

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Šárka Hrdličková

**Úprava vybrané literární předlohy pro žáky se sluchovým
postižením na primárním stupni vzdělávání**

Olomouc 2016

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 5.12.2016

.....

Šárka Hrdličková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup a za udílení cenných rad, které mi poskytla během zpracovávání diplomové práce. Dále můj dík patří Základní škole pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí, která mi poskytla prostor pro ověřování teoretické části mé práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Dětství	9
1.1 Časové vymezení dětství.....	9
1.2 Mladší školní věk	10
1.2.1 Biologické změny	11
1.2.2 Psychické změny.....	11
1.2.3 Sociální změny.....	12
2 Vzdělávací metody sluchově postižených	14
2.1 Orální přístup	14
2.2 Totální komunikace.....	15
2.3 Bilingvální přístup.....	16
2.4 Systém simultánní komunikace.....	18
3 Čtení.....	20
3.1 Etapy procesu čtení	22
3.1.1 Metody výuky čtení	22
3.2 Čtenářská gramotnost.....	23
3.3 Funkční gramotnost.....	23
4 Žánry dětské literatury	25
4.1 Pohádka	25
5 Čtení a sluchové postižení	27
5.1 Specifika čtení u žáků se sluchovým postižením	30
5.2 Cíle čtení u žáků se sluchovým postižením	30
5.3 Obtíže při čtení a porozumění textu u žáka se sluchovým postižením	31
5.3.1 Neznalost slov	32
5.3.2 Záměna slov	33
5.3.3 Neznalost gramatiky	34
5.3.4 Neznalost používání slov	35
PRAKTICKÁ ČÁST	37
6 Úprava knihy.....	38
6.1 Cíl praktické části.....	38
6.1.1 Cílová skupina	38
6.2 Výběr knihy pro úpravu	38

6.3	Metodika úpravy knih	39
6.4	Úprava knihy	39
6.4.1	Úprava délky textu	41
6.4.2	Specifické úpravy obtížnosti textu	42
6.4.3	Obrazná pojmenování a ustálená spojení	43
6.4.4	Hovorové výrazy	43
6.4.5	Vysvětlivky	44
6.4.6	Ilustrace	45
6.5	Úprava pohádek	45
6.5.1	Královna Koloběžka	45
6.5.2	Fimfárum	48
6.5.3	O rybáři a jeho ženě	50
6.5.4	Proč je moře slané	52
6.5.5	Tři veteráni	54
6.6	Tvorba pracovních listů	56
6.7	Struktura brožury textů	56
6.8	Ověřování textu v praxi	56
	Závěr	58
	Seznam Literatury	60

ÚVOD

Knihy mě, díky vzoru v mé rodině, oslovily již v útlém věku a staly se neodmyslitelnou součástí mého života a zdá se mi nesmírně smutná dnešní doba televize, počítačů či jiných lákadel, které děti oslovují mnohem více, než knihy. Samozřejmě připouštím, že jsem taktéž podlehla kouzlu mít u sebe celou svou knihovnu na zařízení, které se pohodlně vejde do dlaně. Ale vůně knihy a šustění stránek, které jsem už stokrát otočila podle mého názoru nelze kvůli citovému vztahu vyměnit za moderní přístroje. Tato doba je jedinečná nejen elektronickými vymoženostmi, které zahltily svět, ale také tím, že dnes už není schopnost čtení privilegiem jen pro vybrané jedince z vyšších vrstev společnosti. V dnešní době chrlí školy masy lidí, kteří tuto dovednost ovládají. Pokud potřebují něco napsat – napíší to, pokud potřebují něco přečíst – přečtou to. Tímto pro ně však využívání této dovednosti končí. Dovednosti, které za začátku své školní docházky věnovali obrovské úsilí, se kterou mnohdy zápolili, kterou si nakonec většina z nich dokázala osvojit.

Mnozí nikdy nepoznají kouzlo, kterým kniha je. Nezamilují si ji, četbu budou stále brát jako nezbytnost, pro fungování v dnešním světě. Nikdy nenavštíví tisíc různých míst, kam lidská noha předtím nevkročila, nepodívají se na svět jinýma očima.

Téma své diplomové práce jsem volila, tak abych možnost vidět svět jinak – tím způsobem, který nám může dát jen kniha - poskytla i čtenářům se sluchovým znevýhodněním.

Žánr pohádky jsem vybrala záměrně – jde o příběh založený na fantazii a těsném prolínání skutečného světa se světem nadpřirozeným. Jsou zde hojně využívány abstraktní prvky, slovní obraty a metafory, které jednoznačně ztěžují porozumění. Zároveň je ale pohádka v období mladšího školního věku jedním z nejvyhledávanějších žánrů.

Hlavním cílem této diplomové práce bude úprava literárního díla pro čtenáře se sluchovým postižením.

V teoretické části se zabývám především čtením a obtížemi, které četba činí žákům se sluchovým postižením, nejčastějšími metodami jejich vzdělávání, také časovým vymezením dětství či pohádkou.

V praktické části bylo mým cílem vytvořit úpravu knihy, která by jazykovými prostředky odpovídala žákům se sluchovým postižením na primárním stupni vzdělávání. Jako

předlohu jsem zvolila knihu Fimfárum od Jana Wericha. Kniha patří mezi mé oblíbené, proto bych tyto krásné pohádky ráda zpřístupnila i čtenářům se sluchovým postižením, pro které by jejich četba byla příliš obtížná. Při zpracovávání praktické části diplomové práce jsem vycházela z poznatků, které jsem získala při vypracovávání teoretické části diplomové práce. Postup úpravy jsem zachytila v kapitolách praktické části.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dětství

1.1 Časové vymezení dětství

Problematikou dětství a vývojem lidské bytosti se zabývá vývojová psychologie. Vývojová psychologie se zaměřuje na poznávání a porozumění vývojových změn. Vývoj lidské psychiky se váže na vnitřní i vnější předpoklady. (Vágnerová, 2005)

V historii můžeme pozorovat různé přístupy autorů k lidskému vývoji. Někteří tvrdili, že nás ovládají pouze pudy (Freud) a obhajovali biologický přístup. Jiní zase věřili, že výchova je všemocná (John Lock – Tabula rasa). Dnes víme, že jde o interakci výše uvedených faktorů.

Vágnerová (2005) uvádí, že vývoj probíhá na základě zrání a učení, nebývá vždy plynulý a rovnoměrný. A především tvrdí (tamtéž, s. 35), že: *„Zkušenosti z raného dětství mohou významně ovlivnit další psychický vývoj, ale nemohou je jednoznačně predeterminovat.“*

Psychický vývoj různí autoři rozdělují různě. Například Příhoda (1977) dělí psychický vývoj na:

- I. Antenatální období (dnes označované prenatalní),
 - a) Zárodečný a embryonální - od 0 do 3 měsíců
 - b) Fetální - od 4. do 7. měsíce
 - c) Prenatální v užším smyslu – od 8. do 10. měsíce
- II. První dětství
 1. Období nemluvněte
 - a) natální období – od 0 do 10 dní
 - b) novorozenceví – od 10 do 60 dní
 - c) kojenceví – od 2 do 12 měsíců
 2. Věk batolete mladšího – od 1 do 2 let a staršího od 2 do 3 let
- III. Druhé dětství
 1. Předškolní – do počátku trvalého chrupu – od 3 do 6 let
 2. Prepubescence – od 6 do 11 let
- IV. Pubescence – od 11 do 15 let

Pro porovnání Langmeier (2011) rozděluje psychický vývoj dítěte na prenatální období, novorozenecké období, kojenecké období, batolecí období, předškolní období, mladší školní období a období dospívání.

Matoušková (2003) definuje vývojové fáze dětství:

1. Kojenecký věk a rané dětství (do tří let věku);
2. Předškolní věk (3–6 let);
3. Mladší školní věk (6-11 let);
4. Střední školní věk (tzv. výrostci do 14 až 15 let);
5. Starší školní věk (do 18 let).

Vývoj u dětí se sluchovým postižením se může odlišovat od normy. Horáková (2012) uvádí, že v prvním měsíci života není vada sluchu patrná na první pohled.

Herdová (2004, in Horáková, 2012) popisuje odlišné reakce, které by rodiče mohli u dětí se sluchovým postižením rozpoznat. Jedná se o reakce – resp. nereagování na hlasité či neočekávané situace. Intaktní dítě při hlasitém zvuku reaguje úlekem. Děti se sluchovým postižením nevyhledávají zdroj zvuku, neotáčí tedy hlavu za zvukem. Nenapodobuje zvuky okolí a v neposlední řadě lze těžko utišit pouze slovy, pokud pláče.

Nevýraznější je opoždění až omezení vývoje řeči, kdy kolem sedmého měsíce ustává pudové žvatlání a nastává žvatlání napodobivé. U neslyšících dětí vývoj řeči zcela ustane. U dětí nedoslýchavých vývoj řeči ustane, když dítě matka přestane nosit – není v její těsné blízkosti. (Lechta, 2011)

Potměšil (2012) popsal projevy, na základě kterých můžeme získat podezření na vadu sluchu. K již výše uvedenému dodává, že děti se sluchovým postižením se často dotýkají svých uší a při běžných činnostech vyžadují vyšší hlasitost.

1.2 Mladší školní věk

Vývojová etapa mladšího školního věku souvisí se vstupem do školy. Obvykle je vymezována od 6 – 7 do 11 let. V tomto období se objevují první známky prepubescence. Někteří autoři rozdělují mladší školní věk na mladší školní věk v užším pojetí, který trvá od 6 do 8let a střední školní věk, trvajícím v období od 9 do 12 let. (Petrová, 2008)

Langmeier (2011) charakterizuje toto období jako věk střízlivého realismu. Žák se zaměřuje na svět a má snahu o jeho pochopení. Tendenci k realismu pozorujeme v řeči,

kresbě, zájmech, písemném projevu, ve hře i v četbě. Z počátku je závislý na autoritě, ke konci období je jeho přístup kritičtější.

Dále Petrová (2008) uvádí, že pokud dítě vyrůstá v optimálních podmínkách, jedná se o nejstabilnější úsek v dětském vývoji. I přesto můžeme pozorovat individuální rozdíly ve všech aspektech vývoje.

1.2.1 Biologické změny

Biologický věk se nemusí vždy shodovat s kalendářním, většinou pozorujeme zrychlený vývoj u děvčat. Dochází ke zlepšení jemné i hrubé motoriky a ke zpřesnění vizuomotorické koordinace. Motorický vývoj se stává účelnějším, přesnějším, koordinovanějším. (Petrová, 2008)

Vývoj dítěte se sluchovým postižením v období mladšího školního věku probíhá obdobně jako vývoj u intaktních vrstevníků.

Freeman, Carbin a Boese (1992) uvádí, že vývoj motoriky zpravidla neovlivňuje sluchové postižení, pokud se nejedná o postižení více vadami. Dále uvádí, že některé neslyšící děti se mohou naučit chodit později z důvodu poškozeného ústrojí rovnováhy. U některých dětí mohou problémy přetrvávat do pozdějšího věku.

Dle Potměšila (2010, in Tichá, 2012) potřebuje dítě se sluchovým postižením dostatek podnětů již od raného věku. Ty však musí být přizpůsobeny stupni vady sluchu. K motorickému vývoji dodává, že k jeho opoždění může docházet, pokud byl zvolen nevhodný komunikační systém.

Tichá (2012) dodává, že pokud byla sluchová vada zjištěna záhy po narození a byl vhodně zvolen způsob komunikace, vývoj motoriky probíhal bez opoždění.

1.2.2 Psychické změny

Dítě při vstupu na primární stupeň vzdělávání zpravidla nepotřebuje mít vnější motivaci. Langmeier (2011) podotýká, že do školy obvykle vstupuje s dychtivou touhou po učení, sám se ptá, objevuje vše nové a školní dovednosti vnímá jako výzvu. Motivace v průběhu období však slábnou.

Dítě v tomto vývojovém období dokáže rozlišit skutečnost a fantazii. Díky schopnosti operovat s pojmy získává dovednost operovat s představami. Myšlenkové postupy tvoří jednotný systém. Spolu s vývojem myšlení se rozvíjí i řeč. Zde můžeme pozorovat individuální rozdíly při osvojování psané a čtené řeči. Vlivem působení školy se rozvíjí slovní zásoba, zlepšuje se artikulace a dodržování gramatických pravidel. V souvislosti s nárůstem povinností může docházet ke zvýšení psychického napětí. V tomto případě je pak vhodným uvolněním pohyb, který vrací dítě do duševní rovnováhy. Dítěti by měla být dána možnost vyzkoušet různé druhy sportu. (Petrová, 2008)

Míra psychických odlišností u dětí se sluchovým postižením závisí na stupni sluchové vady, době jejího vzniku, době diagnostikování vady a následně speciálně pedagogické intervenci. Jako nejmarkantnější se jeví odlišnost způsobu komunikace. Narušený vývoj řeči negativním způsobem ovlivňuje i další vývoj psychických funkcí. Vlivem komunikační bariéry dochází k omezenému přísunu informací. Z tohoto důvodu bývá myšlení více vázáno na konkrétní realitu. (Vágnerová, 2012)

Potměšil (2003) usuzuje na základě vlastní zkušenosti, že i u osob zcela hluchých lze rozvíjet abstraktní myšlení. Jako příklad uvádí zkušenost s neslyšícími spolupracovníky, se kterými lze zasvěceně hovořit o výzkumných problémech v abstraktní rovině.

1.2.3 Sociální změny

V tomto období dochází k odpoutání od rodiny, k získávání nových sociálních zkušeností. Dítě se dostává do nové sociální role žáka. Navazuje vztahy s vrstevníky, učí se soutěžení a kooperaci. Rodina však pro dítě zůstává základem jistoty. V počátečním období školního vzdělávání vystupuje dítě jako individualita, jeho pozornost je směřována především na něj samotného. Až v druhém období základního vzdělávání se pozornost dítěte více orientuje na kolektiv třídy – dítě začíná vnímat skupinu, přechází z „já“ na společné „my“. (Petrová, 2008)

Vlivem narušené komunikace u žáků se sluchovým postižením může docházet k sociální izolaci. Mívají obtíže v sociální orientaci, proto osvojení sociální role žáka může být zdoluhavé. Vágnerová (2012) uvádí, že pokud je těžká sluchová vada prelingvální, objevují se obtíže ve vysvětlení obecných pravidel chování, a proto často reakce není přiměřená. Pravidla chování si osvojují především nápodobou jiných lidí, ale vlivem sluchové vady vždy plně nechápou kontext projevu. Z toho vyplývají obtíže při kontaktu se slyšícími – často nerozumí,

co po nich druzí chtějí. Mohou se cítit nejistí a ze záplavy stresu se mohou objevovat zlostné a výbušné reakce. To způsobuje potřebu komunikaci omezit jen na výměnu nejdůležitějších informací. Omezení kontaktu jen na nejnütnější může vést k sociální izolaci. K tomu dochází především v případě, kdy neslyšící dítě neovládá znakový jazyk, či stejný komunikační systém s rodiči.

2 Vzdělávací metody sluchově postižených

Od vhodně zvolené metody komunikace se odvíjí míra dosaženého vzdělání, neboť získávání a osvojování informací závisí na dovednosti dobře porozumět jazyku, kterým jsou vědomosti předávány. (Strnadová, 2002, in Horáková, 2012)

S tímto názorem souhlasí také Hrubý (1999) a uvádí, že cílem odborníků, kteří se účastní výchovně-vzdělávacího procesu osob se sluchovým postižením je pokusit se v co největší míře rozvinout u žáků sociální a jazykovou kompetenci. K rozvoji může primárně dojít v orální řeči, nebo nejdříve ve znakovém jazyce a až posléze v mluvené formě jazyka. Upozorňuje však, že výběr vhodné komunikační formy musí proběhnout co nejdříve.

2.1 Orální přístup

Sluch přijímá informace z našeho okolí a ty pak následně vede do mozku, kde probíhá jejich zpracování. Pomocí sluchu také kontrolujeme svůj mluvený projev. Má-li osoba sluchové postižení různého stupně, je tato schopnost omezena či zcela vyloučena. Jedinec může postrádat zpětnou sluchovou vazbu. To je jeden z důvodů, proč se obvykle řečový projev neslyšících odlišuje od mluveného projevu u intaktní populace. (Horáková, 2012)

Primárním cílem této metody je u dítěte se sluchovým postižením vybudovat orální řeč. Horáková (2012) popisuje několik nejčastějších orálních metod: auditivně-verbální metodu, aurálně-orální metodu a mateřskou reflexní metodu van Udena. Jako nejdůležitější část, při osvojování řeči orální metodou, uvádí Horáková (tamtéž) trénink sluchu. Další důležitou součástí je využití zrakového vnímání, které neslyšící využívají např. při odezírání. Využívá se téměř u všech zmíněných metod. Výjimkou je pouze auditivně-verbální přístup, u něhož je cíleně omezena možnost využívat zrakové vnímání. Tato metoda se užívá především u dětí, které mají zachované zbytky sluchu a používají sluchadla či kochleární implantát.

Orální přístup je pravděpodobně nejstarší, a proto i nejpropracovanější komunikační přístup, který se využívá při výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Sovák (in Potměšil, 2003) definuje orální metodu jako mluvenou řeč, jejímž prostřednictvím jsou neslyšící děti socializovány do společnosti a jejího kulturního bohatství. Mezi základní metody patří výcvik v odezírání a rozvoj zbytků sluchu. A jak uvádí Potměšil (2003), v minulosti byla důležitost orální řeči vyzdvihována nad obecné cíle pedagogiky, s čímž úzce

souvisí obsah výuky. Autor v případě dětí neslyšících nebo Neslyšících s využitím orálního přístupu příliš nesouhlasí.

Oproti tomu Komorná (2008) je příznivcem využití této metody při výchově a vzdělávání žáků s lehkou vadou sluchu a to především proto, že většinadětí se sluchovým postižením má slyšící rodiče, pro které je orální přístup přirozeným způsobem komunikace. Avšak využití tohoto přístupu u neslyšících dětí považuje za problematický.

Rozvoj orální řeči probíhá individuální logopedickou péčí. Jsou používány metody, které jsou založené na hmatovém a zrakovém vnímání. Jejich cílem je co nejlépe rozvinout mluvený projev neslyšící osoby tak, aby byl dobře srozumitelný. (Souralová, 2005, in Horáková, 2012) Hlas se vyvozuje v počátcích formou hry, kdy dítě bývá motivováno k cílenému a vědomému používání hlasu. Pro tento účel existuje řada pomůcek, které vyvozování hlasu. Patří mezi ně např. zvukové hračky, počítačové programy aj.

2.2 Totální komunikace

„O totální komunikaci existuje mnoho nedorozumění. Totální komunikace zahrnuje pružný přístup od nejranějšího věku s využitím všech dostupných komunikačních způsobů. Není žádným pevným souborem technik vhodných pro každé neslyšící dítě.“ (Freeman, Carbin, Boese, 1981, s 171)

Podle Evanse (2001) je základ totální komunikace možný v případě, že jsou děti schopny osvojit si manuální formu řeči a zároveň orální formu řeči. Dále uvádí, že *„koncepte totální komunikace je nicméně širší a dává velkou důležitost a prostor znakovému jazyku a jeho sociálnímu a kulturnímu využití neslyšícími.“* (Evans, 2001, s. 66)

Krahulcová (2003, in Daňová, 2008) popisuje totální komunikaci jako metodu, při které se k dorozumění mezi neslyšícími navzájem a k dorozumění s intaktní částí populace využívají všechny dostupné formy komunikace (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální atd.)

Potměšil (2003, s. 133) uvádí definici, jež byla přijata při zasedání Výboru výkonných představitelů amerických škol pro neslyšící, který probíhal v roce 1976 v Rochestru (NY): *„Totální komunikace je filozofie spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace se sluchově postiženými a zároveň také mezi nimi.“*

Dále autor (tamtéž) při porovnání výsledků totální komunikace a orálního přístupu uvádí, že totální komunikace je považována za nadmíru přínosnou metodu, která na žáky působí pozitivně.

Pro dítě se závažnou vadou sluchu, která vznikla prelingválně, je nezbytné, aby si osvojilo určitou formu komunikace, která je přiměřená jeho věku a schopnostem a s jejíž pomocí může snadným způsobem komunikovat s okolím a z rozhovoru získat abstraktní informace. Do totální komunikace spadají všechny myslitelné formy komunikace: znakový jazyk, prstová abeceda, gesta, která si dítě samo přirozeně vytvoří, odezírání, mluva, psaní a čtení. Zahrnuje i rozvoj zbytků sluchu, které se dají ještě využít a odezírání pomocí nepřetržitého využívání sluchadla. (Dentona in Freeman, Carbin, Boese, 1981)

Jak uvádí Meadow (1980), Mindel, Vernon (1971) a Moores (1978) (in Freeman, Carbin, Boese, 1981) dítě s úplnou ztrátou sluchu v rámci totální komunikace se považuje za slyšící osobnost, jehož řeč se může vhodným způsobem rozvíjet již v raném věku s přihlédnutím k potřebám jeho rozvoje, je využíván individuální přístup - jsou respektovány schopnosti každého neslyšícího dítěte, což je nespornou výhodou totální komunikace.

Vhodné formy komunikace jsou vybírány individuálně. Daňová (2008) uvádí, že v současnosti mezi formy komunikace patří: znakové jazyky neslyšících, mluvená (hlasitá, orální, zvuková) řeč, odezírání, sluchová výchova a reedukace sluchu, gestikulace, mimika, pantomima, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, CuedSpeech – doplňovaná řeč, psaná řeč, kresba, film, televize, videoprogramy, počítačové a speciálně – pedagogické a didaktické programy. Totální komunikace však nepředstavuje pouze sumu komunikačních norem, ale jejich pružné kombinování a součinnost.

2.3 Bilingvální přístup

Odborníci uvádí odlišné definice bilingvismu, Jabůrek (1998) je proto přesvědčený, že bude nelehké přesně vymezit tento pojem. Dle některých autorů je bilingvní osobou považován člověk, který ovládá dva jazyky na stejné úrovni, jako rodilý mluvčí a to ve všech rovinách řeči – v rovině recepce, porozumění, produkce, mluvení, čtení i psaní. S touto představou, zdá se, se ztotožňuje i většina laické veřejnosti. V tomto případě však vyvstává otázka, kde je odpověď stále nejednoznačná – zda lze bilingvní označit pouze tu osobu, která ovládá všechny roviny řeči (porozumění, čtení, mluvení, psaní) obdobně jako rodilý

mluvčí. V mnoha zemích světa je část rodilých mluvčích stále negramotných – neovládají tedy všechny uvedené roviny. Mnoho osob, které jsou považované za bilingvní, ovládají další jazyk jen pasivně – rozumí, s drobnými obtížemi se domluví, ale neovládá již čtení či písemný projev. Otázkou je, zda můžeme bilingvismem definovat schopnost ovládat dva různé jazyky alespoň na některé z uvedených úrovní.

Jabůrek (tamtéž) uvádí, že je-li uveden pojem bilingvismus v souvislosti s neslyšícími, chápeme tento termín jako znalost a využívání znakového jazyka a mluvené formy jazyka majoritní společnosti, jenž je využíván v zemi, ve které neslyšící žije.

Což potvrzuje i Potměšil (2003), který vnímá bilingvální přístup ve výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením jako systém práce, jež využívá nezávisle na sobě dva jazyky – a to znakový jazyk jako mateřský a jazyk většinové společnosti jako sekundární.

Dále Jabůrek (1998, s.11) tvrdí: *„Pokud psycholingvisté připouštějí pozitivní dopad dvojjazyčné výchovy na psychiku dítěte, zdůrazňují potřebu přirozeného osvojování obou jazyků. U neslyšícího dítěte se nedá hovořit o přirozeném osvojování mluveného jazyka, protože percepce jazyka je přerušena.“*

Ve prospěch užívání bilingvální metody ve výchově a vzdělávání neslyšících uvádí Jabůrek (1998) tyto zásadní důvody:

1. Jediný vizuálně-motorický komunikační prostředek, pomocí kterého si neslyšící dítě může přirozenou cestou spontánně osvojovat znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby je znakový jazyk.
2. K usnadnění socializace do společnosti, ve které žije je komunikačním systémem mluvený jazyk. Tento způsob komunikace je v cca 90% případů jazyk jeho rodičů.

Přístup k bilingválnímu vzdělávání je legislativně ukotven v zákoně č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kde je mimo jiné zmíněno právo na bezplatnou výuku českého znakového jazyka rodičů dětí s hluchotou nebo hluchoslepotou.

2.4 Systém simultánní komunikace

Simultánní komunikace je dle Evanse (2001) metodou, která využívá jak řeči, tak manuálního způsobu komunikace – znakování. Obě metody jsou využívány současně v případě, že jsou zachovány zbytky sluchu. Bonvillan a Nelson (in Evans, 2001) uvádějí, že i při použití této metody mohou nastat nesnáze. Kombinací obou metod může jedinec získat více informací, než při využívání jedné metody izolovaně, avšak podmínkou je, že umí zpracovat informace, získané oběma cestami. Nedokonale zpracovaná informace se může pro příjemce stát nadbytečnou. Nežli doplní chybějící informace, spíše jej tento „hluk“ rozptýlí.

„Pokud má osoba natolik dobré zbytky sluchu, že je pro ni použití sluchadla přínosem, je recepce řeči jak aurální, tak vizuální. Přenos je vokálně-aurálním/vizuálním módem. To vyžaduje, aby byla stejná jazyková informace simultánně přijata prostřednictvím sluchu a odezírání.“ (Evans, 2001, s. 52)

Řadou výzkumů bylo prokázáno, že současné užití odezírání a poslech s pomocí sluchadla poskytne příjemci lepší pochopení a porozumění mluvenému projevu při komunikaci, než při využití obou módů izolovaně. (Albright, 1944; Numbers a Hudgins, 1948; Hopkins, 1953; Prall, 1957; Hutton, 1959; Evans, 1960; Reeves, 1961; Duffy, 1967; Erber, 1971; Reich, Nickerson, Bick, Mierle a Michal, 1976 in Evans, 2001)

„Poslech a odezírání v sobě zahrnují dva typy receptivního módu – aurální a vizuální – ale odezírání a znakování/hláskování spolu sdílí vizuální recepci.“ (Evans, 2001, s.53)

Někteří odborníci se zabývali otázkou, zda je možné přijímat dva odlišné vizuální signály současně. Jak uvedl Evans (2001) ve Velké Británii byla na základě pochybností vyloučena manuální komunikace ze vzdělávání.

Dle názoru Watsona (1976, in Evans, 2001, s. 53) *„Nebylo prokázáno, že je možné přijímat dva vizuální komunikační módy současně. Neslyšící osoba, která sleduje „kombinovanou promluvu“, může přepínat z jednoho média do druhého, nebo zřídka kdy výlučně do jednoho, podle svého výběru, ale důkazy, které máme v současné době, nasvědčují tomu, že nelze získávat informaci z obou médií najednou. Na základě této skutečnosti ... bychom takové metody používané jako doplňkové k orální metodě užívané pro rozvoj jazyka na školách pro neslyšící odmítli.“*

Watsonovi se však dle Evanse (2001) nepodařilo předložit výsledky, které by jeho teorii přímo podpořily. Z jiné studie, zpracované v Kanadě, kde byla dětem v rozmezí 9 – 19 let za

různých situací předkládána číst prozaického textu, byla nepřímo předložena skutečnost, že u osoby s vadami sluchu je možné přijímat informace z obou jazykových módů zároveň. Jedinci prokázali větší míru pochopení při užití kombinace hláskování a odezírání než při využití obou metod izolovaně.

Dle Fishera a Husa (1973, in Evans, 2001) je tato skutečnost prokazatelná v případě, kdy některé souhlásky je nesnadné rozlišit při pouhém odezírání, a odpovídajícím postavením ruky jsou upřesněny.

3 Čtení

Četba výrazně pozitivním způsobem ovlivňuje rozvoj celé osobnosti. Je pro člověka obohacením po všech stránkách. Ovlivňuje kognitivní procesy, emoce i sociální cítění. Čtení v člověku vyvolává představy, vzpomínky a emoce, přibližují se mu tak ostatní oblasti lidského poznání, se kterými se doposud nesetkal. Cítí sounáležitost s hrdiny knih, s místem, kde se příběh odehrává i s dobou. V knize jsou vyobrazené vztahy mezi lidmi, díky tomu může čtenář porozumět nejen sobě samému, ale i okolní společnosti. (Mertin in Daňová, 2008)

Hyhlík (1958, in Vraštilová, 2014) uvádí, že *„četba školního dítěte má vliv na také na rozvoj paměti, myšlení a vyjadřování. Především soustavnější četba ve školním věku ovlivňuje rovněž pozornost, emocionální stránku osobnosti a čtenáře i jeho hodnotový žebříček.“*

Úkolem učitele je nadchnout žáka ke čtení. Toho lze dosáhnout tím, že v něm vzbudíme zájem o čtení. Pedagog je pro dítě vzorem, a pokud sám považuje čtení za nedílnou součást života, je pravděpodobné, že na tuto dovednost budou stejně nahlížet také žáci. Důležité je, aby se učitel o literaturu zajímal, aktivně ji vyhledával, měl přehled o současné literatuře, které je určena dětem ve školním věku a své poznatky jim předával. (Vraštilová, 2014)

Wildová (1998) charakterizuje čtení jako zrakové vnímání, prostřednictvím kterého jsme schopni osvojit si význam tištěných znaků nebo psané řeči. Uvádí, že se jedná o dovednost (spolu s psáním) lidské gramotnosti.

Schopnost čtení není pro člověka přirozená a samozřejmá. Mnoho dětí si rádo prohlédne ilustrace v knize, nebo poslouchá vyprávění, čtení však pro něj není nezbytné. Je proto nutné děti motivovat, vyvolat v nich zájem a udělat knihu nepostradatelnou součástí jejich života. Mnozí dospělí si význam knihy v plné šíři neuvědomují. Knihu mnozí z nich berou do rukou pouze jako rozptýlení v čase, který jim zůstal, a nevědí, jak jinak jej využít, či ji považují pouze za zábavu nebo hru, určenou pro volný čas. Důležitost knihy si uvědomují pouze v době, kdy se dítě učí číst. V této době není kniha pro děti zábavou, ale především povinností, jejíž osvojování je velmi náročné. Je-li však tato dovednost později zvládnuta, často je přesunuta, dle mínění dospělých, do kategorie zábavy. (Mertin in Daňová, 2008)

Čtení je považováno za zvládnuté v případě, že dítě umí přečíst každé slovo - i to, se kterým se dříve nesetkalo. Zvuková stránka již osvojeného jazyka je u intaktních dětí při

osvojování čtenářských dovedností velmi důležitá. Porovnáme-li četbu a řeč, můžeme říci, že jde o dva téměř samostatné jazykové kódy, jež na sobě závisejí pouze určitou měrou. Jsou rozdílné jak z diachronního hlediska, tak hlediska morfologicko-syntaktického. (Souralová, 2002)

Jak uvádí Macurová (in Daňová, 2008), jedním z hlavních cílů všech pedagogických pracovníků a dalších osob, které se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu dětí, je vytvoření kladného vztahu ke čtení v co nejnižším věku. Čím vyšší je míra porozumění použitým výrazovým prostředkům, tím vyšší je čtenářův zájem o knihu. Pokud se dítě s danou literaturou nesetká v přiměřeném věku, pravděpodobně si již cestu ke konkrétní knize nikdy nenajde. Pro dítě je možné v určitém věku děj knihy vnímat a prožívat intenzivním způsobem, je téměř vyloučené, že tato situace později nastane opakovaně. Autorka také uvádí, že často studenti během svého života přečetli pouze jedinou knihu. Avšak knihy, které by je zajímaly, pro ně nejsou po jazykové stránce příliš vhodné.

V období – cca kolem 6 roku, má dítě vytvořený mentální slovník na základě řeči. Jako první dovednost získalo orální řeč, později začalo tvořit optické značky pro slova. V tomto období si osvojuje schopnost čtení a psaní. Písmo je pro něj pouze jiná forma sdělení, čte slova, se kterými se již setkala v mluvené formě.

U intaktních dětí se nejčastěji objevují obtíže v oblasti gramatiky a fonetiky, z důvodu špatného rozlišování jednotlivých hlásek a slabik. Mívají obtíže se slovy přejatými z cizího jazyka, která se vyslovují jiným způsobem. Dále Souralová (2002, s. 9) uvádí, že *„také správné pochopení funkce verzálů stojících na počátku větných celků, vlastních jmen a názvů může činit obtíže jen v případě, kdy je vztah mezi malým písmenem a verzálem nejasný, např. u grafémů G-g, D-d, A-a. Verzály lišící se pouze velikostí (např. O-o, V-v, Z-z) nebo jen malými odchylkami (např. I-i, K-k, P-p) jsou identifikovatelné velmi snadno. Jsou-li tyto problémy překonány, nečiní slyšícím dětem porozumění významu čteného slova v počátečním období žádné potíže. Stupeň porozumění pak závisí na zdokonalování v technice čtení a na celkové úrovni kognitivního vývoje dítěte.“*

Dodává (tamtéž), že výuka intaktních dětí se složitě vyvíjela. Byly zkoušeny a hledány nové cesty k osvojení čtení.

3.1 Etapy procesu čtení

Aby žák lépe rozuměl textu, musí co nejdokonaleji ovládat techniku čtení. Porozumění je ovlivněno získanými zkušenostmi a vědomostmi, které dítě získává v rodině, ve škole i při volnočasových aktivitách. (Blatný, 1981)

Etapy výuky čtení se mění na základě jednotlivých metod.

Uden(1977, in Pulda, 1994) zmiňuje několik obecných fází výuky čtení.

1. krok – čtení ideovizuální – jedná se o čtení známého textu
2. krok – čtení receptivní – získávání nových informací

Receptivní krok probíhá ve dvou fázích:

- Slovníkové – nové informace získá s využitím již osvojených slov
- Strukturální – je cílem čtení, jedná se o porozumění, skloňování, časování apod.

3.1.1 Metody výuky čtení

V průřezu dějin, které nám přibližují historii péče o osoby se sluchovým postižením, se setkáváme s množstvím metod, které se - s různou úspěšností, pokoušely vést žáky se ztrátou sluchu k porozumění přečteného textu. Při volbě metod se řídili metodami, které se osvědčily ve výchově a vzdělávání intaktních osob.

- Globální metoda – tato metoda vychází z tvarové psychologie, kdy čtenář vnímá celek a od celku přechází k částem. Děti se sluchovým handicapem se touto metodou učí poznávat grafickou formu celého slova. Do pozadí je odsouváno rozkládání slov na morfémy – nejmenší části slov, které nesou gramatický význam.
- Analyticko-syntetická metoda – tato metoda zachycuje i skloňování, časování a stupňování typické pro náš mateřský jazyk. U dětí se sluchovým postižením se při využití této metody jeví jako problematická oblast interference znakového jazyka do českého jazyka. Ve znakovém jazyce jsou některé gramatické kategorie vyjádřeny lexikálně – např. čas a číslovky. (Souralová, 2002)

3.2 Čtenářská gramotnost

Sladová (2015) definuje čtenářskou gramotnost jako jedno ze základních odvětví gramotnosti. Rozvoj čtenářských schopností závisí na dosažené úrovni čtenářské gramotnosti. Její systematické rozvíjení patří k nejdůležitějším cílům, kterých lze ve vzdělávání dosáhnout. V současnosti se ve vzdělávání nespokojíme s pouhým osvojením psaní, čtení či základními matematickými operacemi. Osvojení čtenářské gramotnosti je nezbytné pro práci s textem, bez které se v dnešní době jen těžko obejdeme. Tuto dovednost je nutné umět prakticky využít nejen v současnosti, ale také v budoucnosti.

Mezi činitele, ovlivňující dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti, patří rodina, škola a odborníci, kteří zde působí a další mimoškolní a mimorodinné faktory. Zmíněné můžeme je shrnout v pojmu vnější faktory. Dále je ovlivňována faktory vnitřními, mezi které můžeme zařadit intelektové schopnosti, genetické předpoklady, motivaci, zájem, charakter nebo čtenářské strategie čili postupy, které jedinci pomáhají s porozuměním textu.

Tomášková (2015, s. 9)

3.3 Funkční gramotnost

V současném světě, kde se rozvoj posunuje dopředu stále rychlejším tempem, se vyvinula vedle čtenářské gramotnosti také gramotnost finanční, matematická, přírodovědná a jiná. Všechny tyto typy můžeme shrnout pojmem funkční gramotnost, jejíž cílem je co nejvyšší míra zapojení člověka do společnosti. (Vraštilová, 2014)

Funkční gramotnost je v širším smyslu definována Rabušicovou (in Sladová, 2015) jako souhrn dovedností, které člověk využívá k dosažení svých cílů (nejen individuálních, ale také společenských), které zahrnují například vyplňování tiskopisů, četbu odborných příruček typu návodů, orientaci v jízdnicích řádech či mapách.

Dále uvádí (tamtéž), že v užším smyslu lze funkční gramotnost rozdělit na:

- textovou/literární
- dokumentovou
- numerickou

Všechny výše uvedené druhy člověk denně využívá formou orální komunikace či prací s texty různé obtížnosti.

Mnohdy se můžeme setkat s funkční negramotností (a to i za skutečnosti, že je povinná školní docházka, čili všechny osoby prošly alespoň základním vzděláváním). Osvojili si

základy psaní i čtení, avšak samostatně se neorientují v obtížnějším textu. Sladová (2015) poukazuje na fakt, že tito lidé jsou náchylnější k manipulaci např. formou reklamy, nebo komerčního sdělení. Tuto situaci odůvodňuje mimo jiné také způsobem výuky, kdy bývá mnohdy opomíjena individuální práce s textem a bývá nahrazována diktováním zápisu vyučujícím nebo častým opisem textu z tabule.

4 Žánry dětské literatury

Literaturu pro děti a mládež lze rozdělit do několika kategorií (The World Book Encyclopedia, 1989, in Vraštilová, 2014, s. 24): „1) poezii, 2) lidovou slovesnost, 3) beletrii, 4) biografii a 5) informační literaturu.“

V každém vývojovém období dítěte jedinec preferuje jiný žánr. Tento fakt však nelze časově upřesnit, neboť závisí na osobních preferencích dítěte.

Poezie – pro jedince ve vývojovém období raného dětství či předškolního věku je tento žánr velmi oblíbený. Především se jedná o říkadla či dětské básničky, které dítě zaujmou především zvukovou stránkou (rytmem, melodií,..), která převažuje nad stránkou obsahovou.

Lidovou slovesností, do které patří i lidová a autorská pohádka se v této části práce nebudu zabývat. Prostor jí budu věnovat v následující podkapitole.

Beletrie – tato kategorie tvoří nejobsáhlejší část dětské literatury. Ibid (in Vraštilová, 2014, s. 26) uvádí, že zde můžeme zařadit „*fantazijní příběhy (definované jako příběhy s věcmi a událostmi, které by ve skutečném světě nemohly existovat – např. Alice in Wonderland, The Wonderful Wizard of Oz nebo Charlotte's Web), dobrodružné příběhy (příběhy nabité akcí a dobrodružstvím – např. Treasure Island), příběhy o zvířatech (znázorňují vztah mezi člověkem a zvířaty), příběhy o životech lidí v jiných zemích (naplňují dětskou zvědavost o tom, jak žijí lidé v jiných zemích – napomáhají čtenáři nacházet rozdíly i shody v lidech a jejich životech), historickou fikci (vyprávějí příběhy z historie a v lepším případě je kombinují se zevrubným popisem dané historické periody), tajuplné a detektivní příběhy (nejčastěji s dětským hrdinou atraktivizující tak příběh, který sám o sobě dětského čtenáře láká), příběhy science-fiction (příběhy a dobrodružství z vesmíru, jiných planet nebo z budoucnosti) a příběhy se sociální a osobní problematikou (přinášejí problematiku, se kterou se osobnost čtenáře mnohdy může ztotožnit).*

Biografie – v těchto publikacích jsou uvedeny životopisné údaje významných osobností, jejich četbou si dítě prohlubuje znalosti a vědomosti.

Informační literatura – seznamuje čtenáře se základy vědy a techniky. (Vraštilová, 2014)

4.1 Pohádka

Pohádka je velmi osobitým žánrem v literatuře pro děti a mládež. Vychází z ústní lidové slovesnosti, kdy se příběhy předávaly formou vyprávění. V dětském věku patří mezi nejvyhledávanější druh literárního díla. Podílí se významnou měrou na formování osobnosti

a ovlivňuje náhled dítěte na svět. Výrazným znakem pohádky je souboj mezi dobrem a zlem, kde vždy vítězí dobro. Pohádky jsou charakteristické také tím, že v nich vystupují nadpřirozené bytosti (draci, kouzelníci aj.), objevují se v nich kouzelná čísla – tři přání, tři zlaté vlasy, sedm trpaslíků, ... rozvíjí dětskou fantazii. Čtenář se ztotožňuje s hlavním hrdinou příběhu a překonává s ním všechny nástrahy. Často se zde dítě poprvé setkává se smrtí, která je pro ně v tomto věku obvykle brána jako vyloučené téma. V pohádkách bývá představována jako nedílná součást života.

Pohádka plní tyto funkce:

- poznávací – rozšiřuje již získané vědomosti
- didaktickou- rozvíjí porozumění, vnímavost i žebříček hodnot
- imaginativní- rozvoj fantazie a představivosti

Tento žánr je vhodný pro úpravu textu především tím, že pohádky jsou známé napříč všemi kulturami. I když je pohádka napsaná v jiném jazyce než čtenářově mateřském, je vysoce pravděpodobné, že se s obdobnou verzí dříve již setkal. Žák si tak může odvodit význam některých slov či větných celků, což mu může pomoci při porozumění textu. (Vraštilová, 2014)

5 Čtení a sluchové postižení

Pokud ke ztrátě sluchu dojde již v raném věku, dochází k omezení komunikace dítěte s okolím a tím k opoždění rozvoje slovní zásoby, což nepříznivě působí na rozvoj psychických funkcí, které jsou vázány na řeč. Pro rozvoj orální řeči a myšlení je nezbytné dítě včas vést ke čtení tak, aby u něj došlo k vytvoření návyku. Jak zmiňuje Pulda (1994, s. 95): „*v úspěšných případech došlo vždy k velmi dobrému rozvoji řeči jak po stránce obsahové, tak i po stránce zvukové.*“

Souralová (2002) popisuje nedostatečnou jazykovou vybavenost u dětí se sluchovým postižením, která vzniká na základě vady sluchu. Výsledkem je ztížená cesta k získávání informací. Handicap jim znesnadňuje najít cestu k příběhům a pohádkám formou psaného textu. Vlivem nedostatečné informovanosti či lhostejnosti ze strany dospělých, poznává dítě často neúspěch, který ho od dalšího čtení demotivuje. Není ojedinělé, že dítě bývá nedostatečně motivováno a odrazováno od četby a výsledkem mnohdy bývá nechuť ve čtení z vlastní iniciativy pokračovat, či dokonce vytvoření negativního vztahu k četbě.

Mohammad Rezaei, Vahid Rashedi a kol. (2013) považují čtení za nejdůležitější lidskou potřebu učení. Pozorovali vztah mezi pracovní pamětí a čtením s porozuměním u dětí se sluchovým postižením. Výsledky komparovali s intaktní skupinou. Zjistili, že děti se sluchovým postižením pracovní paměť (auditivně-verbální paměť, vizuálně-verbální paměť...) používají obdobně jako děti intaktní. Nicméně děti se sluchovým postižením dosahovaly nižší úrovně při čtení s porozuměním. Uvádí, že ztrátou sluchu dochází k výraznému zásahu do schopnosti čtení s porozuměním. Domnívají se, že hlavní příčinou snížení hodnoty v oblasti jazykových znalostí a slovní zásoby může být špatný způsob čtení s porozuměním u těchto dětí. Dále ujistili, že u dětí sluchově postižených pracovní paměť není silnou proměnnou, na základě které lze předvídat porozumění psanému textu.

Na úpravu textů pro osoby se sluchovým postižením se u nás specializuje doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D. ve své publikaci *Čtení neslyšících* uvádí (2002, s. 17): „*Texty, které by odpovídaly aktuální jazykové kompetenci neslyšících a usnadňovaly první kroky v chápání recipovaného textu, je možné vytvářet tím, že z jednotlivých titulů beletrie po zralé úvaze vypustí nebo upraví ty pasáže, o nichž můžeme předpokládat, že budou jazykově méně*

zdatnému recipientovi činit největší potíže. Při této úpravě musíme počítat s tím, že sluchově postižení mají nedostatečně zvládnutá majoritní jazyk, tedy češtinu ve všech jejích rovinách. V případě, kdy je sluchově postižený uživatelem mluveného i znakového jazyka současně, může docházet k vzájemné interferenci obou jazyků. Jsou-li oba jazyky vůči sobě rezistentní, je velká pravděpodobnost, že budou navzájem neprostupné. V případě, že sluchově postižený čtenář je schopen alespoň částečně si uvědomit rozdílnost obou jazykových systémů, můžeme očekávat, že porozumění obsahu bude znesnadňováno vzájemnými interferencemi méně.“

V otázce úpravy textů pro čtenáře se sluchovým postižením se názory odborníků často rozcházejí. Mnozí zastávají názor, že upravený text ztrácí na své hodnotě. Jsou potlačeny jeho charakteristické rysy tím, že jsou užity rozdílné jazykové prostředky atd. Dle názoru Daňové (2008) však může text, který je vhodně zvolený a dobře upravený, přilákat dětského čtenáře a motivovat jej k další četbě. S přibývajícím věkem rostou čtenářské dovednosti a je-li čtenář upraveným textem zaujat, není vyloučeno, že si jej později přečte v původním znění. Texty, které prošly úpravou a jež jsou primárně určeny pro neslyšící čtenáře, nemusí být určeny výhradně jim. Uplatnění mohou najít také u čtenářů, kterým čtení původního textu činí obtíže – např. u osob, jejichž mateřštinou není český jazyk.

Pulda (1994) tvrdí, že rozvoj čtenářských dovedností je možný již v brzkém věku. K tomuto je využívána daktylní forma řeči. Děti v raném věku se učí poznávat a rozlišovat slova a slovní celky, která jsou vyjádřena daktylní formou. Autor (tamtéž, s. 69) uvádí, že *„při spojování daktylních znaků s příslušnými písmeny (grafémy) zvládnou postupně i čtenářskou analýzu a syntézu již v předškolním věku. Je velmi důležité, aby současně s tím, jak děti zvládají čtenářské dovednosti, učily se také poznávat obsah toho, co dovedou přečíst. To vyžaduje soustavné, trpělivé a dětem přístupné vysvětlování třeba i nonverbálními prostředky. Je třeba vychovávat v dětech návyk nespokojit se pouze s mechanickým přečtením bez pochopení obsahu. Je přirozeně třeba volit krátké texty, doprovázené instruktivními (nikoli surrealistickými) ilustracemi, které by děti motivovaly k aktivnímu zájmu o čtení.“*

U osoby, kde není narušeno vnímání zvuku, je obvykle snadné porozumět psané i mluvené stránce jazyka. Naopak u člověka neslyšícího je vyloučeno zachycení zvukové formy jazyka, což by za vhodných podmínek způsobilo snadné porozumění. Pokud jedinec upřednostňuje příjem informací vizuální cestou prostřednictvím grafické formy, s největší

pravděpodobností bude mít obtíže při odezírání, které reprezentuje mluvenou formu jazyka.(Souralová, 2002)

Vágnerová (2012) shodně uvádí, že rozsah podnětů, které lze sluchem vnímat, a zároveň mají informační charakter, je mnohem menší, než u intaktních žáků.

S výukou globální metody čtení je možné začít u dětí se sluchovým postižením již ve věku dvou let. Při využití této metody pracují s obrázky, slovními celky a větami o dvou slovech. Děti nedoslýchavé lze pomoci nácviku správné výslovnosti a nácviku modulačních faktorů seznámit s jednotlivými písmeny a tímto způsobem zvládnout čtenářské dovednosti. V tomto případě je pak mnohem složitější docílit toho, aby děti porozuměly přečtenému textu a abychom v nich vzbudili zájem o čtení knih i v budoucnu. U dětí s těžkými vadami sluchu je slovní řeč přijímána zrakovým vnímáním. Touto cestou však není možné získat dostatečné množství podnětů k tomu, aby se orální řeč vyvíjela přirozenou cestou. (Pulda, 1994)

„Jediná forma slovní řeči, která je pro neslyšící a těžce nedoslýchavé dobře vnímatelná je forma písemná, popřípadě u neslyšících její vizuálně kinetická podoba – daktylní forma řeči. I když písemná forma řeči nemá tak mnohostrannou účinnost jako živá hlasitá řeč, je důležitým zdrojem úplných slovních podnětů. Proto má včasná výchova k návyku až potřebě čtení pro rozvoj slovní řeči u sluchově postižených dětí zásadní význam.“ (Pulda, 1994, s. 91)

Forma vizualizace orální formy řeči je způsob, který vede k prolomení komunikační bariéry neslyšících osob. Souralová (2002, s. 5) však zdůrazňuje, že *„možnost předávat si informace, navzájem se kontaktovat a dorozumívat prostřednictvím jazyka společnosti, pro který nejsou patřičně sensoricky disponováni, však předpokládá znalost jednotlivých subsystémů jazyka (morfologického, syntaktického, lexikálního apod.)“*

Pulda (1994) tvrdí, že přechází-li se od upravených textů k neupraveným, je důležité brát ohled na to, aby původní text neodradil čtenáře svou náročností. Zvolit vhodnou knihu je nesmírně náročné. Nejlepší volbou se jeví výběr příběhu s dětským hrdinou, se kterým se dítě může ztotožnit, či pohádkový příběh. Musíme přihlídnout k věku, čtenářské vyspělosti, přiměřené náročnosti a v neposlední řadě samozřejmě přání dítěte, které bývá mnohdy ovlivněno jeho zájmy.

5.1 Specifika čtení u žáků se sluchovým postižením

Výuka čtení u žáků se sluchovým postižením probíhá odlišně. Žáci bývají seznámeni s písemnou formou jazyka již kolem třetího roku života. Tedy jako první si osvojují optickou formu jazyka, tedy dříve čtou, než mluví. Jejich intaktní vrstevníci to mají naopak, nejprve jsou seznamováni s akustickokinestetickou formou. Pokud má dítě se sluchovým postižením základ mentálního slovníku díky znakovému jazyku, má lepší podmínky pro pochopení a recepci psaného jazyka. Výukou čtení neslyšících se zabývají odborníci již mnoho let, bohužel však bez požadovaného výsledku.

Souralová (2002, s. 11) uvádí, že se předpokládá, že *„organizace sémantického materiálu v paměti prostřednictvím elementů zvaných chunks postupuje při recepci psaného textu u neslyšících s největší pravděpodobností stejně jako u slyšících – promítá se v několika úrovních, kdy nejnižší úrovní organizace textu jsou písmena, která se sdružují do slov vytvářejících gramatické segmenty, pak následují věty vyjadřující sekvence idejí prezentující nějaké téma... Vzhledem k tomu, že u neslyšícího dítěte nejsou položeny základní struktury jazyka, můžeme se jen dohadovat o tom, jak je jeho mentální slovník uspořádán a které mechanismy umožňují aktivaci jeho jednotlivých segmentů“*

Macurová (in Souralová, 2002) tvrdí, že úspěch ve čtení závisí na několika důležitých předpokladech, bez kterých by se jen těžko tato schopnost mohla rozvíjet. Tvrdí, že čtenář má být vybaven tak, aby byl schopen optické analýzy slova. Dále by měl být schopen rozpoznat lexikální a gramatický význam slov. A v neposlední řadě by měl umět přiřadit správný význam celému textu.

Szterman a Friedmann (2014) provedli pozorování 48 dětí ve věku od 9 do 12 let. Analyzovali čtení, čili schopnost hlasitého čtení, schopnost parafrázování slov, správnou artikulaci apod. Zjistili, že děti, jejichž sluchová vada byla kompenzována během prvního roku života, měly lepší syntaktické schopnosti než děti, které měly vadu sluchu kompenzovanou později.

5.2 Cíle čtení u žáků se sluchovým postižením

Pro dítě se sluchovým postižením může být schopnost čtení ještě významnější než pro intaktní dítě. Čtení u dětí se sluchovým postižením má tři základní cíle. Primárním cílem je

obecný cíl, do kterého spadá pochopení psaného textu, osvojení nových informací a získání kulturního povědomí. Sekundární cíl je rehabilitační, kdy při četbě dochází k rozšiřování pojmové banky, seznamuje se s prozatím neznámými gramatickými jevy a formou hlasitého čtení se artikulace stává kvalitnější. Terciální cíl je sociálně-adaptační, který je důležitý zejména u dětí se sluchovým postižením, které mají slyšící rodiče. (Červenková, 1999, in Daňová, 2008)

5.3 Obtíže při čtení a porozumění textu u žáka se sluchovým postižením

Neslyšící děti, vlivem rozsahu své sluchové vady, nedokážou sluchem vnímat mluvený jazyk. Musí se jej tedy naučit, což je bez zpětné sluchové kontroly obtížné. Z tohoto důvodu je prioritou u neslyšících dětí znakový jazyk, který si osvojují již od raného věku. (Jabůrek, 1998)

Hrubý (in Daňová, 2008) uvádí, že většina našich vzdělávacích materiálů je uložena v psané formě jazyka. Že písmo je viditelné – tedy osoby se sluchovým postižením jsou schopny jej smyslově vnímat. Odvozuje z toho, že by tyto osoby neměly mít problém se psaním a čtením textů.

Strnadová (1999, in Daňová, 2008) dodává, že tomu by tak bylo jen v případě, kdyby se jednalo o písmo nezávislé na mluvené formě jazyka. Ale písmo je grafický záznam řeči a proto se v něm reflektuje míra znalosti jazyka při čtení i psaní. Dítě se sluchovým postižením se na rozdíl od intaktního dítěte prostřednictvím grafické formy řeči s českým jazykem začíná seznamovat.

Jabůrek (1998) uvádí, že intaktní děti si nejprve osvojují mluvenou formu jazyka a až následně se učí psané formě. U dětí s vadou sluchu je tomu opačně. Učí se grafickou formu řeči – bez toho, aby se nejdříve naučili orální formu. Autor (1998, s. 11) poukazuje na fakt, že *„písemné vyjadřování je složitější, vyžaduje daleko větší znalosti z oblasti lexikologie i gramatiky.“*

V mluveném projevu používáme různý tón hlasu, přízvuk, intonaci, tempo, využíváme souvislosti, které jsou příjemci zcela zřejmé, atd. O všechny tyto suprasegmentální prostředky je dítě s vadou sluchu ochuzeno. (Jabůrek, 1998)

Neslyšící dítě není schopno vnímat fonémy, neumí je vydělit, ani identifikovat. Kvůli těžké sluchové vadě má problém přiřazování grafémů k jednotlivým fonémům. Pro učení mluveného jazyka nemá stejné podmínky jako jeho intaktní vrstevník. Tudiž se učí číst v podstatě v jazyce, který nezná. (Macurová, 1999 in Daňová, 2008)

Krahulcová (2003) zdůrazňuje, že z kvalitativního hlediska je nepodstatný počet slov, která děti znají. Za důležité považuje počet slov, jejichž obsah chápou. Uvádí, že osvojování si pojmů je u dětí se sluchovým postižením zdlouhavější než u dětí slyšících. Zmiňuje problematiku chápání významu slov. Děti se sluchovým postižením často pojmy vnímají velmi obecně, nebo naopak velmi úzce.

5.3.1 Neznalost slov

Pro osobu s vadou sluchu je podstatné, aby rozuměla významu slov či slovních spojení, která jsou využívána při komunikaci. Taktéž při vlastním vyjadřování - musí užívat výrazy, kterým dobře rozumí. Stejnou cestou se řeč učí intaktní děti. Než začnou aktivně používat jazyk, musí nejdříve řeči porozumět.

K tomu, abychom mohli správně vyjádřit svou myšlenku, nám nestačí pouze znalost slov. Neméně důležité je znát ostatní tvary slov a vhodně je používat (Pulda, 1994).

Pulda (1994, s. 89) udává, že „*slovní zásoba je soubor slov, kterým dítě dobře rozumí a která umí správně užívat.*“ Vzdělávací proces u neslyšících dětí spočívá v tom, že je slovní zásoba cíleně rozšiřována. U dětí s poruchami sluchu je nezbytné neustále kontrolovat porozumění přečteného textu a případné nejasnosti vysvětlit.

K tomu, aby neslyšící dítě, či dítě s poruchou sluchu, pochopilo význam nových slov, je nezbytné význam slova objasnit. V této situaci se nevychází pouze ze slova samotného, nýbrž z celého kontextu.

Nevysvětlujeme všechny významy slova, pouze objasníme význam, požadovaný v danou chvíli. Pulda (1994, s. 89) uvádí nevhodný příklad - vysvětlení několika významů: „*např. oko na polévce, oko na punčoše, oko jako past apod..*“.

Souralová (2002, s. 34) shodně uvádí, že „*při uvádění dalších možností významu slova je nutné velmi citlivě volit množství doplňujících informací, aby nebyl čtenář příliš odváděn od základního děje příběhu.*“

Pulda (1994) uvádí tvrzení některých psychologů, že pochopit pojem nelze pouze v ojedinelých slovech. Kolem dvanáctého roku se rozvíjí abstraktní myšlení a procesy tvorby

pojmu. Dle metod totální komunikace či bilingvální výchovy se využívá k vysvětlení pojmu také neverbální prostředky, což zjednodušuje vysvětlení obsahu a není to tak náročné jako odezírání vysvětlovaného.

Dětem se sluchovým postižením obvykle nezpůsobuje problémy technika čtení, nýbrž čtení s porozuměním. Jak uvádí Strnadová (1998, in Daňová, s. 18), pro porozumění čtenému textu jsou nezbytné „*mentální předpoklady, ale i životní zkušenosti jednotlivých čtenářů a jejich jazyková praxe.*“

Člověk s těžkou vadou sluchu, která u něj vznikla prelingválně, má obvykle nepříliš širokou slovní zásobu, která je způsobena nedostatečným užíváním orální řeči. (Strnadová 1998, in Daňová, 2008)

Dále podotýká (tamtéž), že zásoba slov je snížena (především u dětí, u nichž vada sluchu vznikla v prenatálním vývoji, nebo prelingválně) z hlediska kvality i kvantity. Kvantitativní hledisko je zde zastoupeno malým počtem slov, která si jedinec s vadou sluchu zvládl osvojit. Hledisko kvalitativní je pak dáno tím, že lidé se sluchovým postižením často znají pouze základní tvar slova. S jeho dalšími významy pak mnohdy nebývají seznámeni.

U dětí s postižením sluchu je zřetelná výrazná nerovnováha v používání slovních druhů. Převažují substantiva, která se u malých dětí se závažnou vadou sluchu vyskytují až ve 100%. Později bývají doplňována verby. Nižší je i frekvence používání adjektiv, u kterých je třeba vyšší míra abstraktního myšlení. Obtíže mají neslyšící osoby i s používáním a chápáním pronomin. Často používají nesprávně, nebo zcela vynechávají prepozice. Největší obtíže mívají osoby se sluchovým postižením s používáním adverbii, která vyžadují velkou míru abstrakce. (Krahulcová, 2003, in Daňová, 2008)

Neslyšící osoby mají často obtíže s porozuměním výrazům z běžného hovorového jazyka. Podobně tomu je i u homonym. Tato situace je dána tím, že osoby se závažným sluchovým postižením často neznají více významů daného slova. Daňová (2008, s. 18) uvádí příklad: „*slovo kohoutek ve významu: pták, uzávěr vody nebo účes dítěte.*“

5.3.2 Záměna slov

Záměna slov je dalším problémem, se kterým se neslyšící osoba setkává. Zaměňují slova, která jsou si vizuálně podobná, nebo se liší jen délkou samohlásky. Daňová (2008, s. 19) uvádí „*slovo „pila“ (napila se) a „pila“ (nástroj) ...peče x péče.*“

5.3.3 Neznalost gramatiky

Černý (1998, in Suralová, 2002) uvádí, že český jazyk, je jazykem s nepřeborným množstvím nepravidelných tvarů slov, která vyjadřují mluvnické kategorie. Tyto odlišnosti od základního tvaru slova působí neslyšícím osobám nemalé obtíže. Neznají-li odlišný tvar slova, nesnadno poznají, že je pouze variantou pro ně již známého slova.

Příklady valence jednoho z nejčastěji používaných sloves – slovesa *býti* (Suralová, 2002, s. 19):

- *„To jsem já“, odvětil muž, který seděl u ohně. (někdo existuje)*
- *Na ranč je odtud asi 20 mil. (Jak daleko)*
- *Jeho uniforma byla na cáry, krev mu crčela z mnoha ran. (něco ej nějaké)*
- *Siouxové byli výborní stopaři. (mít vlastnost)*
- *Ukradených pušek bylo málo. (určení množství)*
- *V křoví ležel neznámý muž. Byl zastřelený. (označení stavu)*
- *Done Enrico, čí je tamten hřebec? (komu patří)*
- *Nebylo jasné, co šejk udělá (hodnocení)*
- *Mému synovi Kámilovi nebylo mnoho let. (jak byl starý)*
- *Po návštěvě u kmene Ašallu mi nebylo veselo. (jak se cítil)*

Dalším často užívaným slovesem je „sloveso *býti* ve tvaru *není*“.

- *...šejk řekl: „Ano, není to tak těžké.“*
- *„A není mrtvý, jen omráčený!“*
- *„Podívej se, není na něm ani stopy po tom, že by bojoval za svou karavanu.“ ...řekl sidi.“*

Samotné slovo jako takové nenesou pouze obsahovou. Význam má i jeho gramatický tvar, pomocí kterého je vyjádřen čas, prostor a obecně logické vztahy. Ve slovníku nalezneme tvar slova v nominativu nebo infinitivu. Tento tvar slova v běžné řeči či jejím grafickém záznamu nalezneme jen zřídka. Pulda (1994, s. 90) zdůrazňuje, že je důležité, aby děti se sluchovým postižením poznávaly jednotlivá slova v kontextu větných celků, s využitím odpovídající gramatiky. Zdůrazňuje komunikativnost prostředí – čili praktické osvojení gramatiky. *„Funkční osvojení gramatické stavby jazyka je pro neslyšící jedním z nejtěžších úkolů. Je však nezbytné k optimálnímu zvládnutí slovní komunikace*

a slovní řeči. Proto nemůže být jen záležitostí jazykové výchovy, ale musí se stát organickou složkou komplexní péče o rozvoj slovní komunikace a řeči při všech školních i mimoškolních činnostech a také v rodině. Rodiče by měli být instruováni v tom smyslu, aby se při slovní komunikaci s dětmi vyjadřovali vždy gramaticky správně a podobné vyjadřování vyžadovali i od nich. Časté agramatismy v slovním vyjadřování neslyšících pochází jistě také z „otrockého“ převádění znakové řeči do řeči slovní, při němž se zapomíná, že i když posunkový znak má pro slyšící méně tvarových změn než znak slovní, má tutéž jazykovou funkci a je neslyšícími chápán stejně jako jeho vyjádření slovním tvarem. Proto každé používání primitivního slovního vyjadřování je velmi nesprávné ba přímo škodlivé. Součástí nového postoje ke znakové řeči by mělo být její převádění do slovní podoby se správnou gramatickou stavbou.“

Pulda (1994) uvádí, že u nedoslýchavých dětí je třeba zachytit sluchem co nejvíce gramatických tvarů. U dětí, jejichž sluchové vnímání není dostačující, musíme využít všechny prostředky k znázornění gramatických tvarů. Krom daktylního znázornění zmiňuje i využití písemné formy jazyka a četbu.

Budování slovní zásoby u neslyšících dětí probíhá jinou formou, než u jejich intaktních vrstevníků. (Lechta, 2011)

Csányiová (1976, in Lechta, 2011) porovnávala slovní zásobu dětí neslyšících a intaktních. Uvádí, že počet slov ve slovní zásobě sluchově postiženého pubescenta (14 let) odpovídal slovní zásobě intaktního dítěte ve věku 5,5 let.

Matuška (1985, 1988, in Lechta, 2011) později zkoumal slovní zásobu dětí nedoslýchavých. U 60 probandů ve věku 6-7 let zjistil průměrnou aktivní slovní zásobu pouze 24 slov.

Pro srovnání uvádíme tvrzení Potměšila (2007), který uvádí, že slovní zásoba dítěte intaktního v šestém roce života je 10 000 – 14 000 slov.

5.3.4 Neznalost používání slov

Děti se sluchovým postižením většinou neznají některá synonyma, což je při čtení častým problémem. Je to způsobeno omezenou slovní zásobou. Často znají pouze jeden

význam slova a se synonymem si výraz nespojí. Daňová (2008, s. 18) uvádí příklad: „*stonat – marodit – být nemocný*“.

Souralová (2002) zmiňuje další problém a to, že děti si často nespojí nové výrazy se slovy ve slovní zásobě. Znají obsah slova, znají pro něj znak, ale neznají slovo v mluveném jazyce. Často se také ve škole učí výslovnost slov, dále jej napsat a přečíst, ale neznají obsah slova. Učí se tedy něco, čemu nerozumí. Obtíže jim dělá také pochopení slovních spojení, jejichž význam je dán modulací řeči – např. ironie.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Úprava knihy

6.1 Cíl praktické části

V praktické části přiblížím proces úpravy zvolené knihy tak, aby odpovídala jazykovým kompetencím žáků se sluchovým postižením na primárním stupni vzdělávání. Snažila jsem se text upravit tak, abych jej zpřístupnila všem osobám, jejichž mateřským jazykem není český jazyk.

Sladová (2015) poukazuje na to, že čím lépe člověk rozumí čtenému textu, tím snadněji si osvojuje nové poznatky, na jejichž základně vznikají nové myšlenky a jedinec je přijímá za své.

Snad se mi podař upravit text tak, aby mu čtenář co nejlépe porozuměl, a doufám, že tento text pomůže nadchnout ke čtení další děti, pro které je četba původního textu nad jejich síly, ale také rodiče, pro které se kniha může stát prostředkem k nalezení další činnosti, při které mohou společně trávit volný čas. Chvilky s knihou před spaním patří dle mého názoru mezi nejhezčí chvíle, které může rodič s dítětem společně zažít a prohloubit tak společný vztah.

6.1.1 Cílová skupina

Cílovou skupinou nejsou tedy pouze děti v mladším školním věku se sluchovým postižením, ale i jejich rodiče a osoby, kterým činí porozumění textu jisté obtíže, případně se setkávají s češtinou jako s novým neznámým jazykem.

6.2 Výběr knihy pro úpravu

Při výběru knihy jsem vycházela především z osobních preferencí. Samozřejmě jsem se řídila také tím, zda je vhodná pro dětského čtenáře a zda ho zaujme. S knihou strávíme dlouhý čas, proto bychom měli zvolit takovou, které je nám blízka a která se nám líbí. Jan Werich je mi velmi blízký svým humorem a pohádky patří již od dětství mezi můj oblíbený žánr. Proto jsem se dlouho nerozmýšlela a zvolila knihu Fimfárum, která je mi dobře známá a dle mého názoru najde místo nejen v dětské knihovně, ale také v knihovně pro dospělé. Tvorba Jana Wericha je specifická především svým nadčasovým humorem, který mladého čtenáře neurazí, ale mnohého dospělého nadchne. Byla by proto velká škoda, nezpřístupnit toto dílo, každému, bez ohledu na jeho jazykové kompetence.

Pevně věřím v pravdivost výše uvedeného tvrzení, že úprava textu je jednou z dalších možností, jak si jedinec může najít cestu ke čtení a později se snad dostat i k originálnímu textu.

6.3 Metodika úpravy knih

V následujících kapitolách budu popisovat průběh úpravy literární předlohy, kterou jsem zvolila pro úpravu. Problémové situace budu názorně srovnávat v originální a v upravené verzi. Zaměřila jsem se na obtíže, které způsobuje délka textu, gramatická stavba či neznalost výrazů. Důležitou částí, kterou zde nemůžu opomenout, je obtížnost tvorby ilustrací či vysvětlivek. Pozornost zde bude věnována také tvorbě pracovních listů, které obsahují úkoly, pomocí nichž budu ověřovat míru porozumění textu. V závěru se budu věnovat ověřování upravených pohádek na Základní škole pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí.

Daňová (2008) uvádí, že na úpravu knihy pro žáky se sluchovým postižením neexistuje žádný zaručený návod, podle kterého bychom mohli postupovat.

Při úpravě knihy jsem proto vycházela z dostupných informací v tuzemské literatuře, primárně jsem čerpala z knihy Čtení neslyšících (Souralová, 2002) a z Metodiky úpravy textů (Daňová, 2008).

6.4 Úprava knihy

Než přistoupíme k samotné úpravě knihy, je nezbytné se s textem nejdříve dobře seznámit a stanovit základní dějovou linii. Před samotnou úpravou knihy jsem si celý text opakovaně přečetla, zaznamenala jsem si důležité části textu a vytvořila osnovu, podle které jsem později postupovala.

Základní krok při tvorbě upraveného textu je určení hlavní dějové linie. Toho lze dosáhnout tím, že vynecháme, či přetransformujeme některé části textu tak, aby byla zachována časová posloupnost událostí. Tato úprava také zamezí zbytečnému opakování informací, které byly uvedené již dříve (Daňová, 2008).

Při výběru jednotlivých pohádek, které jsem upravovala, jsem vycházela ze zkušeností, které jsem získala během své pedagogické praxe a volila jsem ty příběhy, které zaujaly v originální formě mé žáky na základní škole hlavního vzdělávacího proudu.

K úpravě jsem zvolila tyto pohádky: Královna Koloběžka První, Fimfárum, O rybáři a jeho ženě, Moře, strýčku, proč je slané a Tři veteráni. Ve všech pohádkách byla nutná úprava délky textu, zjednodušení textu, konkretizace a transformace ustálených spojení, úprava a vysvětlení hovorových výrazů, doplnění vysvětlivek či ilustrací k obtížnějším výrazům. Všechny pohádky jsem doplnila ilustracemi, které vystihují zajímavé momenty.

Stěžejním cílem bylo zachování dějové linie textu.

Přestože kniha je určena dětem a při úpravě jsem se zaměřovala na tuto cílovou skupinu, Werichova tvorba je specifická tím, že jeho humor je určen spíše dospělým. Proto jsem vtip, ve většině případů vyjádřený sarkasmem či dvojsmysly zcela vynechala.

Ukázka z pohádky „O rybáři a jeho ženě“: *„Vévodové a knížata, arciknížata a biskupové, arcibiskupové a preláti, magnáti, grófové a lokajové, vojáci a generálové, hlupáci a arcihlupáci, ale to pod rády a řetězy nebylo k poznání. Všichni se hluboce klaněli, protože neměli páteř.“*

Ukázka z pohádky „Fimfárum“: *„Jeho Jasnost byla stará Jasnost s už jí to v hlavě povážlivě kornatělo.“*

Kratochvílová (2007), Kosinová (2008) shodně uvádějí, že transformace vtipu ze znakového jazyka do českého jazyka nevystihuje humornou situaci. Stejně tak tomu mnohdy bývá v případě překladu vtipu z anglického jazyka do češtiny. Vtipnost situace bývá vázána na kulturu, kterou lidé společně sdílejí, tudíž se často nedaří při překladu vystihnout pointu. Osoby se sluchovým postižením tvoří kulturní menšinu, z čehož vyplývá, že úpravou humorných pasáží z češtiny do zjednodušené formy jazyka, která je pro ně srozumitelnější, nelze dosáhnout totožné kvality shodné s původním textem.

Naopak jsem se v textu snažila zachovat úsměvné situace či dialogy, které jsou snadněji rozeznatelné a pro Werichovu tvorbu typické:

Původní text: *„...Za stolem zbyl jen král a Zdenička. Vlastně jen Zdenička, protože král už nevěděl, kde je. Před proslovem se napil na kuráž a po proslovu si dal tuplák rýnského ze zármutku. Když Zdenička viděla, že král už nemůže ohýbat prsty a že se sune pod královskou tabuli, uložila ho na zem a opatrně uložila do koberce.“*

Upravený text: *„Král byl moc smutný, vypil hodně vína. Usnul a spadl z trůnu na zem.“*

Zachovat jednoduchost a srozumitelnost pohádky bylo náročné, vzhledem k omezeným jazykovým prostředkům u čtenářů cílové skupiny. I přesto jsem se snažila zachovat hodnotu díla, což bylo vzhledem k náročnosti originálního textu, velmi obtížné.

6.4.1 Úprava délky textu

Vzhledem ke snaze zpřístupnit knihu žákům se sluchovým postižením bylo nezbytné text co nejvíce zjednodušit, čili odebrat nepodstatné odbočky od hlavní dějové linie, zjednodušit popis postav a prostředí a současně zachovat smysl děje. Tímto došlo k výraznému zkrácení jednotlivých pohádek, což je pro žáky s nedostatečnou jazykovou kompetencí ke čtení vhodnou motivací. Náročné však bylo rozhodnutí, které části textu můžeme vypustit. Při tomto procesu nesmíme opomenout, že čtenáři se sluchovým postižením nemají možnost doplnit si vynechané informace z kontextu. Dle Suralové (2002) je tato situace způsobena malou zkušeností s užíváním českého jazyka.

Právě tvorba Jana Wericha je charakteristická využitím bohatosti českého jazyka, která však ztěžuje porozumění čteného textu. I přes výrazné zkrácení se mi podařilo zachovat všechny popisné informace, které jsou důležité pro zachování smyslu děje. Což se potvrdilo při ověřování textu v praxi (viz kapitola 5.6. Ověřování textů v praxi).

Ukázka z textu zachycující bohatost jazyka: *„A v nejkrásnějším paláci na vysokém trůnu ze svíček seděla jeho žena, na hlavě tiáru, třípatrovou korunu s nástavbou pěti křížků a šesti andělíčků, kteří stále zpívali hosana.“*

Daňová (2008), že u čtenářů se sluchovým postižením porozumění ztěžují také nedokončené věty a dlouhá souvětí, která je při úpravě literární předlohy nutno zkrátit a pokusit se eliminovat vsuvky a rozvité větné členy.

Ukázka z původního textu: *„Zase s těžším srdcem, touže cestou k moři jde muž.“*

Upravený text: *„Muž jde zpátky k moři“.*

6.4.2 Specifické úpravy obtížnosti textu

V původním textu se nacházelo množství informací, které nebyly pro porozumění nezbytné, naopak ve většině případů ztěžovaly porozumění. Soustředila jsem se proto na jejich eliminaci, která však nenaruší kontext pohádky.

Používala jsem především krátké věty, kterými jsem nahrazovala souvětí. Odstraněním některých nadbytečných slov jsem však zásadním způsobem zasáhla do původního textu, který tak ztratil své charakteristické rysy. Snažila jsem se zachovat hodnotu díla, toto však nebylo mým primárním cílem.

Jako příklad množství informací, které ztěžují porozumění lze uvést úvod z pohádky „Fimfárum“: *„Až jednou budete mít čas a nebudete mít opravdu nic na práci, jděte na nejbližší nádraží a vyjeďte si na výlet do Nejededále. Musíte jet osobním vlakem, čím osobnější, tím lepší, a pojedete přes Důvěřov, Vejtahy do Samochval. V Samochvalech přisednete na lokálku a jedete přes Tůdlety, potom přes Támhlety, až přijdou Tůdlemy. V Tůdlemech vystoupíte a vezmete si autobus. Ten jede přes Hodní Dedál, pak přes Dolní Dedál, až potom přijede do vesnice, která se jmenuje Nejededál.“*

Tento úvod je sice charakteristický pro tvorbu Jana Wericha a poukazuje na flexibilitu českého jazyka, pro čtenáře se sluchovým postižením je pouhou komplikací při porozumění textu. Jelikož nenese žádnou stěžejní informaci, bez které by text nebyl kohezí, rozhodla jsem se celou pasáž ve výsledném textu vypustit.

Souralová (2002) uvádí, že při úpravě textu musíme brát ohled na znalost majoritního jazyka, který osoby se sluchovým postižením nedostatečně ovládají.

Jako reakci na tento poznatek jsem se snažila volit slova, která jsou v řeči frekventovanější a nahrazovat jimi slova méně známá.

Ukázka z původní verze: *„...Přišel k řece a kouká, kde by jaký valoun našel.“*

Upravená verze: *„Přišel k řece a hledal nějaký veliký kámen.“*

Snažila jsem se dodržet stavbu větného celku dle platných gramatických pravidel českého jazyka, a zároveň jej přizpůsobit osobám, u nichž je porozumění textu ztíženo.

Osoby se sluchovým postižením, vzhledem k nedostatečné zpětné sluchové vazbě, mívají obtíže s rozlišením modulačních faktorů řeči. Proto jsem se snažila odstranit ironii či nadsázku, u kterých často dochází k nesprávné interpretaci.

Ukázka: „*Měsíček se vyšplhal na vršek topolu, zachumlal se do mraku, neb začínalo foukat od lesa. Krátil si chvíli tím, že za chalupy vrhal stíny černé jako noc.*“

6.4.3 Obrazná pojmenování a ustálená spojení

U obrazných pojmenování je třeba plně využít abstraktního myšlení, což je u osob se sluchovým postižením slabou stránkou. Proto jsem se snažila abstrakci vypustit či vhodně vysvětlit. Souralová (2002, s. 22) uvádí, že: „*neslyšícím působí potíže při porozumění textu obrazná vyjádření, která odkazují k vlastnostem, protože patří mezi ta, jejichž informační hodnota tkví mimo materiální podstatu popisovaného. Jsou však velmi důležitá, neboť hrají citově motivační roli a snaží se popis reality učinit zajímavějším.*“

Dále uvádí, že nesnadno pochopitelné je pro neslyšící osoby pochopení frazémů, mezi něž patří například pranostiky, pořekadla, přísloví, ustálená slovní spojení atd. V textu těchto pasáží nebylo mnoho a žádné z nich nebylo důležité pro hlavní dějovou linii, proto byly vypuštěny.

6.4.4 Hovorové výrazy

V upraveném textu jsem záměrně překomponovala všechny hovorové výrazy, které autor používá velmi často, do spisovné češtiny. Cílem této transformace bylo zjednodušení textu a tím dosažení vyšší míry porozumění.

Ukázka z literární předlohy: „*Bude ti chtít dát od cesty, ale nic neber než takový starý rezavý mlejnek.*“

Upravený text: „*Bude ti chtít něco dát. Vezmi si jen starý mlýnek*“

„*Dávej pozor! Já teď jedu tamhle dolů zacpat šlajsnu a nadzvihnu jez. Až na tebe zahoukám, vytáhneš stavidlo a utíkej domů. Ale rychle. Voda se přeleje a poteče do parku, ať se mi neutopíš.*“

6.4.5 Vysvětlivky

Při tvorbě vysvětlivek jsem zvolila vysvětlení neznámého pomocí slovního opisu či použitím synonyma. V určitých případech jsem text nahradila ilustrací, kterou lze mnohdy zachytit skutečnost lépe, než textem.

V textu jsem na neznámá nebo obtížná slova či slovní spojení upozornila podtržením. Podle této skutečnosti pak čtenář poznal, že slovo bude vysvětleno dále.

Vysvětlená slova jsem umístila vždy na konec upravené pohádky, abych vysvětlivkami přímo v textu nenarušila přirozený dějový spád. Pojmy jsem řadila podle umístění v upraveném textu. Další možností je řazení vysvětlivek pole abecedy. Vysvětlivky jsem za každou kapitolou uváděla ve tvaru, v jakém se objevil v textu, dále jsem je upravila do základního tvaru a následně je vysvětlila.

Ukázka: **Brouzdat** = brouzdat = chodit ve vodě

Rozsoudil = Rozsoudit = rozhodnout, kdo má pravdu

Vyslechl = vyslechnout = poslechnout

Někteří odborníci (Auryová, in Suralová, 2002) nesouhlasí s používáním vysvětlivek, neboť jsou toho názoru, že vysvětlivky se používají pouze v případě, že se autorovi nepodařilo vysvětlit text, upravený z původního jazyka, vhodným a dostatečným způsobem – což považuje za „ostudné“. Naopak Macurová (in Suralová, 2002) užívání vysvětlivek podporuje. Uvádí, že jejich prostřednictvím může neslyšící osoba snadněji porozumět textu. S názorem Macurové se plně ztotožňuji, proto je ve svém upraveném textu často používám.

Důležité je zvolit vhodnou formu vysvětlivek, která se odvíjí od věku a úrovně jazykových kompetencí čtenáře s postižením sluchu. U mladších dětí je vhodné vysvětlit neznámá slova formou obrázku (pokud je to možné), u starších dětí můžeme použít vysvětlení pomocí opisu či synonym. Další cestou je kombinace obou zmíněných metod, kterou jsem zvolila ve své práci.

Suralová (2002) uvádí, že čím mladší je čtenář, tím více bychom měli k vysvětlení skutečnosti používat obrázků. Dále doporučuje umístit vysvětlivky v textu tak, aby k nim měl čtenář co nejsnazší přístup, a podotýká, že zdlouhavé vyhledávání vysvětlivek může čtenáře demotivovat k dalšímu čtení příběhu.

6.4.6 Ilustrace

Ilustrace je v knihách pro dětského čtenáře velmi důležitým prvkem. Měly by být realistické, snadno pochopitelné a měly by zachycovat podstatné části příběhu. Nemají totiž pouze estetický význam, ale především význam vysvětlovací. Někdy totiž není možné použít jazykové prostředky, neboť neodpovídají čtenářské úrovni jedince. S pomocí ilustrace může čtenář lépe porozumět textu, což ocení především čtenář se sluchovým postižením, pro něhož může být věrně vystižený úryvek pomocí obrázku mnohdy užitečnější, než samotný text a porozumění textu může být tedy o mnoho snadnější. Proto je vhodné ilustrace doplnit barvami, které odpovídají skutečnosti. (Souralová, 2002)

Daňová (2008) upozorňuje na fakt, že ilustrace předchází samotnému čtení, kdy se děti v předškolním věku seznamují s příběhem pomocí obrázků (př. komiksy, vyprávění podle obrázků).

Jako autorka ilustrací jsem pro vyobrazení vybírala části textu, které vystihovaly jedny z nejdůležitějších momentů příběhu. Zvolila jsem techniku malby brilantními barvami. Ilustrace jsem záměrně dělala barevné a syté a volila jsem odstíny, které odpovídají skutečnosti. Cílem bylo pokusit se malovaným výjevem zaujmout čtenáře na první pohled a tím jej motivovat k četbě a dále vystihnout slovy obtížně popsatelné situace.

Pro ilustrace, které byly použity u vysvětlivek, jsem zvolila černobílou formu, která dětem umožňuje podílet se na příběhu a dotvořit si ho pomocí své vlastní představivosti.

6.5 Úprava pohádek

6.5.1 Královna Koloběžka

Příběh pojednává o rybářově chytré dceři Zdeničce, která svým ostrovtipem pomůže tatínkovi vyřešit hádanky, které dostal od pana krále. Ten je oslněn Zdeniččinou chytrostí a vymýšlí jí stále další nesplnitelné úkoly, které děvče vždy vtipně obejde. Král se do Zdeničky zamiluje a vezme si ji za ženu. Přeje si však, aby se mu nepletla do kralování. Při králově nesprávném soudním rozhodnutí se Zdenička rozhodne zasáhnout. Král ji však varoval a teď se dívka musí vrátit domů. Opět však svou inteligencí situaci vyřeší a stane se z ní královna.

První úpravou byla úprava názvu pohádky, která se původně jmenovala „Královna Koloběžka První.“ Zastávám názor, že pokud mě neosloví už název příběhu, motivace k jeho přečtení klesá. Vypovídající je již sám o sobě název „Královna koloběžka“, proto si myslím, že číslovka „první“ v tomto kontextu jen odpoutává pozornost čtenáře a pro dítě se sluchovým postižením by mohla být matoucí..

V originálním textu se nevyskytovaly výrazné odchylky od hlavní dějové linie, děj byl řazen chronologicky, proto nebylo zapotřebí text zásadním způsobem upravovat. Došlo pouze k vynechání či upravení popisných pasáží, nadbytečných informací, které čtenářům se sluchovým postižením znesnadňovaly porozumění textu, k omezení květnatosti českého jazyka, či obrazným pojmenováním typu přirovnání, metafora aj. Tímto krokem se text podstatně zkrátil, což bylo, mimo jiné cílem.

Vynechala jsem také části textu, které se mi zdály pro děj nepodstatné a jejichž vysvětlení neslyšícímu čtenáři by bylo obtížné a zdlouhavé.

Přirovnání: „... *pstruh v horské peřeji.*“

Ukázka popisné pasáže:

„Král se usmál a začal si Zdeničku pozorně prohlížet. Oči mu jezdily po její postavě, ale neustále se vracely na důlek, který se Zdeničce dělal na levé tváři, když se usmívala.“

Vynechání nadbytečných informací:

„Asi za půl roku, jako pokaždé v den blahoslavené Tuberózy, byl v sídelním městě výroční trh.“

Upravený text: *„V království se konal trh.“*

„...Navedla ho, aby s lukem a šípem chodil po královské zahradě a díval se k nebi do korun stromů. Až potká krále, aby mu řekl, že hledá, kde si kapři postavili hnízdo. Aby řekl, že mu ulétli z rybníka a že se bojí, že snesou všechny jikry v hnízdě. Kdyby se mu král smál, aby řekl, že od té doby, co se valachům roděj hříbata, kapři hnízděj na stromech.“

Upravený text: *„Řekla mu, aby chodil po zahradě a díval se do korun stromů. Až potká krále, má mu říct, že hledá, kde si kapři postavili hnízdo. Kdyby se mu král smál, má mu říct, že kapři žijí na stromech od té doby, co se valachům rodí hříbata.“*

Omezení květnatosti českého jazyka: „*Z celé zemičky se sjeli lidé a lidičky, komedianti, provazolezci, sklenkáři, pláteníci, karbaníci a s nimi konští handlíři.*“

Eliminace hovorových výrazů:

„*Musí však přiject-nepřiject, musí být ustrojená-neustrojená, obutá-neobutá, učesaná-neučesaná a at' mi přinese dar-nedar.*“

Vysvětlivky:

V prvotním textu bylo vysvětlivek více, při ověřování jsem však dospěla k názoru, že některé výrazy žáci dobře znají, tím pádem jsou nadbytečné, a proto jsem je vypustila.

Na základě nezkušenosti jsem předpokládala, že někteří žáci neporozumí například výrazu „rybář“. Ukázalo se však, že tento pojem je pro ně dobře známý, proto jsem ho z vysvětlivek vyřadila.

Nutné bylo naopak doplnění vysvětlivky ke slovnímu spojení „mít všechno zamčené“ ve významu schované, chráněné.

Z ověřování také vyplynulo, že některá slova byla čtenářům známá, neznali však tvar, na který narazili v textu, či použití slova neznali v tomto kontextu, proto jsem tato slova či slovní spojení později zařadila mezi vysvětlivky.

Ukázka: „*Na jednu nohu si obula střevíček a druhou nechala bosou.*“

Žáci nedokázali identifikovat slovo bosá v tomto tvaru. Řešením by samozřejmě bylo upravit větu tak, aby se tam slovo objevilo v základním tvaru, avšak v rámci systematického rozšiřování slovní zásoby jsem se rozhodla nechat slovo v dosud nepoznaném tvaru. Doplnila jsem vysvětlení formou použití synonyma.

Protože vyobrazení správně zvolené situace může doplnit kontext děje, v této pohádce jsem zvolila důležitou část textu, kdy princezna Koloběžka jede ke králi na zámek. V textu se uvádí, že přijela – nepřijela, musela být oblečená – neoblečená, obutá – neobutá, učesaná – neučesaná a musela přinést dar – nedar. Tento popis je pro neslyšícího čtenáře matoucí, nezná uvedené tvary slov, avšak v příběhu hraje nezastupitelnou roli, proto jsem se rozhodla ztvárnit právě tuto situaci ilustrací.



Obr. č. 1 – ilustrace Princezna Koloběžka

6.5.2 Fimfárum

Hlavním hrdinou tohoto příběhu je kovář. Jeho žena se zamilovala do sluhy a společně vymýšlejí, jak se kováře zbavit. Sluha přiměje pana krále, aby dal kovářovi nereálné úkoly. Tomu se však vždy, za přispění kouzelných pohádkových bytostí, podaří je splnit. Při plnění posledního úkolu prokoukne manželčinu lest a pomocí kouzelného proutku, který se nazývá Fimfárum, promění všechny zlé lidi, kteří mu jen škodili, v kámen a zmizí neznámo kam.

U tohoto příběhu jsem se rozhodla vynechat rozsáhlou popisnou část v úvodu, která pro pochopení příběhu není podstatná. V knize příběh začíná popisem, jak se dostaneme do vesnice, kde se příběh stal. V textu autor používá smyšlená slova („...*Ten jede přes Horní Dedál, pak přes Dolní Dedál, až potom přijede do vesnice Nejededál.*“), jejichž pochopení je pro neslyšícího čtenáře podle mého názoru obtížné a navíc zbytečné.

Dále autor popisoval současnou situaci na místě, kde se náš příběh kdysi dávno odehrál: „...*A proč nejde dál ta silnice? Protože tam najednou místo silnice je náves, ale ta náves, to není prázdná náves, jako bejvá ve vesnicích. To je vlastně jeden jedinej velikej pomník. Taková – řek bych – zkamenělá silniční příhoda. Nejdřív vás upoutá veliký býk, který stojí na zadních nohách a předníma nohama se opírá o ramena stařeny, která je velice vyděšená. A před tou stařenou je párek docela hezkých mladých lidí, svázaných provazem dohromady jako do otýpky. Pak je tam několik ovcí, několik telat, pak je tam takový jako kníže*

vypadající člověk, který má lopatu, třímá ji nad hlavou, jako kdyby chtěl ten svázaný párek uhodit. A to všechno je jako z kamene vytesané... Hned za pomníkem je kovárna. V té kovárně to všechno začalo. Před dávnými lety tam totiž bydlil kovář a ten kovář měl ženu, a ta žena byla mladá a velice krásná“

V rámci chronologického postupu příběhu a eliminace nadbytečných částí textu jsem tuto část úvodu v upraveném textu rovněž vypustila. A jako úvod jsem zvolila upravenou část textu, která se objevuje až na konci původní rozsáhlé popisné pasáže: „*Začalo to v kovárně. Před dávnými lety tam bydlel kovář. Ten kovář měl ženu. Žena byla mladá a moc krásná.*“

Nadsázka je použita například ve větě: „*Chudák kovář prolistoval všechny slovníky.*“ Aby byla jasně patrná skutečnost, upravila jsem ji na: „*Kovář prolistoval několik slovníků...*“

Frazém v tomto textu je vyjádřený například větou: „*To už ale kovářovi začalo vrtat hlavou.*“

V textu jsem se snažila vyhnout hovorovým výrazům, které jsou pro autora typické. Pokud byly pro děj důležité, nahrazovala jsem je výrazy spisovnými.

„*No, nechtělo se kováři, ale spočítaný to měl. Úkol se udělat nedá. Už se viděl před tribunálem, už se viděl, jak ho vezou, jak po lešení vystupuje, a pak si řek, když to má bejt můj osud, o chlup dřív anebo o chlup pozdějc. Vzal provaz a šel do lesa.*“

Bohatost českého jazyka nám autor opět dokázal v následující části textu: „*...Finesa, finiš, finitní, finta, finfinfin fióla, fistule, fiveo'clock...až k fyzkultuře...ale kdepak. Flagelant a i flažolet našel, ale fimfárum nikde.*“ Podstatnou informací v tomto úryvku bylo pouze to, že slovo fimfárum ve slovníku nenalezl, proto jsem nadbytečná a obtížně vysvětlitelná slova v upraveném textu nepoužila a důležitou informaci jsem použila ve spojení s jinou větou (viz výše).

V pohádce Fimfárum se často objevují vnitřní monology hlavního hrdiny – myšlenky, které nepronáší před ostatními nahlas. Nedostatečně jazykově vybavenému čtenáři mohou ztěžovat orientaci v příběhu a narušovat plynulý spád příběhu. Proto jsem se rozhodla vnitřní monology zcela vynechat, nebo je nahradit oznamovacími větami.

Ukázka vnitřního monologu: „*...Oběsit mne poslala, utopit mi radila a teď mi dává flintu. V hlavě se mu to kutálelo sem a tam, až došel k řece.*“

Jako téma ilustrace jsem chtěla původně zvolit závěrečnou pasáž textu, kdy se situace dramaticky vyvine a mnoho postav z příběhu je proměněno v podivné sousoší. Nakonec jsem ale tvorbu ilustrace, která zachycuje právě tento zajímavý výjev, zařadila do pracovního listu. Ilustrovala jsem tedy kováře a čerta.



Obr. č. 2. – ilustrace Fimfárum

6.5.3 O rybáři a jeho ženě

V tomto příběhu se ocitáme na břehu moře, kde žije v láhvi od octa rybář se svou zlou a chamtivou ženou. Rybářovi se podaří chytit zlatou ryбку. Manželka jej přinutí přát si novou chalupu. S ní je spokojená jen chvíli, a tak vymyslí další přání – vilu. To jí stále nestačí a chce se stát králem, později bohem. Rybě však dojde trpělivost a vše vrátí zase do původního stavu. Rybář s rybářkou bydlí opět v láhvi od octa.

Délku tohoto textu jsem výrazně zkrátila tím, že jsem vypustila některé pasáže, které příběh činily zdlouhavým a pro děti tak méně zajímavým. V původním znění je příběh založen na opakování – žena není spokojená, pošle muže za rybou, aby jí splnila přání. Ryba tak učiní. Žena je po chvíli opět nespokojená, tak pošle manžela za rybou znova. Toto se několikrát opakuje. Nepovažovala jsem tedy za nutné zahrnout do příběhu všechny situace. Zachovala jsem několik ženiných přání (chalupu, vilu, být králem, pohybovat Sluncem a Měsícem). Některá jsem z příběhu vynechala (být císařem, či papežem). Tímto se pouze zkrátila dějová linka, nedošlo však k narušení celistvosti textu.

Objevil se zde také veršovaný text, který bylo nutné kvůli porozumění upravit. Obsahoval slova obtížná na pochopení a také výrazy, které jsou v běžné řeči málo frekventované.

Původní text:

*„Zlatá rybo, slyš má slova,
vylez z vody, zjev se znova.
Mám ženu zlou jako šídlo
a pálí ji dobré bydlo.“*

Upravený text:

*„Zlatá rybo, poslouvej má slova,
vylez z vody, objev se znova.
Mám ženu zlou,
poslala mě za tebou.“*

I v tomto příběhu jsou časté dlouhé popisné pasáže s nadbytečnými informacemi:

Původní text: *„Jednou, takhle v úterý, rybář si vzal žížaly, šklubánek a bramboru, napích na udice, rozmách, nad hlavou zatočil a žbluňk – zapích prut a čekal na zabrání.“*

Upravený text: *„Jednoho dne šel chytat ryby.“*

V textu jsou obsaženy mnohé hovorové výrazy, které bylo třeba eliminovat:

„...Že prej je chalupa malá, že prej se jí nikam nic nevejde, že nemá kam uvést hosty, a todle a tamhle, a kdesi cosi, a že zkrátka ať jde rybář a řekne rybě, že potřebujou vilu.“

Upravený text: *„Žena byla chvíli spokojená. Ale za týden začala žena naříkat: Chalupa je malá, nemůže si přivést hosty.*

„Jdi a řekni rybě, že potřebuji vilu,“ přikázala žena.

Bohatost češtiny je názorně ukázána při autorově hře s jazykem: *„...Po straně trůnu stáli těžkooděnci, první dvě míle vysoký a každý druhý o hlavu menší, až do úplného pumprdlíka osmimilimetrového. A před trůnem tlačeníce sultánů, šachů, mahárádžů, rádžů, džů, ů.“*

Z příběhu plyne ponaučení - Kdo chce příliš, nebude mít nakonec nic. Seznámením s touto pohádkou mají žáci možnost porozumět přísloví, jehož vysvětlení je poněkud obtížné.

Ilustraci jsem zvolila podle stěžejního bodu příběhu – rybář chytil zlatou rybu.



Obr. č. 3 – ilustrace O rybáři a jeho ženě

6.5.4 Proč je moře slané

V pohádce vystupují dva bratři – bohatý, avšak chamtivý Marek a chudý, hodný Kouba. Kouba jde požádat Marka o jídlo, ten mu nerad dá půlku prasete a pošle bratra „k čertu“. Kouba potká čerta, který mu poradí, že má jít do pekla a maso dát Luciferovi. Na oplátku si má vzít starý mlýnek. Mlýnek je kouzelný, namele vše, na co si člověk vzpomene. Kouba je šťastný, ale Marek mu mlýnek závidí, tak ho přemluví, aby mu ho prodal. Protože je Kouba hodný, prodá mu ho. Marek však neví, jak má mlýnek zastavit, a tak když mele kaši, je jí najednou plný dům. Kouba však situaci včas zachrání. Marek mu mlýnek vrátí, ale závidí mu čím dál víc. Proto se rozhodne mlýnek bratrovi ukrást. Ukradne ho a vydá se na moře. Při jídle potřebuje sůl, tak poručí mlýnku, aby sůl namlel. Stále však neví, jak mlýnek zastavit. Loď i s mlýnkem se potopila a Marka odnesl čert. Mlýnek na mořském dně mele sůl dodnes.

V této kapitole jsem upravila již název celé pohádky. Původní znění bylo „*Moře, strýčku, proč je slané?*“ Dále jsem pokračovala odstraňováním přebytečných částí textu, čímž se text zkrátil na požadovanou délku.

Ukázka: „*Začalo to u dvou bratrů na malé vesnici. Ten jeden, marek, měl statek, ovce, krávy, voly, lány, rybníky, husy, kachny, slepice, holuby, prasata, vinice, lesy. Taky měl ženu a dítě, ale ty do majetku nepočítal, neboť byl držgrešle, kolenovrt a chamtil.*“

Ukázka upraveného textu: „*Příběh začal u dvou bratrů. První se jmenoval Marek. Byl bohatý a chamtivý. Měl statek, ovce, krávy, louky i lesy. Marek měl ženu a dvě děti.*“ (pozn. z dalšího textu vyplývá, že Marek měl děti dvě.)

Dalším krokem bylo zkrácení dlouhých souvětí a jejich nahrazení souvětí kratšími nebo jednoduchými větami. Jako ukázka nám poslouží úryvek z pohádky „Moře, strýčku, proč je slané?“:

„Hodný Kouba nad tím stál a smál se a radoval, že děti se smějou a že žena se raduje, a žena se smála na Koubu a Kouba na ženu a na děti a děti na tátu a na mámu a mlejnek pořád mlel a mlel, a najednou Kouba povídá: „Eniky, beniky, cos namlel, tos namlel, dost!“ A jako když utne.“

Upravená verze textu:

„Hodný Kouba se smál a radoval. Smála se i žena a děti. Mlýnek pořád mlel. Kouba povídá: „Mlýnku, dost!“ A mlýnek přestal.“

V rámci lepšího porozumění jsem také upravila část textu, kdy Kouba dává mlýnku příkaz, aby přestal mlet (viz výše).

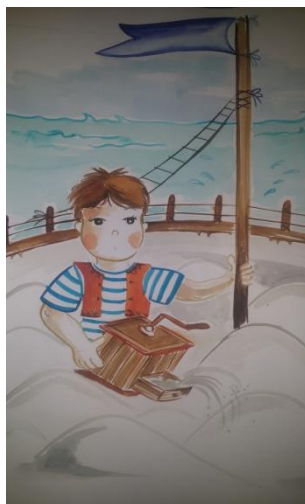
V textu se velice často objevuje nevyjádřený podmět, který porozumění ztěžuje. Nelze je však ve všech větách vyjádřit. Text by tak ztratil na své hodnotě.

Ukázka: *„Jdi pořád dál, až potkáš Lucipera, a dej mu to vepřové. On ho rád. Bude ti chtít dát od cesty, ale nic neber, než takový starý rezavý mlejnek.“*

Ukázka upraveného textu: *„Až potkáš Lucipera, dej mu to maso, které neseš. Má maso rád. Bude ti chtít něco dát za odměnu. Ale neber si nic jiného, než starý mlýnek“*

Ukázka, jak by vypadal text, kdybychom ve všech větách vyjádřili podmět: *„Až potkáš Lucipera, dej mu to maso, které neseš. Luciper má maso rád. Luciper ti bude chtít něco dát za odměnu. Ale Koubo, neber si nic jiného, než starý mlýnek“*

K ilustrování jsem vybrala část příběhu, kdy mlýnek mele sůl, nikdo neví, jak ho zastavit a loď se potápí.



Obr. č. 4 – Ilustrace Proč je moře slané

6.5.5 Tři veteráni

Hlavními hrdiny jsou tři veteráni – Pankrác, Bimbác a Servác. V lese potkají kouzelné mužičky, kteří každému dají kouzelný předmět. Pankrác dostal kouzelný klobouk, který mohl majitele přenést kamkoliv na světě, nebo vyčarovat, na co si vzpomene. Servác dostal bezedný váček s dukáty a Bimbác harfu, která umí vyčarovat siláky. Vydali se do světa, až se dostali do království, kde žila krásná princezna Bosana. Veteráni se jí chlubili svými kouzelnými dary. Princezna s králem je omámili a předměty jim sebrali. Vojáci se vydali hledat pomoc za mužičky. Našli je na frňákovníku – stromu, na kterém rostou jablka, která způsobí, že vám naroste dlouhý nos. Sníte-li hrušku, nos se vám zase zmenší. Lstí dali jablka princezně, které nos opravdu narostl tak, že dosahoval až do vedlejšího státu. Princezna s králem museli ukradené předměty vrátit. Veteráni jim potom dali kouzelnou hrušku. Princeznin nos se zmenšil a veterány odnesl klobouk zpět do lesa, kde na ně čekali mužičci a chtěli kouzelné předměty vrátit. Veteráni jim je vrátili a zapomněli na všechno, co se stalo.

Tento příběh považuji za nejobtížnější, co se týká samotné úpravy. Text obsahuje velké množství informací, které jsou široce rozvinuté. K tomuto však autor využil z větší části nefrekventovaných slov či hovorových výrazů, které osoby se sluchovým postižením příliš neznají. Rozvíjející informace šlo vynechat jen v ojedinělých případech, neboť jsou pro spád textu důležité. Příběh sám o sobě není dějově příliš složitý, spíše obsáhlý a tím je určený spíše pro starší děti. To jsem postřehla nejen při úpravě textu, ale při samotném ověřování, kdy byli textem zaujati spíše žáci 5. ročníku, než 3. ročníku.

Původní text je doplněn písničkami, které jsem však vynechala, jelikož byly jen zpestřením, a které však nenesly žádnou důležitou informaci pro čtenáře, a odváděly od příběhu pozornost.

Ukázka textu:

*„Jen sám se dívám
Jak sám si zpívám
Jak sám na sebe
Se rád usmívám
A mám-li práci
Mám z ní legraci
Já dám se do zpěvu
A mám po práci
Po práci si sám
Pak rád zajásám
V neděli, v neděli nedělám!
Proč že se směju a proč že zpívám?
Proč že se nikdy smutně nedívám?
Proč že...“*

Vynecháním dlouhých popisných pasáží se text zkrátil.

Ukázka: *„...Když se po večeri odebrali na terasu, posadila se tak, aby sebemenší schýlení pro šálek kávy, nepatrné nahnutí trupu při podávání cukru dávalo Servácovi možnost zahlédnout a ocenit krajku, nebo dokonce materiál, jejichž zjevnost a cenění se nepředpokládá ve společnosti početnější než dva.“*

Tato pasáž nenese žádnou stěžejní informaci, proto jsem nepovažovala za nutné ji do upraveného textu začlenit. V této ukázce můžeme pozorovat mnohé jevy, o kterých jsem se zmiňovala v předchozích pasážích - málo užívaná slova (např. schýlení), dlouhá a nepřehledná souvětí, humor, který je vlastní spíše dospělému čtenáři, aj.



Obr. č. 5- ilustrace Tři veteráni

6.6 Tvorba pracovních listů

Cílem bylo vytvořit pracovní listy, které budou kontrolovat, do jaké míry žáci rozumí textu. Při tvorbě pracovních listů jsem opět vycházela ze zkušeností, které se mi podařilo získat během své praxe a to především při volbě úkolů, ověřujících porozumění.

Cvičení jsou koncipována tak, aby ověřili orientaci čtenáře v textu – například při chronologickém seřazení děje. Věty na pracovním listu jsou doslovnou citací textu. Ověřujeme-li porozumění textu, je nutné věty pozměnit a vyloučit tak jejich mechanické vyhledávání bez porozumění čtenému. Toho jsem se snažila dosáhnout při tvorbě cvičení, kde žák odpovídá na otázky z textu

6.7 Struktura brožury textů

Upravené texty jsem společně s pracovními listy a ilustracemi uskupila do brožury, kde jsou texty řazené podle pořadí, v jakém byli uvedené v originále. U každé pohádky je barevná ilustrace. Za každým příběhem se nachází část, kde jsou uvedené vysvětlivky. Následují pracovní listy.

Zvolila jsem formát velikosti A4, který jsem pro větší přehlednost rozdělila na dva sloupce. Strany jsem orientovala na šířku. Text je psaný typem písma Times New Roman o velikosti 14 bodů, což je podle mého názoru přiměřená velikost pro žáky, kteří byli mou cílovou skupinou. Pohádky jsem rozčlenila do krátkých odstavců, aby délka a jednoduitost textu neodradila čtenáře již při prvním pohledu.

6.8 Ověřování textu v praxi

K ověření prvotní verze jsem využila vlastních zdrojů. Oslovila jsem rodinnou známou, která má dceru se sluchovým postižením. Dívka má diagnostikovanou percepční

nedoslýchavost kompenzovanou sluchadly. V roce 2014, kdy jsem ověřovala prvotní text, bylo slečně 11 let. Čtení pohádek využily se svou matkou jako společnou činnost.

Následně jsem měla možnost s dívkou komunikovat a bavit se s ní o textu. Zajímalo mě, co jí nejvíce na pohádkách zaujalo, zda rozuměla humoru a znala všechna slova. Hledaly jsme společně vhodnější synonyma pro slova, která jí nebyla známá. Takto vznikla první ucelená verze upraveného textu.

Následně jsem oslovila Základní školu pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Ověřování probíhalo ve třetím a pátém ročníku. Vzhledem k délce upraveného textu a časové náročnosti, potřebné k vysvětlení neznámých výrazů a větných struktur a ke zpracování pracovních listů, probíhalo ověřování během několika následujících týdnů v nepravidelných intervalech, které závisely na časových možnostech vyučujícího.

Počet žáků ve třídě se průběžně měnil, ale zpravidla se jednalo o 5 – 7 dětí. Všechny děti měly diagnostikované těžší stupně sluchového postižení, pouze v jednom případě měl žák diagnostikovanou lehkou vadu sluchu v kombinaci s mentálním postižením. Vzhledem k zachování anonymity žáka, nebudu konkretizovat, o který ročník se jednalo.

Ověřování čtení s porozuměním v nižším ročníku trvalo podstatně déle vzhledem ke čtenářským zkušenostem.

Patrný byl i rozdíl mezi první a poslední hodinou ověřování. U některých dětí jsem pozorovala zrychlení tempa a především radost z prováděné aktivity.

Pro účely ověřování jsem ke každé pohádce vytvořila pracovní listy.

Překvapivým zjištěním bylo, že některé pojmy – v textu podtržené a na konci kapitoly vysvětlené ať už textem, či obrázkem, žáci znali a nevyužili možnosti vysvětlivek. U těchto pojmu jsem odstranila vysvětlivky. Naopak některé pojmy, u kterých jsem předpokládala bezproblémové porozumění, žáci potřebovali konkretizovat. V návaznosti na zjištěné jsem tedy text dále upravovala podle potřeb žáků.

Nejsnáze srozumitelnou pohádkou pro žáky třetího ročníku byla „Královna Koloběžka“, kterou někteří znali z filmového zpracování (pozn. Princezna Koloběžka první, 1984).

Žáci pátého ročníku označili za nejoblíbenější příběh „Proč je moře slané“. Jedním z důvodů, proč je zaujal právě tento text, bylo to, že mohli polemizovat o tom, co by si od kouzelného mlýnku nechali vyčarovat oni.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce byla úprava části literární předlohy pro žáky se sluchovým postižením v období mladšího školního věku. Domnívám se, že jsem tento cíl splnila a doufám, že s pomocí mnou upraveného textu podívá do krásného světa fantazie i ten, pro kterého by bylo obtížné číst neupravený text v originální podobě.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V úvodu teoretické části jsem časově vymezila dětství, přiblížila jsem nejčastěji používané metody vzdělávání neslyšících žáků. Zabývala jsem se také čtením z pohledu intaktního a neslyšícího žáka. Zmínila jsem funkční a čtenářskou gramotnost. Protože jsem si pro úpravu vybrala pohádkovou knížku od Jana Wericha – Fimfárum, zpracovala jsem v části teoretické také nejčastější žánry, které dítě volí ke čtení. Vzhledem k výběru knihy jsem obsáhleji zpracovala kapitolu Pohádky. Soustředila jsem se také na vypracování popisu, jakým jsem postupovala při úpravě knihy.

V praktické části jsem se zabývala především srovnáváním původního a upraveného textu. Zaměřovala jsem se na obecná pravidla, kterých se musíme při úpravě textu držet.

Jako příloha k diplomové práci vznikla brožura pro děti, ve které jsou shrnuty všechny mé upravené texty, doplněné vysvětlivkami. Součástí jsou také tematické pracovní listy, které u žáků ověřují pochopení textu.

Cenné informace, ze kterých jsem čerpala, při úpravě literární předlohy, jsem získala při ověřování textu na Základní škole pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí.

Při ověřování jsem neshledala, že by měli žáci při čtení textu výraznější obtíže, které by jim bránily v pochopení přečteného upraveného textu. Proto doufám, že text splnil účel, za kterým byl vytvořen a pomůže komukoliv v obtížné cestě za čtenářskou gramotností.

Během své práce na tomto textu jsem si vytyčila další cíl. Chtěla jsem vytvořit soubor pracovních listů, určených k přečtenému textu, který by se mohl stát pomůckou či inspirací pro pedagogické pracovníky a osoby, které pracují s dětmi se sluchovým postižením. Snažila jsem se cvičení koncipovat tak, aby byla rozmanitá a zábavná, ale přitom vypovídala o míře porozumění přečtenému.

Doufám, že když se žáci se čtením seznámí hravou formou, která je bude bavit, nebude pro ně čtení jen pouhou povinností, ale také zábavou a relaxací, obdobně, jak je tomu v mém případě.

Seznam Literatury

- **BLATNÝ, Ladislav; FABIÁNKOVÁ, Bohumíra.** *Provopočáteční čtení a psaní.* Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1981. 102 s. ISBN neuvedeno
- **DAŇOVÁ, Martina.** *Metodika úpravy textů.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 189 s. ISBN 978-80-247-2389-1
- **EVANS, Lionel.** *Totální komunikace. Struktura a strategie.* Hradec Králové: Pedagogické centrum Hradec Králové. 2001. 89 s. ISBN 80-238-7915-4
- **FREEMAN, Roger D., CARBIN, Clifton F., BOESE, Robert J.** *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti.* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992. 359 s.
- **HORÁKOVÁ, Radka.** *Sluchové postižení – úvod do surdopedie.* Praha: Portál. 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0084
- **HRUBÝ, Jaroslav.** *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl.* Praha: Septima, 1999. 395 s. ISBN 80-7216-096-6.
- **JABŮREK, Josef.** *Bilingvální vzdělávání neslyšících.* Praha: Naše vojsko. 1998. 44 s. ISBN 80-7216-052-4
- **KOMORNÁ, Marie.** *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce.* 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o.s., 2008. 87 s. ISBN 978-80-872-18-18-1
- **KOSINOVÁ, Barbora.** *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina – kultura neslyšících.* Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-20-8
- **KRATOCHVÍLOVÁ, Kristina.** Humor z pohledu psychologa. In *Infozpravodaj*, 2007, č. 6, s. 3, ISSN neuvedeno
- **LANGMEIER, Josef. KREJČÍKOVÁ Dana.** *Vývojová psychologie.* Praha: Gradapublishing a.s., 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0
- **MATOUŠKOVÁ, Ingrid.** *Aplikovaná forenzní psychologie.* Praha: Grada, 2013. 296 s. ISBN 978-80-247-4580-0
- **PETROVÁ, Alena.** Období mladšího školního věku. In **ŠIMČÍKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol.** *Přehled vývojové psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4

- **POTMĚŠIL, Miloň.** 2012. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 125 s. ISBN 978-80-244-3053-9
- **POTMĚŠIL, Miloň.** *Čtení k surdopedii.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3
- **POTMĚŠIL, Miloň.** *Sluchové postižení a sebereflexe.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. 2007. 197 s. ISBN 978-80-246-1300-0
- **PULDA, Miloš.** *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk.* Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity. 1994. 143 s. ISBN 80-210-0476-2
- **PŘÍHODA, Václav.** *Ontogeneze lidské psychiky I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1977. 414 s.
- **REZAI, Mohammad, RASHEDI, Vahidet al.** 2013. Comparison of fading comprehension and working memory in hearing-impaired and normal-hearing children. *Audiol.* 22(1), s. 67-74.
DOI: http://aud.tums.ac.ir/browse.php?a_id=9&slc_lang=en&sid=1&ftxt=1
- **SLADOVÁ, Jana.** Relace mezi emocionálním potenciálem textu a jeho recepcí. In **CIBÁKOVÁ, Dana a kol.** Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2015. 123 s. ISBN 978-80-244-4744-5
- **SOURALOVÁ, Eva.** *Čtení neslyšících.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2002. 74 s. ISBN 80-244-0433-8
- **SZTERMAN, Ronit a Naama FRIEDMANN.** 2014. Relative clause reading in hearing impairment: different profiles of syntactic impairment. *Front Psychol.* 5(1229). DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01229.
- **TICHÁ, Alexandra.** Oblast tělesného výkonu. In **POTMĚŠIL, Miloň a kol.** *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II.* Olomouc: Univerzita Palackého. 2012. 125 s. ISBN 978-80-244-3053-9
- **TOMÁŠKOVÁ, Iva.** *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole.* Praha: Portál. 2015. 144 s. ISBN 978-80-2620790-0
- **VÁGNEROVÁ, Marie.** *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál. 2012. 872 s. ISBN 978-80-262-0225-7
- **VÁGNEROVÁ, Marie.** *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum. 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

- **VRAŠTILOVÁ, Olga.** *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce.* Hradec Králové: Gaudeamus. 2014. 212 s. ISBN 978-80-7435-529-5
- **WILDOVÁ, Radka.** *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní.* Praha: Univerzita Karlova. 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.
- Zákon č. 384/2008Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. [cit. 1. prosince 2016]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.cun.cz/dokumenty/zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob-zakon-c-384-2008-sb.pdf>>.