé produkci. Nevyužívá se ani v běžném komunikačním kontaktu se sluchově postiženým. Lze ji dobře využít při výuce českého jazyka při analýze a syntéze a pro snazší zapamatování si jednotlivých pojmů. V běžném životě sluchově postiženým poslouží k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů (Horáková, 2012).

3.3.3 Odezírání

Krahulcová (2001, s. 193) definuje odezírání jako: „*přijímání informací zrakem a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného*“.

Jedná se o vizuálně-motorický komunikační systém, který v interkulturní komunikaci zaujímá velmi důležité místo. Vzhledem k tomu, že příjem informací sluchovou cestou je u sluchově postižených znesnadněn či úplně znemožněn, hraje vizuální percepce řeči mimořádně významnou roli v jejich každodenním životě, především při komunikaci s většinou intaktní populací. Odezírání však není schopno zcela kompenzovat akustické informace přijímané sluchovou cestou kvůli svým ohraničeným možnostem. Zaujímá tedy pozici jakéhosi doplňku či neúplné alternativy (Langer, 2013).

Strnadová (1998) potvrzuje, že odezírání má prioritní úlohu v interkulturní komunikaci a doplňuje, že je to dovednost naučená, která je ale ovlivněna vrozenými vlohami a také talentem pro jejich rozvíjení.

Horáková (2012) uvádí, že uživatelé znakového jazyka, kteří jsou zcela neslyšící, budou upřednostňovat pro svou komunikaci pouze svůj přirozený jazyk, zatímco lidé nedoslýchaví, kteří využívají sluchadla či lidé po kochleární implantaci, budou více preferovat odezírání a mluvenou řeč.

Strnadová (1996) dodává, že znalosti o odezírání jsou u většinové slyšící populace mnohdy nepřesné a nepostačující. Dále poukazuje na skutečnost, že komunikace mnohdy selhává z důvodu nedostatečné edukace například u úředníků v různých institucích nebo třeba u lékaře, což je pro sluchově postižené značnou překážkou.

3.3.4 Mluvený jazyk ve své zvukové a grafické podobě

Mluvený jazyk ve své zvukové a grafické podobě považujeme za hlavní formu dorozumívání se ve většinové slyšící populaci. V první řadě je podmíněn vzájemným působením jednotlivých osob mezi sebou a také osobními předpoklady užívání samotného jazyka (Souralová, Langer, 2005).

Hoffmanová (1997, s. 104) udává: „*Obsahem jazykové a komunikační kompetence jsou především jazykové znalosti (gramatika a lexikální zásoba daného jazyka), věcné znalosti (encyklopedické), interakční znalosti (zejména znalost komunikačních norem, globálních textových struktur a metakomunikační schopnosti), strategické znalosti (schopnost vybírat a použít vhodné jazykové prostředky), speciální znalosti.*“

4 Čtení

Funkční čtení (neboli funkční recepce textu) je schopnost, kdy je jedinec schopen přijímat informace z textu a zároveň je schopen tyto informace účelně využít. Pod pojmem účelně využít si můžeme představit to, že je daná osoba text schopná posoudit, zanalyzovat a zhodnotit. Provést komparaci přečteného textu ve vztahu s dosavadními zkušenostmi a znalostmi, kriticky nad ním přemýšlet, popřípadě vyvodit souvislosti a logické vztahy mezi nimi (Komorná, 2008).

4.1 Předpoklady úspěšné recepce a produkce psaných textů

Aby byl proces recepce i produkce textu úspěšný je zapotřebí, aby účastníci komunikace, které můžeme označit jako produktora a receptora, oplývali souborem dosažených znalostí a dovedností. Označení v odborné literatuře pro tento soubor je kompetence, předpokladová báze, mentální reprezentace nebo schémata. Součástí tohoto souboru znalostí, které jsou nezbytným předpokladem pro úspěšnou recepci či produkci (jak mluveného, tak psaného jazyka), jsou samozřejmě dovednosti spojené s mechanickým psaním a čtením, čímž je myšleno např. rozeznání jednotlivých značek textu (Komorná, 2008).

Dále jsou pro produkci a recepci textu nezbytné:

1. *„Znalosti jazykové, jazyková kompetence (znalosti slovní zásoby a gramatiky...)”.*
2. *Znalosti věcné, encyklopedické, znalosti světa, především pak znalosti a zkušenosti čtenáře s tématem textu.*
3. *Znalosti interakční, důležité pro to, aby si partneři porozuměli:*
 - a. *znalosti ilokační;*
 - b. *znalosti komunikačních norem, principů;*
 - c. *znalosti metakomunikační;*
 - d. *znalost textových struktur.*
4. *Znalosti strategické spojené s produkcí textu, tj. schopnost vybírat z výše uvedených „zásobníků“ znalostí...*
5. *Speciální znalosti využívané při recepci a interpretaci textu“*

(Hoffmannová, 1997, s. 105).

Komorná (2008) uvádí, že v odborné literatuře se můžeme setkat s velkou škálou teorií o tom, jakým způsobem jsou v lidské paměti znalosti uchovány a strukturovány. Dle některých odborníků jsou uspořádány jako pojmy v sémantických sítích, dle jiných názorů jsou organizovány jako skripta, scénáře či schémata. Autorka však udává, že pro nás není podstatné,

jakým způsobem jsou uchovány, nýbrž jak fungují v procesu recepce a produkce. Ať už odborníci zastávají jakoukoliv teorii, všichni se shodují na tom, že při produkci a recepci textu dochází k jejich aktivaci.

4.1.1 Proces a fáze recepce psaných textů

Nebeská (1992, s. 60) definuje recepci jako: „*komplexní proces, jehož základem je porovnání percipovaného textu s obsahy předpokladových struktur recipienta.*“

Komorná (2008) popisuje jako první fázi procesu recepce psaného textu samotné vnímání zrakem, kdy materiálním nositelem je znak. Na toto vnímání pak navazuje fáze interpretační. Nejdříve musíme znakové jednotky identifikovat a přiřadit k jednotlivým výrazům konkrétní význam, což je nezbytné k zvládnutí vlastní interpretace textu.

Základní čtení Komorná (2008) ztotožňuje se základními složkami interpretačního procesu. Vlastní interpretační složku recepce textu tedy označuje jako proces čtení s porozuměním.

Šebesta (1999, s. 85) definuje základní čtení jako „*dovednost dekodovat grafický záznam – rozeznávat písmena a jiné grafické značky a identifikovat informaci, kterou nesou, tj. hlásky, které označují*“.

V průběhu procesu recepce textu čtenář porovnává nově přečtené informace s poznatky a zkušenostmi, které již má. K tomu, aby čtenář textu zcela porozuměl je podstatná úroveň jeho znalostí, které se vztahují k příslušnému čtenému textu. Během čtení se recipient rozmýšlí, o čem čtený text hovoří, snaží se domýšlet další průběh textu a vytváří si o něm domněnky, které jsou buď potvrzeny nebo vyvráceny (Komorná, 2008).

Informace postupně získávané z textu mohou:

1. potvrdit původní očekávání;
2. modifikovat, obměňovat některé/některá očekávání;
3. zcela změnit očekávání spojená s textem;
4. vést čtenáře k výběru jiných očekávání;
5. vytvářet v mysli jedince nová očekávání

(Pearson, 1982 in Komorná, 2008).

5 Čtení osob se sluchovým postižením

Souralová (2002) uvádí, že za čtení můžeme považovat to, když je jedinec schopen přečíst každé slovo i za předpokladu, že jej vidí poprvé. Avšak výuka čtení u osob se sluchovým postižením je poněkud odlišná než u většinové slyšící populace. Dítě se sluchovým postižením je psanému jazyku vystaveno již okolo třetího roku věku, což je podstatně dříve než u dětí slyšících. Nastává tedy situace, že osoba se sluchovým postižením se s jako první formou jazyka setkává s formou optickou, což znamená, že začíná nejprve číst a potom až mluvit. Autorka popisuje, že organizace sémantického materiálu v paměti u dětí se sluchovým postižením postupuje při recepci psaného textu pravděpodobně totožně jako u dětí slyšících v několika úrovních. Na nejnižší úrovni jsou samozřejmě jednotlivé grafémy, které se postupně spojují do celků – slov a vytvářejí tzv. gramatické segmenty. V další úrovni jsou vytvářeny věty, které dohromady prezentují konkrétní myšlenku.

Souralová (2002, s. 11) udává, že: *„při počátečním vytváření mentálního slovníku v průběhu vzdělávacího procesu jsou neslyšícím dětem instalována slova do sémantické sítě především prostřednictvím vztahu koordinace, subordinace a sémantických polí. V syntagmatickém uspořádání pak často dochází k lexikální záměně jednotlivých slov v důsledku nedostatečně fixovaných paměťových stop.“*

Při čtení psané formy jazyka je nutné zvýšení koncentrace a také větší podíl volní psychiky. Je to mnohem abstraktnější činnost než mluvená řeč, protože pro pochopení textu se jedinec nemůže spolehnout na to, že mu kontext prozradí daná situace, gestika, mimika a posunky. O to by se samozřejmě mohl opřít, kdyby měl komunikačního partnera, což u četby nenachází. I přesto psaná podoba jazyka plní velmi významnou roli v životech sluchově postižených, a proto je nutné ji ovládat (Krahulcová, 2002).

Potměšil (2003) upozorňuje na skutečnost, že hlavním problémem u osob s těžkým sluchovým postižením je čtení s porozuměním. Tato schopnost je ale hlavním předpokladem pro další vzdělávání. Vzdělávání je pro tyto jedince také hlavním důvodem ke čtení, je zdrojem studijních informací. Zatímco čtení pro zábavu je zastoupeno v opravdu malé míře. Čeština je jazyk s bohatou mírou flexe, a proto pro osoby se sluchovým postižením není zcela možné zapamatovat si všechny gramatické tvary. Případy, kdy je jedinec s těžkou sluchovou vadou schopen číst a psát s porozuměním, jsou proto ojedinělé a výjimečné. Autor však také podotýká, že technické čtení je u těchto osob zvládnuto uspokojivě.

Červenková (1999) dodává, že u dětí se sluchovým postižením existuje významný nepoměr v rozvoji oblasti sociálně osobnostní a oblasti rozvoje čtenářských dovedností. V oblasti sociálně osobností jsou takovéto děti v rozmezí normy, která odpovídá jejich kalendářnímu věku (nebo jen mírně zaostávají), zatímco v oblasti čtenářských dovedností tyto děti výrazně zaostávají. Abychom u dětí se sluchovým postižením podnítili zájem o četbu, upravujeme literární texty, které jsou vhodné a jsou důstojné vzhledem k jejich věku a zájmům. Není vhodné starším dětem, které jsou např. na druhém stupni základní školy, předkládat knihy určené pro děti podstatně mladší (např. leporelo), jen kvůli tomu, že špatně čtou. Podrobněji si význam četby u osob se sluchovým postižením rozebereme v následující podkapitole.

5.1 Význam četby u osob se sluchovým postižením

Čtení se významně podílí na rozvoji osobnosti jedince, je důležitým zdrojem informací, ale může sloužit také jako určitá forma odpočinku a relaxace. Jsou však děti, kterým je čtení z nějakého důvodu znesnadněno či znemožněno, mají například problémy s porozuměním textu. Pokud se takové problémy opakují, je možné, že si tyto děti vytvoří ke čtení negativní vztah a odmítavý postoj (Daňová, 2008).

Červenková (1999) poukazuje na skutečnost, že dítě se sluchovým postižením by mělo číst v mnohem větší míře než dítě intaktní. Primárním cílem čtení u všech je samozřejmě porozumět psanému textu, a tím získávat nové informace a poznatky. Jedná-li se však o dítě se sluchovou vadou, může mít čtení i význam rehabilitační či sociálně adaptační. Rehabilitační význam má proto, že při hlasitém čtení si dítě může zlepšovat výslovnost a zároveň si při čtení osvojí nové gramatické jevy a objevuje nová slova, kterými si obohacuje svou slovní zásobu. Sociálně adaptační význam má čtení z toho důvodu, že dítě při odezírání nemá možnost zcela pochopit sociální kontext promluvy. Z toho důvodu nemusí takové dítě úplně pochopit a řešit různé události. Nemá kompletní přehled o tom, jak se navazují nové vztahy, jak řešit konflikty apod. V knihách mnohdy nacházíme modelové případy některých situací a jejich rozbor. Dítě se z nich může poučit a díky tomu rozeznat, jak je dobré se zachovat a která reakce naopak není žádoucí či správná.

Macurová (2000) popisuje, že základní zakořeněné postoje dětí se sluchovým postižením k četbě jsou takové, že jim četba tvoří mnohokrát větší obtíže než dětem slyšícím, a to právě z důvodu jejich sluchového postižení. Děti se sluchovým postižením umějí myslet a dorozumět se na stejné úrovni jako děti slyšící. Jedná se o schopnosti vrozené, kterými oplývá každá lidská bytost. Rozdíl je však v tom, že u dětí se sluchovým postižením se musí věnovat větší pozornost

tomu, aby byly tyto schopnosti uspokojivě a dobře rozvíjeny. Toho můžeme dosáhnout tím, že s nimi povedeme tematické dialogy, které budou mít určitý význam, který by měl zahrnovat jak interakční funkci, tak rozvoj samotného myšlení a v neposlední řadě rozvoj jazyka.

5.2 Problémy osob se sluchovým postižením při recepci česky psaných textů

Čtení u osob se sluchovým postižením je znesnadněné mnoha faktory. Obtíže shledáváme ve všech složkách při recepci textu. Nejprve je nutné si uvědomit, že český jazyk je pro tyto osoby druhým, cizím jazykem, a to jak v jeho mluvené, tak i grafické podobě. Kvůli této skutečnosti je největším problémem především gramatická struktura věty a lexikum v souvislosti s pestrými nabídkami frazémů a synonym, která se v českém jazyce vyskytuje (Klenková, 2008).

„U neslyšících je snížena interakční kompetence, tedy schopnost rozpoznat autorův záměr v textové či žánrové struktuře, orientovat se v naračcích konstruktech na ose vypravěč, postava, implicitní a tematizovaný adresát, dešifrovat ironii jako textovou strategii. U dětských čtenářů k nim přistupuje mnohdy i nižší úroveň věcné kompetence, jež je dána zhoršeným přístupem k informacím encyklopedického rázu“ (Klenková, 2008, s. 263).

Mezi nejčastější potíže v oblasti slovní zásoby lze zahrnout především její relativně omezený rozsah, obtížné ztotožnění významu nového slova s pojmem, který již jedinec předtím znal. To znamená, že pokud jedinec se sluchovým postižením zná daný pojem, tak pro něj má i konkrétní znak, ale není schopen mu přiřadit význam v mluveném jazyce, protože znalost tohoto významu mu chybí. Dále bychom mezi potíže v oblasti slovní zásoby mohli zařadit neznalost konkrétního pojmu, které slovo představuje. Jedná se například o pojmy, které představují konkrétní zvukové jevy. Můžeme osobě se sluchovým postižením například vysvětlit, že pes vydává zvuk, kterému říkáme štěkot, ale přesto nebude tento jedinec schopen přesně definovat, co štěkot je, jelikož jej nikdy neslyšel. Nespojí si tak tedy znalost a zkušenost. Dále těmto osobám činí obtíže záměna slov s jiným významem, ale podobnou hláskovou stavbou. Jako příklad bychom mohli uvést slovo hrát a slovo hřát, či slova podobně vypadající jako jsou např. svatba a stavba, nebo slova peče a péče, která se liší pouze délkou samohlásky. Potíže činí i slova, která mají abstraktní povahu. Také synonyma jsou pro osoby se sluchovým postižením obtížná, jelikož znají jedno slovo nesoucí konkrétní význam, ale neznají jeho synonyma. Například význam slova pracovat je pro osobu se sluchovým postižením jasný, ale toto slovo už si nespojí například se slovy dřít nebo lopotit se. Stejný problém nastává také

u homonym, kdy tito jedinci znají například slovo hřeben jako nástroj k česání, ale už neví že toto slovo může mít více významů, jako je třeba hřeben hory. Může se také jednat o potíž v oblasti neznalosti hovorových výrazů, pochopení frazémů, idiomů či tropů (Strnadová, 1998).

5.3 Specifické strategie využívané osobami se sluchovým postižením při čtení

Komorná (2008) uvádí, že vzhledem k výzkumům provedeným u nás i v zahraničí je potvrzeno, že čtenáři se sluchovým postižením využívají k lepšímu porozumění textu určité specifické strategie. Tyto strategie využívají také při řešení testových otázek, kterým zcela nerozumí. Hlavním účelem využívání těchto specifických postupů je snaha o to, aby svůj problém s neporozuměním textu skryli, a přesto dosáhli co nejlepších výsledků. Můžeme předvídat, že tento jev se neobjevuje výhradně jen v situacích, kdy je osoba se sluchovým postižením testována, ale je využíván i při běžném čtení. Pomocí těchto strategií tak mohou lépe pochopit význam textu, který čtou.

Tyto strategie si dále podrobněji popíšeme:

1. Strategie slovně-myšlenkových asociací (neboli Word/idea association strategy) je založena na tom, že si respondent vybírá odpověď na testovou otázku na základě asocičních vztahů.
2. Strategie vizuálního porovnávání (neboli Visual matchong strategy) vychází z principu, kdy čtenář hledá v otázce stejná nebo opticky podobná slova jako jsou v textu. Tento postup respondenti využívají také ve chvílích, kdy mají vymyslet vlastní odpověď na otázku. Využijí proto část textu, která obsahuje stejná či podobná slova jako jsou v otázce.
3. Strategie využívání vlastních zkušeností (neboli Responses using background expiriences) spočívá v tom, že respondent se nesnaží využít informace získané z textu, nýbrž čerpá ze svých předešlých zkušeností, které souvisí s tématem (Komorná, 2008).

5.4 Metody výuky čtení u dětí se sluchovým postižením

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, čtení má důležitou roli v životě osob se sluchovým postižením. Funkce čtení se ale také mění v závislosti na věku jedince. Krahulcová (2002) uvádí, že v předškolním věku začíná dítě s metodou globálního čtení. Využití psaných slov u dětí v tomto období by jim mělo zajistit lepší vnímání. Jednotlivá slova nebo jednoduché fráze mohou být napsány například na lístečcích a být využívány jako jakési doplňky

pro pojmenování předmětu nebo pro lepší pochopení konkrétní situace. Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby již známá slova využívalo i při dorozumívání se s komunikačním partnerem. Jednotlivá slova či fráze tvoří ústně a zároveň využívá daktyl. Tato metoda může později sloužit jako dobrý základ pro analyticko-syntetické čtení.

Souralová (2002) dodává, že globální metoda vychází z tvarové psychologie a napomáhá dítěti vnímat slovo jako celek (využívá celostní vnímání). U této metody však není pozornost zaměřena na rozklad slova na jednotlivé morfémy, které nesou konkrétní grafický význam. Tyto nám však slouží ke správnému pochopení syntagmatických a paradigmatických vztahů, které se v českém jazyce nacházejí.

Analyticko-syntetické čtení se skládá ze dvou částí. Jednou je osvojit si techniky čtení a druhou samotné pochopení obsahu čteného textu, což je hlavním cílem čtení obecně, ať už se jedná o slyšící či osoby se sluchovým postižením. U jedinců se sluchovým postižením je však základem vytvoření slovní zásoby a osvojování si řeči na širokém poznatkovém základu. Při analyticko-syntetickém čtení se děti se sluchovým postižením zároveň také učí, jak se jednotlivé hlásky vyslovují. Písmena pro ně představují znaky pro hlásky, u kterých se zároveň učí, jak se správně artikuluji (Krahulcová, 2002).

O analyticko-syntaktické metodě hovoří Souralová (2002), která zmiňuje, že metoda dokáže čtenáři představit komplikovanou flexi slov v českém jazyce, ale pro začínající čtenáře by mohlo být obtížné se v gramatických kategoriích orientovat.

Metodika, jak naučit dítě se sluchovým postižením číst, není dosud stále pečlivě propracovaná. Ve většině případů se pouze odvozuje od již zaběhnutých metodik čtení pro slyšící děti. Tito jedinci se potýkají s problémy v oblasti orální komunikace, ale nemohou se však spolehnout pouze na využití znakového jazyka. Výuku čtení se sluchovým postižením je nutno přizpůsobit typu komunikace, která u konkrétního jedince dominuje. Ať se jedná o totální typ komunikace, bilingvální typ komunikace či komunikaci pomocí již zmiňovaného znakového jazyka. To by mělo být zohledněno při vzdělávání (Schaper, 1990).

5.5 Jak vzbudit zájem o četbu u dítěte se sluchovým postižením

Základní věcí je, abychom dítě se sluchovým postižením k četbě namotivovali, a to již v raném věku. Měli bychom dítěti vysvětlit důležitost a význam četby. Naše snaha by tedy měla směřovat k tomu, aby bylo dítěti zcela jasné, že se bez psaného slova v běžném životě neobejde. Měli bychom také zajistit, aby mělo dítě možnost vídat ve svém okolí běžně jedince s knihami,

novinami, časopisy apod. Dítě by mělo být poučeno o tom, že díky tomu, že bude schopno číst s porozuměním má možnost získat nové a zajímavé informace či zprávy (Macurová, 2000).

Je nutné klást důraz na správné pochopení přečteného textu, a také na to, aby jej dítě bylo schopno v uspokojivé míře interpretovat. Zároveň nesmíme opomenout dítěti vysvětlit, že čtení je běžnou součástí každodenního praktického života každého jedince. Dobré je dítěti nabízet názorné ukázky toho, jakou má četba důležitost a význam. Například může rodič dítěti vysvětlit funkci jídelního lístku či důležitost schopnosti umět si přečíst příbalovou informaci k nějakému léku. Vedle toho je samozřejmě také dobré dítě seznámit s dětskými knihami a s pravidly četby, jako je třeba čtení zleva doprava, shora dolů nebo že text se čte od začátku do konce apod. (Macurová, 2000).

6 Úprava literárních textů pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením

V následující kapitole se budeme věnovat úpravě literárních textů. Konkrétně tedy textům, které jsou speciálně upraveny pro potřeby žáků se sluchovým postižením. Zaměříme se na specifika techniky přepisu těchto textů, na přípravnou fázi úpravy, kontrolní fázi a zhodnocení finální verze upraveného textu a každou z těchto fází jednotlivě rozebereme.

„Při modifikaci originálního textu s cílem vytvořit upravený text jde o přepis z výchozího do cílového jazyka, kterým je v obou případech čeština. Nejedná se tedy o dva různé jazyky, které by se lišily v oblasti významových složek denotačních, konotačních i pragmatických a přepis tak může splňovat více podmínek pro funkční ekvivalenci.“ (Souralová 2002, s. 28)

V procesu úpravy textu je podstatné předat čtenáři ekvivalentní informace, jako jsou v textu originálním. Při tom však nemusíme použít stejných jazykových prostředků. Objem převáděných informací také nemusí být stejný, u upraveného textu bývá objem dat zpravidla menší. Jestliže je však zachována myšlenka nezáleží na tom, zda je text zredukován. Při tom se však rozhodujeme, jaké informace je nezbytné zachovat v nepozměněné formě a jaké informace lze vynechat. Při vypuštění některých informací bereme v úvahu především to, aby nebyla narušena koheze textu (Souralová, 2002).

„Cílem úpravy textu však není „otrocky“ zjednodušit text do takové podoby, aby čtenář rozuměl naprosto všemu. Důležité je také zachovat literární hodnotu originálu“ (Daňová, 2008, s. 30).

Z předchozích odstavců vyplývá, že úprava má za úkol především zachovat myšlenku textu, a to jak na obsahové, tak na emoční úrovni. Při úpravě postupujeme citlivě a snažíme se zachovat posloupnost děje a hlavní myšlenku originální předlohy. Je možné zredukovat vedlejší dějové linie a některé informace, které nejsou relevantní k celkovému pochopení děje. Celý proces musí být promyšlený a měl by se přizpůsobit také jazykové vybavenosti cílové skupiny čtenářů, pro které je vytvářen.

Nejvhodnější texty k úpravě jsou ty, které obsahují základní narativní struktury, jako je popis prostředí děje, zápletku, rozuzlení zápletky a závěr. Jestliže příběh zachycuje chod událostí, které na sebe přirozeně navazují, čtenáři aktivují základní schémata uložená v paměti z předchozích zkušeností s příběhy, a která jsou nezbytná pro čtení s porozuměním (Souralová, 2002).

6.1 Technika přepisu textu

Při vypracovávání těchto kapitol jsme především vycházeli z publikací Suralové (2002) a Daňové (2008), které se tématem úpravy textů pro sluchově postižené zabývají. Tyto knihy nabízejí strategie úpravy a nastiňují faktory, které by mohly úpravu textů ovlivnit, a proto je dobré mít o těchto faktorech povědomí a brát je při procesu úpravy v úvahu.

Suralová (2002) uvádí faktory ovlivňující porozumění textu, kterými jsou:

- struktura mentálního slovníku,
- gramatická (morfologická a syntaktická) stavba textů,
- pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti v upravených textech,
- reprodukce primární výpovědi přímou řečí,
- procesy inference.

Celý proces úpravy textů je složen z jednotlivých fází, které na sebe navazují. V první přípravné fázi se rozhodujeme, jaký text chceme upravovat. Přihlížíme při tom k věku cílové skupiny čtenářů, k jejich preferencím a zájmům. Podstatné je, aby samotný adaptátor měl k textu vztah a líbil se i jemu samotnému. V druhé fázi, která zahrnuje samotnou úpravu textu, dbáme na to, aby text korespondoval s potřebami čtenářů. Je nutné zhodnotit jazykové schopnosti, věk a vývojovou úroveň cílové skupiny. V dalším kroku je nutné ověřit si srozumitelnost upraveného textu a případné nedostatky opravit. V této části se tedy zaměřujeme na pochopení obsahu a celkově porozumění textu. Na závěr dochází k opětovné revizi textu a vytváření jeho konečné a finální podoby po doplnění potřebných informací a opravení chyb, na které cílová skupina upozornila.

6.1.1 Přípravná fáze úpravy textu

V přípravné fázi úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením je stěžejní vybrat vhodný text pro úpravu. Výběr textu či knihy by měl být promyšlený. Měli bychom se při něm řídit určitými doporučeními a pravidly, která dále v kapitole uvádíme.

Nelze vytvořit univerzální seznam děl vhodných pro úpravu pro osoby se sluchovým postižením. Proces výběru zahrnuje určité důležité faktory, které je třeba brát v úvahu. Při výběru textu či přímo literatury musíme dbát na individualitu čtenáře. Je důležité porozumět současným čtenářským možnostem a schopnostem budoucího čtenáře. Adaptátor se musí

zaměřit na čtenářovi potřeby či obtíže, které jsou pro něj aktuální vzhledem k jeho věku a vývojové úrovni. Tímto správným výběrem textu můžeme podpořit čtenářův zájem a jeho motivaci ke čtení (Daňová, 2008).

Knihu čtenář snáze přijme a stane se pro něj atraktivnější, když mu ji adaptátor nabídne s nadšením a s vědomím, že se líbí oběma stranám. Může nastat situace, kdy adaptátor čtenáři nabídne knihu, která se jemu osobně velmi líbí, ale čtenáře příliš nezaujme. V takovém případě knihu čtenáři nenutíme a přehnaně jej nepřesvědčujeme o jejích kvalitách. Ve čtenáři by takové jednání totiž mohlo vyvolat pocit, že knihu musí číst „z povinnosti“. S výběrem knihy či upravovaného textu mohou dopomoci přímo osoby ze skupiny na kterou při úpravě cílíme. Zpočátku můžeme zvolit texty, které jsou ke čtení méně náročné a později se propracovávat k textům složitějším. Nejdůležitější je čtenáře knihou či textem co nejvíce zaujmout, pro jeho aktivní zájem, spolupráci a především proto, aby mu četba přinášela radost (Daňová, 2008).

„Obecně lze tedy doporučit, abychom se při výběru knížky snažili vzít v úvahu:

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

(Poul 1991 cit. dle Daňové, 2008, s. 27, 28)

6.1.2 Fáze úpravy textu

Samotná úprava textu je bezesporu nesložitější částí celého procesu. Přímo navazuje na fázi přípravnou, která je popsána v předešlé části práce a zahrnuje především správný výběr knihy či textu vhodného k úpravě. Tato fáze zahrnuje jednotlivé kroky a postupy, kterými by se adaptátor měl řídit. V následujícím textu vycházíme především z publikace Čtení neslyšících, jejíž autorkou je Suralová (2002) a z publikace Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře od Daňové (2008).

Způsob a míra úpravy je velmi individuální, ale zahrnuje určité kroky, které jsou všeobecně platné a je důležité o nich mít povědomí, i když se mohou zdát samozřejmé. Tyto si zde jednotlivě přiblížíme.

- **Úprava délky textu**

Při úpravě literárního díla se adaptátor pravděpodobně nevyhne úpravě délky textu. Upravený text ale nemusí být nutně vždy kratší, ale bývá tomu tak u děl, které jsou rozsáhlá. Zde bývá redukce objemu textu znatelná a nutná. V některých případech je však vhodné přidat do textu dokreslující informace nebo informace v textu zmínit vícekrát, čímž se zvýší jeho srozumitelnost (Daňová, 2008).

Text může adaptátor upravit například i tak, že zkrátí či zcela vynechá určité části textu, které považuje za příliš náročné a jejich úpravou či odstraněním předejde potížím s porozuměním. Zároveň ale dbá na to, aby tyto pasáže textu nebyly stěžejní a aby nebyla narušena soudržnost textu a stavba příběhu. Vynechané mohou být například dějové odbočky, které nejsou pro příběh důležité, rozsáhlé dialogy či vedlejší postavy, které do příběhu zasahují pouze okrajově. Pozměněna bývá i samotná obtížnost textu, kterou adaptátor přizpůsobuje čtenářům z cílové skupiny a dle toho volí vhodné jazykové prostředky (Souralová, 2002).

Daňová (2008, s. 32.) dodává, že: *„je třeba počítat s tím, že upravený text může na první pohled působit velmi jednoduše.“*

- **Úprava sledu událostí**

Pro zvýšení přehlednosti textu a usnadnění orientace v něm se při úpravě zaměřujeme především na hlavní dějovou linii a zachování sledu událostí. Změny, které je možné ve sledu událostí udělat, jsou například vynechání, přeskupení či sloučení některých kapitol. Jestliže se v textu vyskytuje rozsáhlá kapitola, která obsahuje pro děj podstatné informace, je možné ji rozčlenit do menších částí. Těmto menším částem můžeme přiřadit název, což zvýší jejich přehlednost. Snažíme se však i po všech těchto zmíněných úpravách zachovat chronologický sled událostí a zároveň se snažíme omezit opakování již zmíněných informací (Daňová, 2008).

- **Gramatická úprava textů**

Čeština je flektivní jazyk, vyznačuje se složitým systémem skloňování a časování. Při úpravě textů pro osoby se sluchovým postižením musíme brát v úvahu míru jejich znalostí českého jazyka. Proto pečlivě zvažujeme výběr slov a jejich tvarů, vyvarujeme se dlouhým a složitým souvětím, složitým větným konstrukcím a nedokončeným výpovědím (Daňová, 2008).

„Dítěti s nedostatečnou znalostí českého jazyka působí potíže identifikovat zákonitosti jednotlivých gramatických kategorií (rodu, čísla, pádu, osoby...), rozlišovat významy vizuálně

podobných slov, rozpoznat známé slovo v různých tvarech a kontextech apod.“ (Daňová, 2008, s. 34).

Během úpravy textu je pro adaptátora důležité rozpoznat, která slova jsou pro děj klíčová, posunují děj vpřed a jsou tedy nezbytná, a která slova naopak text pouze doplňují a dokreslují, jsou to tedy slova ilustrační. Ilustrační slova dodávají textu osobitost, proto není dobré je z textu zcela odstranit či je pozměnit. Jsou to pojmy, které jsou typické pro autora a jejich eliminací bychom čtenáře i text ochudili. Ilustrační slova dopomáhají k snížení abstraktnosti textu a činí text zajímavější, navíc si díky nim může čtenář obohatit slovní zásobu (Daňová, 2008).

- **Míra výslovnosti**

Pro usnadnění četby textu můžeme zvýšit míru výslovnosti. Toho dosáhneme tím, že v textu budeme uvádět vyjádřený podměť. Podměť může být ve formě plnovýznamového vyjádření nebo ve formě zájmena. Zájmen využíváme v situacích, kdy je zcela jasné k čemu nebo ke komu se vztahují. Je vhodnější volit podměť plnovýznamový (Daňová, 2008).

Daňová (2008) dále dodává, že je dobré dbát i na zvolení vhodných spojovacích výrazů v souvětích. Jestliže chceme například vyjádřit odporovací poměr v souvětí, zvolíme spíše spojku „ale“ namísto spojky „a“. Suralová (2002) doplňuje, že při vyjádření důsledkového vztahu v souvětích je vhodnější zařadit spojky „proto“, „a proto“ spíše než spojku „a“.

- **Přímá řeč**

Většina literárních textů se neobejde bez dialogů aktérů. Přímá řeč je jedním ze způsobů vyjádření těchto dialogů a je také nejčastějším způsobem. Je přímým vyjádřením myšlenky a obohacením textu. Suralová (2002) dodává, že ve většině případů je přímá řeč založena na otázkách a odpovědích. Podporuje dynamičnost děje a četbu osobám se sluchovým postižením ulehčuje tím, že využívá krátké jednoduché věty, namísto složitých a dlouhých souvětí.

„Je to vlastně výpověď řadící se svou formou do oblasti mluvených projevů, které mají některé zvláštnosti vyplývající z charakteru přímého kontaktu komunikujících v určitém čase a prostředí – zhuštěnost, poznámkovitost, náznakovost, expresi, apel, nedokončené věty, zachycení modulačních faktorů řeči...“ (Suralová, 2002, s. 24).

Přímá řeč bývá v textu označena uvozovací větou za pomoci uvozovek, interpunkce či odlišným typem písma. Daňová (2008) doplňuje, že pro zvýšení přehlednosti můžeme za nebo před uvozovací větu dosadit jméno mluvčího.

- **Tvorba vysvětlivek**

Tvorba vysvětlivek slouží k doplnění informací a v úpravě textu pro osoby se sluchovým postižením mají vysvětlivky důležitou roli. Zejména pro pochopení významu knižních, lidových, historických a zastaralých výrazů a celkově výrazů u kterých je nízká pravděpodobnost, že by se s nimi mohl čtenář již někdy setkat. S vyhledáním těchto výrazů nám mohou pomoci osoby pro které je text upravován. Mohou tato slova například podtrhnout, tato činnost většinou probíhá v kontrolní fázi úpravy textů. Vysvětlivky je dobré umístit mimo hlavní dějovou linii, aby nezasahovaly do textu a netvořily tak zbytečné odbočky od děje. Pečlivě se rozmýšlíme, jaké výrazy do vysvětlivek zařadíme a jakým způsobem je vysvětlíme. Měli bychom se přizpůsobit jazykovým znalostem osob, pro které text upravujeme. V úvahu bereme i to, že každý jedinec má znalosti a jazykové prostředky na jiné úrovni. Následně je žádoucí podrobit i vysvětlivky kontrole, abychom si ověřili, zda plní svou funkci a jsou dostatečně srozumitelné. U dětí mladšího věku je vhodné objasnit výraz pomocí obrázku nebo kombinací slov a obrázku (Daňová, 2008).

Následně vyvstává otázka, kam je vhodné v knize vysvětlivky umístit. Možností je rovnou několik. Vysvětlivky můžeme dát na konec knihy za poslední kapitolu, a to buď abecedně, nebo abecedně dle jednotlivých kapitol. Jestliže zvolíme tuto variantu, může čtenáře odradit neustálé listování v knize za účelem vyhledávání vysvětlení daných výrazů, které nezná. Další variantou je umístit vysvětlivky na konec každé jednotlivé kapitoly, což čtenáři ušetří čas listování jako u předešlé varianty. Na konec každé kapitoly umístíme vysvětlivky slov, která se vztahují pouze ke ní. Seřazení je možné buď dle pořadí, v jakém se výrazy v textu vyskytují, nebo seřazení dle abecedy. Další možností je dát vysvětlivky na tutéž stranu ve formě marginálie¹. Takto bychom mohli postupovat u vysvětlivek kratších. Dalšími variantami jsou vysvětlivky na spodní části aktuální strany a vysvětlivky na prázdné levé straně (Daňová, 2008).

- **Metonymie, metafory, přísloví a frazémy**

¹ Marginálie jsou komentáře, které jsou psány menším písmem a jsou zpravidla umístěny na vnějších, nebo na vnějších i vnitřních okrajích stran (ALSTON, R. C., 1996).

V literárních textech se můžeme velmi často setkávat s metonymiemi, metaforami a frazémy. Pro upřesnění si ve zkratce uvedeme, co jednotlivé pojmy znamenají.

Metonymie je přenesení významu slova na základě věcné souvislosti, zatímco metafora je založena na podobnosti. Přísluví jsou většinou lidového původu a jedná se o ustálená slovní spojení, spadají pod frazémy (Bauer, 2002).

Pro intaktní jedince je využití metafor, metonymií přirozené a pomáhají jim se snadněji vyjádřit. Zatímco u osob se sluchovým postižením mohou působit obtíže především pokud jsou pro ně neznámé, nebo nebyly adekvátně vysvětleny. Pro to, abychom byly schopni je dostatečně dobře vysvětlit, je nutné se opravdu zamyslet. Nejlepším způsobem jejich objasnění je přirovnání například k nějaké životní situaci. U frazémů, které zahrnují rčení, přirovnání, pořekadla a pranostiky, je podstata v tom, že tvoří ustálená a většinou neměnná (nebo jen omezeně měnná) slovní spojení a jejich neznalost činí jedincům se sluchovým postižením nemalé potíže v porozumění (Daňová, 2008).

Při úpravě textů se rozhodujeme, zda frazémy vynecháme či ne. Při vynechání se vyhneme neporozumění, ale snížíme tak expresivitu, hravost a celkový prožitek z textu, o které se autor v originálním díle snažil. Jestliže se rozhodneme frazémy v textu zachovat, pak jejich význam musíme náležitě vysvětlit (Souralová, 2002).

- **Ilustrace v upraveném textu**

Ilustrace v upraveném textu mají velký význam především u mladších čtenářů. Ilustrace volíme vhodně vzhledem k obsahu textu a stejně tak i jejich četnost a podobu. Obrázky se mohou k textu přímo vztahovat nebo mohou mít doplňkovou funkci jako umělecké zpestření. Mohou mít také funkci vysvětlovací, což platí především pro mladší čtenáře, kterým mohou ilustrace pomoci v rychlejšímu porozumění děje. Můžeme je tedy rozdělit do tří skupin: ilustrace umělecky zaměřené, ilustrace sloužící k vysvětlení neznámých slov a ilustrace přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje (Daňová, 2008).

6.1.3 Kontrolní fáze

V kontrolní fázi si ověřujeme srozumitelnost upraveného textu. K ověření srozumitelnosti využíváme cílovou skupinu čtenářů, pro které je text určen. Upravené dílo je jakýmsi kompromisem mezi originálem a nově vzniklým textem. Nejde nám o to vytvořit nový originální text, nýbrž o to zachovat jedinečnost originálu. Usilujeme o adekvátní ztvárnění

původní myšlenky předlohy a o vysokou míru zachování komunikativnosti textu (Souralová, 2002).

Po první úpravě je vhodné předložit text osobám z cílové skupiny, pro které je tvořen. Díky tomu si můžeme ověřit, zda je srozumitelný, zda jsou pochopitelné vysvětlivky, které využíváme, a zda jsou vysvětlena všechna slova, která by mohla činit potíže. Jestliže upravujeme text pro děti, můžeme o jeho kontrolu požádat například jejich rodiče, učitele či osoby, které jsou s dítětem nejvíce ve styku. Tyto osoby budou pravděpodobně obeznámeny s jazykovou vybaveností dítěte a mohli by pro nás být dobrými pomocníky (Daňová, 2008).

Souralová (2002, s. 44) udává, že: „*Možnosti, jak zjistit srozumitelnost nově upraveného textu je několik a jejich výběr závisí na věku neslyšícího čtenáře, jeho jazykové kompetenci a míře aktivní spolupráce s tím, kdo text upravuje*“. Tyto možnosti si dále představíme.

Komunikativnost textu upraveného díla lze zkontrolovat pomocí grafického vyobrazení, znakovým jazykem nebo pomocí verbální reprodukce. Ověřování pomocí **grafického vyobrazení** a obrázků je vhodné pro osoby, které textu rozumí, ale z různých důvodů nejsou schopny jej verbálně reprodukovat (Souralová, 2002).

Druhá metoda je ověření srozumitelnosti pomocí **znakového jazyka**. Při využití této formy by měl mít jedinec dostatečně rozvinuté kompetence v obou komunikačních systémech, pro zajištění adekvátní objektivnosti jeho výpovědi vzhledem k porozumění upraveného textu (Souralová, 2002).

Další variantou je ověřování porozumění **písemnou nebo mluvenou formou** českého jazyka. Její úskalí však spočívá v tom, že není zcela jisté, zda jedinec textu neporozuměl nebo jen není schopen dostatečně sdělit své myšlenky. Autorka dodává, že v tomto případě je vhodné klást jedinci otázky, na které se mu bude snáze odpovídat, než kdyby měl reprodukovat své myšlenkové procesy (Souralová, 2002).

Daňová (2008) doplňuje další dvě metody. Jednou z nich je **jazykové cvičení**. Při této metodě jedinec doplňuje slova v souvislosti s danou větou nebo doplňuje celé věty v rámci souvislého textu, kdy má na výběr z předem uvedených možností. Dále je možné využít substituce, při které jedinec nahrazuje pojem jiným pojmem, který má stejný význam. Lze nahrazovat také celé věty či slovní spojení.

Metodou, která je náročnější než výše zmiňované, je **systém nadpisů**. Její podstatou je ověřit si, zda dítě čte se správným porozuměním upravený text. Ten se rozdělí do kratších

odstavců a osoba má ke každému odstavci doplnit nadpis, který je nejvíce vhodný, přičemž nadpisy jsou předem připraveny adaptátorem. Touto formou si snadno ověříme, zda osoba textu rozumí tím, že nadpis koresponduje s daným odstavcem (Daňová, 2008).

6.1.4 Zhodnocení upraveného textu

Při zhodnocování upraveného textu porovnáváme upravený text s tím, jaká byla naše původní představa. Vyhodnocujeme, zda výsledek splnil naše očekávání a vytyčené cíle, které jsme si na začátku úpravy stanovili. Hlavní pro nás je, aby se upravený text především líbil cílové skupině čtenářů, pro kterou jsme text upravovali a přizpůsobovali jejím potřebám. Při zhodnocení upraveného textu se soustředujeme tedy na reakce těchto čtenářů. Klademe důraz na to, aby měl text vyhovující délku, obtížnost a abychom srozumitelně vysvětlili všechna slova, která by mohla činit při čtení obtíže (Daňová, 2008).

Souralová (2002) dodává, že upravené texty nemusí sloužit pouze osobám se sluchovým postižením, ale také těm, kteří mají obtíže při čtení původního textu. Jedná se například o jedince, kteří nepovažují češtinu za svůj hlavní jazyk nebo také jedince, kteří mají některou z forem specifických poruch učení.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Úprava textů pro čtenáře se sluchovým postižením

V teoretické části této diplomové práce jsme se věnovali problematice sluchu a sluchového postižení. Představili jsme formy komunikace osob se sluchovým postižením. Dále jsme se zabývali čtením čtenářů se sluchovým postižením a následně jsme objasnili a popsali postup samotné úpravy textů. V praktické části se zaměříme na tvorbu těchto speciálně modifikovaných textů.

7.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části této diplomové práce je úprava textů, konkrétně pohádek, které jsme vybrali z knihy Pohádkový svět bratří Grimmů. Texty jsou upraveny tak, aby odpovídaly jazykové kompetenci čtenářů se sluchovým postižením a aby byly srozumitelné, zároveň však také aby rozvíjely slovní zásobu těchto čtenářů. Upravené pohádky jsou obohaceny o ilustrace, které buď dotváří text, anebo mají vysvětlovací funkci. Naším záměrem je, aby tyto všeobecně známé pohádky byly dostupné i pro výše zmíněné čtenáře.

7.1.1 Cílová skupina čtenářů

Daňová (2008) uvádí, že pro každou skupinu čtenářů je vhodné vybrat text k úpravě, který je odpovídající jejich věku, zájmům, jazykové kompetenci atd. Je třeba poznamenat, že tyto texty mohou být využity i pro jinou skupinu čtenářů, a to například pro osoby se specifickými poruchami učení.

Souralová (2002) dodává, že odpověď na otázku, pro koho je text určen není jednoznačná. Skupina osob se sluchovým postižením je velmi rozmanitá a zahrnuje jedince s různými druhy a stupni sluchového postižení. Každý čtenář má také jiné jazykové kompetence a předpoklady k osvojení si základních čtenářských dovedností. Osvojení základních čtenářských dovedností je ovlivněno multifaktoriálně. Faktory mohou být např. mentální předpoklady, životní zkušenosti čtenářů a jejich jazyková praxe. Pro naše upravené texty jsme zvolili jako cílovou skupinu čtenáře se sluchovým postižením ve věku od 9 do 13 let.

7.2 Výběr knihy

Při výběru textů jsme zvolili pohádky, které jsou pro děti zajímavé a zároveň poučné. Z vlastních zkušeností jsme usoudili, že vybrané texty by mohly upoutat pozornost a podnítit zájem čtenářů zejména pro to, že jsou to převážně pohádky známé a obohacené vlastními

ilustracemi, které podtrhují a dotváří text. Postavy s kouzelnou mocí a mluvící zvířata v některých pohádkách mohou podnítit čtenářovu zvědavost po mystice a tajemnu.

Pohádky mají prostý děj, při kterém čtenář může snadno sledovat jeho linii a není rozptýlen ani velkým množstvím postav, které by mohly mít rušivý charakter a zároveň by jedinec mohl být zahlcen a ztratit tak o jednotlivých postavách přehled. Kniha, z které jsme jednotlivé texty vybírali nese název Pohádkový svět bratří Grimmů. Příběhy převyprávěla Alena Peisertová a upravila je tak, aby byly vhodné i pro mladší čtenáře. Ilustrace v knize jsou dílem Heleny Zmatlíkové. Při výběru pohádek vhodných k úpravě textu jsme vycházeli z jejich délky, náročnosti textu, množství postav a celkové osobní sympatie.

7.3 Průběh a způsob úpravy textů

V následujících kapitolách si podrobně rozebereme jednotlivé kroky, které jsme při úpravě textů provedli. Přiblížíme, jak se upravené texty liší od originálních. Představíme problematiku pasáže a jejich změny, které čtenáři pomohou s porozuměním děje a snazší orientací v něm. Blíže popíšeme provedené změny obsahové a gramatické, ale také se budeme věnovat problematice vysvětlivek a ilustrací.

7.4 Charakteristika jednotlivých fází úpravy textů

Hlavními publikacemi, kterými jsme se při úpravě řídili jsou Metodika úpravy textů od Mariny Daňové (2008) a Čtení neslyšících od Evy Suralové (2002). Tyto publikace se úpravou textů přímo zabývají. Prvním krokem byl výběr knihy a následně výběr vhodných pohádek k úpravě. Poté proběhlo podrobné seznámení s pohádkami a po důsledném pročtení následoval proces jejich úpravy. Zaznamenali jsme si pasáže a pojmy, které by čtenářům mohly činit potíže, následně jsme se zaměřili na dlouhé úseky textů, které by mohly být matoucí a stejně tak na úpravu sledu událostí. Poté probíhala samotná gramatická úprava. Dalšími oblastmi úpravy byla míra výslovnosti, přímá řeč a poté metafory, metonymie a frazémy. V posledním kroku jsme vytvořili vysvětlivky a vlastní ilustrace, které korespondují s textem a mnohdy mají vysvětlující funkci.

7.4.1 Úprava délky textu

Při úpravě délky textu je zásadní se důsledně seznámit s textem, který budeme upravovat. Po pečlivém přečtení a obeznámení se s textem se musíme rozhodnout, které informace jsou pro děj stěžejní a které můžeme eliminovat. Je vždy důležité, aby nedošlo k narušení dějové linie a vynechání podstatných informací, takový zásah by mohl čtenáře zmást a ochudit

o zážitek z četby. Daňová (2008) upozorňuje na skutečnost, že takto upravený a zkrácený text by mohl na zdatného čtenáře působit stroze a prostě. V zájmu adaptátora je upravit text tak, aby byl originálu co nejvěrnější, ale pro čtenáře z naší cílové skupiny jsou tyto úpravy potřebné, a proto jsou takovéto zásahy do díla nevyhnutelné.

Jako příklad úpravy délky textu uvádíme úryvek z pohádky Šípková Růženka, kde jsme provedli redukci textu, vynechali jsme nadbytečný dialog a některé popisné pasáže, které by mohly budoucího čtenáře zmást. Rozhodli jsme se tedy děj zjednodušit a díky tomu jsme se i vyhnuli pojům, které by pro čtenáře z naší cílové skupiny byly neznámé.

Původní text

Procházela se, až došla ke staré věži. Vystoupala po točitých schodech až k malým dvířkům. Vešla do světničky vysoko ve věži a tam spatřila stařenu, která seděla u kolovratu a předla len. „Dobrý den, babičko,“ pozdravila princezna. „Copak to děláš?“ „Předu len,“ řekla stařena. „A co je tohle?“ zeptala se Růženka a sáhla rukou po vřetenku. Odpovědi už se však nedočkala. Zlá sudba se naplnila. Princezna se píchla do prstu a usnula. S princeznou usnul celý zámek. Král s královnou, sloužící i koně ve stáji a psi na dvoře. V kuchyni usnul kuchař, který chtěl zrovna potrestat nešikovného kuchtíka. Usnuly dokonce i mouchy na stěně a holubi na střeše, dokonce i oheň na ohništi přestal prskat. Utišil se i vánek ve větvích stromů, všude se rozhostilo hluboké ticho. Potom celý zámek začal zarůstat šípkovými keři. Brzy se ukryl v neprostupném houští. Nakonec nebylo vidět ani korouhvičku na střeše.

Upravený text

Procházela se, až došla ke staré věži. Vešla do věže. Šla po schodech nahoru a našla tam stařenu. Stařena seděla u kolovrátku. „Dobrý den, co je to?“ zeptala se Růženka a sáhla na kolovrátek, píchla se do prstu o jehlu a usnula. Usnuli i všichni obyvatelé zámku. Král, královna, kuchaři, sluhové i všechna zvířata. Všude byl klid a ticho. Kolem zámku začaly růst keře s růžemi. Brzy už zámek nebyl kvůli keřům vůbec vidět.

7.4.2 Úprava sledu událostí

Při úpravě sledu událostí je důležité zachovat hlavní dějovou linii, a proto jsme se snažili do původních textů příliš nezasahovat. Dějové linky zvolených pohádek nebyly komplikované, a proto jsme se rozhodli k redukci textu jen u pohádek Jeníček a Mařenka a Žabí princ. Úpravy

však nijak neovlivnily autentičnost originálních textů a zachovali jsme také chronologický sled událostí. Provedené korekce jsou dále podrobněji vysvětleny níže.

U pohádky Jeníček a Mařenka jsme se rozhodli zasáhnout do děje tak, že jsme vynechali jednu celou pasáž, která byla nadbytečná a pro čtenáře se sluchovým postižením zbytečně matoucí. Vynechaná část textu ale neměla vliv na vývoj příběhu a žádným způsobem jej nerozváděla.

Původní text

Když všichni usnuli, vykradl se Jeníček z chaloupky a nasbíral venku hromádku blýskavých kamínek. Nacpal si je do kapes a šel spát. Brzy ráno macecha vstala a budila děti. „Rychle vstávejte, půjdeme do lesa na dřevo.“ Potom každému dala krajíček chleba. „To si nechte na oběd, víc už nedostanete.“ Po cestě se Jeníček stále zastavoval a ohlížel se k chaloupce. „Proč se, Jeníčku, loudáš a zůstáváš pozadu?“ zeptal se tatínek. „Já vás doženu, tatínku. Jen se dívám na svou bílou kočičku. Vylezla na střechu a mává mi na cestu.“ „To se ti jen zdá, hlupáčku. To není kočka, ale sluníčko, které svítí na komín,“ řekla macecha. Jeníček nevyhlížel kočičku, jen se tak vymlouval, aby mohl zůstat pozadu. Vytahoval z kapsy křemínky a házel je na cestu. Nakonec přece došli do hlubokého lesa.

„Tak, děti,“ povídá tatínek, „nasbírejte dříví. Rozdělám oheň, aby vám nebyla zima.“ „Hezky si tu odpočiňte,“ řekla macecha, když se oheň rozhořel. „My půjdeme kácet dřevo. Až budeme hotovi, vrátíme se pro vás.“ Jeníček s Mařenkou seděli u ohně a hráli se. V poledne snědli krajíčky chleba. Nebáli se, protože slyšeli rány sekerou a mysleli, že tatínek je nedaleko. Ale nebyla to sekera. To tatínek přivázal na soušku silnou větev a ta se ve větru houpala a tloukla do stromu. Nakonec děti u ohně usnuly. Když se Jeníček s Mařenkou probudili, oheň už nehřál a v lese byla tma tmoucí. Mařenka se dala do pláče. „Já se bojím, Jeníčku,“ naříkala. „Jak se dostaneme z lesa ven?“ „Nic se neboj,“ chlácholil ji Jeníček. „Jen co vyjde měsíček, najdeme cestu, uvidíš.“

Když vyšel měsíc, vzal Jeníček sestřičku za ruku a vydal se s ní k domovu. Šli podle křemínek, které se v měsíčním světle leskly jako stříbrné mince. Děti šly celou noc a za svítání konečně dorazily k chaloupce. „Kdepak jste se, děti, toulaly?“ spustila macecha mezi dveřmi. „Že vy jste v tom lese usnuly?“ Tatínek byl rád, že jsou děti zpátky doma. Beztak celou noc oka nezamhouřil, měl o ně strach. Za nějaký čas bylo zase zle. Macecha znovu vedla svou: „Děti musí z chalupy pryč. Brzy nebude co do pusy.“ Tatínek o tom nechtěl ani slyšet. Bránil děli, ale macecha do něho tak dlouho hučela, až povolil. Děti nespaly a slyšely, co si rodiče povídají.

Mařenka dostala strach. „Jen klidně spi, Mařenko,“ utěšoval sestřičku Jeníček. „Nějak si poradíme.“ Jeníček chtěl jít ven nasbírat kamínky, ale chaloupka byla zamčená. Časně ráno macecha děti vzbudila, aby se nachystaly do lesa. Dala jim malé krajíčky chleba k obědu a vyrazili. Jeníček zůstal pozadu, v kapse rozdrobil svůj chleba a házel drobečky na cestu.

Upravený text

Děti nemohly usnout, protože měly velký hlad. Slyšely vše, co si rodiče povídali. „Co budeme dělat Jeníčku? Já se budu v lese bát.“ Řekla Mařenka a začala plakat. „Neboj se, Mařenko. Já něco vymyslím.“ Řekl Jeníček. Tatínek a macecha ráno řekli dětem: „Rychle vstávejte, půjdeme do lesa pro dřevo.“ Jeníčkově i Mařence dali kousek chleba a řekli: „To je na oběd, víc jídla už nedostanete.“ Šli do lesa a Jeníček házel drobečky chleba na cestu. Chtěl podle drobečků najít cestu zpátky domů. V lese tatínek udělal oheň, aby dětem nebyla zima. Tatínek s macechou odešli kácet a sbírat dřevo a nechali děti u ohně. Děti snědly chleba a za chvíli u ohně usnuly. Když se probudily, byla už noc a tatínek s macechou nikde. „Bojím se, Jeníčku,“ rozplakala se Mařenka. „Jen počkej, Mařenko, až se objeví měsíc. Potom najdeme cestu domů.“ Utěšoval Mařenku Jeníček. Na obloze se objevil měsíc. Jeníček a Mařenka hledali drobečky chleba, které Jeníček naházel na zem. Ale všechny drobečky snědli ptáci a lesní zvířata.

V pohádce Žabí princ jsme zasáhli do textu tak, že jsem konečnou část textu úplně vynechali. Část nijak nesouvisela s předchozím dějem a byla proto nadbytečná. Vynechaná pasáž zároveň obsahovala velké množství slov, které by neslyšící čtenáři pravděpodobně neznali. Autorem zvolená slova byla také velmi náročná na vysvětlení. Dle našeho názoru by přílišné použití složitých vysvětlivek mohlo čtenáře se sluchovým postižením odradit od četby. V textu se také objevovala další postava, která v předchozím ději žádným způsobem nefigurovala, a proto její absence v upraveném textu nijak neovlivnila příběh.

Vynechaná pasáž původního textu

Na nádvoří přijel kočár tažený dvěma páry statných běloušů, kteří měli na hlavách chocholy z bílého peří a zlaté postroje. Na stupánku jel věrný princův sluha Jindřich. Jindřich pomohl princezně do kočáru a kočár se rozjel. Jeli a jeli a vtom se ozvala hrozná rána. „Pozor, Jindřichu,“ vykřikl princ, „polámalo se nám kolo!“

„To není kolo, můj pane, to praskla jedna ze tří obručí, které jsem si dal ukovat na srdce, aby se mi žalem nerozskočilo, když tě zlá čarodějnice zaklela,“ řekl věrný Jindřich. „Teď už je

nebudu potřebovat, když vidím, jak jsi šťastný.“ Jeli dál a po cestě se ještě dvakrát ozvala stejná rána. To šťastnému Jindřichovi praskly i zbývající obruče na srdci.

7.4.3 Gramatická úprava textu

Český jazyk se vyznačuje bohatou a nepravidelnou flexí, která by mohla čtenáři se sluchovým postižením činit obtíže zejména při rozpoznání slov po vizuální stránce. Čtenář by mohl mít problém identifikovat známý výraz v jiném tvaru, a to z důvodu nedostatečné znalosti jazykových zákonitostí jednotlivých kategorií českého jazyka (jako jsou např. rod, číslo, pád, osoba). Na tuto skutečnost musí adaptátor dbát nejen při úpravě textů, ale také při tvorbě vysvětlivek (Daňová, 2008).

V případě gramatické úpravy textu jsme se zaměřili na nahrazení složitých rozvinutých souvětí větami jednoduchými. Věty jednoduché jsou pro čtenáře přehlednější a lépe srozumitelné. Další úpravy, které jsme udělali, jsou dále přiblíženy v jednotlivých úryvcích.

První ukázka, která je z pohádky O bílém hadu znázorňuje úpravu složitějších vět, které jsou zjednodušeny a upraveny pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením následujícím způsobem:

Původní text

Před dávnými a dávnými časy žil jeden král a ten byl po celé zemi proslulý svou moudrostí. O všem věděl, na všechno přišel, nic se před ním neutajilo, zrovna jako by mu zprávy o největších tajemstvích donášel vítr.

Upravený text

Dávno žil král, kterého znali v celé zemi. Král byl velmi moudrý, všechno věděl a znal každé tajemství.

Při výskytu synonymních pojmů v původních dílech jsme se rozhodli pro jejich sjednocení a nahrazení pouze jedním výrazem v upravených textech.

V následujících ukázkách z pohádky Líný Mates jsme tato slova vyznačili tučným písmem. Jednalo se o výrazy děcko, děti a kluk, které jsme jednotně nahradili slovem děti:

Původní text

„Jak myslíš,“ řekla Káča. „Ale počkáme s tím, až budeme mít **děcko**, aby je ohlíдалo. Nebudu se přece sama mořit s housaty.“

„Myslíš, že naše **děcko** bude pást husy?“ zeptal se Mates. „Dneska jsou **děti** neposlušné. Dělají si, co samy chtějí. Myslí si, že jsou chytřejší než rodiče. Pošleš **kluka** s housaty, a on si půjde na raky.“

Upravený text

„Dobře, ale počkáme, až budeme mít **děti**. Naše **děti** budou husy hlídat a my nebudeme muset nic dělat,“ řekla Káča.

„**Děti** neposlouchají, místo hlídání hus si půjdou někam hrát,“ odpověděl Mates.

Stejným způsobem jsme postupovali i při úpravě pohádky s názvem Tři přadleny. V pohádce se vyskytovala různá oslovení pro stejnou postavu, což by mohlo ztížit porozumění pro čtenáře se sluchovým postižením.

Jednalo se o pojmy děvče, dcera a dívka. Rozhodli jsme se tedy označení této postavy sjednotit slovem dcera. Stejně jako v předešlých ukázkách, jsme tato slova tučně zvýraznili:

Původní text

Jednou už matce došla trpělivost. Rozhněvala se a začala **dceru** bít. **Děvče** začalo křičet, jako když je na nože berou. V tu chvíli jela právě okolo královna, a když ten hrozný pláč uslyšela, dala zastavit a slezla z vozu. Vešla do chaloupky a zeptala se matky, proč to **děvče** bije. Matka se styděla přiznat, jakou má línou **dceru**, a tak řekla: „Nedivte se, paní královno. Nemohu ji dostat od prádla. Pořád by jen seděla a předla. Jsem chudá, kde mám pro ni sehnat tolik lnu?“ Královna byla velká milovnice prádla a **děvče** se jí zalíbilo na první pohled. „Když vaše **dcera** tak ráda přede, pusťte ji se mnou na zámek. Já mám lnu dost a dost. U mě může příst od rána do večera.“ Matka ráda svolila a královna si **dívku** odvezla.

Upravený text

Okolo jejich domu jela královna. Když uslyšela křik, zeptala se matky, proč **dceru** bije. Matka se styděla, že je **dcera** líná, tak řekla: „Královno, moje **dcera** pořád jen přede. Jsem chudá a nemám už žádný len, ze kterého by mohla příst.“

Královně se dívka líbila, tak řekla: „Když Vaše **dcera** tak ráda pracuje na kolovratu, vezmu ji na zámek. Na zámku je hodně lnu a dcera může pořád pracovat.“

Co se týče úprav v oblasti vyjádření přímé a nepřímé charakteristiky, snažili jsme se v textech tyto složitější charakteristiky nahradit jednoduchými přídavnými jmény, které minimalizují obtíže při čtení.

Jako příklad takové úpravy znovu uvádíme ukázkou z pohádky O bílém hadu:

Původní text

Před dávnými a dávnými časy žil jeden král a ten byl po celé zemi proslulý svou moudrostí. O všem věděl, na všechno přišel, nic se před ním neutajilo, zrovna jako by mu zprávy o největších tajemstvích donášel vítr.

Upravený text

Dávno žil král, kterého znali v celé zemi. Král byl velmi moudrý, všechno věděl a znal každé tajemství.

Dále jsme v textech upravovali tvary slov. Čtenářům se sluchovým postižením by některé tvary slov mohli činit při čtení problémy a nemuseli by je znát. Z tohoto důvodu jsme se tvary slov snažili uvádět jednotně, což si opět uvedeme v následující ukázkou z pohádky Šípková Růženka:

Původní text

Potom celý zámek začal zarůstat **šípkovými keři**.

Upravený text

Kolem zámku začaly růst **keře s růžemi**.

7.4.4 Míra výslovnosti textu

Při úpravě míry výslovnosti textu jsme se snažili čtenáři text zpřístupnit tak, že jsme v upravených textech změnili podmět tak, aby byl vyjádřený. Toho jsme docílili tak, že jsme jej nahradili plnovýznamovým vyjádřením, anebo zájmenem. K využití zájmen jsme přistoupili jen tehdy, když bylo zcela jasné, k čemu se zájmeno vztahuje, tedy v jednoznačných situacích.

V následující ukázce z pohádky Červená Karkulka je názorně uvedeno, jak jsme nahradili nevyjádřený podmět podmětem vyjádřeným. Podmět jsme vyjádřili použitím slova myslivec, které jsme v ukázkách pro lepší přehlednost zvýraznili tučně. Pro čtenáře je takto upravený text přehlednější a může se lépe orientovat v tom, o jakou postavu se jedná:

Původní text

Myslivec chtěl nejprve vlka zastřelit, ale pak si to rozmyslel. Co když vlk sežral babičku? Možná že bych ji mohl ještě zachránit. Vzal lovecký nůž a rozpáral vlkovi břicho. Nejprve zahlédl červenou čepičku a vtom už z břicha vyskočila Karkulka.

Upravený text

Kolem chaloupky šel **myslivec** a uslyšel, jak vlk chrápe. **Myslivec** vešel do chaloupky a uviděl v babiččině posteli vlka! **Myslivec** vzal nůž a rozřízl vlkovi břicho. Z břicha vyskočila Karkulka a potom babička.

Další ukázky představují situaci, kde jsme využili v textu zmíněná zájmena. Dbali jsme však na to, aby bylo čtenáři jasné, které slovo toto zájmeno zastupuje. Níže uvedené ukázky jsou z pohádky Šípková Růženka. Opět jsme změny v ukázce zvýraznili:

Původní text

Nezapomněl ani na mocné kouzelnice, sudičky, které uměly předpovídat osud. Bylo jich třináct. Na zámku ale měli jen dvanáct zlatých talířů, a tak král jednu nepozval. **Netušil chudák, že udělal velkou chybu**, které bude později litovat.

Upravený text

Král měl pozvat také třináct kouzelných víl, které uměly předpovídat budoucnost. Na zámku měli ale jen dvanáct zlatých talířů, proto král na oslavu pozval jen dvanáct víl. **To** byla velká chyba!

V upravených textech jsme také hojně využívali slovo „potom“, protože se domníváme, že to čtenáři pomůže lépe se orientovat ve sledu událostí.

Následující ukázka pochází z pohádky Tři Přadleny:

Původní text

Nakonec se zeptal té třetí:

„Od čehopak máte tak dlouhý pysk?“

„Od předení, panáčku, od předení,“ odpověděla babička.

Upravený text

Potom se princ zeptal třetí ženy:

„Proč máte tak velký dolní ret.“

„Od práce na kolovratu!“ Odpověděla třetí žena.

V předešlé ukázce, jsme také využili pojmenování žena, místo babička, protože se v pohádce objevovalo označení této postavy jako teta, babička a žena, a tak jsme se rozhodli jej sjednotit, aby byla orientace v postavách pro čtenáře snazší.

V upravených textech jsme využívali spojovacího výrazu „aby“, který lépe vyjadřuje souvislosti. Jeho využití názorně předvedeme v následující ukázce z pohádky O bílém hadu:

Původní text

To by bylo něco pro tebe! Pomyslel si mládenec a zamířil rovnou k zámku podívat se na princeznu.

Upravený text

Sluha se rozhodl, že si princeznu vezme a úkol splní. Jel do zámku, **aby** se na princeznu podíval.

Dále jsme se v upravených textech snažili do vět zařadit spojky „proto“ a „a proto“, aby byl zdůrazněn důsledkový vztah vět. Tato úprava vedla ke zjednodušení textu a snazšímu pochopení děje.

Jako příklad takové korekce, ve které jsme využili spojku „proto“, uvádíme ukázkou z pohádky Líný Mates:

Původní text

„Poslechni, Matýsku,“ povídá mu jednou, „proč se máme zbytečně plahočit a kazit si nejlepší léta? Mladí jsme jen jednou. Co kdybys řekl sousedovi, aby si vzal naše kozy a dal nám za ně včely? Kozy každé ráno mečí a budí nás, ani nemůžeme dospat. Úl postavíme pěkně na sluníčko do zahrady a víc už se o něj nemusíme starat. Včeličky nikdo nemusí hlídat a honit na pastvu. Samy si vylétí, samy se napasou, samy najdou cestu domů. Nasbírají nám med a nebudeme mít s nimi žádnou práci.“

Upravený text

Jenže Káča byla stejně líná jako Mates. Taky chtěla doma odpočívat v posteli, **proto** řekla: „Matýsku, řekneme sousedovi, aby si vzal naše kozy a dal nám za ně včely. Postavíme včelám úl na zahradě a nemusíme se o ně starat. Včely hlídat nemusíme, budou pracovat samy a nasbírají nám med.“

7.4.5 Přímá řeč

Pohádky, které jsme upravovali se z velké části také skládaly z přímé řeči, která se v textech objevovala ve většině případů jako dialog jednajících postav. Tyto výpovědi postav byly většinou založeny na otázkách a odpovědích. Některé přímé řeči byly jednoduché, ale v textech jsme mohli zaznamenat i složitější formy dialogů, které jsme následně přetransformovali do jednoduchých vět tak, aby vyhovovaly potřebám čtenářů se sluchovým postižením. Při úpravách jsme dbali na zachování dynamičnosti textu a zachování autentičnosti promluv postav. V textech se také vyskytovaly dialogy ve formě polopřímé řeči nebo nevlastní přímé řeči.

V následujících ukázkách je zaznamenáno, jak jsme upravovali složitější přímou řeč tak, že jsme ji přepsali do jednoduchých srozumitelných vět. Důraz jsme kladli na to, aby byl čtenář schopen rozpoznat, co říká, která postava, což je podstatné proto aby se jedinec mohl snadno orientovat v ději. Ukázka níže pochází z pohádky Líný Mates:

Původní text

„To bych se na to podívala,“ rozzlobila se Káča. „Ten by si to vypil, kdyby neudělal, co mu nařídím. Vzala bych na něj hůl a dala mu co proto. Podívej, Matýsku,“ vykřikla, a jak byla v ráži, popadla lískovku, kterou měla na myši a na zloděje, „takhle se do něho pustím!“

Upravený text

„To ne! Naše děti udělají, co jim řeknu. Když neposlechnou, budu je bít lískovkou,“ řekla Káča.

V některých textech jsme se rozhodli přímou řeč zredukovat. Tuto úpravu jsme provedli z toho důvodu, že dialog mezi postavami byl dlouhý a naše úprava žádným způsobem do děje nezasáhla. Myslíme si, že pokud jsou dialogy postav dlouhé, anebo podobné opakující se povahy, mohly by čtenáře od čtení odradit.

Uvedená ukázka pochází z pohádky Červená Karkulka. Vynechanou část textu jsme zvýraznili tučným písmem:

Původní text

„To abych tě lépe slyšela,“ řekl vlk.

„A proč máte tak velké oči?“

„To abych tě lépe viděla.“

„A proč máte tak velké ruce?“

„To abych tě lépe chytila.“

„A proč máte tak velkou pusu?“

„Abych tě mohla líp sežrat!“ vykřikl vlk, vyskočil z postele a spolkl Karkulku i s červenou čepičkou.

Upravený text

„To abych tě lépe slyšela,“ řekl vlk.

„A proč máš tak velké oči?“

„To abych tě lépe viděla.“

„A proč máš tak velkou pusu?“

„Abych tě mohla sežrat!“ Vykřikl vlk, vyskočil z postele a snědl Karkulku.

V pohádkách se také vyskytovala přímá řeč ve formě vnitřního monologu. V takovém případě se jednalo o myšlenkový pochod postavy, který většinou není vysloven nahlas. Taková forma přímé řeči je v textu prezentována jako přímá řeč zastupující dialog, což může čtenáře se sluchovým postižením zmást a lehce ztratí přehled o tom, kdo mluví s kým.

V následující ukázce z pohádky *Žabí princ*, demonstrujeme, jak redukce takového vnitřního monologu nenaruší děj pohádky, a díky ní předejdeme tomu, aby byl čtenář zmaten z toho, kdo přímou řeč pronáší:

Původní text

„Tatínek má pravdu, sliby se mají plnit. A já zatím vyvádím jako malá, rozmazlená holka,“ řekla princezna a položila žabáka na bílý polštář do své postýlky.

Upravený text

Princezna vzala žabáka do ruky a odnesla ho do svého pokoje. Položila žabáka do své postele.

V některých pohádkách nebylo možné se vnitřním monologům vyhnout, protože by to příliš narušilo autentičnost textu. V takovém případě jsme se snažili zdůraznit, že se jedná o vnitřní myšlenkový pochod dané postavy a nejedná se o dialog mezi dvěma postavami. Kdyby tato skutečnost nebyla dostatečně zdůrazněna, mohl by si čtenář klást otázku, ke komu postava vlastně promlouvá.

Takovou úpravu jsme provedli v pohádce Líný Mates, ze které pochází i následující ukázka:

Původní text

„To je bídné živobytí,“ lamentoval. „Od jara do zimy abych lítal s kozou po pastvě. Kdybych se alespoň mohl natáhnout na mez a maličko si zdřímnout. Ale kdepak! Pořád musím mít oči na stopkách, aby koza něco neprovedla. Hned okouše mladé stromky, hned proleze dírou v plotě někam do zahrady, nebo mi dokonce uteče. Tohle není žádný život!“

Upravený text

„To je hrozný život! Od jara do zimy chodím s kozou, aby se najedla. Chtěl bych jen ležet doma v posteli a odpočívat. Ale musím dávat pozor na kozu, aby něco neprovedla!“ stěžoval si pro sebe Mates.

V další ukázce prezentujeme přepracované přímé řeči z pohádky O bílém hadu. V tomto případě jsme doplnili, že sluha mluvil na kuchaře, aby byl děj více přehledný:

Původní text

„Tuhle kachnu zařízni, je pěkně vykrmená.“

„Proč ne,“ odpověděl kuchař a potěžkal si ji, „panečku, ta byla přičinlivá, cpala se ostošest, ta už si o to zrovna říká, aby přišla na pekáč.“

Kachnu zařizl a při kuchání našel v jejím žaludku královnin prsten.

Upravený text

Sluha kachnu vzal a odnesl ji kuchaři a říká:

„Tuhle kachnu upeč k obědu.“

Kuchař našel v jejím žaludku královnin prsten.

7.4.6 Tvorba vysvětlivek

Při tvorbě vysvětlivek jsme si při prvním přečtení pohádek zaznamenali slova, která jsme považovali za složitá či pro čtenáře neznámá. Daňová (2008) uvádí několik způsobů, jak vysvětlivky do upraveného textu zařadit. Jednou z možností je umístit vysvětlivky na konec knihy za poslední kapitolu abecedně, nebo abecedně podle kapitol. Tuto možnost jsme nezvolili, jelikož jsme upravovali kratší pohádky, které měly rozličné příběhy. Další možností zařazení vysvětlivek do textu je jejich umístění na konec každé kapitoly. Této možnosti jsme taktéž nevyužili, protože náš text není členěn na kapitoly. Dalšími variantami, které Daňová popisuje je umístění vysvětlivek na prázdnou levou stranu nebo na téže straně jako marginálie. V našich příkladech jsme vložili vysvětlivky na spodní část aktuální strany a v textu jsme na ně odkazovali číslem.

Využili jsme vysvětlení pojmů pomocí synonym, pomocí opisu nebo pomocí obrázků, které jsme vkládali přímo do textu.

Při využití vysvětlení slova pomocí synonym jsme brali zřetel na to, aby synonymní pojem čtenář znal. Vycházeli jsme z věku, vývojové úrovně a slovní zásoby čtenářů, pro které byly texty upravovány. Jako příklady vysvětlivek pomocí synonym uvádíme následující:

Vysvětlivky pomocí synonym

Utěšovat – uklidňovat

Moudrý – chytrý

V upravených pohádkách jsme využili vysvětlivky pomocí opisů. Snažili jsme se pojmy vysvětlit co nejjednodušeji a tak, aby zároveň nebyly příliš dlouhé a neodváděly čtenáře od textu. Vloženy byly na spodní část aktuální strany jako poznámku pod čarou. Příklad takových vysvětlivek uvádíme níže:

Vysvětlivky pomocí opisu

Švec – muž, který šije boty

Pochutnat si – jíst něco, co má dobrou chuť

Pec – zařízení pro pečení jídla

Vykrmit – hodně jíst, aby byl tlustý

Hojně jsme také využívali vysvětlení pojmů pomocí námi vytvořených ilustrací. Některá slova se obtížně vysvětlují a grafické znázornění pomocí obrázku je pro čtenáře vhodnější a také zajímavější. Snadněji si také může propojit slovo s vizuálním vjemem. Využití obrázků je vhodné pro mladší čtenáře s nižší jazykovou kompetencí. Obrázkové vysvětlivky považujeme také jako motivaci ke čtení textu a vzbuzení jejich zájmu o příběh. Na ukázkou si uvádíme tyto ilustrace, které jsou z pohádek Šípková Růženka a O bílém hadu:

Vysvětlivky pomocí obrázků



Kolovrat



Krkavec

7.4.7 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví

V upravených pohádkách jsme se rozhodli přenesené významy jako jsou metafory, metonymie, frazémy a přísloví převážně vynechat. Některé skutečnosti v životě se obtížně verbalizují, a proto je pro nás jednodušší je k něčemu známému přirovnat, například k nějakému prožitku, či k obecně platné skutečnosti. Metafor a metonymií je v literatuře běžně využíváno, jedná se o přenesení významu na základě podobnosti. Většinou vhodně dokreslují text a slyšící čtenář nemá problém tuto podobnost snadno odhalit a spojit si ji s tím, co chce autor textu vyjádřit. K tomuto pochopení je však zapotřebí, aby měl jedinec skvěle zvládnuty zákonitosti českého jazyka, aby měl vysokou jazykovou kompetenci, a aby měl s těmito frazémy předchozí zkušenost. K této zkušenosti se většinou dostáváme sluchovou cestou, a proto obecně činí čtenářům se sluchovým postižením značné obtíže skrytý význam těchto přenesených výrazů rozklíčovat.

V následujících ukázkách si uvedeme příklad přísloví, které jsme v upravené pohádce vynechali, protože by pro čtenáře nebylo známé. Ukázky pochází z pohádky Líný Mates:

Původní text

Bydleli tam rodiče tlusté Káči a Mates je šel požádat o ruku jejich dcery. Rodiče se dlouho nerozmýšleli.

„**Vrána k vráně sedá, rovný rovného si hledá.** Ti dva se k sobě hodí,“ řekli si. „Naše Kačenka se taky do práce zrovna nežene.“ A tak mu ji dali.

Upravený text

Mates šel za rodiči tlusté Káči a požádal o její ruku. Rodiče rádi souhlasili a byla svatba.

Původní text

Líný Mates si rád poležel až do oběda. „**Kdo časně vstává, jmění promrhává,**“ říkával. „**Pozdní vstávání ušetří snídani.**“

Upravený text

Mates byl spokojený. Nemusel vůbec nic dělat a celé dny jen ležel v posteli.

Další ukázka pochází z pohádky Domácí skřítkové a představuje frázi, kterou jsme z textu záměrně vynechali, protože jsme předpokládali, že bude pro čtenáře neznámá. Upravenou část textu jsme zvýraznili tučným písmem:

Původní text

Usedli ke stolu, vzali přikrojené dílo a drobnými prstíčky se pustili do díla. Pracovali tak zručně, že z nich švec nemohl spustit oči.

Následující ukázky pochází z pohádky Šípková Růženka, kde se vyskytuje přirovnání a v další větě metonymie. Přirovnání jsme zachovali, ale změnili jsme slovo „poupátko“, které by bylo pro čtenáře neznámé, na slovo „růže“. Oba frazémy jsme v textech zvýraznili tučně:

Původní text

Královně se do roka narodilo děvčátko. **Bylo líbezné jako poupátko**, a tak mu dali jméno Růženka. Král **byl radostí bez sebe** a hned nechal vystrojit bohaté křtiny.

Upravený text

Královně se narodila holčička. **Byla krásná jako růže**, a proto jí dali jméno Růženka. Král **měl velkou radost** a uspořádal Růžence oslavu.

V některých pohádkách jsme se těmto frazémům nevyhýbali, ale vysvětlili jsme je opisem v poznámkách pod čarou. Jako příklad si uvedeme pohádku Jeníček a Mařenka, kde se v textu objevovalo pojmenování vzniklé na základě přenesení vnější podobnosti, tedy metafora. Metaforu jsme v textu také zvýraznili tučně:

Původní text

Mařenka věděla, že je zle. **Lámala si hlavu**, jak Jeníčkovu pomoci, ale nemohla na nic přijít.

Upravený text

Mařenka měla strach a **lámala si hlavu** jak Jeníčkovu pomoci.

V pohádce Jeníček a Mařenka jsme frazém označili a následně čtenářům v poznámkách pod čarou vysvětlili, že lámat si hlavu, znamená hodně přemýšlet

7.4.8 Ilustrace v upravených textech

Souralová (2002) popisuje, že výtvarný doprovod může výrazně ovlivnit vztah čtenáře ke knize. Grafickou úpravu a doprovodné ilustrace je vhodné využít především u čtenářů mladšího věku, kteří toto zpestření v knize velmi ocení. Ilustrace v knize a grafická úprava jejího obalu, mohou být zásadními faktory, na základě kterých si čtenář knihu zvolí.

Daňová (2008) rozděluje ilustrace do několika skupin. Jako první popisuje umělecky zaměřené ilustrace, které jsou pro děti, a především děti se sluchovým postižením, téměř nezbytné. Tyto dokreslují děj příběhu a jeho celkovou atmosféru. Pro čtenáře je pochopení

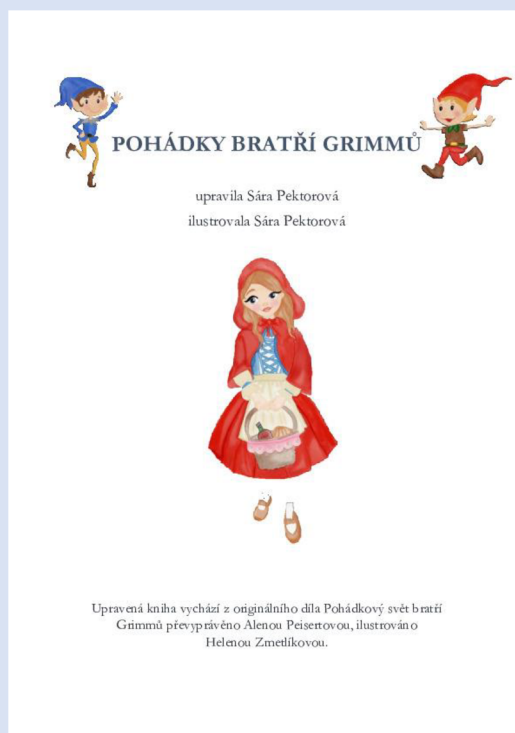
příběhu snazší, pokud si mohou spojit konkrétní postavu s konkrétní ilustrací v knize. V upravené verzi však adaptátor nesmí využít originální ilustrace z původní knihy. Jednalo by se totiž o porušení autorských práv. Adaptátor může ilustrace vytvořit sám, požádat někoho o pomoc nebo zařadit do textu ilustrace, které vytvořili samotní čtenáři. Dalším typem ilustrací, které Daňová popisuje jsou ty, které slouží k vysvětlení neznámých slov, o kterých jsme se již zmiňovali v kapitole o vysvětlivkách. Tento typ ilustrací v našich pohádkách hojně využíváme. Jedná se o obrázky, které jednoduše a pochopitelně zachycují neznámé slovo. Dalším typem jsou obrázky přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje.

V námi upravených pohádkách jsme využívali ilustrací umělecky zaměřených a ilustrací sloužících k vysvětlení neznámých slov. Všechny vlastní ilustrace v pohádkách jsme vytvořili na iPadu v placené aplikaci Sketches, pomocí Apple Pencil pro iPad. Grafickou předlohou originálu jsme se ale většinou neinspirovali a vytvořili jsme vlastní obrázkový doprovod tak, aby vyhovoval naší cílové skupině čtenářů. Všechny obrázky jsou barevné, protože se domníváme, že takové provedení je pro čtenáře atraktivnější a bližší.

V následujících ukázkách představujeme původní obal knihy, z které jsme pohádky čerpali a námi vytvořenou titulní stranu upravené knihy:



Ukázka titulní strany upravované knihy



Titulní strana upravených pohádek

Na titulní stranu upravených pohádek jsme zvolili postavy z příběhů Červená Karkulka a Domácí skřítkové. Červená Karkulka nám přišla jako ikonická postava Grimmovských pohádek, proto jsme zvolili na obal právě ji.

V následujících ukázkách si představíme originální ilustrace z původní knihy a následně námi ilustrované obrázky, kterými jsme doplnili pohádky v upraveném díle. První obrázek pohází z pohádky Líný Mates a je na něm vyobrazen hlemýžď, což má značit pomalost a lenost Matese. V námi upravené pohádce jsme se rozhodli ilustraci hlemýžďe vyměnit za kresbu kozy, kterou celý příběh vlastně začíná.



Původní ilustrace z pohádky Líný Mates



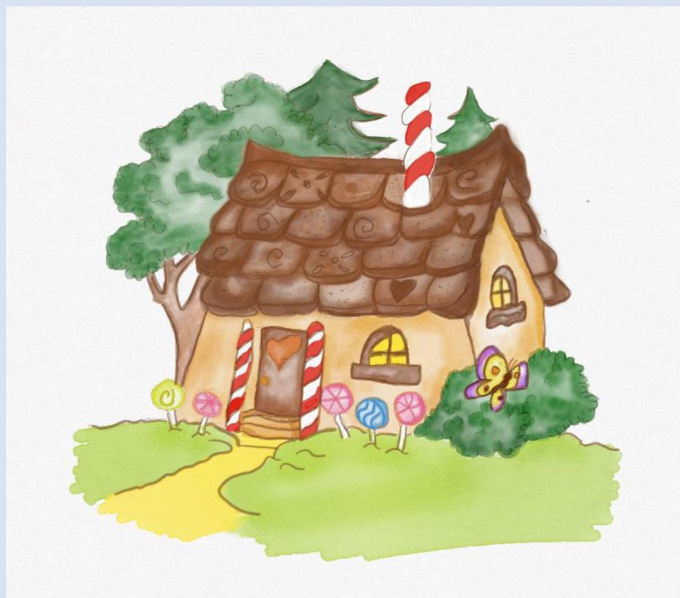
Ilustrace v upravené pohádce Líný Mates

V původní pohádce Jeníček a Mařenka se vyskytovala ilustrace Jeníčka a Mařenky u perníkové chaloupky a jednalo se pouze o jeden obrázek. V naší upravené pohádce jsme se rozhodli postavy a perníkovou chaloupku rozdělit na dvě ilustrace, aby se v textu nacházelo více kreseb a pohádka tak byla pro čtenáře lákavější a zajímavější.

Ukázky výše zmiňovaných ilustrací z pohádky Jeníček a Mařenka:



Původní ilustrace z pohádky Jeníček a Mařenka



Ilustrace v upravené pohádce Jeníček a Mařenka

7.5 Tvorba pracovních listů

Na konci knihy upravených pohádek jsme přidali osm pracovních listů. Každý pracovní list se vztahuje k jedné pohádce a obsahuje jeden úkol. Volili jsme úkoly jednoduššího rázu.

Úkoly se zaměřují na ověření porozumění textů a skládají se buď z otázek, kdy má čtenář do volné mezery doplnit odpověď nebo zakroužkovat, zda je věta pravdivá. Na konci každé věty je na výběr ano/ne, které má čtenář zakroužkovat. Další úkoly jsou formou luštění, kdy je za úkol vyluštit tajenku. Dále listy obsahují spojovací úkoly, kdy má čtenář spojit buď výraz s výrazem nebo výraz s pojmem, tyto úkoly jsou zaměřeny na kooperaci pracovní list – vysvětlivky. Jde o to, aby si čtenář zopakoval a lépe zapamatoval nová slova, která se objevovala ve vysvětlivkách. Další forma úkolů, které pracovní listy zahrnují, jsou kreslicí úkoly. Ty jsou především oddychové a jsou vytvořeny tak, aby čtenáře zabavily. Při všech úkolech může čtenář nahlédnout do pohádky a zacházet s textem tak, aby byl schopen pracovní list vyplnit. Plnit úkoly čtenářům může také dopomoci rodič nebo pedagog.

Jako první ukázkou jsme vybrali pracovní list, ve kterém je čtenářovým úkolem spojit výraz s výrazem, či obrázkem. Může přitom znovu nahlédnout do pohádky.

PRACOVNÍ LIST

JENÍČEK A MAŘENKA

Spoj čarou, co k sobě patří.

MALÉ DVEŘE	
ZAŘÍZENÍ PRO PEČENÍ JÍDLA	MACECHA
NEVLASTNÍ MATKA	DVÍŘKA
MUŽ, KTERÝ V LESE KÁČÍ STROMY	JENÍČEK
BRATR OD MAŘENKY	
OŠKLIVÁ STARÁ BÁBA	BABIZNA
TRUHLA S POKLADEM	DŘEVORUBEC

Pracovní list se vztahuje k pohádce Jeníček a Mařenka

Další pracovní ukázka pracovního listu je z pohádky Šípková Růženka. Úkolem čtenáře je doplnit odpovědi na otázky do předem vyznačených mezer.

PRACOVNÍ LIST
ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA

Po jaké květině je Růženka pojmenována? _____

Kolik víl bylo pozváno na oslavu? _____

O co se Růženka píchla do prstu? _____

Kde Růženka spala? _____

Kdo Růženku zachránil? _____

Pracovní list se vztahuje k pohádce Šípková Růženka

Následující ukázka pracovního listu je k pohádce Červená Karkulka a čtenářovým úkolem je vyluštit tajenku, která je odpovědí na poslední otázku. Otázky se týkají děje nebo se vztahují k vysvětlivkám.

PRACOVNÍ LIST

ČERVENÁ KARKULKA

Jaký jehličnatý strom se objevuje
v pohádce?

Koho šla Karkulka navštívit?

Karkulka v košíčku nesla víno a ...

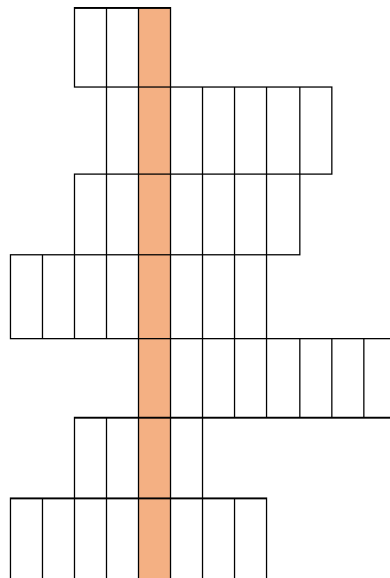
Kdo Karkulku a babičku zachránil?

Jakou barvu na Karkulčina čepička?

Koho potkala Karkulka v lese?

Babička bydlela v...?

Vlk se převlékl za _____ (dopíš výsledek tajenky)



Pracovní list se vztahuje k pohádce Červená Karkulka

Další ukázky pracovních listů obsahují úkoly, které jsou kroužkovací a dítě má vybrat správnou odpověď. V pracovním listu, který se vztahuje k pohádce Domáci skřítkové je na výběr pouze z odpovědí ano či ne. V pracovním listu, který patří k pohádce Tři přadleny se navíc objevuje jedna otázka vztahující se k vysvětlivce a čtenář ji má dopsat do předem vyznačeného místa.

PRACOVNÍ LIST

TŘI PŘADLENY

Zakroužkuj slova, které popisují dívku z pohádky:

HEZKÁ PRACOVNÍ MILÁ LÍNÁ

Zakroužkuj, kdo odvezl dívku na zámek:

PŘADLENY KRÁLOVNA PRINC

Co je na obrázku? _____



PRACOVNÍ LIST

DOMÁCÍ SKŘÍTKOVÉ

ZAKROUŠKUJ ANO nebo NE, podle toho, zda je věta pravdivá.

ŠVEC JE MUŽ, KTERÝ ŠÍJE BOTY. ANO NE

V POHÁDCE JSOU TŘI SKŘÍTKOVÉ. ANO NE

SKŘÍTKOVÉ JSOU ZLÍ. ANO NE

ŠVEC MÁ ŽENU. ANO NE

ŠVEC ŠIL BOTY Z KŮŽE. ANO NE

Pracovní listy se vztahují k pohádkám Tři přadleny a Domácí Skřítkové

Poslední ukázka pracovního listu se pojí s pohádkou O bílém hadu, kdy je čtenářovým úkolem dokreslit do listu třetího krkavce. Tento typ úkolů jsme zvolili spíše pro pobavení čtenáře a pro jeho odpočinek. Kdyby byl úkol pro čtenáře příliš náročný, doporučujeme jej splnit buď s rodičem či pedagogem.



Pracovní list se vztahuje k pohádce O bílém hadu

7.6 Ověřování srozumitelnosti upravených textů

Vytváření upravených textů je proces, při němž je třeba neustálého ověřování srozumitelnosti díla. Jedná se o časově náročnou činnost. Cílem tohoto procesu je vytvořit dílo, kterému by mělo porozumět co největší množství čtenářů. Adaptátor by měl čtenáři zprostředkovat upravené původní dílo, nikoliv dílo zcela nové. Proto je důležité najít hranici mezi přehnaným přizpůsobováním textu jazykovým kompetencím čtenářů se sluchovým postižením a mezi původním textem.

Daňová (2008) uvádí, že při průběhu úpravy bychom se měli neustále ujišťovat, zda čtenáři textu rozumí. Toho můžeme docílit jednoduchými otázkami typu: „Rozuměl/a jsi tomu?“. Tento typ ověřování nemusí být spolehlivý, protože některé děti by se mohly stydět za to, že textu nerozumí. Daňová proto uvádí další metody, které se dají využít pro všechny čtenáře neohledně na jejich věk či jazykovou kompetenci.

První metodou je reprodukce čteného. Tato metoda je velmi spolehlivá, vyžaduje však dobrou znalost jazyka a jeho aktivní využití. Druhou metodou je ověření srozumitelnosti textů pomocí obrázků, při které děti mohou vyhledat obrázky, které vyjadřují to, co čtenář přečetl nebo mohou sestavit osnovu příběhu z obrázků, které jim adaptátor nabídne. Další metodou jsou jazyková cvičení, při kterých se jedná spíše o cvičení doplňovací. Čtenář doplní do textu slovo či větu, které se nejvíce hodí. Další možností jsou odpovědi na otázky, které by měly být správně formulovány. Otázky mohou být pokládány ústně nebo pomocí znakového jazyka. Předposlední variantou ověření je systém nadpisů. Ten spočívá v tom, že čtenář k příslušnému odstavci přiřadí nadpis, který se daného odstavce týká. Poslední metodou je cvičení, které vyžaduje zapojení samostatného a tvůrčího myšlení čtenáře. Jedná se o vyjádření hlavní myšlenky, kterou přečtený text představuje. Může to být např. vymýšlení nadpisů, vyvození závěru či pokračování v příběhu (Daňová, 2008).

7.6.1 Průběh ověřování

Vzhledem k pandemii koronaviru jsme zvolili formu ověřování srozumitelnosti textů přes online sociální síť Facebook. Vložili jsme upravený text do soukromé skupiny Čtení pro sluchově postižené děti, kde nám matky dodaly připomínky k textům, které přečetly se svými dětmi.

Kvůli nepříznivé situaci epidemie jsme nemohli ověřovat texty tak často, jak jsme původně plánovali. Tato skutečnost však výsledné texty neovlivnila. Matky, se kterými jsme spolupracovali ve zmíněné skupině nám potvrdily, že texty jsou srozumitelné, jejich případné poznámky jsme do textů zapracovali.

7.6.2 Zhodnocení upraveného textu

Po dokončení úpravy textů jsme provedli vyhodnocení, zda upravený text splnil naše očekávání a zda jsme dosáhli výsledků, které jsme si na začátku stanovili. Cílem bylo vytvořit pohádky, které budou pro děti lákavé a atraktivní. Bude je poutat nejen děj, ale také naše grafické zpracování a ilustrace. V počátcích naší práce jsme se na základě předchozí zkušenosti s mladšími dětmi snažili odhadnout, které části textu a která slova budou činit čtenářům největší problémy. Tyto problematické pasáže jsme se poté snažili co nejvíce redukovat. V tom nám ve velké míře pomohly rady maminek dětí se sluchovým postižením i děti samotné. Nejdůležitější pro nás bylo, aby upravená kniha byla srozumitelná, ale také zajímavá. Při hodnocení jsme vycházeli zejména z reakcí dětí, které byly velice kladné.

ZÁVĚR

Cílem naší diplomové práce byla úprava pohádek pro osoby se sluchovým postižením. Pohádky jsme čerpali z knihy Pohádkový svět bratří Grimmů, které převyprávěla Alena Peisertová a ilustrovala Helena Zmatlíková.

V teoretické části této diplomové práce jsme se zabývali sluchem a anatomií sluchového orgánu, dále problematikou sluchového postižení, jeho klasifikací a poté způsoby komunikace jedinců se sluchovým postižením. Dále jsme věnovali pozornost čtení osob se sluchovým postižením, jeho významu, možným problémům a specifickým strategiím, které je možné využít pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Popsali jsme způsoby motivace osob se sluchovým postižením k četbě. V dalších kapitolách jsme rozebrali úpravu textů, přiblížili jednotlivé fáze úpravy a specifika techniky přepisu.

Praktická část práce obsahovala konkrétní popis tvorby upravených textů s ukázkami originálních textů a námi upravených textů.

Pohádky jsme volili z toho důvodu, protože si myslíme, že jsou pro děti se sluchovým postižením atraktivní a zajímavé. Jejich děj je chronologický a přímý. Pohádky nemají velké množství postav a složitých zápletek či dějových odboček. Takové příběhy by pro intaktní čtenáře mohli být poměrně nezajímavé, ale pro začínající čtenáře se sluchovým postižením by mohly být lákavé. Pohádky mohou být předčítány rodiči a děti mohou být v roli posluchačů. Mladší děti si však mohou prohlédnout ilustrace a rozšířit si slovní zásobu.

Tvorba práce byla zajímavá, ale byla to také velká výzva. Úprava textů se průběžně prolínala s grafickým zpracováním. Tvorba těchto ilustrací vyžadovala nejvíce času, protože jsme každou kresbu vytvářeli zvlášť tak, aby byl vyvážen poměr mezi obrázky, které měly popisnou funkci a obrázky, které pohádky graficky dokreslovaly. Ilustrace dodaly textům výjimečnost a pestrost.

Při finálních úpravách a pohledu na celkový výsledek knihy jsme byli s prací spokojeni a při ověřování textů nám udělalo velkou radost, jak čtenáři vytvořené texty a kresby ocenili.

Na závěr bychom chtěli pobídnout každého studenta, který přemýšlí nad tématem své kvalifikační práce, aby zvážil možnost úpravy textů pro čtenáře se sluchovým postižením. Tyto práce mohou být nápomocny pedagogům, ale hlavně rodičům dětí se sluchovým postižením. V neposlední řadě je skvělé být svědkem toho, jak si sluchově postižený čtenář čte námi upravené texty. Kvůli tomuto pocitu doporučujeme se bez obav a s nadšením pustit do úprav

nejen dalších textů, ale především také ilustrací, jejichž tvorba je velmi zábavná a také více než vítaná a prospěšná.

SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ

ALSTON, R. C. 1996: Books with manuscript. A short-title catalogue of books with manuscript notes in the British Museum. London 1994; BAĐUROVÁ, A.: In margine -staré přípisky v knihách. *Knihy a dějiny* 3/2

BAUER, A. 2002, *Český jazyk na dlani*. Olomouc: Rubico. Na dlani. ISBN 80-85839-65-2.

ČSONKA, Š., L. UBÁR a J. MISTRÍK. 1986, *Frekvenčný slovník posunkovej reči*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

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

DAŇOVÁ, M. 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.

HOFFMANNOVÁ, J. 1997, *Stylistika a--: současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia. Jazykové příručky (Trizonia). ISBN 80-85573-67-9.

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

KIML, J. 1978, *Základy foniatrie: vady a poruchy funkcí sdělovacího procesu: léčebná výchova, reedukace a rehabilitace sluchu, hlasu a řeči*. Praha: Avicenum.

KLENKOVÁ, J. 2008, *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností: Education of pupils with impaired communication ability*. Brno: Paido. ISBN 978-80-210-4708-2.

KOMORNÁ, M. 2008, *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-29-7.

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

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

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

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

LEONHARDT, A. 2001, *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých: so 44 obrázkami, 15 tabuľkami a 77 cvičeniami*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 8096718088.

LUDÍKOVÁ, L. a SOURALOVÁ E. 2006, *Speciální pedagogika 5*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1213-6.

MACUROVÁ, A. 2000, Předpoklady čtení. In Četba sluchově postižených. Praha: FRPSP, 2000.

MARIEB, E. N. a MALLATT, J. 2005, Anatomie lidského těla. Brno: CP Books. ISBN 8025100669.

NEBESKÁ, I. 1992, *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-75-5.

NEUBAUER, K. 2018, *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

PEISERTO VÁ, A. 2013, Pohádkový svět bratří Grimmů: pohádky pro nejmenší. Ilustrovala ZMATLÍKOVÁ, H. Praha: Artur. ISBN 978-80-7483-013-6.

PIPEKOVÁ, J. (ed.). 2006, Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido. ISBN 80-7315-120-0.

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

RIGUTTI, A. 2016, *Ilustrovaný atlas anatomie*. 2. vydání. Přeložil Zuzana KASLOVÁ, přeložil Kateřina BROUK. Říčany: Sun. ISBN 978-80-7567-025-0.

SCHAPER, M. 1990, Neslyšící děti - jak se učí a jak čtou. Nizozemí: Eburon, Delft. ISBN 905166-202-5

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

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

STRNADOVÁ, V. 1996, *Komunikace neslyšících - Odezírání*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-187-1.

STRNADOVÁ, V. 1998, *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: Septima. Knihovna časopisu Gong.

ŠEBESTA, K. 1999, Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 8071847119.

ŠLAPÁK, I. 1995, Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatry. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-13-3.

Zákon o znakové řeči. Sbírka zákonů, č. 155/1998.

SEZNAM PŘÍMÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

BÍMOVÁ, Petra. 2005. Jazyk znakový, jazyk přirozený. Ruce.cz [online]. Petra Bímová. [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/26-jazyk-znakovy-jazyk-prirozeny>

BÍMOVÁ, Petra. 2005. Komunikace, psaná čeština a čeští neslyšící. Ruce.cz [online]. Petra Bímová. [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/63-komunikace-psana-cestina-a-cesti-neslysici>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
mj.	mimo jiné
např.	například
popř.	popřípadě
s.	strana
WHO	World Health Organisation
tj.	to je
tzv.	tak zvaný

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Dělení vad sluchu podle WHO z roku 1980.....	12
Tabulka 2 Posouzení výsledků audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí.....	12

SEZNAM PŘÍLOH

Vzhledem k velikosti souboru, je vytvořený upravený text spolu s pracovními listy přiložen k této diplomové práci zvlášť.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Sára Pektorová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Úprava literárního textu pro čtenáře se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Modification of publication for hearing impaired readers
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá úpravou vybraných pohádek z knihy Pohádkový svět bratří Grimmů pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením. Nejprve jsme se zabývali problematikou sluchového postižení, a také komunikačními systémy osob se sluchovým postižením. Poté jsme se zaměřili na čtení osob se sluchovým postižením, a také na možnosti rozvoje četby u těchto osob. Dále jsme se v práci věnovali metodice úpravy textů, na níž jsme poté navázali v praktické části diplomové práce. V praktické části jsme si na konkrétních příkladech popsali jednotlivé kroky při úpravě textů.
Klíčová slova:	Osoby se sluchovým postižením, komunikační systémy neslyšících, čtení neslyšících, úprava textu, zjednodušené texty
Anotace v angličtině:	The thesis deals with adaptation of fairy tales for readers with hearing handicap. At first, we have dealt with a problematic of hearing impairment and deaf communication systems. As the next we devoted to the reading and possibilities of development of reading of people with hearing handicap. Then we devoted to the methodology of an adjustment of books and we connected it with a practical part of the thesis. In this practical part we described the individual steps of the adaptation of texts and presented them on concrete examples.
Klíčová slova v angličtině:	Persons with hearing impairment, communication systems of the deaf, reading books by the deaf, book adjustment, simplified texts
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	78 s.
Jazyk práce:	Čeština