

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2016

Jakubová Jana

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Úprava textu pro děti se sluchovým postižením

Bakalářská práce

Autor: Jakubová Jana
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciálně pedagogická péče o osoby
s poruchami komunikace
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Jana Jakubová

Studium: P131156

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciálně pedagogická péče o osoby s poruchami komunikace

Název bakalářské práce: **Úprava textu pro děti se sluchovým postižením**

Název bakalářské práce AJ: Text editing for children with hearing disabilities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou četby dětí se sluchovým postižením a úpravami literárních textů pro tyto čtenáře. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje soubor poznatků o sluchu a sluchovém postižení. Dále se věnuje základním poznatkům týkajících se problematiky čtení a jeho významu, recepci psaného textu, procesu osvojování čtenářských dovedností a komunikaci osob se sluchovým postižením. Náplní praktické části je úprava vybrané knihy pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením. Srozumitelnost upraveného textu bude následně ověřena v praxi.

DAŇOVÁ, Martina. Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 189 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4723-891. KOMORNÁ, Marie. Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk: učební text pro studenty speciální pedagogiky. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008, 79 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-808-7218-297. MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. Péče o dítě s postižením sluchu: učební text pro studenty speciální pedagogiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 128 s. Sestra (Grada). ISBN 978-802-4750-347. NEUBAUER, Karel. Úvod do logopedie sluchově postižených: učební text pro studenty speciální pedagogiky. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 74 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7041-755-3. SOURALOVÁ, Eva. Čtení neslyšících: pro znevýhodněné čtenáře. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 74 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-244-0433-8.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27.1.2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Terezy Skákalové, Ph.D. a uvedla jsem zde všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 3. 2016

Jakubová Jana

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Tereze Skákalové, Ph.D. za odborné vedení při vypracování této bakalářské práce. Dále pak třídní učitelce dětí, se kterými jsem ověřovala upravený text, za cenné informace, ochotu a čas, který mi věnovala.

Anotace

JAKUBOVÁ, Jana. *Úprava textu pro děti se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 95 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou četby dětí se sluchovým postižením a úpravami literárních textů pro tyto čtenáře. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje soubor poznatků o sluchu a sluchovém postižení, vysvětluje základní pojmy, které se pojí se čtenářskou gramotností, věnuje se základním poznatkům týkajících se problematiky čtení a jeho významu, recepci psaného textu, procesu osvojování čtenářských dovedností, komunikaci osob se sluchovým postižením a na závěr metodice úpravy textů.

Náplní praktické části je úprava vybrané knihy pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením. Součástí práce je upravený text pohádky od Josefa Čapka „Povídání o pejskovi a kočičce“, jehož srozumitelnost byla následně ověřena v praxi. Tyto výsledky v práci taktéž předkládám.

Klíčová slova: Děti se sluchovým postižením, úprava textu, čtení s porozuměním, čtenářská gramotnost.

Annotation

JAKUBOVÁ, Jana. Text editing for children with hearing disabilities. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2016. 95 pp. Bachelor Degree Thesis.

This thesis deals with the problems of reading among children with hearing impairment and adaptations of literary texts for these readers. The work is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part includes knowledge about hearing literacy, deals with basic knowledge concerning issues of reading and its importance of reception of writing, the process of acquisition of reading skills, communication of people with hearing disabilities and finally, the methodology of editing texts.

In the practical part, there is editing of the book which was selected for the needs of readers with hearing impairments. The edited text of a fairy tale by Josef Čapek „Talking about the Dog and Cat“ is also a part of the thesis whose comprehensibility was subsequently verified in practice. I also present the work results.

Keywords: Children with hearing impairment, text editing, reading comprehension, reading literacy.

Obsah

Úvod	9
1. Význam sluchu a uvedení do problematiky sluchového postižení	10
1.1. Význam sluchu a jeho vliv na vývoj jedince.....	10
1.2. Děti se sluchovým postižením.....	13
2. Čtenářská gramotnost a osvojování čtenářských dovedností u dětí se sluchovým postižením	19
2.1. Čtenářská gramotnost.....	19
2.2. Čtení s porozuměním	23
2.3. Potíže se čtením.....	26
2.4. Psané texty.....	28
2.5. Čtenář ve věku 8 - 11 let se sluchovým postižením.....	30
3. Metodika úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením.....	34
3.1 Úprava textů	34
3.2. Ověřování srozumitelnosti upravených textů.....	39
4. Úprava literárního díla „Povídání o pejskovi a kočičce“	41
4.1. Postup úpravy vybraného literárního díla pro děti	41
4.2. Vytvoření pracovních listů k ověření srozumitelnosti textu	55
4.3. Ověřování srozumitelnosti upraveného textu.....	61
4.4. Zhodnocení výsledků porozumění upraveného textu.....	66
Závěr	71
Seznam literatury a dalších pramenů.....	73
Seznam příloh.....	78
Povídání o pejskovi a kočičce (upravený text) – volná součást bakalářské práce v kroužkové vazbě	

Úvod

Sluchové postižení ovlivňuje celou osobnost jedince a tím u něho vytváří specifickou sociální situaci. Velký vliv na vývoj osobnosti jedince má prostředí, ve kterém vyrůstá. V tomto prostředí je důležitá široká nabídka podnětů pro jeho rozvoj a dostatek příležitostí k získání potřebných zkušeností. S vývojem osobnosti jedince se rozvíjí i jeho vztah k četbě. V jednotlivých vývojových obdobích dochází k rozvoji čtenářské osobnosti, která se projevuje odpovídající čtenářskou gramotností. Při získávání čtenářských dovedností hraje významnou roli zvuková stránka osvojeného jazyka. Čtenáři se sluchovým postižením však nemají kvůli absenci zpětné sluchové vazby správné podmínky pro porozumění čteného textu. U osob se sluchovým postižením tak může vznikat negativní postoj k četbě, neboť se do vztahu k četbě promítají důsledky jejich handicapu. Běžná kniha navíc obsahuje plno zdlouhavých popisů, dějových odboček, frází a literárních obrátů, kterým děti se sluchovým postižením nemusí rozumět. Dosažení určité úrovně porozumění psaného textu je důležitou podmínkou pro další vzdělávání a také součástí procesu socializace. Proto je důležité vést osoby se sluchovým postižením k rozvoji čtení s porozuměním. Jednou z možností, jak umožnit osobám se sluchovým postižením lepší porozumění psaných textů, je jejich úprava.

Čtení s porozuměním a úprava literárních textů je tématem této bakalářské práce. První kapitola se zabývá významu sluchu a problematiky sluchového postižení. Druhá kapitola je věnována problematice čtenářských dovedností u osob s postižením sluchu, recepci psaného textu a je doplněna informacemi o potížích se čtením. Třetí kapitola podává přehled o poznacích, které se týkají úpravy textu pro čtenáře se sluchovým postižením. Tato kapitola vytváří základ pro praktickou část této práce, která se zabývá provedením úprav ve vybraném literárním díle. Čtvrtá kapitola je zaměřena na praktickou část. Soustřeďuje se na úpravu literárního textu pro děti se sluchovým postižením a jeho ověřování. Popisuje jednotlivé kroky při úpravě vybraného literárního díla. Praktická část také obsahuje několik ukázek, obrázků a konkrétních příkladů z původní knihy. Dále pak obsahuje ukázky upraveného textu pro sluchově postižené. U nácviku čtení se nesmí zapomenout také na ověřování porozumění textu. Z tohoto důvodu jsou zde vytvořeny pracovní listy, které umožňují zjistit porozumění upraveného textu. Na závěr je uvedena interpretace výsledků výzkumného šetření.

1. Význam sluchu a uvedení do problematiky sluchového postižení

Sluch je základní podmínkou pro rozvoj osobnosti, má velký význam pro duševní, tělesný a sociální vývoj. Sluchové vnímání je nedílnou složkou dorozumívacího procesu. Hlavním zdrojem informací je společenské prostředí. Přijímání a předávání informací patří mezi základní potřebu člověka. Pokud se vyskytne porucha sluchu, způsobí nedokonalé vnímání řeči. Mohou tak nastat komunikační potíže, které negativně ovlivňují psychiku člověka a jeho společenské vztahy. (Pulda, 1992)

1.1. Význam sluchu a jeho vliv na vývoj jedince

Sluch patří mezi smysly, které jsou v mezilidské komunikaci nezastupitelné a k přirozenému rozvoji řeči nezbytné. Ucho zachycuje a zpracovává zvuky neustále, neboť sluchové vjemy nelze přirozenou cestou přerušit. (Jedlička, 2003)

Význam sluchu

Sluch je jedním z prostředků komunikace, umožňuje nám rozvoj po stránce poznávací, vztahové a osobnostní. Sluchové vnímání má zásadní význam pro vývoj řeči a myšlení. Díky smyslovým vjemům čerpáme veškeré informace o světě kolem nás, učíme se ho poznávat a žít v něm. Smyslové vjemy umožňují rozvíjet naše myšlenkové procesy a vrozené předpoklady. Dítě již v raném věku spojuje různé smyslové informace s určitým objektem nebo již existující zkušeností. Pokud nám tedy jeden ze smyslů chybí, je zřejmé, že se tím narušuje integrace získaných zkušeností a člověk nemá dostatek podnětů. (Bednářová, 2010; Vágnerová, 2000)

Zvuky mají pro děti velký význam, jsou důležité pro orientaci v prostoru, uvědomění si reality, pro pocit bezpečí a jistoty. Když dítě nemůže kontrolovat své okolí pomocí sluchu, může být zvýšeně dráždivé a nervózní. Pokud není dítě předem srozuměno se změnami v okolí, cítí se ohroženo a žije neustále v nejistotě. (Muknšnábllová, 2014) Narození dítěte se sluchovým postižením patří mezi jednu z nejtěžších životních situací, která může člověka a jeho rodinu potkat. (Horáková, 2011) Pokud máme pochybnosti o tom, zda dítě dobře slyší, je třeba absolvovat audiologické vyšetření. (Bednářová, 2010)

Dopad sluchového postižení na osobnost jedince

Osobnost je každý z nás, máme své typické charakterové vlastnosti, způsoby chování, vědomosti, schopnosti a dovednosti. (Horáková, 2011) Podle Leonhardta (2001, s. 69) „*Existují některé shodné a nebo podobné příznaky sluchově postižených lidí, přitom je třeba si uvědomit, že každý sluchově postižený člověk prožívá svůj sluchový handicap odlišným způsobem.*“

Vývoj každé osobnosti se sluchovým postižením je odlišné, neboť celkový a osobnostní rozvoj závisí na mnoha faktorech. Vývoj jedince je ovlivněn závažností sluchového postižení, dobou vzniku a dobou zjištění sluchové ztráty, úrovní poskytované péče a také prostředím, v němž jedinec vyrůstá. Duševní schopnosti a vlastnosti se utvářejí v průběhu života a na jejich rozvoj má rozhodující vliv činnost jedince – hra, učení, práce. Zpočátku to závisí na způsobu života rodičů a rodinném prostředí, později je to ovlivněno školní výchovou a společností. (Bendová, 2011; Horáková, 2011; Hyhlík, 1958)

Vliv sluchového postižení na komunikaci

Zajistit životní potřeby dětem se sluchovým postižením je obtížnější, než u dětí zdravých. Narození dítěte se sluchovým postižením má především velký dopad na vztahy rodičů a dítěte a jejich vzájemnou komunikaci. Komunikace je schopnost lidí užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Cílem je dorozumívání, sdělování a přenos informací. Vnímání podnětů je u těchto osob menší, než u slyšících, vzniká pro ně omezení v rozlišování zvukových podnětů a v chápání jejich významů. To má za následek obtíže v osvojování a užívání orální řeči. Může se stát, že kvůli sluchovému postižení se rodiče snaží o své dítě přehnaně pečovat, především matky mívají větší sklon řídit činnost dítěte. Potom může nastat situace, že dítě komunikuje s ostatními členy rodiny prostřednictvím matky, což negativně ovlivňuje jeho sociálně-emocionální vývoj. (Horáková, 2011; Mukšnáblová, 2014, Pipeková, 2010)

Z důvodu sluchového postižení dochází k omezení nebo až ke znemožnění verbální komunikace, záleží na tom, kdy postižení vzniklo. Verbální neboli slovní komunikace je komunikační proces, který vzniká za pomoci mluvené nebo psané řeči. Díky řeči pak dochází k sociálnímu kontaktu a poznání. Pokud k postižení došlo už v tzv. prelingválním období, kdy si jedinec nestihl osvojit a zafixovat řečové funkce, bude to mít různý dopad na komunikační možnosti a rozvoj řeči bude nedostatečný. Řeč

se u těchto osob nevyvíjí a dochází k rozpadu získaných řečových stereotypů. Pokud vzniklo postižení v tzv. postlingválním období, jedinec si uchová částečnou schopnost verbální komunikace, neboť již byla řeč zafixovaná. Komunikační schopnost mají narušenou i osoby, které jsou nedoslýchavé, problémy mohou mít s identifikací slov a rozlišováním zvukově podobných slov. Z tohoto důvodu je třeba si uvědomit, že je velice důležité včas diagnostikovat postižení, aby se mohl sluch kompenzovat vhodnými pomůckami a využít tak přiměřeného způsobu komunikace. (Pipeková, 2010)

Bariéru ve vývoji tvoří nejen komunikace, ale i celková životní představa o zařazení do kolektivu. Častou reakcí na nemožnost navázání vztahu s okolím slyšících je odvrácení se ke skupině neslyšících, kde se osoba se sluchovým postižením cítí rovnocenná s ostatními. Těmto jedincům je však třeba ukázat, že není vhodné být součástí pouze skupiny neslyšících a být odloučen od skupiny slyšících vrstevníků, neboť se během svého života bude neustále se slyšícími lidmi setkávat, a proto je také kontakt se slyšícími nedílnou součástí psychického vývoje v jednotlivých vývojových obdobích. (Muknšnáblova, 2014)

Dopad, který má sluchové postižení na komunikaci, má za následek emoční poruchy a poruchy chování. Tyto poruchy vznikají, pokud je dítě opakovaně frustrováno, protože komunikaci neprožívá jako uspokojivou. Z důvodu absence sluchového vnímání jsou neslyšící osoby odkázány na příjem informací zrakem, a pokud se nedívají, nemají žádné informace. (Horáková, 2011) Neslyšící se mohou v kolektivu více lidí cítit opuštěni, odmítáni a nepochopeni. Opakované komunikační neúspěchy pak mohou nepříznivě působit na duševní život jedince v oblasti citové, volní, motivační, v oblasti uvažování, rozhodování a rozumového hodnocení. Mnohdy se stává, že se dítě uzavře do sebe a vyhýbá se kontaktu s druhými lidmi. Když se dítě cítí osamoceno mezi lidmi, na které je citově vázáno, začne pochybovat o svých schopnostech i možnostech, ztrácí sebevědomí a může se dostavit pocit méněcennosti. Takové chování může vést k agresivitě vůči ostatním nebo sobě, objevuje se absence různých zájmů, obavy z neúspěšnosti nebo se dítě ponoří do světa snění. Překonávání překážek, které staví do cesty sluchové postižení, jsou pro jedince fyzicky i psychicky velmi náročné, mohou vést k vyčerpání a k obviňování se. (Muknšnáblova, 2014)

Podmínkou rozvoje vrozeného chování je přísun odpovídajících podnětů a to především v období, kdy dozrává centrální nervová soustava a organismus je biologicky připraven na vývoj nové funkce. V tomto období je třeba, aby došlo k intenzivnímu kontaktu s jakýmkoliv jazykem, aby se v mozku vytvořily potřebné spoje. V jazykovém

vývoji by měla být dětem s postižením sluchu poskytnuta stejná šance jako dětem slyšícím. Neslyšícím by proto měly být nabídnuty komunikační prostředky, které vyhovují jejich potřebám a možnostem a jsou dostupné jejich smyslovému vybavení. Tímto jazykovým vzorem jsou pro ně vizuálně pohybové komunikační systémy, které se mohou učit spontánně přirozeným způsobem. Mezi dva základní komunikační systémy osob se sluchovým postižením patří audioorální systém, který je tvořen mluveným jazykem a vizuálně motorický systém, který je zastoupený především znakovým jazykem, znakovým jazykem a prstovou abecedou. Pro děti a žáky se sluchovým postižením je důležité intenzivně podporovat schopnosti řečové komunikace. Podpora komunikace je významná především při navázání a vytváření sociálních vztahů, kdy dochází k obtížím se zpracováním zkušeností se sociálními vztahy. (Horáková, 2011; Pipeková, 2010)

Souhrn

Prožívání sluchového postižení je u každého jedince s postižením sluchu individuální. Míra vlivu sluchového postižení na celkový rozvoj osobnosti jedince je dána věkem dítěte, dobou, kdy ke vzniku poruchy došlo, velikostí vady sluchu, temperamentem a zkušenostmi dítěte, výchovném působení, sociálním prostředím apod. Čím je vada závažnější, tím více sebou přináší negativních důsledků, které se promítají do celkového vývoje dítěte. Ke každému dítěti se sluchovým postižením musíme přistupovat individuálně a respektovat jeho životní postoje a potřeby. Důsledkem negativních vlivů sluchového postižení vznikají u osob sluchově postižených určité specifické rysy v chování a jednání, kterými se liší od slyšících jedinců. Je nutné, aby se nepříznivé následky ve vývoji minimalizovaly nebo úplně odstranily. Od okolí je proto potřebná dostatečná trpělivost, otevřenost a klid při jednání se sluchově postiženým jedincem. V době, kdy je dítě vzhledem ke svému věku a vývoji schopno vnímat a přijímat záležitosti týkající se sluchového postižení, je třeba s ním samotným projednávat tyto informace a podávat mu je pravdivě a citlivou formou. (Mukšnábllová, 2014; Šedivá, 2006)

1.2. Děti se sluchovým postižením

Sluchové postižení není viditelné a jeho projevy nemusí být tolik zřetelné, aby se dala jednoznačně určit přítomnost smyslové vady. Z tohoto důvodu není rozdíl mezi

sluchově postiženým dítětem a zdravým dítětem v prvním roce života postřehnutelný. Odlišné však mohou být reakce dětí. (Horáková, 2011)

Vliv sluchového vnímání na psychomotorický vývoj dítěte

Poškození sluchu má za následek závažné postižení vývoje celé osobnosti. Vývoj řeči proto nelze oddělit od vývoje ostatních schopností člověka. (Škodová 2013, online) Sluch je důležitý již v prenatálním období, protože plod má během nitroděložního vývoje vrozenou schopnost reagovat na změnu polohy či sluchový podnět. V tuto chvíli probíhají nejjednodušší formy učení a získávání zkušeností se sluchovými podněty. Tato zkušenost je důležitá pro vytvoření pocitu bezpečí. Vzájemná komunikace je navázána již v tomto období, matka působí na své dítě dotyky a hlasem a dítě na to reaguje pohybem. (Muknšnáblova, 2014)

Vývoj řeči probíhá v několika stádiích. Nyní rozdělím vývoj řeči na předřečové období a období vlastního vývoje řeči.

Předřečové období:

V novorozeneckém období dítě komunikuje se svým okolím prostřednictvím křiku a pláče, a tím signalizuje svůj stav a potřeby. I dítě s vadou sluchu v tomto období křičí, čímž také vyjadřuje určité potřeby nebo nespokojenosti. Na neočekávaně hlasité zvuky však dítě s postižením sluchu nemusí reagovat úlekem nebo pláčem. Pokud je kolem dítěte hluk, neprobudí se, nenapodobuje zvuky v okolí a neotáčí hlavu ve směru zvuku z důvodu absence slyšení. V případě že dítě pláče, nelze ho utiшит pouhým hlasem. Pro vzájemný kontakt a dorozumívání je potřebná určitá míra pozornosti, ta je však u novorozenců velmi omezena. Dítě má vrozenou motivaci ke komunikaci a je vybaveno sklony k sociální interakci. U dítěte se v novorozeneckém období objevují počátky dialogu, kdy dítě napodobuje jednoduché mimické výrazy a vyjadřuje své emoce. Tyto projevy se vyskytují i u hluchých dětí. (Horáková, 2011; Muknšnáblova, 2014; Škodová 2013, online)

Postupně dítě začíná broukat, upevňuje se spojení mezi sluchem a pohybem jeho mluvidel a dítě začíná reflexně napodobovat zvuky, které slyší ze svých úst. Také již začíná napodobovat zvuky, které slyší z okolí. Tyto náhodně vzniklé zvuky neboli prefonémy se podobají hláskám lidské řeči. Broukání se objevuje také u neslyšících, ale vlivem absence zpětné sluchové vazby postupně ustává, jelikož dítě s těžkou vadou sluchu nedokáže kontrolovat vlastní zvuky sluchem. (Muknšnáblova, 2014; Škodová 2013, online)

Okolo 6. měsíce začíná dítě žvatlat a opakovat podobné slabiky. Je to období pozvolného přechodu z broukání k napodobování řeči. Dítě s postižením sluchu upoutává zrak na pohyby úst a na výraz tváře mluvícího. Zrak je nejdůležitějším kompenzačním smyslem sluchově postižených dětí. Má velký vliv na rozvoj schopnosti odezírat řeč. U nejmenších dětí se sluchovým postižením je nutné začít co nejdříve využívat spontánního žvatlání a broukání, aby se naučilo od počátku používat hlas a nezůstalo tiché. (Mukšnáblová, 2014; Škodová 2013, online)

Dítě rozumí slovům dříve, než začne samo mluvit. Dítě s těžkým sluchovým postižením však většinou izolovaných slov bez konkrétní názornosti nerozumí. Pokud mluvené řeči rozumí, dává to najevo neverbálními chováními, vytváří si tak pasivní slovní zásobu. Neverbální projevy jsou vrozené a instinktivní. Pro děti s těžkým postižením sluchu je neverbální komunikace často jedinou formou komunikace v raném věku. Tyto děti neumí rozeznat ani napodobit melodii řeči a emoce v hlasovém projevu. Melodie řeči pro ně nemá sdělovací charakter. Neslyšící lidé oproti slyšícím nevnímají zvuky, ale soustředí se pouze na to, co je viditelné. Děti se sluchovým postižením rozumí neverbálními projevy slyšících lidí, ale nedovedou rozpoznat rozpor mezi obsahem mluveného slova a neverbálními chováními. (Škodová 2013, online)

Vlastní vývoj řeči:

Ke konci kojeneckého období začínají zdravé děti používat první slova. Rozvoj řeči je závislý zejména na stimulaci. Při nápodobě dítě odezírá a napodobuje pohyby mluvidel, proto je velmi důležitý sluch a zrak. Učení nápodobou patří mezi velmi významné mechanismy socializace. Dítě vnímá reakce okolí na jeho mluvený projev, který začne používat jako formu projevu a mluvený projev se tak stane prostředkem uvědomělé socializace. V batolecím období se dítě zdokonaluje v sociálním přizpůsobení na základě podnětů, které musí být pro rozvoj dostatečně velké, časté a srozumitelné. Úroveň řečového projevu je odrazem kvality sluchového vnímání a výchovného působení rodiny a okolí. Pokud dítě zvládne komunikaci, je pro něj snazší navázat vztahy, poznávat normy a získávat kompetence ve společnosti. (Mukšnáblová, 2014) Dítě s postižením sluchu také opakuje to, co vidí a slyší, proto je dobré předkládat vždy konkrétní předmět nebo obrázek doprovázený příslušným slovem nebo krátkou větou, současně zde musí být možnost odezírat. Pohyb dítěti umožňuje prohlížet předměty ze všech stran a vyhledávat nerůznější podněty pro rozvoj vnímání. Vývoj pohybových schopností není u dětí se sluchovým postižením výrazně omezen. (Škodová 2013, online)

Zdravé dítě ve svém vývoji dosahuje do jednoho roku velkého pokroku především díky sluchovému vnímání. Pomocí sluchu se orientuje ve svém prostředí, otáčí se za tóny, spontánně přijímá informace, poznává svět a získává v něm pocit jistoty a bezpečí. Na dítě je potřeba působit odpovídajícím počtem podnětů, aby nedošlo k jeho deprivaci a tím se nezpomalil jeho vývoj. Základem pro sluchovou stimulaci je lidská činnost a předpokladem pro rozvoj mluvené řeči je sluchové vnímání. (Mukšnáblová, 2014) Dítě se sluchovým postižením v období okolo jednoho roku nereaguje na pokyny typu „udělej paci paci“, pokud mu samotný pohyb neukážeme. (Horáková, 2011)

Mezi 1–3 rokem dítěte dochází k prudkému nárůstu aktivního i pasivního slovníku. Dítě začíná používat jednoslovné a agramatické věty. Dítě se díky sluchovému vnímání a řeči lépe zařadí do sociálního prostředí. Opoždění řeči v tomto období má tedy značné sociální důsledky. (Mukšnáblová, 2014) U dětí s postižením sluchu se slovník vytváří obtížněji a pomaleji. Slovní zásoba dítěte narůstá jen na úrovni konkrétních slov, převládají dysgramatismy především ve tvarosloví. (Škodová 2013, online) V tomto období se nemusí dítě s postižením sluchu obracet ve směru hlasu na zavolání, nevěnuje pozornost zvukům z okolí, nezačíná napodobovat a užívat jednoduchá pojmenování pro známé osoby a věci, nemluví stejně jako ostatní děti, nesleduje televizi, pokud je puštěna na normální hlasitost a nedochází k postupnému zlepšování v porozumění řeči. (Horáková, 2011)

Mezi 3–6 rokem je sluch významný především z hlediska úspěšné interakce, neboť v tomto období dítě ve školce navazuje vztahy s vrstevníky. Také dochází k rozvoji poznávacích procesů. Ve školce se začínají projevovat nápadné negativní nebo pozitivní odlišnosti. U dítěte s těžším sluchovým postižením závisí obsahová stránka řeči na úrovni intelektu. V těžších případech sluchového postižení může přetrvávat opoždění vývoje řeči. (Mukšnáblová, 2014; Škodová 2013, online)

Kolem 6–7 roku dozrívá sluchové vnímání. Zrání a učení dítěte vede k vývoji poznávacích procesů a k jednoduché logice. Sdělení přijímá vizuálně či akusticky a podle toho je potom schopné analyticko-syntetickou činností vyvodit řešení, smysluplně se učit a seberealizovat se. V tomto období je sociální pozice ve skupině spojena s prestiží jedince. Vrstevníci mezi sebe neradi přijímají odlišné osoby, pokud jim není určitá odlišnost jedince patřičně vysvětlena uznávanou osobou. U dětí s postižením sluchu mohou být narušeny všechny modulační faktory řeči, řeč bývá nápadná a špatně

srozumitelná a sluchové postižení je třeba korigovat sluchadly. Včasné rozpoznání vady a přidělení sluchadel má klíčový význam pro rozvoj intelektu a řeči. (Muknšnáblová, 2014; Škodová 2013, online)

V dalších obdobích vývoje jedince, kdy dochází k jeho dospívání, vznikají především změny v sebepojetí. Důležitý je pro něj vnější vzhled, volba přátel, partnera a zaměstnání. V tomto období se komunikace již začíná přibližovat řeči standardu dospělých osob. (Muknšnáblová, 2014)

Potřeby dětí se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením mají základní biologické, psychické, sociální i duchovní potřeby, jako každé jiné dítě. Uspokojování těchto potřeb je však z důvodu omezení sluchového vnímání a řeči narušeno a vznikají tak specifické potřeby. Míra potřeb dítěte je ovlivněna stupněm a druhem postižení, mentálními dispozicemi, dobou, kdy vznikla ztráta sluchu, poskytovanou včasnou a kvalitní péčí a kulturou. U neslyšících je zajištění potřeb obtížnější. Od okolí je vyžadována dostatečná trpělivost, otevřenost, uvolněnost a klid. Také je důležité u dítěte rozvíjet komplexní vnímání a uvědomování si světa. Omezené sluchové postižení se promítá do mnoha běžných potřeb dítěte, ale především do komunikace. Je třeba dát dítěti prostor a čas ke slovnímu vyjádření a také podporovat doprovodné nonverbální vyjadřování. Také je potřeba klást důraz na bezpečnost při pohybu, neboť děti se sluchovým postižením mají specifickou potřebu pomáhat si k vyjádření pohybem svého těla. Děti se sluchovým postižením mají větší potřebu haptického kontaktu, preferují nad svým okolím stálou kontrolu a správnou pozici v daném prostředí. Velmi důležité je začlenit dítě do kolektivu či prostředí a poskytnout mu co nejvíce zkušeností. U dětí, které používají kompenzační pomůcky, je třeba dávat pozor při oblékání a přizpůsobit úpravu oděvu tak, aby se pomůcka nepoškodila a také, aby oděv nebránil vedení zvuku a nevznikaly nepříjemné rušivé šumy. Zároveň je potřeba s ohledem na věk naučit dítě manipulovat a pečovat o sluchovou kompenzační pomůcku, aby se snižovala závislost na jiných osobách. U dětí se sluchovým postižením je potřeba podporovat psychomotorický vývoj. Pro motivaci dítěte a jeho potřebný rozvoj jsou důležité hračky a předměty, se kterými dítě manipuluje. Učení je třeba častěji opakovat a upevňovat, aby nedošlo k zaostávání. Neslyšící dítě potřebuje situaci názorně ukázat, neboť se jako zdravé děti neučí pomocí odposlechu. Překážkou v procesu rozvoje a učení je právě ztížená komunikace, avšak touha po poznání je u těchto dětí stejná jako u ostatních dětí. Je třeba s nimi neustále

procvičovat artikulaci a rozvíjet slovní zásobu například pomocí čtení a vyprávění. Pokud děti se sluchovým postižením zachycují řeč pomocí odezírání, bývají snadněji a rychleji unavitelné, a proto je třeba respektovat zvýšenou zátěž při ztíženém vnímání a věnovat dostatek času spánku a odpočinku. I děti se sluchovým postižením mají stejnou potřebu lásky, sounáležitosti, kontaktu, hry a zábavy. Chtějí zažívat pocit štěstí, pohody a akceptace. (Muknšnáblová, 2014; Sikorová, 2011)

Pro úspěšný rozvoj potřebují tyto děti speciální přístup ve výchově. Důležitou roli při výchově hrají rodiče a také pedagogové, kteří mají na dítě vliv. Raná komunikace především s matkou je pro úspěšný vývoj dítěte nepostradatelná. Přirozeným prostředím pro výchovu je tedy rodinné prostředí. Dítě v tomto prostředí získává určité zkušenosti, orientuje se v prostředí a začíná chápat své postavení. Důležité je, aby mělo dostatek přiměřených a kvalitních podnětů, které ovlivňují formování dítěte, jeho sebepojetí, vztah k okolí, sociální kompetenci a kognitivní vývoj. Na dítě je potřeba působit všestranně, rozvíjet ho po stránce tělesné, psychické, sociální a využívat k výchově také speciální prostředky jako například sluchadla aj. Při výchově je třeba být trpělivý a empatický, protože děti s postižením sluchu jsou snáze unavitelné a mnoho věcí vnímají a prožívají jinak. (Muknšnáblová, 2014)

Souhrn

Neslyšící děti jsou ve svém citovém vývoji ohroženy, protože jsou vystaveny podnětové deprivaci, vztah mezi rodičem a dítětem je podroben větší zátěži, prožívají příliš často a opakovaně zklamání z důvodu neschopnosti plnit vysoké nároky učitelů a vychovatelů a také jsou obvykle ve stresu, pokud musejí odezírat a komunikovat slovně. (Vymlátilová, 2007) U těchto dětí je potřeba využívat už od začátku spontánního žvatlání a broukání, procvičovat zbytky sluchu, využívat období, kdy se dítě soustředí na obličej, aby docházelo k přirozenému nácviku odezírání, doprovázet řeč gesty a neverbální komunikací a vždy reagovat na jakýkoliv pokus dítěte o komunikaci. (Škodová 2013, online) Optimální je, pokud se dítě rozvíjí v zálibách, kde nepotřebuje dobrý sluch. Je třeba podporovat rozvíjení osobních schopností, dovedností, intelektuálních vloh a talentu dítěte. Je důležité, aby byl udržen správný rozvoj po stránce tělesné, psychické a sociokulturní. (Muknšnáblová, 2014)

2. Čtenářská gramotnost a osvojování čtenářských dovedností u dětí se sluchovým postižením

Dovednost číst a psát má pro člověka velký význam. Četba napomáhá psychickému zrání dítěte, umožňuje nám dozvědět se potřebné informace, vzdělávat se a získávat nové vědomosti, a také nám umožňuje radost a zábavu. Osvojování čtenářských dovedností u jedinců se sluchovým postižením je náročný proces, který bývá doprovázen problémy. Vyznačuje se určitými specifiky, které vyplývají z omezení daných jejich handicapem. (Červenková, 1999)

2.1. Čtenářská gramotnost

V pedagogickém slovníku je gramotnost definována jako „*Dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 85)

Současné přirozené přístupy původní význam gramotnosti rozšířily. Podle nich se gramotnost již neváže pouze na schopnost číst a psát, ale komplex jazykových kompetencí, kterými jsou čtení, psaní, mluvení a poslouchání. Tyto kompetence jsou bezprostředně spjaté s myšlením, poznáváním, chápáním a porozuměním. (Doležalová, 2005) Doležalová (2005, s. 14) uvádí, že „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotností. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“

Dle Komorné (2008) se dá funkční gramotností chápat efektivní využití psaných nebo tištěných informací. Z hlediska funkčního čtení musí být jedinec schopen přijímat informace a také je účelně využívat, analyzovat a hodnotit informace získané samostatným čtením, vztahovat získané poznatky ke komplexu svých znalostí a zkušeností, vyvozovat logické vztahy a souvislosti mezi informacemi atp. (Komorná, 2008)

Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Pedagogický slovník definuje čtenářskou gramotnost jako „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku).* Jde o

dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 42)

Čtenářská gramotnost obecně odráží kulturní a vzdělanostní úroveň národa, představuje jeden z primárních požadavků kladených na vzdělávání. Schopnost porozumět textu umožňuje jedinci značnou míru nezávislosti myšlení a zvyšuje jeho sociální adaptabilitu. Čtenářská gramotnost je často spojována pouze se školstvím, ale ve skutečnosti souvisí se všemi oblastmi života a týká se všech věkových kategorií. (Zachová, 2013)

Čtenářská gramotnost u osob se sluchovým postižením

V oblasti čtenářské gramotnosti u neslyšících proběhly už některé výzkumy, kterých nebylo mnoho. Jednalo se především o bakalářské a diplomové práce. Na základě některých z těchto výzkumů byly zjištěny rozdíly v úspěšnosti porozumění textu mezi žáky nedoslýchavými a žáky neslyšícími. Testy činí potíže především respondentům se závažnými rozumovými nedostatky. Někteří těžce sluchově postižení respondenti mají potíže především s malou slovní zásobou, s neporozuměním syntaxi a se znalostí gramatických jevů, proto se také raději vyjadřují pomocí obrázků než slovním vyjádřením. Dále bylo zjištěno, že čtenáři dosahují lepších výsledků porozumění v časových a číselných údajích, jestliže se mohou opřít o strategii vizuálního srovnávání v zadání a odpovídající části textu. Naopak větší potíže dělaly testové úkoly, kde respondenti museli odpovídat na otázky. Největší potíže dělaly testové úkoly založené na významech, které nebyly v textu vyjádřeny přímo nebo si je čtenáři museli odvodit na základě interakce informací získaných z textu a vlastních znalostí a zkušeností. (Komorná, 2008)

Lze předpokládat, že čtenářská gramotnost u neslyšících bude ve srovnání se slyšícími dosahovat horších výsledků, ale ověřování skutečné úrovně funkční gramotnosti, znalosti a vědomosti neslyšících je třeba dělat na základě stejných měřítek jako u slyšících. Je to vhodné pro poznání skutečného stavu vzdělanosti a gramotnosti neslyšících, podle něhož budeme moci následně zaměřit vzdělávání neslyšících, aby mohli úspěšně obstát v dnešní společnosti. (Komorná, 2008)

Příčiny nízké gramotnosti

Na výsledcích čtenářské gramotnosti se podílí nejen kvalita našeho školství, ale i celá společnost. Kniha již není považována za primární zdroj informací, ale stává se pouze jedním z využívaných zdrojů, neboť v současné době jsou silnou konkurencí knih nové informační technologie, zejména internet. Vyhledávání informací prostřednictvím mediálních produktů je z pohledu cílového příjemce přijatelnější, aktualizovanější a rychlejší. Kniha v tomto směru nemůže konkurovat, i když se neustále zlepšuje a ztraktivňuje její vizuální podoba, což je z komerčního hlediska nepostradatelné. Kniha totiž neupoutává pouze obsahem, ale i svým osobitým designem. (Bubeníčková, 2011)

Žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti mohou mít v dospělosti problémy s uplatněním na trhu práce i s obecným zapojením do společnosti. Rozvoj čtenářské gramotnosti by proto měl být jednou z priorit, neboť je to jeden z předpokladů k dosažení klíčových kompetencí jedince. (Málková 2006, online)

Dlouhodobý cíl literární výchovy vychází z potřeby pozitivního přístupu k celoživotnímu čtenářství. Čtenářskou gramotnost dítěte ovlivňuje již rodina a její přístup ke čtenářství. Výchova čtenáře dále probíhá v rámci předškolního vzdělávání. Dítě se zde nejprve setkává s textovou složkou prostřednictvím poslechu nebo může docházet ke kombinaci auditivního příjmu textu s vizuální podporou. I přesto, že dítě nepřijímá text samostatně, vytváří se u něho určitý vztah ke čtenářství. Další čtenářská výchova v institucionální úrovni probíhá na základní škole, která umožňuje jedinci získat dovednost číst a přijímat text bez zprostředkovatele. S vývojem osobnosti se rozvíjí i vztah k četbě. V jednotlivých vývojových obdobích dochází k rozvoji čtenářské osobnosti, která se projeví odpovídající čtenářskou gramotností. (Bubeníčková, 2011)

Možnou příčinou nízké čtenářské gramotnosti u osob se sluchovým postižením by mohl být nedostatek potřebných podnětů v kritickém období, které by děti pozitivně stimulovaly v jazykovém rozvoji. Další možnou příčinou může být vyučování češtiny na školách, kdy není dostatečně zohledněn fakt, že čeština je pro neslyšící až druhým – cizím jazykem. Ve škole vyučování probíhá převážně v češtině, což je jazyk, pro který nejsou neslyšící děti smyslově vybaveni, neměly možnost si tento jazyk osvojit přirozenou cestou a neovládají ho na takové úrovni, aby ho byly schopni úspěšně používat. (Komorná, 2008)

Velice důležitá je motivace žáků k samostatné četbě. Je nezbytné, aby učitelé znali současnou literaturu pro děti a mládež, sledovali novinky nakladatelství, aby byli ochotni naslouchat svým žákům a pomáhali žákům nacházet hodnotnější a náročnější

literaturu, která bude odpovídat žánrově a tematicky zájmům dítěte. Zájem dítěte se proměňuje v závislosti na věku, pohlaví a kulturní a etnické skupině. Učitel by měl mít znalosti o podstatných okamžicích čtenářova života s knihou, podle nichž lze analyzovat příčiny nečtenářství. Čtenářskou gramotnost však hodnotně posiluje především zájem žáka a jeho aktivní zapojení do čtení. (Bubeníčková, 2011)

Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti

Před vlastním nácvikem čtení je dobré, aby dítě prošlo jazykovou přípravou na čtení a aby jeho slovní zásoba byla bohatá. Dítě je třeba naučit rozlišovat zvukovou stránku slova od jeho věcného významu. Kromě trénování fonemického uvědomění je vhodné posilovat také zrakové dovednosti, sluchovou a zrakovou paměť, rytmizaci řeči, plynulé pohyby očí žádoucím směrem, orientaci v prostoru a zkoušet hry zaměřené na čtení písmen, slabik a slov. Aby bylo dítě ke spolupráci motivováno, musí cvičení a hry odpovídat jeho úrovni a schopnostem a musí být přiměřeně dlouhé a pravidelné. Cvičení je důležité vést formou hry, aby byla pro dítě zajímavá. (Vaněčková, 1996)

Sluchová cvičení zaměřujeme na rozlišování různých zvuků a později na fonemickou diferenciaci. (Vaněčková, 1996) Pokud chceme podpořit rozvoj sluchového vnímání, je dobré dítě učit naslouchat čteným pohádkám, vyprávěným příběhům a písničkám, hrát hry na lokalizaci zvuku, na určení zdroje zvuku, na rozeznávání zvuků z prostředí, apod. Na tento základ navážeme obtížnějšími činnostmi jako procvičováním rozlišování jednotlivých hlásek ve slovech, zvukovou analýzou a syntézou slov, procvičováním sluchové paměti, délkou samohlásek a rytmu řeči. Sluchová diferenciaci je důležitá pro vývoj řeči, výslovnosti, pro psaní a čtení. (Bednářová, 2010)

Jestliže je sluchové vnímání omezeno nebo znemožněno sluchovým postižením, musíme využívat jiných smyslových cest. Při práci s dítětem se sluchovým postižením se musíme věnovat především reedukaci sluchu, ale musíme se zabývat také rozvíjením zrakového vnímání, neboť zrakové vnímání je kompenzací sluchového vnímání. (Janotová, 1996) Zraková diferenciaci je schopnost rozpoznat podobnosti a rozdíly mezi tvary, předměty a znaky. Dobré zrakové vnímání je předpokladem pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní. K procvičování vizuálních dovedností lze využívat hračky a různé předměty, které dítě umí pojmenovat, dětské hry, časopisy a knížky. Využívat se dají cvičení na vyhledávání stejných barev, stejných tvarů, porovnání délky a velikosti či hry s písmeny. Zraková cvičení by měla zahrnovat cvičení na posilování zrakové

paměti, na trénování očních pohybů a orientaci v prostoru. (Bednářová, 2010; Vaněčková, 1996)

Existují také metody a náměty, jimiž by se mohlo docílit rozvoje čtenářské gramotnosti. Zde uvedu pár příkladů. Mezi jednu z metod patří čtení s předvídáním, kde každý žák samostatně předvídá, o čem se bude číst. Společný text čtou žáci postupně po částech a během nich žák probere svoje předpovědi ve dvojici, ve skupině nebo v celé třídě. Po dokončení čtení si spolu se třídou žáci ujasní, jak se text rozvíjel a jak se to shoduje nebo rozchází s jejich předpověďmi. Tato metoda by mohla být mezi žáky oblíbená pro jisté napětí a pro zjištění rozdílů v odhadu a textu. Další metodou je dílna čtení, která je celoročním systémem práce. Tato metoda umožňuje žákům hledat smysl čtení a přitom nezdůrazňovat rozdíly v technice čtení. Dílna čtení je založena na samostatném tichém čtení zvolené knihy, na diskuzích se spolužáky nad knihou a na konzultacích učitele s žáky. Pro začínající čtenáře jsou vhodné metody rozhovoru mezi žáky podle obrázku a domýšlení si, co si osoby na obrázku povídají, předčítání učitele a obsazení hlavních hrdinů dětmi, kdy žáci text ztvárňují mimicky, pohybově a zvukově, vymýšlení vět jako je nadpis příběhu apod. (Bartošová, 2014)

Kromě rodinného a školního prostředí mají vliv na utváření vztahu ke čtení také různé podporující instituce, organizace, nadace, webové stránky a dětské časopisy. Mezi instituce podporující čtenářskou gramotnost lze zařadit knihovny. (Bartošová, 2014)

2.2. Čtení s porozuměním

Čtení a psaní patří mezi nejvyšší formy řeči. Dovednost čtení je předpokladem pro schopnost porozumět tištěné a psané formě řeči. (Vaněčková, 1996) Samotné čtení se dá chápat jako proces dekódování systémů znaků, které jsou převedeny do jiné roviny, v níž dávají význam. Porozumění textu je samostatnou složkou a cílem čtenářského procesu. (Bartošová, 2014) Podle Bartošové (2014, s. 42) „*proces čtenářské percepce a recepce literárního díla představuje aktivitu a způsobilost přijímat a vnímat literární dílo.*“ Aby mohl být zahájen proces osvojování si dovednosti čtení, musí být v součinnosti jednotlivé schopnosti:

- zrakové rozlišování tvarů;
- sluchové rozlišování hlásek a slabik;
- zraková a sluchová paměť;
- smysl pro rytmus;

- orientace v čase a prostoru;
- schopnost slučovat a rozkládat jednotlivé složky. (Vaněčková, 1996)

Sluch ovlivňuje komunikační schopnosti a také další psychické funkce jako pozornost, vnímání, myšlení, paměť a citové procesy, které se při čtení uplatňují. Postižení v oblasti sluchového ústrojí má za následek omezené a zkreslené sluchové vnímání, opožděný vývoj řeči a omezenou slovní zásobu. (Vaněčková, 1996)

Význam čtení

Čtení má nesmírný přínos pro rozvoj naší osobnosti. Za základní funkci četby je považována funkce informační. Četba obohacuje člověka po třech stránkách, a to: kognitivní, emocionální a sociální. Literatura rozšiřuje kontakt lidí se světem, spojuje je s minulostí a uchovává kulturní hodnoty pro budoucnost. (Daňová, 2008) Dítě si při čtení rozšiřuje svou aktivní i pasivní slovní zásobu, zlepšuje se ve vyjadřovacích schopnostech a rozvíjí své myšlení. Četba má svou úlohu i z hlediska zábavy a rekreační činnosti. Je činností odpočinkovou a umožňuje čtenáři získat zážitky, jaké by v běžném životě získat nemohl. Podle Freye (1936) má pro děti četba význam v rovině vyjadřovací, pravopisné, společenské, kulturní, vědomostní a emocionální. Kniha poskytuje i neslyšícím jedincům základní cíle. V prvním případě se jedná o porozumění psanému textu, získání nových informací a kulturního povědomí. Čtení je dále důležité pro rozšíření slovní zásoby, naučení nových gramatických jevů a zlepšení výslovnosti. (Červenková, 1999)

U dětí je důležité vzbudit zájem o čtení co nejdříve a ukázat jim důvody, proč mají číst. Již v útlém věku by se měli s dětmi prohlížet knížky, nejdříve s obrázky, později pak s krátkými příběhy a základními říkadly. Nejdříve je dobré knihy dětem předčítat, aby se učily chápat, že jsou zdrojem informací a zábavy. U osob se sluchovým postižením nelze předčítat běžným způsobem, proto pokud je to možné, je dobré příběh převyprávět prostřednictvím znakového jazyka nebo různými formami totální komunikace a doplnit příběh například ilustracemi v knihách. Dítě se alespoň trochu seznámí s kostrou neznámějších příběhů a pohádek. (Červenková, 1999)

Pro budoucího čtenáře je důležité, aby vyrůstal v inspirujícím prostředí, kde bude mít k dispozici mnoho tištěných a psaných materiálů. Práce s dětmi musí probíhat formou hry, nikoli na dítě vyvíjet tlak k četbě. Samotný nátlak může způsobit nezájem či dokonce odpor k čtení. (Daňová, 2008)

Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou u dítěte nastat problémy ve čtení psaní a zapamatování si. (Bednářová, 2010) U dětí s postižením sluchu se upřednostňuje začít číst pomocí metody globálního čtení. Tato metoda spočívá v tom, že dítě se učí poznávat grafickou podobu slova jako celku, umožňuje tak individuálně postupovat v nácviku čtení, aniž by došlo ke ztrátě motivace. Děti si opakováním zapamatují obrazy tištěných slov, a tím porozumí textu i přesto, že neznají písmena. Z počátku jde čtení rychleji a snáze, proto dítě se sluchovým postižením nemusí rozeznávat každou jednotlivou hlásku. Problém však může nastat při četbě nových slov, především těch, pro které nelze pojem nakreslit. (Bartošová, 2014; Červenková, 1999; Vaněčková, 1996) Po této metodě je možné nacvičovat čtení pomocí analyticko-syntetické metody, která u nás patří k základním metodám výuky čtení a psaní a je u nás nejvíce využívána. Vzájemný vztah čtení a psaní je podstatným znakem této metody. V této metodě se využívá analýzy, kde se slova rozkládají na slabiky a hlásky. Dále se využívá syntézy, kde se postupuje od jednoduchého ke složitějšímu, hlásky se spojují ve slabiky a následně ve slova. Základním předpokladem pro tuto metodu je znalost písmen jako grafických podob jednotlivých hlásek a uvědomění si vnitřní fonetické struktury slov. (Bartošová, 2014; Vaněčková, 1996)

Porozumění

Podstatou čtení s porozuměním je přijímání informací uvedených v textu, zhodnocení a uvážení jejich významu a přemýšlení o jejich pravdivosti a užitečnosti. (Bartošová, 2014) Čím lépe čtenář rozumí textu, tím rychleji z něho získá požadované informace a umí s ním lépe pracovat. (Beníšková, 2007)

Naučit se číst s porozuměním klade velké nároky na psychickou vybavenost dítěte. Proces recepce se skládá z několika fází. První z nich je fáze vnímání, druhá je porozumění a třetí je zapamatování, přičemž všechny tři složky by se měli rozvíjet komplexně již od začátku čtení. Když si dítě osvojí znalosti grafického vyjádření slov, musí být schopné převést slova v mluvenou řeč takovým způsobem, aby text přečetlo a zároveň obsahu porozumělo. Pochopení čteného textu závisí na dosavadních zkušenostech a vědomostech, které dítě získalo a také na jeho celkovém vývoji, na mentálních předpokladech, úrovni jazykové výchovy a slovní zásoby. Pokud některá z těchto základních složek není funkční nebo je narušená, mohou ve výuce čtení nastat potíže. Sluchové postižení má proto nepříznivý vliv na čtení a pravopis. Sluchové postižení jedinci nemohou plnohodnotně přijmout a zpracovat zvukové informace. Pro

děti se sluchovým postižením je čtení jakýmsi poznáváním nového jazyka. (Bartošová, 2014; Daňová, 2008)

Na proces čteného textu má vliv stavba vět a jejich obsahová obtížnost. (Bartošová, 2014) Předpokladem pro čtení je, aby dítě umělo z hlásek složit slabiku a ze slabik slova. Pokud dítě obtížně skládá písmena do slabik, obtížně slabikuje a souhláskové shluky hláskuje, je čtení pomalé a namáhavé a dítě obtížně vnímá obsah čteného. (Bednářová, 2010) Čtenář se nejdříve zaměřuje na porozumění jednotlivých slov, na chápání jejich významu a uvědomění si, která slova k sobě patří a dávají dohromady určitý smysl. Poté následuje porozumění většímu celku. Jestliže dítě nerozliší slova, nemůže pochopit smysl věty. (Vágnerová, 2012)

Pro zvýšení porozumění textu, odstranění nepřesných míst a zlepšení zapamatování se mohou používat následující postupy:

- objasnění nejasné části textu, aby se mohli vysvětlit sporná nebo nejasná slova nebo pasáže;
- tvoření otázek k textu pro aktivizaci kognitivních operací;
- tvoření souhrnu k textu pomocí parafrázování textu;
- předpovídání obsahu dalšího úseku textu, kdy se čtenář snaží předvídat obsah dalších částí. (Bartošová, 2014)

Porozumění textu je složitý proces, který je doprovázen řadou nezbytných operací. Nejdříve si čtenář spojuje informace obsažené v textu s dosavadními vědomostmi, které získal. Následně propojuje předcházející vědomosti s novými informacemi obsaženými v textu a nakonec by mělo dojít k procesu ukládání informací do paměti. (Bartošová, 2014)

2.3. Potíže se čtením

Psaná podoba jazyka je zvláštní řečová funkce, která se od mluvené formy liší svou stavbou a způsobem fungování. Náročnost psaných textů je dána tím, že stavba věty je jiná a mnohem rozvinutější, než je tomu u stavby věty v mluvené řeči. Pochopení psaného textu vyžaduje také větší soustředěnost. Při vnímání psaného textu se nelze opírat o mimiku, posunky a gesta, které napomáhají porozumění obsahu mluvené výpovědi. (Krahulcová, 2002)

Písmo je grafickým záznamem mluvené řeči, a to se odráží ve znalosti jak při čtení, tak při psaní. Na rozdíl od slyšících, kteří se naučí používat jazyk dříve, než umí číst a psát, osoby sluchově postižené poznávají češtinu až prostřednictvím písma, a proto je pro ně četba obtížná. (Strnadová, 1998) Osvojit si čtenářské dovednosti je pro mnohé děti se sluchovým postižením velmi náročná a dlouhodobá činnost. Při čtení psaného textu se totiž odráží míra znalosti mluveného jazyka. (Daňová, 2008) Pokud dítě zažívá v počátcích čtení opakovaný neúspěch, může dojít k vytvoření negativního vztahu ke čtení. Osoby se sluchovým postižením mají největší problémy při čtení v oblasti lexikální, syntaxe a frazeologie. (Souralová, 2002)

Nejčastější potíže, se kterými se čtenáři se sluchovým postižením při četbě potýkají:

- Tyto jedinci disponují malou slovní zásobou, která je redukována jak z hlediska kvalitního, tak i kvantitativního. I když neslyšící člověk zná slovo obsahově a má pro něj znak, často mu chybí znalost příslušného slova v mluveném jazyce. Jedinci se sluchovým postižením znají většinou pouze nejběžnější významy slov. Význam každého slova je přitom dán vztahem k významům okolních slov. Děti se sluchovým postižením užívají slovní druhy v nerovnoměrné míře. Velmi často využívají podstatná jména a naopak velmi málo užívají přídavná jména, zájmena a příslovce.
- Vlivem snížené slovní zásoby je u těchto dětí častým problémem při čtení neznalost synonym. Pro určitý pojem často znají pouze jedno slovo, ale s jinou formou vyjádření si už dané slovo nespojí. Podobně je tomu u homonym, kdy neznají stejné slovo v jiném významu, a také u hovorových výrazů.
- Slova, která jsou si náhodně podobná, jsou dalším problémem pro osoby se sluchovým postižením. Dochází tak k záměně významů slov, například u slov, která se liší změnou délky samohlásky.
- Potíže mají také s chápáním významu slovních spojení, jejichž skutečný význam je v komunikačních situacích určován modulačními faktory. Neslyšící osoby nemají možnost poznat zvukové formy jazyka, proto je znesnadněná zejména identifikace významů slovních spojení, kdy význam slova obsahuje určitou intonaci, která znamená například ironii či posměch. Neslyšící bývá při této situaci často zmaten, neboť pochopí význam slova přesně tak, jak byl napsán,

ale ne tak, jak je myšlený. Také vytvoření představy prostřednictvím popisu jednotlivých sluchových vjemů je velmi obtížné.

- Další chybou bývá řazení slov do vět a souvětí bez gramatických souvislostí. Výpověď se stává obtížněji srozumitelná, protože může dojít k proniknutí prvků znakového jazyka do nedostatečně osvojeného českého jazyka.
- Problémem mohou být také složité větné konstrukce a nedokončené věty, které nejsou z textu zřejmé. Pro neslyšící je obtížné zjistit zákonitosti jednotlivých gramatických kategorií českého jazyka, jako je rod, číslo, pád, osoba apod. Velké potíže mají s předložkami, slovesnými vazbami a zájmeny.
- Jedním z největších problémů jsou metafory a metonymická zobrazování skutečnosti. Neslyšící přenesená pojmenování v komunikaci běžně nepoužívají, proto jim ve většině případů nerozumí.
- Problémem pro neslyšící je také porozumět ustáleným slovními spojením jako jsou slovní obraty, rčení a přísloví. Nejsou schopni pochopit takové situace v textu. (Krahulcová, 2002; Suralová, 2002; Strnadová, 1999)

Osoby se sluchovým postižením s malou znalostí českého jazyka velmi obtížně dešifrují obsah informací z běžně psaného textu i přesto, že znají abecedu. (Strnadová, 1999) Je třeba respektovat obtíže, které může mít dítě se sluchovým postižením při čtení a brát na vědomí riziko zastavení vývoje čtenářských dovedností na nižší úrovni. Dítě se sice může naučit číst technicky, ale nemusí už dále postoupit na vyšší úroveň čtení s porozuměním. (Bendová, 2011)

2.4. Psané texty

Funkční psaní je schopnost jedince využívat své znalosti, zkušenosti a informace získané z vnějších zdrojů a také schopnost vyjádřit a obhájit své myšlenky a názory prostřednictvím psané formy jazyka srozumitelně, výstižně a adekvátně vzhledem k účelu napsaného textu. (Komorná, 2008)

Stejně jako mluvená podoba českého jazyka je i psaná podoba českého jazyka pro většinu osob sluchově postižených velmi těžká. Největší potíže mají děti prelingválně neslyšící, protože nikdy řeč neslyšely. Český jazyk je charakteristický složitou gramatikou a nepravidelnou flexí – časováním, skloňováním. Pro děti s postižením sluchu je velmi obtížné učit se číst a psát, protože český jazyk neovládají

orálně, nemají dostatečnou slovní zásobu, neumí používat jednotlivé mluvnické tvary a skladbu slov, jako slyšící děti. U dětí s postižením sluchu by se proto výuka psaní a čtení neměla z vývojového hlediska uspěchat. (Muknšnáblová, 2014)

Při čtení textů dělají největší potíže dětem se sluchovým postižením slova nespisovná, málo frekventovaná, nářečí a v dnešní době také hodně používaná slova z anglického jazyka. Pro děti se sluchovým postižením je mnohdy ještě obtížnější zvládnout psaní, než čtení. I když jsou znalosti gramatiky a slovní zásoby dítěte se sluchovým postižením omezené, mohou při čtení využít alespoň náhradních strategií, aby textu porozuměly. Čtenář může zapojit při čtení a interpretaci své znalosti světa, podle nich potom může doplňovat informace, které mnohdy v českých textech bývají skryty. Vytvořit text pomocí písma tak, aby byl jasný a srozumitelný, je však příliš náročné, neboť znakové jazyky v psané podobě neexistují. (Komorná, 2008; Macurová, 2000; Muknšnáblová, 2014)

O osobách se sluchovým postižením nemůžeme říci, že všechny dělají v psaných textech stejné chyby. Avšak v textech českých neslyšících se často objevují určité charakteristické rysy. Zjistilo se, že neslyšící autoři využívají při psaní textů stejné prostředky a stejný způsob psaní bez ohledu na to, kdo je adresátem. Nerozlišují tedy, zda jde o dopis soukromý nebo veřejný, ale píšou texty stále stejně, ať je příjemcem kdokoliv. Typickým rysem textů neslyšících pisatelů je přítomnost tzv. citací z češtiny. Osoby sluchově postižené píšou texty gramaticky a noremně správně, ale do textu se často větná spojení nehodí a kontextově vůbec nezapadají. Jde o to, že osoby se sluchovým postižením si uvědomují své omezené schopnosti komunikovat prostřednictvím psaného jazyka, a proto kopírují části z textů, které považují za správné, a mají tak pocit, že svůj písemný projev vylepšují citacemi gramaticky správných konstrukcí češtiny. Tyto odlišnosti bývají často velmi zásadní a pro příjemce složité natolik, že není schopen dešifrovat a porozumět písemnému sdělení neslyšícího člověka. Texty neslyšících pisatelů a věty v nich použité jsou na první pohled kratší. Velmi málo používají souvětí, raději píšou věty jednoduché, texty působí nesouvisle a věty jsou do textu skládány za sebe mechanicky, takže vztahy mezi nimi nejsou značeny spojovacími výrazy ani prostředky odkazování. (Hudáková 2002, online; Komorná, 2008)

Vznikají předpoklady, že zvláštnosti v psaných textech neslyšícími mohly vzniknout nevhodnou výukou češtiny nebo vlivem znakového jazyka. V textech, u kterých předpokládáme, že vznikly nevhodnou výukou češtiny, se často objevují rysy

jako například nevhodný výběr slov, kdy přidávají nadbytečná slova a naopak důležitá slova vynechávají. Dochází k záměně slov, opakování stále stejných slov, nepoužívání synonymních vyjádření, neznalosti antonym, záměně slovních druhů, používání stereotypních frází, oznamovacích vět, komolení slov, střídání tykání a vykání, chybám ve valenci sloves a v předložkových pádech, chybám ve shodě podmětu a přísudku, vyjadřování se o sobě samém ve 3. osobě, apod. U textů, kde se domníváme, že zvláštnosti vznikly vlivem znakového jazyka, se často shledáváme se záměnou sloves být a mít, záměnou spojek vyjadřujících důsledek a příčinu, lexikálním vyjadřováním času, způsobu a vidu, se záporem vyjádřeným slovem „vůbec“, zvláštním slovosledem, nadbytečným používáním zájmen, vypouštěním či přidáváním slov, absencí pasivních tvarů apod. (Hudáková 2002, online; Komorná, 2008)

Podstata odlišnosti psané češtiny neslyšících souvisí také s používáním významů lexikálních a gramatických. Hluchota deformuje povahou obou aktů výstavby textu. Dle Macurové (2008) záleží na tom, který jazyk se neslyšící dítě učí jako první. Je důležité, aby si nejprve osvojilo jazyk smyslově přístupný, čímž je například jazyk znakový. Pokud by si neslyšící osvojili češtinu především v psané podobě až jako druhý jazyk, mohla by být jejich psaná forma více srozumitelná. (Macurová, 2008)

Je třeba si uvědomit, že každý neslyšící potřebuje češtinu v jiné míře, avšak bez zvládnutí psané češtiny nebudou mít neslyšící přístup ke vzdělání a celkově k informacím a nebudou tak schopni obstát ve světě slyšících. Někdy může být psaný text jediný prostředek k dorozumění se, ale z důvodu časové náročnosti ho nelze používat po delší dobu. (Mukšnáblova, 2014)

2.5. Čtenář ve věku 8 - 11 let se sluchovým postižením

Literatura provází člověka po celý život a podílí se na utváření společenských postojů jedince. (Nakonečný, 1965) Dle Nakonečného (1965, s. 68) je čtenář „*člověk žijící fyzicky ve skutečném světě a psychicky ve světě imaginace. Elementem působení knihy v psychice čtenáře jsou představy a s nimi spojené emoce a myšlenky*“. Trávníček (2008, s. 35) doplňuje a rozšiřuje tento pojem a tvrdí že „*čtenář je člověk, který využívá četbu jako jednu z forem sociální komunikace*“.

Dětské a pubescentní čtenářství se utváří v určitých etapách, které akceptují vývoj osobnosti dítěte. Individualita každého dítěte se odráží v jeho čtenářských zkušenostech, potřebách a také zájmech. To má vliv na čtenářské kompetence, jejichž

vývoj se v prostředí škol jeví jako primární. Důležitou roli tedy hraje čtenářský věk, který nemusí být s biologickým věkem čtenáře shodný. (Bubeníčková, 2011)

Vývojovou psychologii dítěte v oblasti čtenářství mohou ovlivnit faktory vnitřní a faktory vnější. Mezi vnitřní faktory se řadí věk, pohlaví, intelektuální úroveň jedince, myšlení dítěte, volní vlastnosti, vnitřní motivace a rozvoj fantazie. Mezi faktory vnější patří rodina a přátelé, školní prostředí, učitelé a spolužáci. Rodina má nenahraditelný vliv na rozvoj dítěte, důležitou roli hraje sociální postavení rodiny ve společnosti a úroveň čtenářské gramotnosti v rodině. Ve školním prostředí učitel pracuje s žákem na rozvoji pozitivního vztahu ke čtenářství a čtení. (Bubeníčková, 2011) V literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, vnímat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Rozvíjí základní čtenářské návyky a schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu a učí se rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Žáci postupně dospívají k poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. (Bubeníčková, 2011)

Jaroslav Toman rozdělil čtenářství na dvě etapy:

- Předčtenářská etapa: jedná se o předškolní věk dítěte, který se dělí na mladší věk do 3 let, a starší věk od 3 do 6 let.
- Čtenářská etapa: zahrnuje mladší školní věk a starší školní věk dítěte. Mladší školní věk můžeme dále rozdělit na věk od 6 do 8 let a věk od 9 do 10 let a starší školní věk neboli pubescenci na věk od 11 do 12 let a věk od 13 do 15 let.

(Toman, 1992)

Předčtenářská etapa

Dříve, než se začne žák učit číst a psát je potřeba, aby uměl rozlišit fonémy řeči. Dětské zrání a učení směřuje k vývoji poznávacích procesů a k jednoduché logice. Rozvoj logických operací souvisí se změnou manipulace s různými znaky, symboly, hláskami a písmeny. V tomto věku ještě dítě nedokáže uvažovat abstraktně, proto je pro něj důležité odpovídající a srozumitelné vysvětlení. (Mukňábková, 2014, s. 79)

V předčtenářském období jsou dětem nejčastěji předkládány pohádky, které jsou důležitým zdrojem pro rozvoj fantazie a utváření základních mravních kritérií. Rozvoj fantazie úzce souvisí s rozvojem řeči, proto je pro dítě snazší, pokud se v knize objevuje důvěrně známé prostředí. U dětí vytváří představu o tom, co je správné a co by se dělat

nemělo. Zlo je po zásluze potrestáno a dobro odměněno. Knihy by měly být rozčleněny do krátkých a ucelených kapitol, aby je dítě bylo schopno samo přečíst během chvíle. Dítě tak bude zažívat pocit úspěchu z dokončeného díla. Dětem se také můžou předčítat říkanky, a básničky, aby se u nich utvořil vztah k literatuře a zájem o čtení. (Bartošová, 2014; Ditmar, 1999)

Četba pro děti předškolního věku je zaměřena na rozvoj poznávacích procesů, především na vnímání. Rozvoj vnímání vede k přesnějším představám, ale protože má dítě v tomto věku nedostatek zkušeností, je unášeno do světa fantazie, který má významnou úlohu ve vývoji psychiky. Je třeba respektovat smysl pro realitu dětí a vyhýbat se teoretickému moralizování, poučování a kázání. (Hyhlík, 1958)

Čtenářská etapa

Významným mezníkem pro dítě je vstup do školy, který ovlivňuje jeho další rozvoj. Učitel se stává pro děti jejich průvodcem a rádcem. Na začátku školní docházky je důležité děti pozitivně naladit a motivovat k dalším činnostem. Děti se sluchovým postižením se učí většinu nových pojmů z obrázků, které mají v učebnicích význam především funkční a učitel by z nich měl vytěžit co nejvíce. Ilustrace zahrnují kromě nových pojmů také pojmy, s nimiž se žáci seznámili již dříve a slouží tedy pro opakování a prohloubení učiva. Čtenář zpočátku čte pomaleji, což může způsobit nepochopení a zapomínání přečteného textu a čtenář se proto musí vracet k předcházejícímu textu. K osvojení textu je třeba informace často opakovat. Učitel by měl texty obměňovat tak, aby se žáci naučili používat slova v různých tvarech, slovesa v různých osobách a podstatná jména v různých pádech. (Bartošová, 2014; Goldmannová, 1981)

I děti mladšího školního věku mohou číst pohádky, pokud jsou správně zvoleny. Dětem s postižením sluchu však nelze zadat ani tituly používané při počátku čtení bez úpravy. Pokud jde o výběr moderních pohádek, je potřeba dávat pozor na hlavní pointu pohádky. Pointa pohádky by neměla být založena na slovních vtipcích, neboť čtenář se sluchovým postižením by mohl mít potíže při jejím čtení a pointu nepochopit. Dalšími texty, které jsou těmto dětem předkládány, bývají jednoduchá říkadla vybraná z lidové slovesnosti. Postupně se přidávají také lidové hádanky, díky kterým si čtenář rozvíjí myšlení a postřeh. Lidové hádanky jsou dobrou motivací pro rozvoj čtení a porozumění čteného textu. Ve 3. ročníku mohou mít úspěch i koledy, které pomáhají dětem k rozvoji paměti. Žáci se také mohou postupně seznamovat s pranostikami, které je

potřeba vhodně vybrat a vysvětlit, aby je děti byly schopny pochopit. Lidová tvorba bývá pro děti jednoduchá zejména díky její krátké formulaci. Děti se dokážou dostatečně soustředit a jsou ochotny spolupracovat. Ve výuce se nejvíce využívají čítanky, které zahrnují soubor vhodných textů. (Ditmar, 1999)

Ve věku 9 až 12 let bývají děti již samostatnými čtenáři, proto je možné vybírat z bohatší a také složitější nabídky knih. Při výběru knih je však třeba přihlídnout na zájem dětí. Zájmy a potřeby dětí se mění z hlediska ontogeneze, dobových potřeb a dobových ideálů dětí. V tomto věku by již žáci měli dosáhnout vyšší úrovně techniky čtení. Zatímco se v předešlých letech používala četba především čítanková, od 4. třídy mohou být žákům nabízeny dětské časopisy. Své místo by měl dostat také žánr jako je poezie, se kterou je však třeba vynalézavě pracovat. V tomto věku se také bere ohled na podněcování čtení studijního, kde se k základnímu čtenářskému porozumění doplňuje také porozumění z hlediska daného předmětu. Četba v tomto věku má vliv nejen na rozvoj schopností a poznávání, ale také na povahové vlastnosti čtenáře, na jeho chování, jednání a vystupování. Vyjadřovací schopnost žáka a jeho způsob myšlení může být odrazem četby správné literatury. Cílem čtení na prvním stupni základní školy je plynulé, správné a uvědomělé čtení přiměřeně náročných textů a dostatečně rychlé čtení jak hlasité, tak i tiché. Žáci by měli členit věty podle smyslu, osvojit si správnou intonaci a slovní a větný přízvuk. (Hyhlík, 1958; Vykopal, Foltýn, 1979)

Práce ve vyšších ročnících navazuje na předešlé ročníky. Na začátku školního roku je třeba vždy zjistit kvalitu dovedností a na základě toho připravit plán pro další práci s dětmi. Zde platí zásada systematické pravidelné práce a uplatňování nacvičených prvků v práci s literárním textem při čtení. Literární výchova je pokračováním výchovy dětského čtenáře. Je dalším stupněm v rozvoji vztahu k literatuře, v kultivaci jeho čtenářských zájmů a potřeb a v rozvoji čtenářských dovedností a vědomostí. (Vykopal, Foltýn, 1979)

3. Metodika úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením

Před začátkem úpravy knihy je důležité zvážit a promyslet několik hledisek. Při výběru knihy je třeba přemýšlet nad tím, pro jakou cílovou skupinu bude kniha určena, nad možnostmi budoucího čtenáře, jeho vývojovou úroveň, stavem rozvoje jeho řeči, čtenářskou vyspělostí, nad jeho zájmy a zálibami, a také nad tím, jakým stylem bude text upraven, aby byl svou náročností přístupný vybrané věkové kategorii. Před úpravou je dobré zvolit si, jakým způsobem budeme text upravovat a jakou mírou uděláme zásah do originálního textu. Při úpravě textu by mělo být zaměření na docílení takového výsledku, který bude kompromisem mezi výchozím textem a jazykovými možnostmi čtenářů, pro které text upravujeme. Cílem by mělo být upravit knihu tak, aby byla pro děti žádoucí, zaujala je a byly ochotni ji číst. (Daňová, 2008; Poul, 1991)

3.1 Úprava textů

Jak už jsem v úvodu zmínila, při výběru knihy záleží na věku dětí, pro něž je kniha určena. U dětí s postižením sluchu se vyskytuje velký nepoměr mezi sociálně osobnostní a čtenářskou charakteristikou. Sociálně osobnostní rozvoj většinou odpovídá jejich kalendářnímu věku, ale čtenářský věk oproti věku kalendářnímu značně zaostává. Z tohoto důvodu je vhodné pro děti se sluchovým postižením, které špatně čtou, texty upravovat a vzbudit tak u nich větší zájem ke čtení. (Červenková, 1999)

Pro nejmladší čtenáře se sluchovým postižením jsou knihy značně opřeny o obrázky. Ilustrace slouží k doplnění informací, jsou nezbytnou součástí pro pochopení textu a u dítěte podpoří představivost. Pro nejmladší děti mohou být ilustrace tvořené pomocí leporel a pro předškolní děti mohou být využity například komiksy. Pro slabší čtenáře je komiks jakýmsi dějovým vodítkem a napomáhá dětem zpřístupnit díla, která jsou pro ně jazykově příliš obtížná. (Daňová, 2008; Poul, 1991)

Postup úpravy

Základním krokem před úpravou je nejdříve knihu sám přečíst. Během čtení je dobré zaznamenat si informace, věty a pasáže, které jsou důležité. Pro úpravu zvolme takové jazykové prostředky, aby odpovídaly cílové skupině čtenářů. (Daňová, 2008)

Při úpravě se mění **množství informací** z původního díla. Objem převáděných informací z výchozího textu do cílového textu zpravidla nebývá stejný. Změněna je délka textu, jeho obtížnost a využívají se odlišné jazykové prostředky. Úprava délky

může znamenat jak zkrácení původního textu, tak i jeho prodloužení. Pokud je to nezbytné, doplní se původní text o dokreslující informace nebo se uvedené informace zopakují, a tím se lépe objasní. Zásadní úpravy jsou většinou potřeba u rozsáhlejších textů. Z díla se vypustí nebo upraví takové pasáže, u kterých se domníváme, že by mohly čtenáři činit největší potíže. Je tedy zapotřebí umět rozlišit, které informace jsou podstatné a které naopak nadbytečné. Vypustit se dají například rozsáhlé dialogy, které nemají větší souvislost s příběhem, či dějové odbočky a nepodstatné postavy, které mají v díle pouze okrajovou roli. Snížení informací však musí být promyšlené, neboť neslyšící čtenář má jen omezenou možnost doplnit si vypuštěné informace do souvislostí. Vždy bychom se měli snažit zachovat informace rovnocenné s originálem. Při úpravě je třeba stále sledovat hlavní dějovou linii. V textu by mělo docházet k přerovnání, vynechání nebo sloučení některých kapitol tak, aby zůstal zachován chronologický sled událostí a omezilo se opakování již uvedených informací. (Daňová, 2008; Souralová, 2002)

Při úpravě je důležité zohlednit **gramatickou úpravu textu**. Děti se sluchovým postižením mají nedostatečné znalosti jazyka, proto mají potíže s identifikací zákonitostí jednotlivých gramatických kategorií, kterými je rod, číslo, pád, osoba atp. Obtíže mají také s rozlišováním významů vizuálně podobných slov, s rozpoznáním známých slov v různých tvarech či kontextech, se složitými větnými konstrukcemi a nedokončenými větami. Z tohoto důvodu je důležité zvolit vhodné pojmy, jejich tvary a správné vysvětlivky. (Daňová, 2008) Zjednodušit text lexikálně na takovou úroveň, aby ji čtenář ovládal, však není možné a ani účelné. Každý čtenář je odlišný a vyhovuje mu něco jiného, proto se způsob a velikost úpravy může pro každého jedince měnit. V textu je potřeba odlišit slova klíčová a slova ilustrační, která text pouze doplňují, ale nejsou pro něj nezbytná. Není však vhodné všechna ilustrační slova vynechat, neboť by se z textu vytratil charakteristický styl autora a text by se stal ochuzeným. Chybou je předpoklad, že jednodušší text je obsahově srozumitelnější. Ve velké míře zjednodušený text se sice snadněji čte, ale nemusel by být tolik zajímavý, mohl by se stát příliš abstraktní, vyžadoval by od čtenáře velkou míru představivosti a vytratilo by se z něho napětí a také literární hodnota. (Červenková, 1999) V textu je dobré ponechat zajímavé a přitažlivé informace, které text určitým způsobem obohatí, i když nemusí mít velký význam pro pokračování příběhu. Čtenář si může vytvořit jasnější představu o ději i přesto, že obsahuje pojmy, kterým zcela nerozumí, dochází tak alespoň k rozvoji slovní zásoby. Je potřeba mít neustále na paměti věk čtenářů, pro které je text

upravován. Děti se sluchovým postižením, a to především ty, které mají se čtením obtíže, potřebují mít text na první pohled přehledný, poutavý a lákavý. (Daňová, 2008)

Další možnost, jak udělat text pro děti se sluchovým postižením jednodušší, je využití **větší míry výslovnosti**. Nabízí se buď používání plnovýznamových pojmenování, nebo zájmen. Užívání zájmen místo podmětu však může dělat čtenářům velké problémy a ztížit pochopení textu, proto je vhodnější využít plnovýznamová pojmenování, která nekladou tak vysoké nároky na schopnost rozpoznání. (Daňová, 2008)

Texty často obsahují **přímé řeči**, které se uvádějí buď do uvozovek, nebo se odlišují použitím interpunkce, jiného typu písma či velkých písmen. Vhodné je usnadnit orientaci v textu umístěním každé části dialogu na samostatný řádek. Nejběžnějším typem přímé řeči je rozhovor založený na otázkách a odpovědích, což přispívá k dynamičnosti příběhu. Použít se dá také nepřímá řeč, která má všechny vlastnosti přímé řeči, pouze je bez interpunkčních znamének, nebo řeč polopřímá, kde se vynechávají dvojtečky a uvozovky. Může se stát, že v příběhu bude komunikovat více osob najednou, proto je lepší zvážit zařazení těchto situací do převyprávěného příběhu. Pokud se v příběhu vyskytne monolog, je dobré ho doplnit formulacemi typu „povídal si“, „řekl si“ apod., aby nebyl čtenář zmaten, kdo a s kým mluví. Přímá řeč se jednoznačně do upravených textů hodí, musí však odpovídat celkovému literárnímu stylu díla a předpokládané jazykové vyspělosti čtenáře. (Daňová, 2008; Souralová, 2002)

Při přepisu z původního díla do upraveného textu se přidávají informace, které jsou důležité pro pochopení. Jednou z možností je přidání **vysvětlivek**, které jsou důležité zejména pro pochopení významu pojmů knižních, lidových, historických či zastaralých. Pro začínající čtenáře jsou pak vhodné například k objasnění některých gramatických zákonitostí a lexikálních významů slov. (Daňová, 2008) Zvolit slova, která budou vysvětlena, bývá jedním z nejtěžších úkolů, neboť každé dítě má odlišnou slovní zásobu, úroveň jazykových dovedností i osobních zkušeností. Také vysvětlit význam slova tak, aby byl výstižný, není jednoduché, protože jsou jistá omezení v použití jazykových prostředků. K vybraným slovům by se měla zvolit taková forma vysvětlení, aby vycházela z předpokládané úrovně jazykových dovedností daného věku i handicapu čtenáře. Malým čtenářům může být slovo vysvětleno obrázkem. Pro starší čtenáře nebo pro čtenáře, kteří dobře ovládají základy českého jazyka, se mohou využít verbálně formulovaná vysvětlení, ale je potřeba důkladně zvážit, jestli bude význam

slova objasňován jen ve vztahu k interpretovanému textu nebo budou vysvětlovány i jeho přenesené významy. Množství doplňujících informací by mělo být voleno tak, aby nebyl čtenář odváděn od základního děje příběhu příliš často. (Souralová, 2002)

Vysvětlivky se dají zařadit na více míst. První možností je zařazení vysvětlivek na konec knihy za poslední kapitolu, a to buď abecedně, nebo abecedně podle kapitol. V tomto případě se však může stát, že čtenář bude zdržován a odrazen zdlouhavým listováním a vyhledáváním vysvětlivek. Druhou možností je zařadit vysvětlivky na konec každé kapitoly. Tato forma je jednodušší, protože se čtenář nemusí složitě orientovat v dlouhém seznamu slov. Nevýhodou je listování na konec kapitoly a zpět ke čtenému textu. Na konci kapitoly jsou uvedena jen ta slova, s nimiž se v dané kapitole pracuje a která se k ní vztahují. Pojmy se dají seřadit buď abecedně, nebo dle pořadí, jak se v textu nacházejí. Třetí variantou jsou vysvětlivky uvedené na téže straně stejně jako marginálie (poznámky na okraji listu nebo na vnějším okraji stránky). Tuto formu je vhodné používat u kratších vysvětlivek. Vysvětlivky se dají zařadit také na spodní část aktuální strany, zejména pokud se jedná o delší vysvětlení či obrázek, nebo na prázdnou levou stranu a to v případě, pokud je text umístěn pouze na pravé straně. Existují různé varianty pro objasnění významu slova. Pro malé čtenáře je vhodné objasnit slovo pomocí obrázku, což přispívá k větší srozumitelnosti textu, rychlejšímu porozumění a většímu zájmu. Pro starší děti již můžeme dělat vysvětlivky kombinací slova a obrázku. Množství doplňujících informací by se mělo zvážet. Pokud bude informací nadbytek, mohlo by to čtenáře odvádět od základního děje. Rozhodnout se také musíme, v jakém tvaru budeme význam slova uvádět. Vysvětlivky mohou být ponechány buď ve tvaru, se kterým se čtenáři setkávají v textu, nebo v základním tvaru. Možné je využít i kombinaci obou možností. Zvolený způsob by se pak měl používat v celé knize. Vysvětlovaná slova, či slovní spojení, se v textu dají zvýraznit podtržením, tučným písmem, proloženě či barevně, záleží na vkusu a možnostech překladatele, přehlednosti a také na tom, co bude čtenářům vyhovovat. Opět by se měla používat pouze jedna z možností v celé knize. V knize se mohou objevit určitá specifika, která by bez vysvětlení čtenáře popletla. Příkladem jsou pohádky, ve kterých se často objevují vymyšlené bytosti, kouzla, čáry, zázraky a podobné prvky, kterým by některé děti nemusely rozumět, proto je vhodné je od ostatního textu odlišit a vhodně je objasnit. (Daňová, 2008)

V knihách se často objevují **metafory** či **metonymie**, které jsou pro čtenáře se sluchovým postižením dalším problémem. Tyto jazykové prostředky se užívají, pokud

nejdou prožitky dostatečně popsat slovy, ale dají se přirovnat k něčemu, co je dobře známé. Pro čtenáře se sluchovým postižením jsou však taková zobrazení obtížná, neboť se s přenesenými významy dosud neselekali, nebo jim nebyl vysvětlen jejich význam. Nejlepším způsobem, jak tento stav vysvětlit, je použít situaci ze života, kterou mohli čtenáři prožít. Obtížně pochopitelné bývají také frazémy či přísloví. V tomto případě je dobré smysl objasnit za pomoci příběhu. (Daňová, 2008)

Nezáleží pouze na textu samotném, ale také na **grafické úpravě a ilustracích**. Grafická úprava a ilustrace ovlivňují vztah čtenáře ke knize významným způsobem. Zvláště pro malé čtenáře mají obrázky v knize významnou roli, ale zdařilé ilustrace jsou často i příjemným zpestřením pro dospělé čtenáře. Obrázky se mohou k textu buď vztahovat, nebo ho pouze tematicky doplňují. Ilustrace v knihách pro slyšící populaci jsou především záležitostí uměleckou, k textu se volně vztahují, nebo ho tematicky doplňují. Pro sluchově postižené čtenáře plní ilustrace navíc funkci vysvětlovací, protože výtvarné zachycení popisovaného děje usnadňuje rychlé porozumění. Pro lepší pochopení děje slouží především v situacích, které jsou pro čtenáře náročné na jeho představivost a také se využívají při vysvětlení neznámých slov nebo pro usnadnění umístění předmětů v prostoru. (Souralová, 2002) Uměleckou ilustraci potřebují děti se sluchovým postižením nezbytně. Obrázky dokreslí atmosféru příběhu a vytvoří určitou představu pro lepší pochopení děje. Ilustrace, které slouží k vysvětlení neznámých slov, se využívají často, neboť se jedná o jednoduché výstižné obrázky. Obrázky se dají využít nejen jako prostředky k objasnění děje, ale také k získání zpětné informace o tom, zda čtenář textu porozuměl. U knihy se může také připravit předmluva, pokud chceme děti motivovat a vzbudit u nich zájem. Díky ní čtenáře seznámíme s prostředím, hlavními hrdiny a vztahy mezi nimi. (Daňová, 2008)

Čtení s porozuměním lze dále usnadnit vytvořením **komiksů**. Komiks obsahuje názorné obrázky a obrázkové příběhy, málo textu uvedeného v bublinách ve formě přímé řeči, který je jednoduchý, zkrácený, odpovídá svým obsahem obrázkům a umožňuje rychlý dějový spád. Komiksy mohou umožnit vysokou vypovídající hodnotu, vytvořit pozitivní vztah k psaným informacím, působit na emocionální složku čtenářovy osobnosti a zprostředkovat umělecký zážitek. Je ale potřeba, aby byl komiks graficky bezchybně zpracován, proto je potřeba zamyslet se nad volbou velikosti písmen, délkou souvětí, apod. Výhoda komiksů je především v jejich názornosti a rychlém dějovém spádu. Čtenář se nezamotává do složitých slovních charakteristik postav a prostředí, protože děj běží dopředu bez různých odboček a komplikací. Komiksy mohou ocenit

děti s postižením sluchu, které jsou slabšími čtenáři, protože jsou pro ně dobrým dějovým vodítkem. Ocení je ale jistě také jejich rodiče, kterým nabídnou modelové situace, jak o těchto věcech s dětmi hovořit. Doplnit porozumění textu lze také zprostředkováním filmové podoby příběhu. Text, který je napsán podle kresleného příběhu, může být jednodušší, protože čtenář již děj zná z filmového ztvárnění. (Červenková, 1999; Souralová, 2002)

Zde jsme si uvedli několik možností, jak knihu upravovat a čím se dá obohacovat. Neměli bychom očekávat, že text bude pro děti srozumitelný hned napoprvé. Je potřeba počítat i s takovou variantou, že text budeme muset přepracovat vícekrát. (Daňová, 2008)

3.2. Ověřování srozumitelnosti upravených textů

Přepracování literárního díla je velmi náročný proces, a proto je nutné během úpravy ověřovat srozumitelnost přepracovaného textu. Najít standardní návod, jak při ověřování postupovat, nelze. Existuje několik možností, kterými ověříme srozumitelnost přepracovaného díla, záleží však na několika faktorech, které musíme před ověřováním znát. Abychom umožnili dětem se sluchovým postižením příjemný zážitek, je důležité, aby děti čtenému porozuměly. (Daňová, 2008)

Před úpravou textu bychom si měli stanovit, pro jakou cílovou skupinu text upravujeme, tedy pro jakou věkovou kategorii. Abychom cílové skupině vyhověli, správně přizpůsobili text, nastavili jim vhodnou obtížnost a správně je motivovali, měli bychom znát jejich způsob komunikace, zájmy, možnosti a jazykové schopnosti. Z tohoto důvodu je vhodné při úpravě spolupracovat s lidmi, kteří jsou dítěti blízcí, například s učiteli nebo rodiči. (Daňová, 2008)

Úprava vychází z původního textu a jeho smysl by se měl zachovat stejný, neměl by se tedy vytvořit vlastní text. Upravený text by měl vycházet z výchozího textu a také z jazykových možností neslyšícího čtenáře. Z tohoto důvodu je charakter textu ovlivňován kvalitou a kvantitou zásahu do originálního textu. Velikost zásahu do původního textu ovlivňuje čtenářská vyspělost čtenáře. (Souralová, 2002) Mezi důležité body patří délka textu, kterou je potřeba přizpůsobit pro danou věkovou skupinu, aby byl text zvládnutelný. U dětí je velmi důležité používat zábavnou formu práce. Při samotném ověřování, kdy děti čtou upravený text, je dobré neustále zjišťovat, zda textu

rozumí. Při ověřování nezáleží pouze na upraveném textu, ale důležitou roli hraje také momentální naladění dětí, doba četby, únava, soustředěnost apod. (Daňová, 2008)

Metody ověřování

Zda je text pro děti dostatečně srozumitelný, můžeme zjistit několika způsoby nebo kombinací více metod. Abychom se dozvěděli, zda dítě porozumělo psanému textu, můžeme využít některou z těchto metod:

- Reprodukce přečteného textu – jedná se o metodu, která patří mezi nejpřirozenější, je zde však potřeba aktivní znalost jazyka. Pokud je tato forma pro začátečníka náročná, může se stát, že bude čtení pro jedince znechucující, jestliže však dítě dokáže děj převyprávět, znamená to, že textu porozumělo.
- Obrázky – obsah přečteného mohou vyjádřit obrázky, pomocí nich mohou děti sestavit například osnovu příběhu nebo mohou přečtený obsah samy ztvárnit. Tato forma ověření je výhodná, pokud neslyšící textu rozumí, ale není schopen slovně popsat obsah.
- Jazyková cvičení – ověření probíhá formou doplňování. Příkladem může být cvičení, kdy děti mají na výběr možnosti, které doplňují na vhodné místo do vět v rámci souvislého textu.
- Odpovědi na otázky – ověřit text můžeme položením otázky, je však důležité vhodně ji formulovat. Děti mohou na otázku buď samostatně odpovědět klíčovým slovem či větou nebo mohou mít na výběr z více možností, z nichž tu správnou zakroužkují. Odpovědi na otázky jsou pro neslyšící čtenáře jednodušší v porovnání s reprodukcí děje, protože neslyšící mají k dispozici omezený výběr komunikačních prostředků mluveného jazyka a nedostatečně osvojenou strategii plánování a realizace produkce řeči. (Červenková, 1999; Daňová, 2008; Suralová, 2002)

S upraveným textem se dále pracuje po jeho prvním přečtení. Pro další přepracování, upravení či doplnění jsou klíčovými reakce dětí na upravený text, a to především dětí, které měly největší obtíže s porozuměním. Na základě potřeb jednotlivých čtenářů se snažíme docílit vhodné úpravy, aby děti upravená kniha zaujala. (Daňová, 2008)

4. Úprava literárního díla „Povídání o pejskovi a kočičce“

Cílem mé práce je upravit knížku s názvem Povídání o pejskovi a kočičce od autora Josefa Čapka a následné ověření upraveného textu na žácích se sluchovým postižením. Jak vyplývá z kapitol uvedených výše, děti se sluchovým postižením mají problémy se čtením, a to může vést k neporozumění textu či k demotivaci číst. Jednou z možností, jak se takové situace vyvarovat, by mohla být právě úprava textu, která by mohla vést k lepšímu porozumění a prožitku ze čtení. V kapitole 3.1. je souhrn doporučení, jaké změny úprava textu zahrnuje, aby byl text pro děti se sluchovým postižením srozumitelnější, a právě z této kapitoly jsem vycházela při úpravě textu. Zároveň je potřeba upozornit, že univerzální návod pro úpravu textu nelze určit, neboť každé dítě je individuum a má jiné potřeby, zájmy, schopnosti a dovednosti. Jsou však určitá doporučení pro to, jakým způsobem by se mohly texty upravovat.

V následujících kapitolách budu prezentovat jednotlivé úpravy v textu. Nejprve shrnu postup vlastní úpravy textu a následně popíši výsledky ověřování. Upravená kniha je volnou částí v kroužkové vazbě z důvodu praktičtějšího využití a lepšího charakteru knihy.

4.1. Postup úpravy vybraného literárního díla pro děti

Při mé úpravě textu došlo k několika **přepřacováním**. První verzi kapitol jsem konzultovala s vedoucí mé bakalářské práce a podle teoretických doporučení jsem vypracovala první verzi upraveného textu. Druhou verzi jsem musela uzpůsobit schopnostem dětí, se kterými jsem upravené texty ověřovala. V tuto chvíli mi byla nápomocna třídní učitelka, která mi dala určité požadavky, jak by měl text vypadat, aby ho děti v její třídě zvládly. I třetí verze byla vypracována na základě konzultace s třídní učitelkou, kdy jsem dostala doporučení, která další slova by mohla ještě dětem se sluchovým postižením dělat problémy. To už se ale jednalo pouze o drobné úpravy. Text jsem tedy přepřacovala třikrát.

Vybrat vhodnou **knihu** k úpravě není lehký úkol. Dítě si lze získat knihou, která odpovídá jeho zájmům, proto je jedním z hlavních kritérií pro výběr knihy právě zájem dítěte. Samotná úprava knihy je dlouhodobější záležitostí, a proto bychom k ní neměli mít odpor, ale měla by se líbit také nám. Pokud budeme z knihy nadšení, bude to určitě i na samotném výsledku vidět. Já jsem se rozhodla upravit knihu s názvem Povídání o pejskovi a kočičce, 14. vydání, od autora Josefa Čapka, která nabízí veselé vyprávění o

dvou nerozlučných kamarádech a potěšila již několik generací čtenářů. Kniha patří ke klasickým dílům literatury pro děti. Poprvé vyšla roku 1929. Kniha nabízí 9 kapitol, které jsou napsány s vtipem a poutavým způsobem, vyprávění je veselé, zvířátka se chovají jako lidé, bydlí spolu, uklízí, vaří, pečou, chodí na výlety, slaví Vánoce. Pejsek a kočička mají v knize svérázná řešení, která jsou zábavná a originální. V některých kapitolách dokonce vystupuje i samotný pan Čapek, autor pohádek. Autor zvolil krásnou až poetickou češtinu, podporuje zde komičnost i tradici. Ilustrace v knize vhodně doplňují celkový dojem. Jednotlivé pohádky mají výchovný význam a skrývají poučení, aby se děti zbavily svých nectností jako například, aby netahaly pejsky a kočičky za ocásek, nenechávaly na zemi rozbité věci, uklízely střepy, nezapomínaly na kamarády a nemocné přátele, nerozbíjely hračky apod. Kočička v pohádce zastupuje roli ženy a pejsek roli muže. Kniha je přitažlivá zejména díky způsobu vyprávění, kde se velmi často objevují dialogy. Pejsek a kočička spolu mluví jako lidé, k vyprávění používají hovorový jazyk. Hlavní hrdinové pohádky pomáhají čtenářům prostřednictvím humorných situací rozlišit, co je správné a co ne. Hrdinové postupně řeší situace prostřednictvím dobré rady a vždy své potřeby s přehledem vyřeší. (Malá 2010, online; Rezková 2008, online)

Není snadné určit, pro jakou **věkovou kategorii** dětí je tato knížka vhodná, neboť u slyšících čtenářů oslovuje doslova lidi v každém věku. Já sama jsem knihu četla již v době mého dětství a velmi se mi líbila. Dokonce jsem se ke knize vrátila i v dospívajícím věku. Měla jsem možnost vidět také filmovou verzi příběhu. Pro děti je dle mého názoru kniha velmi přínosná a poutavá. Po dohodě s paní učitelkou na základní škole pro sluchově postižené jsme dospěly k závěru, že po obsahové stránce je upravený text vhodný pro čtenáře 4. ročníku základní školy pro sluchově postižené.

V průběhu úpravy knihy Povídání o pejskovi a kočičce jsem se zabývala otázkou, do jaké **míry** můžu **zasáhnout do originálního textu**, abych nenarušila humor a osobitý projev autora knihy. Jednotlivé kapitoly jsou však poměrně dlouhé a obsahují dějové odbočky a velký počet dialogů. Výhodou bylo, že jsem text již znala, proto jsem měla dobrou představu o tom, co by mělo být v textu ponecháno a co by bylo možné vynechat. Každý čtenář má jiné požadavky a každý, kdo text upravuje, má jiné jazykové předpoklady. Upravit knihu tak, aby odpovídala schopnostem a dovednostem všech dětí, není možné. U první kapitoly jsem se proto pokusila vytvořit dvě odlišné verze úprav, z nichž každá má jiná specifika. První verzi úprav (viz příloha č. A) jsem se snažila zachovat shodnou s originálním textem, většina informací a pasáží je zde

ponechána, pouze upravena pro potřeby sluchově postižených čtenářů. V druhé verzi jsem text více zredukovala. Podrobnější rozboru obou verzí úprav jsou popsány dále.

Rozbor první verze pohádky

Jak už jsem výše zmínila, pro první kapitolu knížky Povídání o pejskovi a kočičce jsem vytvořila dvě odlišné verze úprav. První verzi jsem vytvořila dříve, než jsem znala věk čtenářů, se kterými jsem upravenou knihu ověřovala.

Nyní uvedu konkrétní kroky, jak jsem postupovala při úpravě textu. V první verzi je text delší, neboť jsou zde podrobněji popsány a vysvětleny situace, jak co probíhalo a vypadalo. Při úpravě jsem se řídila doporučením pro úpravu textu pro čtenáře se sluchovým postižením. Důležité je vyhýbat se především dlouhým souvětím, zájmenům, citoslovcím, homonymům, frazémům, ironii, metaforám, přirovnáním atp. Věty by měly být jasné, vždy by měl být určen podmět, přísudek a poté až ostatní části vět. Snažila jsem se z dlouhých souvětí udělat více kratších vět. Zájmena jsem nahrazovala plnovýznamovým pojmenováním. Děti by nemusely rozumět, kdo jsou velcí lidé, proto jsem toto slovo zaměnila za slovo dospělý.

Originální část textu 1. kapitoly:

To bylo tenkrát, když pejsek a kočička ještě spolu hospodařili; měli u lesa svůj malý domeček a tam spolu bydleli a chtěli všechno dělat tak, jak to dělají velcí lidé. Ale oni to vždycky tak neuměli, protože mají malé a nešikovné tlapičky a na těch tlapičkách nemají prsty, jako má člověk, jenom takové malé polštářky a na nich drápky.

Upravený text:

Pejsek a kočička měli u lesa malý domeček. V domečku spolu bydleli a chtěli všechno dělat stejně, jak to dělají dospělí lidé. Ale pejsek a kočička neuměli vždycky stejně pracovat jako lidé. Pejsek a kočička nemají ruce a prsty, mají jen malé a nešikovné tlapičky. Na tlapičkách mají malé polštářky a na polštářkách mají drápky. A proto pejsek a kočička nemohli dělat všechno stejně, jako to dělají lidé.

Není zde vynecháno tolik informací a text je více shodný s originálním textem. Zároveň se musí dbát na autorův sloh a psaný projev, aby v dítěti zanechal čtenářský zážitek a i upravené dílo bylo kvalitní literaturou. Oslovení jsem ve větě umístila vždy na první místo.

Originální část textu 1. kapitoly:

Podívá se na něj a vidí, že pejsek má plnou hubu pěny a z očí mu tekly slzy. „I propána!“ křičela kočička, „co se to, pejsku, s tebou děje? Vždyť ty jsi nějaký nemocný?“ Vždyť ti kape z huby pěna! Co to s tebou je?“ – „Ale,“ povídá pejsek, „našel jsem tu něco na stole a myslil jsem, že je to nějaký sýr nebo nějaké cukroví, tak jsem to sněd. Ale ono to strašně štípe a dělá se mně z toho v hubě pěna.“

Upravený text:

Kočíčka se podívala na pejska. Pejsek měl plnou **hubu** pěny a oči plné slz.

Kočíčka se lekla a křičela: „Pejsku, ty jsi nemocný? Máš v hubě pěnu! Co se ti stalo?“

Pejsek odpověděl: „Na stole jsem našel bílou kostku. Myslel jsem, že je to sýr nebo cukroví. Chtěl jsem věc na stole ochutnat, a tak jsem to snědl. Ale není to dobré! Moc to bolí a dělá se mi v hubě pěna.“

Po konzultaci s třídní učitelkou dětí, se kterými jsem texty ověřovala, jsme dospěly k názoru, že děti v její třídě by nebyly schopny přečíst takové texty, neboť jsou zvyklé na kratší texty. Zároveň mi sdělila, že text je příliš dlouhý na ověřování ve školním prostředí, vhodnější by byl spíše pro přečtení doma ve volném čase. Pro žáky prvního stupně základní školy pro sluchově postižené je vhodnější používat jednoduché věty s jasně stanoveným podmětem, přísudkem a předmětem či příslovečným určením. Na základě doporučení třídní učitelky jsem tedy upravila text podruhé.

Rozbor druhé verze pohádky

Nyní budou rozebrány konkrétní kroky, jak probíhala druhá úprava textu s ohledem na charakter vybraného textu. Tuto verzi jsem také použila při ověřování a zahrnula ji do výtisku s ostatními kapitolami.

Délka textu v upravené verzi je oproti originálu značně zkrácena a věty mají jednodušší stavbu, neboť to bylo pro vybranou věkovou kategorii a podmínky ověřování nezbytné. Text jsem převyprávěla pomocí kratších vět a jednodušších souvětí, ale snažila jsem se zachovat velkou část informací, které by obsahovaly poučení a důležité a vtipné pasáže. Důležité bylo také zvolit vhodné písmo a jeho velikost.

V ukázce upraveného textu jsem vypustila informace o tom, že pejskové a kočičky mají tlapičky a lidé ruce, neboť je to obecně známá věc a delší popisování by

mohlo odvádět pozornost dětí od důležitějších informací. Slova, která by pro děti se sluchovým postižením mohla být neznámá, např. tuze, všelijak, apod., jsem vypustila.

Originální část textu 1. kapitoly:

To bylo tenkrát, když pejsek a kočička ještě spolu hospodařili; měli u lesa svůj malý domeček a tam spolu bydleli a chtěli všechno dělat tak, jak to dělají velcí lidé. Ale oni to vždycky tak neuměli, protože mají malé a nešikovné tlapičky a na těch tlapičkách nemají prsty, jako má člověk, jenom takové malé polštářky a na nich drápky. A tak nemohli dělat všechno tak, jak to dělají lidé, a do školy nechodili, protože škola není pro zvířátka, ba ne, to ne! Co myslíte? Ta je jen pro děti!

A tak to u nich v tom jejich bytě vypadalo všelijak. Něco udělali dobře a něco zas ne, a tak tam mívali někdy také trochu nepořádek. A tak jednoho dne viděli, že mají ve svém domečku tuze špinavou podlahu.

Upravený text:

Pejsek a kočička spolu bydleli v malém domečku u lesa. Pejsek a kočička chtěli dělat všechno stejně, jako lidé. Pejsek a kočička ale nemají ruce, proto neumí pracovat, jako pracují lidé. Pejsek a kočička udělali občas něco dobře a něco špatně. V domečku měli někdy trochu nepořádek. Pejsek a kočička měli v domečku špinavou podlahu.

Některé pasáže jsem vynechala v textu celé. Uvedenou část textu jsem vynechala celou, protože neměla rozhodující vliv na další pokračování příběhu, pro čtenáře by mohla být matoucí a nesrozumitelná, a také by je mohla rozptylovat od hlavní dějové linie.

Originální část textu 3. kapitoly:

V zemi, která se jmenuje Redakce, panuje zlý obr jménem Klíma, jenž sídlí za devaterými dveřmi v jeskyni, která se zove Šéfárna. Ten mně uložil přetěžkou práci, abych rychle napsal Vánoční povídku pro děti, ale já pořád nevím co, a nic mě nemůže napadnout. Tak si tu lámou hlavu a přemýšlím již sedm dní a sedm nocí, a pořád mně nemůže nic napadnout a pořád nevím, co bych těm dětem o pejskovi a kočičce napsal. ‚Nenapišeš-li,‘ rozkázal mně strašným hlasem obr Klíma, ‚proměním tě v tvarohový sloup a budeš tak u psacího stolu přemýšlet až do konce světa a budeme tě těm dětem ukazovat pro hanbu za vstupné padesáti haléřů.‘ Tak tu tedy, milý pejsku a kočičko, sedím a nevím co, až vy jste přišli mně poradit. Vysvobodili jste mne od toho

strašlivého osudu, že bych se měl stát sochou z tvarohu, i dám vám za to, čeho si jen budete přát.“

Pokud se v upraveném textu objevovala jména dětí, která neměla pro text velký význam, a v pohádce se dále nevyskytovala, vynechala jsem je. Já jsem jména dětí v textu nahradila souhrnným označením „děti“.

Originální část textu 2. kapitoly:

Když tak šli, potkali je o kousek dál Milan a Milena Tarantovi z Nuslí, Mimi, a Helenka Neumannovy, Věrka Langrová a Alenka Čapková, Otík Štorchů a Boženka Samošová a obě Mazánkovic děti taky a Zorka Kubíková a ještě jiné děti, které si tu šly na výlet. Děti se podivily, jak pěkně si tu jdou spolu pejsek s kočičkou, a ještě se za nimi ohlédly, ale pak se začaly smát...

Upravený text:

Pejsek a kočička pokračovali dál na výlet. Pejsek a kočička potkali na výletě děti. Děti se koukaly na pejska a kočičku. Najednou se děti začaly smát...

V textu jsem se dále snažila nahradit slova, která by mohla činit dětem se sluchovým postižením potíže. V uvedeném textu by nemusel čtenář se sluchovým postižením text správně pochopit, neboť se zde vyskytují nepoužívaná a zastaralá slova jako dešťovka (žížala), katě (kalhoty), valcha (nástroj na praní prádla), vykrúcat (tancovat), vašnosta (zastaralé oslovení muže), proto jsem tato slova nahradila více používanými a známými slovy nebo je úplně vynechala.

Originální část textu 2. kapitoly:

Kočička vzala dešťovku a zašila pejskovi dešťovkou katě.

Upravený text:

Kočička vzala žízalu a zašila pejskovi díru na kalhotách žízalou.

Občas bylo potřeba upravit také název kapitoly.

Originální názvy kapitol:	Upravené názvy kapitol:
Jak si pejsek roztrhl kaťata.	Jak si pejsek roztrhl kalhoty.
Jak to bylo na vánoce.	Jak se měli pejsek a kočička na Vánoce.
Jak našli panenku, která tence plakala.	Jak našli pejsek a kočička panenku, která plakala.

V upravené knize jsem zachovala původní členění kapitol, neboť některé kapitoly na sebe logicky navazovaly. Příkladem může být kapitola 8 a 9, kde se v obou kapitolách objevuje postava panenky Járinky.

Pokud jsem v textu narazila na dlouhá **souvětí**, snažila jsem se je rozdělit do více kratších vět nebo kratších souvětí. Dlouhá souvětí sem vypustila proto, aby se čtenáři neztratili v textu.

Originální část textu 1. kapitoly:

Tak tam oba na té šňůře viseli, jako visí prádlo, a libovali si, že zase svítí sluníčko a že jim pěkně uschne prádlo! A zase začalo pršet. „Prší, zmokne nám prádlo!“ volali pejsek s kočičkou a běželi se schovat. Pak zase svítilo sluníčko, tak se zas na tu šňůru pověsili, pak zase pršelo, tak utekli, a pak zas bylo sluníčko, tak se zas pověsili a tak to šlo až do večera. A to už byli oba docela suší.

Upravený text:

Venku se pejsek a kočička pověsili na **šňůru** na prádlo.

Pejsek řekl: „To mám radost, že zase svítí sluníčko. Brzo ushneme.“

Hned ale začalo zase pršet, a proto pejsek a kočička utíkali domů. A potom zase svítilo sluníčko. Sluníčko a déšť se pořád střídaly celý den. Večer už byli pejsek a kočička suší.

V textu jsem upřednostňovala **spojky** „ale“ „a proto“ před spojkou „a“. Tyto spojky pomohou lépe vystihnout určitou situaci.

Originální část textu 8. kapitoly:

A tak si pejsek s kočičkou povídali o nepořádných dětech, až z toho usnuli a spali až do rána.

Upravený text:

Pejsek a kočička si povídali celý den, až byl najednou večer, a proto šli spát.

V průběhu úprav textu jsem se s problémem **vyjádření výslovnosti textu** setkávala poměrně často. V příběhu se často setkáváme se situací, kdy se v textu objevuje podmět nevyjádřený nebo vyjádřený jiným slovním druhem, než vyjádřený podmětem, například přídavným jménem, zájmenem nebo číslovkou. U čtenářů se sluchovým postižením můžeme předpokládat, že s tím budou mít potíže. Není vhodné v každé větě vyjadřovat vše konkrétně, text by totiž ztratil literární hodnotu, ale je vhodné zvolit kompromis, aby bylo čtenářům zřejmé, o kom je řeč. Vyjádření podmětu zájmenem nebylo pro děti, se kterými jsem text ověřovala, vhodné, proto jsem je musela nahrazovat plnovýznamovým pojmenováním, aby bylo jasné, o kom se v textu mluví.

Originální část textu 5. kapitoly – podmět nevyjádřený:

A když spala, zavolal ten andělíček ještě jiné andělíčky a ti tu košilku krásně vyšili...

Upravený text:

Když bílá košilka spala, přišli ke košilce andělé a udělali noční košilku krásnou...

Originální část textu 1. kapitoly – podmět vyjádřený:

Tak tam viseli oba dva a sluníčko na ně pěkně svítilo.

Upravený text:

Pejsek a kočička viseli na šňůře a sluníčko pěkně svítilo.

Originální část textu 3. kapitoly – podmět vyjádřený:

... když kočka kráčí, nese jej tak vznešeně za sebou, že se každý ohlíží, jak jí to krásně sluší.

Upravený text:

Na procházce se lidé otáčejí, protože to kočičce sluší.

Dále jsem se snažila v textu zachovat stále stejné tvary pro vlastní jména, aby bylo vždy jasné, že se mluví o jedné osobě a nikoli o více osobách. Já jsem v upraveném textu ponechala vlastní jména v základním tvaru například „Věra, Věrou, Věřiny, Věře“.

Originální část textu 9. kapitoly:

Jenda a Věra měli kašel a rýmu...

A tak si vzali Jenda s Věrkou na sebe bílé zástěry...

... a anděl že má Věřiny střevice...

... ale Věrka a kočička, tak se tomu museli smát...

Pejsek pro Jendu fíky a kočička dala Věrce datle.

Někdy se může stát, že čtenář má menší slovní zásobu, nezná **synonyma**, ale zná pouze jedno pojmenování pro určitý předmět. Například se v původním textu objevovalo slovo křoví. I já jsem pro upravený text ponechala název křoví, ale během čtení s dětmi jsem zjistila, že některé děti slovo „křoví“ neznají, ale znají pouze synonymní označení „keř“. Z tohoto důvodu by se mohlo slovo „křoví“ v textu upravit na slovo „keř“.

Originální část textu 2. kapitoly:

Pejsek se na zajíce rozzlobil a rozběhl se za ním do křoví.

Upravený text:

Pejsek se na zajíce zlobil, proto běžel za zajícem do keře.

Dalším problémem jsou homonyma, slova, která mají stejnou podobu a stejně znějí jako slova jiného významu a původu. Děti by mohly znát tvar slova pouze v jednom významu a s tím si také slovo v textu spojit, i když jeho význam je jiný. V uvedené ukázce v první větě by děti mohly slovu „vážit“ rozumět jako vážit na váze. V druhé větě by si potom mohly zaměnit slovo „jí“ za slovo jíst.

Originální část textu 8. kapitoly:

Co já ti už viděla zkažených hraček! Takovým dětem, které si svých hraček nedovedou vážit, by se ani žádné neměly dávat.

...

Pejsek uložil panenku do postýlky, aby se zahřála, a přinesl jí rohlíček a hrneček mléka.

Upravený text:

Děti mají hodně hraček, ale neumí se k hračkám hezky chovat. Děti hračky ztrácí a rozbíjí. Takovým dětem by se neměly hračky dávat.

...

Potom pejsek uložil panenku do postýlky, aby se zahřála a přinesl panence rohlík a mléko.

Kniha je z velké části založena na dialozích, které jsou v knize uvedeny formou přímé řeči. Tuto formu vyjádření jsem zachovala i v textu upraveném. Mluvčího přímé řeči jsem vždy upřesnila a uváděla jsem ho vždy na začátek přímé řeči. Dialogy jsem označila pouze do uvozovek, kurzívu jsem nepoužívala. Jednotlivé části dialogu jsem umístila vždy na nový řádek, děti se tak lépe v dialozích orientovaly. Mnoho dialogů bylo v textu velmi rozsáhlých, dialogy nebyly vždy přehledné nebo v nich vystupovalo více postav. Z tohoto důvodu mohly dialogy činit dětem se sluchovým postižením obtíže při pochopení děje a orientaci v něm. Proto jsem v některých případech přistoupila k jejich zkrácení.

Originální část textu 6. kapitoly:

„Jen pište,“ řekla kočička, „tak oni ti domažličtí kluci vám mají hlavičku kulatou _“

„– no, a nahoře vlasy porostlou,“ řekl pejsek.

„A na hlavě mají nos mezi očima,“ povídala kočička.

„A pod tímnosem mají pusu a považte – ta je díravá!“ vykládal zas pejsek.

„A tělíčko mají podlouhlé a na jednom konci mají hlavu a na druhém nohy,“ řekla kočička.

„A co byste tomu řekl: ty nohy jim jdou až po zem!“ povídal zas pejsek.

„A oni vám, když ti kluci jdou, tak pořád při tom nechávají jednu nohu pozadu,“ řekla zas kočička.

Upravený text (zkrácený dialog):

Pejsek a kočička řekli: „To byste, pane Čapek nevěřil, jak jsou kluci z Domažlic zajímaví. Kluci z Domažlic mají kulatou hlavu, na hlavě vlasy, nos mezi očima, pod nosem pusu a také mají nohy dlouhé až na zem.“

Do děje často může vstupovat vypravěč a sdělovat doplňující informace k ději nebo promlouvat přímo ke čtenáři. Takové věty mohou čtenáři se sluchovým postižením ztížit porozumění textu, protože nemusí být jasné, že autor mluví přímo k němu. Pokud se takové pasáže v textu vyskytovaly, úplně jsem je vynechala nebo jsem je zkusila poupravit tak, aby čtenáři věděli, že se mluví přímo k nim.

Originální část textu 3. kapitoly (vynechaná pasáž):

Nu tak, děti, když víte, jak to bylo, a pan Čapek to teď zrovna dopsal, tak si to musíte přečíst znovu, abyste se přesvědčili, napsal-li to zrovna tak, jak to víte, jak to bylo s panem Čapkem, pejskem a kočičkou.

Originální část textu 8. kapitoly:

A jéjej, děti, co ona toho ještě našla! Co vy těch hraček pohodíte, zapomenete a poztrácíte!

Upravený text:

Poslouchejte, děti, vy už jste ztratily, vyhodily nebo zničily tolik hraček, že teď pejsek nemohl všechny hračky unést.

Děti se sluchovým postižením mohou mít potíže s porozuměním **frazémů**, **obrazných rčení** a různých **přírovnání**. V upraveném textu jsem takové prvky většinou vynechala.

Originální část textu 6. kapitoly (v upraveném textu vynecháno):

To pejsek jen mrskl nožičkama, zametl sebou jako vítr a už byl bůhvíkde...

Originální část textu 4. kapitoly (v upraveném textu vynecháno):

Lépe by to kočka naškrábala.

V upravené knize jsem využila vysvětlivky, mohlo to tak přispět k lepšímu porozumění významu a k obohacení slovní zásoby čtenáře. Vysvětlila jsem jen některá slova, obtížnější slova jsem se snažila nahrazovat slovy frekventovanějšími. Slova, která

jsem v textu vysvětlila, jsem nazvala jako nová slova. Pro vysvětlení neznámých slov jsem použila buď pouze verbální vysvětlení, nebo jsem použila pro lepší představivost kombinaci verbálního vysvětlení s obrázkem. Vysvětlovaná slova jsem v textu vyznačila tučným písmem. Z počátku jsem vysvětlivky uváděla ve více tvarech. Nakonec jsem ale dospěla k názoru, že by bylo lepší uvádět je pouze v takovém tvaru, v jakém jsou napsány v textu, protože děti si při předchozí verzi nebyly jisty, zda je nové slovo opravdu slovo uvedené v textu. Vysvětlivky jsem umístila mimo hlavní dějovou linii, aby čtenáři nepřicházeli o napětí a přirozenou gradaci děje a také proto, že použitá forma vysvětlivek vyžadovala dostatek prostoru. Čtenář se může sám rozhodnout, zda vysvětlivky využije či nikoliv, neboť slovní zásoba čtenářů se sluchovým postižením je velmi individuální a proto se bude lišit i potřeba vysvětlivek.

Ukázka části vysvětlivek 6. kapitoly:

 Za pejskem a kočičkou přišel spisovatel pan **Čapek**, který psal pohádky o pejskovi a kočičce.

 Pejsek se zeptal pana Čapka: „Proč jste za námi přišel?“

 Pan Čapek odpověděl: Já jdu za vámi kvůli dopisu, který mi napsali kluci z **Domažlic**.

...

 Pejsek řekl: „Koťátko, počkej tady. Kluci právě hrají hru **na honěnou**, tak si půjdu s kluky také hrát. Běhat mě moc baví.“

...

 Koťátka se na pejska a kluky dívala a potom viděla holčičky, jak si hrají **na schovávanou**.

Nová slova:

Čapek = pán, který psal pohádky pro děti. Pan Čapek napsal i pohádku o pejskovi a kočičce.

Domažlice = město v České republice



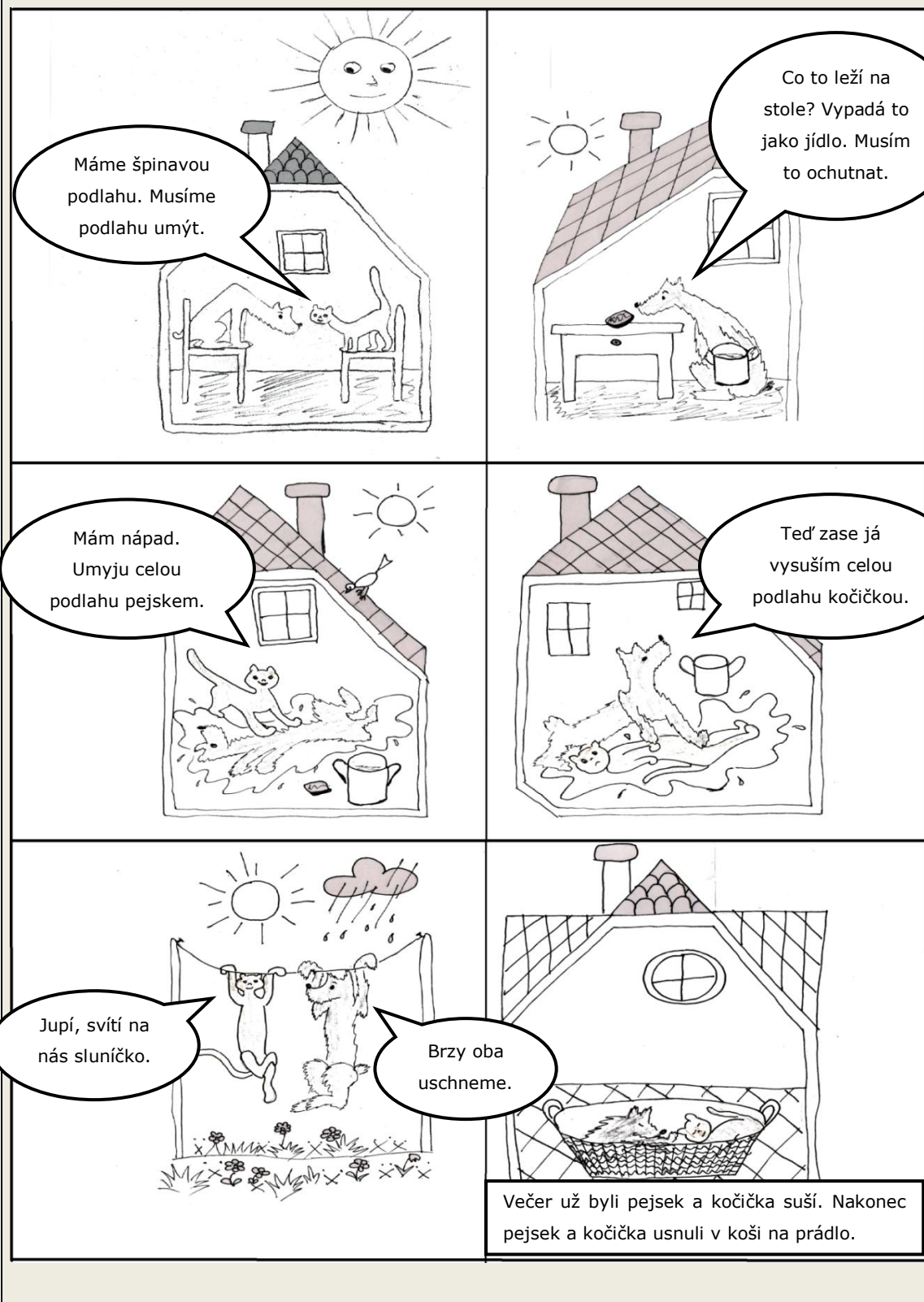
hra na honěnou = hra, ve které děti utíkají a jiná osoba se je snaží chytit



hra na schovávanou = hra, ve které se děti schovávají na různá místa, aby nebyly vidět

I přesto, že **obrázky** pejska a kočičky mohou působit jednoduše, neváhala jsem a použila jsem stejný typ obrázků, jako je znázorněn v knize. Je možné, že některé děti viděly příběhy o pejskovi a kočičce ve filmové podobě. Protože jsou obrázky v knize podobné s obrázky ve filmovém zpracování, je možné, že to usnadní dítěti orientaci v ději a bude lépe vědět, kdo je kdo. Inspirací pro kresbu pro mě byla samozřejmě samotná kniha. Snažila jsem se ponechat většinu obrázků stejnou, jen občas jsem něco doplnila. Některé obrázky jsem kreslila celé nové. Obrázky jsem nechala černobílé, aby si je mohly děti podle vlastní fantazie vybarvit. Já jsem pro děti vytvořila z obrázků **komiksy**, které přispívají k lepší názornosti a rychlému dějovému spádu. Komiksy jsem zařadila vždy na konec kapitoly, abychom si s dětmi znovu převyprávěli text s doplněním grafického znázornění. Obrázky byly vhodnou součástí upraveného textu, posloužily velice dobře pro lepší pochopení textu, ale také jako motivační faktor. Na ukázce komiksu je prvních pět obrázků nakreslených podle předlohy obrázků z knížky. Poslední obrázek jsem nakreslila nový. U většiny obrázků jsem použila bubliny s přímou řečí a u některých jsem použila pouze textové pole s krátkým popisem probíhajícího děje.

Ukázka komiksu 1 kapitoly:



Na základě doporučení třídní učitelky byly upraveny všechny příběhy tímto způsobem. Následně jsem pokračovala vytvořením pracovních listů pro ověření srozumitelnosti textů.

4.2. Vytvoření pracovních listů k ověření srozumitelnosti textu

Poté, co jsem vytvořila upravené texty, bylo nutné zamyslet se nad tvorbou doplňujících úkolů, díky kterým ověřím srozumitelnost textu. Porozumění přečtenému textu jsem zjišťovala tak, že děti měly krátce shrnout obsah pohádky, ale především jsem používala pracovní listy, ve kterých děti odpovídaly písemnou formou. Zásadní bylo, aby každý pracovní list vycházel z obsahu textu, ke kterému byl vytvořen, a ověřil porozumění čteného textu. Pro každou kapitolu jsem se snažila používat více úkolů a úkoly různě kombinovat. Některé úkoly jsem udělala jednodušší. Zařadila jsem je do pracovních listů proto, aby žáci měli možnost si odpočinout a aby zažili úspěch, který je bude motivovat při práci s náročnějšími úkoly. V pracovních listech jsem používala tyto úkoly:

- odpovědi na otázky;
- testové otázky;
- reprodukce děje;
- pravdivé a nepravdivé výroky;
- skládání vět podle děje;
- doplňování slov do textu;
- výběr vhodného slova;
- křížovky;
- opakování slov podle obrázku.

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

Odovědi na otázky

V pracovních listech jsem nejčastěji používala odpovědi na otázky, ve kterých se děti musely vyjadřovat vlastními slovy. Na samostatný řádek jsem napsala otázku a pod ní jsem umístila prázdnou linku, na kterou mohly děti zapsat své odpovědi. Pokud si nemohly vzpomenout na odpověď z paměti, mohly ji vyhledat v textu, který přečetly.

Ukázka pracovního listu:

Odověz na otázky:

1. Kde bydlí pejsek a kočička?

.....

2. Co měli pejsek a kočička v domečku špinavého?

.....

3. Co si pejsek strčil do huby?

.....

4. Co pejsek a kočička zapoměli koupit?

.....

5. Čím kočička umyla podlahu?

.....

6. Čím pejsek vysušil podlahu?

.....

7. Na co se venku pejsek a kočička pověsili?

.....

8. Kde pejsek a kočička spali?

.....

Testové otázky

U testových otázek měly děti na výběr ze tří možných odpovědí, z nichž vybraly jednu správnou tak, že jí zakroužkovaly. Tato forma ověřování porozumění byla spíše zábavnou a okrajovou. Testové otázky jsem volila v době, kdy byl text pro čtení delší a pro vyplnění otevřených otázek vlastními slovy nebyl dostatek času. Odpovědi na tyto otázky mohli žáci opět vyhledat v přečteném textu. Nevýhodou tohoto úkolu je možnost žáků odpověď vybrat náhodně, a proto nemusí být porozumění textu zřejmé.

Ukázka pracovního listu:

Odpověz na otázky:

1. Kdo má napsat další pohádku o pejskovi a kočičce?

- a) děti
- b) pan Čapek
- c) pejsek

2. Co kočička nechce, aby děti dělaly?

- a) tahaly kočičku za ocas
- b) tahaly kočičku za uši
- c) psaly o pejskovi a kočičce hlouposti

3. Na co má kočička ocas?

- a) na hraní
- b) na psaní
- c) na ozdobu

4. Za co děti tahají pejska?

- a) za uši
- b) za tlapu
- c) za čumák

5. Co dal pan Čapek pejskovi a kočičce?

- a) dobrou radu
- b) blechy
- c) odměnu

Reprodukce děje

Při této činnosti děti krátce písemně shrnuly, co bylo hlavním obsahem přečtené kapitoly. Většinou jsem pro převyprávění děje zvolila formu slovního vyjádření, ale někdy také formu písemného vyjádření.

Ukázka pracovního listu:

O čem byla pohádka?

.....

.....

.....

Pravdivé a nepravdivé výroky

Ve cvičení děti rozhodovaly o pravdivosti nebo nepravdivosti výroku. Při tomto úkolu mohly používat jako pomůcku text a komiks. Tímto typem úkolu se dá dobře zhodnotit porozumění větě.

Ukázka pracovního listu:

Je věta pravdivá? Napište ANO x NE

Kočka si píchla ostrý střepek do **tlapičky**. _____

Kočka doma pejskovi tlapičku **pofoukala** a zavázala. _____

Bílá košilka byla moc hodná.	_____
Barevná košilka si nechtěla s bílou košilkou hrát.	_____
Barevná košilka byla pyšná .	_____
Hodná košilka byla špinavá od bahna.	_____
Za pyšnou košilkou přišel anděl.	_____
Špinavá košilka přestala být pyšná.	_____

Skládání vět podle děje

V tomto cvičení měly děti za úkol číslovat věty tak, jak šly chronologicky za sebou. V tomto případě děti neměly k dispozici původní text, ale musely si z paměti vybavit pořadí vět. Děti, se kterými jsem text ověřovala, tento úkol znaly již ze školy, proto jim zadání tohoto úkolu nedělalo žádný problém. Snažila jsem se volit jednoduché věty, aby bylo zřejmé, co bylo dříve, ale nebylo to vždy jednoduché.

Ukázka pracovního listu:

Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí:

Kočička vykoukala panenku.	_____
Pejsek a kočička viděli v trávě panenku.	_____
Pejsek a kočička nemají doma žádné hračky.	_____
Panenka byla šťastná a měla více hraček, než mají ostatní děti.	_____
Pejsek šel ven hledat hračky.	_____
Pejsek a kočička dali panence jméno Járinka.	_____
Pejsek a kočička slyšeli pláč.	_____

Doplňování slov do textu

Podstatou tohoto úkolu je doplňování slov do vět. Tento úkol je poměrně náročný, neboť děti měly vybrat slova na základě paměti a logického myšlení. Zde se u dětí dobře projevilo porozumění slovům a větám a také to, zda mají dobrou paměť. Pokud si nevzpomněly na správnou odpověď, pokusila jsem se dětem napovědět připomenutím situace, ve které se slovo objevilo, nebo jsem jim položila otázku, která zahrnovala odpověď stejnou, jako mělo být doplněné slovo.

Ukázka pracovního listu:

Doplň do vět chybějící slova:

Byla zima a venku padal _____. Kamarádi z _____ napsali pejskovi a kočičce dopis. Protože má kočička drápky, dopis _____.

Pejsek říkal kočičce, co má _____ a kočička psala _____. Kočička napsala hodně _____. Pejsek a kočička museli jít poslat dopis na _____.

Pejsek povídá: „Myslím, že cítím _____, na který jsem měl velkou _____.“

Výběr vhodného slova

Tento úkol je podobný jako cvičení s doplňováním slov do textu s tím rozdílem, že přímo v textu mají žáci na výběr ze dvou možností. Jedno slovo na výběr je správné a druhé je většinou opačného významu. Žáci zakroužkují tu možnost, u které si myslí, že je správná, a špatnou variantu mohou přeškrtnout. Při plnění úkolu by se žáci neměli dívat do textu, ale měli by určit správnou odpověď na základě paměti.

Ukázka pracovního listu:

Vyber správnou odpověď:

Jenda a Věra **byli/nebyli** ve škole, protože **byli/nebyli** nemocní, tak zůstali doma.

Pejsek řekl: „Jenda a Věra jsou hodné děti a **mám/nemám** je rád.“

Pejsek odpověděl: „Já jsem smutný, protože **máme/nemáme** princeznu. Králové přece **mají/nemají** mít princezny.“

Chudí lidé **měli/neměli** dceru, ale **měli/neměli** peníze na jídlo.

Za týden bylo svatého Mikuláše a Jenda a Věra **byli/nebyli** zdraví.

Jenda se oblékl jako **Mikuláš/anděl** a Věra se oblékla jako **Mikuláš/anděl**.

Čerta sebou děti **měly/neměly**, aby se pejsek a kočička čerta **báli/nebáli**.

Najednou Jenda viděl, že Mikuláš **má/nemá** chlupaté tlapy, jako **má/nemá** pejsek.

Mikuláš **je/není** pejsek a anděl **je/není** kočička.

Pejsek, kočička a děti **měli/neměli** radost a **byli/nebyli** spokojení.








Křížovky

Výběr tohoto úkolu byl spíše pro odlehčení a sloužil jako dobrá metoda pro motivaci dětí. Do obrázkové křížovky jsem zvolila především slova, která byla zařazena do vysvětlivek. Děti si tak zábavnou formou procvičily nová slova.

Ukázka pracovního listu:

Křížovka:

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

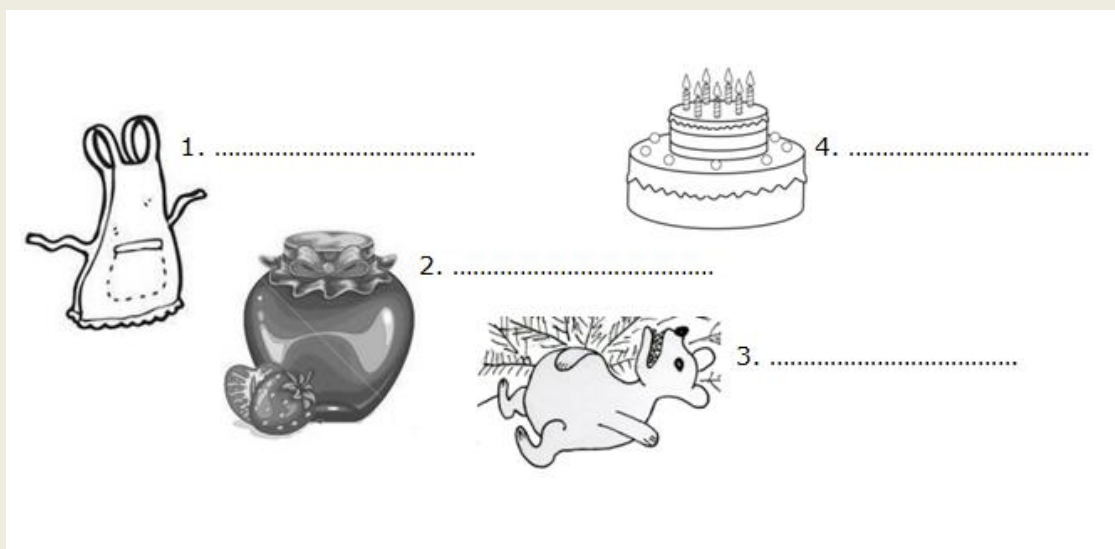
1.  3.  2.  6.  5.  7.  8. 

Opakování slov podle obrázku

Úkolem dětí v tomto cvičení je doplnit k obrázku slovo, které bylo obsaženo v textu. Pro tento úkol jsem využívala především nová slova, která jsme si v textu vysvětlovali na konci kapitoly. Při tomto úkolu děti nemohly používat text s vysvětlivkami, neboť se doplňování opíralo především o paměť žáků. Když si děti nemohly vzpomenout, snažila jsem se jim opět připomenout situaci, ve které se se slovem setkaly. Pokud si i přesto děti nevzpomněly, podívali jsme se společně do textu a znovu si slovo zopakovali a vysvětlili.

Ukázka pracovního listu:

Napiš, co vidíš na obrázku:



Po vytvoření pracovních listů jsem následně pokračovala ověřováním srozumitelnosti upravených textů.

4.3. Ověřování srozumitelnosti upraveného textu

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na děti mladšího školního věku, které mají sluchové postižení. Pro ověřování jsem zvolila tři děti, které navštěvují čtvrtou třídu základní školy pro sluchově postižené. Jednalo se o dvě dívky a jednoho chlapce. Žáci byli vybráni na základě toho, že již mají osvojenou techniku čtení, jsou schopni samostatného čtení jednoduchých vět a kratších textů. Vybraná základní škola pro sluchově postižené vyjádřila k výzkumnému šetření kladný postoj a poté se mnou byla navázána spolupráce.

Všechny informace o dětech jsem získala na základě předem předloženého písemného souhlasu rodičů se zařazením jejich dítěte do výzkumu, který bude použit pouze pro účely bakalářské práce. Získané údaje zahrnují typ sluchového postižení, dobu jeho vzniku, informace o jiném sluchovém postižení v rodině a způsobu komunikace v rodině a ve škole, informace o jazykové úrovni dětí.

Všechny děti, se kterými jsem text ověřovala, jsou ze slyšících rodin. Sluchové postižení se v rodině objevilo až prvotně u těchto dětí. Děti bydlí doma se svými rodiči, přes týden nejsou ubytováni na internátu. Třídní učitelka je slyšící, s žáky komunikuje

prostřednictvím znakového i mluveného jazyka, aby mohla současně vyhovět potřebám všech žáků. Výuka tedy probíhá kombinací formy mluveného jazyka a znakového jazyka. Děti se již setkaly s upravenými texty, které jim poskytla například jejich třídní učitelka, jenž má zkušenosti s úpravou textů pro děti se sluchovým postižením. Při výuce českého jazyka děti pracují s upravenými čítankami pro žáky se sluchovým postižením.

Charakteristika dětí zapojených do ověřování textu

Jména žáků byla z důvodu ochrany osobních údajů pozměněna.

Simona – 9 let

Lékařská anamnéza:

Simoně byla diagnostikována oboustranná percepční nedoslýchavost okolo 2–3 věku života.

Ztráty na frekvencích:

- 500 Hz = ztráta 45 dB;
- 1000 Hz = ztráta 60 dB;
- 2000 Hz = ztráta 75 dB;
- 4000 Hz = ztráta 60 dB.

Simona kompenzuje sluchovou ztrátu sluchadly.

Osobní a rodinná anamnéza:

Simona je velice ctižádostivá a aktivní dívka, se kterou nejsou žádné problémy. Dívka navštěvovala mateřskou školku pro sluchově postižené, což jí umožnilo naučit se znakový jazyk, lepší rozvoj myšlení a porozumění. Její chování a přístup ke školním povinnostem je ukázkový. Na učivo je vždy připravena. Dívka si velmi rychle osvojuje novou učební látku. Ráda pomáhá ostatním spolužákům, vysvětluje jim učivo, pobízí je k samostatnosti, napomáhá při řešení problémů a komunikaci. Dívka čte převážně upravené texty, ale některé texty četla i v neupravené formě. S rodiči komunikuje prostřednictvím mluveného jazyka s doplněním znakového jazyka. Matka chodí na kurz znakového jazyka. Doma je dívka motivována ke čtení, svůj volný čas občas tráví právě čtením knih.

Školní anamnéza:

Český jazyk a literatura: dívka má dostatečnou slovní zásobu, její řeč je srozumitelná, ale má nižší jazykový cit. Při komunikaci se spolužáky je její mluvený projev dysgramatický. V mluvené formě používá spíše gramatiku českého znakového jazyka, pokud současně neznakuje. Učivo si rychle osvojuje a zafixuje, vše umí použít ve svém projevu. U dívky je velmi dobré porozumění psaného jazyka a také výborně zvládá práci s ním.

Michaela – 10 let

Lékařská anamnéza:

Michaela byla diagnostikována vrozená oboustranná hluchota, geneticky podmíněna mutací v genu Connexin 26. Sluchové postižení jí bylo diagnostikováno hned po narození. V červenci roku 2010 byla provedena kochleární implantace na levé ucho.

Audiologické vyšetření s kochleárním implantátem, ztráty na frekvencích:

- 500Hz = ztráta 35 dB;
- 1000 Hz = ztráta 30 dB;
- 2000 Hz = ztráta 30 dB;
- 4000 Hz = ztráta 25 dB.

Audiometrie bez šumu:

- srozumitelnost 65 dB = 80%

Audiometrie při šumu 50 dB:

- srozumitelnost = 6070%

Osobní a rodinná anamnéza:

Michaela je velice snaživá, pracovitá a upovídaná dívka. Jsou chvíle, kdy se nedokáže plně soustředit. Dívka je vedená také pod diagnózou vývojové dysfázie, ale z důvodu sluchového postižení se nedá tato diagnóza potvrdit. Dívka navštěvovala MŠ pro sluchově postižené. Během mateřské školky pobývala na internátu, kde se zdokonalovala ve znakovém jazyce. S rodiči komunikuje prostřednictvím mluveného jazyka s doplněním znakového jazyka, stejně jako předchozí dívka. Znakový jazyk je pro dívku velice důležitý pro doplnění porozumění.

Školní anamnéza:

Český jazyk a literatura: dívka potřebuje mluvené slovo podpořit znaky znakového jazyka. Její vlastní řečový projev je méně srozumitelný, vyjadřuje se většinou dvouslovnými větami, slova neskloňuje a nečasuje. Percepce řeči je slabá, nutné je také podpoření znaky znakového jazyka. Dobře rozumí pokynům a naučeným frázím. Podle zadání je schopna sama pracovat. Dívka má malou slovní zásobu, nová slova si osvojuje velmi obtížně. Potíže má naučit se také složitější slova, má nízkou míru fixace slov. Učivo v mluvnici převážně zvládá, potíže má se zapamatováním starších témat, proto je nutné je neustále připomínat a opakovat. Pokud se dívka snaží, dokáže pěkně číst, občas ale dělá chyby. Důvodem je nižší pozornost a nízká slovní zásoba. Rozumí spíše jednoduchému textu, s textem umí pracovat. Ve škole má do výuky zahrnutou individuální logopedickou péči, která probíhá třikrát týdně.

Lukáš – 11 let

Lékařská anamnéza:

Lukášovi byla diagnostikována oboustranná těžká nedoslýchavost percepčního typu, až zbytky sluchu. Doba vzniku sluchového postižení není známá, neboť se jedná o progresivní postižení. Odhalena mu byla až při nástupu do školy v 6 letech. Chlapec měl vážné zdravotní potíže v jiné oblasti, proto byla zaměřena léčba především na tento problém. Sluchovou ztrátu nyní kompenzuje sluchadly.

Osobní a rodinná anamnéza:

Lukáš je tichý, stydlivý, občas velmi citlivý a plačtivý chlapec. Při práci je pilný, pečlivý a snaživý. S rodiči používají ke komunikaci pouze mluvený jazyk. Se znakovým jazykem se chlapec setkává jen ve školním zařízení.

Školní anamnéza:

Český jazyk a literatura: mluvený projev chlapce je tichý a méně srozumitelný. Pokud se snaží mluvit hlasitěji, projev je lépe srozumitelný. V komunikaci bývá nejistý. Potíže se objevují v oblasti seriality. V samostatném projevu se vyjadřuje jednoduchými, dysgramatickými větami. Lepší výsledky dosahuje v písemném projevu, kde zvládá napsat jednoduché věty bez pomoci učitele. Slovní zásobu si sice osvojuje pomaleji, ale zato důkladněji, neboť naučená slova většinou nezapomíná. Celkové pracovní tempo je pomalé, nestíhá práci v tempu se svými spolužáky, což často bere jako svůj neúspěch, proto dochází k situacím, že se chlapec rozpláče. Učivo zvládá a

umí ho používat v psaném projevu. Čtení s porozuměním a práce s textem bývá slabá. Chlapci dělá problém převyprávět text.

Průběh ověřování

Děti, se kterými jsem upravenou knihu ověřovala, jsem poznala až při ověřování. S dětmi jsme se během jednotlivých návštěv sblížovali. Já jsem měla možnost děti lépe poznat, což přispělo ke snazší úpravě dalších kapitol, které jsem jim mohla přizpůsobit podle toho, co uměly a ovládaly. Děti zase postupně lépe chápaly, co přesně po nich chci a jak mají s pracovními listy pracovat. Ověřování jsem prováděla individuálně s jednotlivými dětmi. Komunikovali jsme mluvenou češtinou. Dětem jsme s třídní učitelkou nejdříve vysvětlily důvod mé návštěvy, a proč budeme číst upravené texty. Všechny děti jsme upozornily, že za své výkony nebudou hodnoceny a nemusí mít ze čtení žádné obavy.

Hned od samého začátku jsme s dětmi byli sami bez dohledu třídní učitelky. Také to bylo zpočátku na dětech znát, neboť byly nejisté a stydlivé. Pokud by však nastal jakýkoliv problém, třídní učitelka byla ve vedlejší třídě a mohla jsem ji tak požádat kdykoliv o pomoc. Děti se mnou ale spolupracovaly i bez dohledu třídní učitelky a čím více jsme se poznali, tím lepší byl průběh jednotlivých návštěv.

Děti, se kterými jsem upravený text ověřovala, byly schopny přečíst text a vyplnit pracovní list během dvou vyučovacích hodin. Z tohoto důvodu jsem se snažila také přizpůsobit délku jednotlivých kapitol to na průměrnou jednu a půl strany A4. Většinou ale také záleželo na aktuální náladě dětí a na tom, jaký byl den v týdnu. Já jsem do školy chodila ověřovat v ranních hodinách buď na začátku týdne, nebo ke konci týdne. Výhodou čtení v ranních hodinách bylo, že děti nebyly unavené a byly schopné se dobře soustředit na text. Naopak nevýhodou ověřování na začátku týdne bylo, že děti si chtěly vyprávět své zážitky z víkendu, proto občas při čtení spěchaly a byly roztěkané. Většinou však byla atmosféra během jednotlivých ověřování příjemná a uvolněná. Děti už měly možnost některé příběhy o pejskovi a kočičce číst. Některé děti dokonce viděly filmovou podobu příběhů.

Před začátkem čtení jsem dětem vždy vysvětlila, co po nich budu chtít. Nejdříve jsem jim předložila upravený text, který měly přečíst. Poprosila jsem je, aby podtrhaly slova, kterým by nerozuměly, abych jim je popřípadě vysvětlila. Během čtení jsem se stále snažila dětí ptát, zda a jak textu rozumí. Na konci textu byla nová slova, která děti přečetly. Po jejich přečtení jsem se dětí zeptala, zda už slovu rozumí a jak. Když jsem

viděla, že děti stále neví, snažila jsem se jim nové slovo nakreslit, uvést na příkladu, nebo předvést. Po přečtení celého textu jsme si s dětmi krátce převyprávěli, o čem byla pohádka. Potom jsem jim předložila komiks, který si děti přečetly a prohlédly pro zopakování. Komiksy si některé děti začaly prohlížet ještě dříve, než začaly číst upravený text. Někdy již podle komiksu odhadovaly, jestli pohádku četly nebo viděly, a o čem bude příběh vyprávět. Na konec děti dostaly pracovní listy, ve kterých bylo několik úkolů na zjištění míry porozumění přečteného obsahu. Děti jsem nejdříve seznámila s jednotlivými úkoly v pracovním listu, aby nedošlo k omylům při jejich vyplňování, a potom už jsme přešli k samotnému vyplňování.

4.4. Zhodnocení výsledků porozumění upraveného textu

V následujícím textu budou shrnuty výsledky čtení s porozuměním u jednotlivých žáků.

Simona

Práce se Simonou byla velice potěšující. Simona si dokázala velmi dobře poradit se všemi texty. Když jsem jí položila otázku, o čem byla pohádka, dokázala obsah převyprávět. Pokud se v textu setkala se slovem, slovním spojením či celou pasáží, jejichž významu dobře neporozuměla, neváhala se mě zeptat. Většinou se jednalo o názvy jídla, které doma nejedli (například mazanec, ocet), ale jinak většinu slov znala velmi dobře. Dívka byla velice šikovná, upravené texty jí nedělaly problém. Některé kapitoly viděla i ve filmové podobě. Na začátku čtení si přečetla název kapitoly, podívala se na komiks a podle toho odhadla, zda pohádku viděla v televizi. Dívku čtení bavilo, většinou mi na konci čtení řekla, že se jí pohádky líbí a moc se těší na další.

Doma i ve škole vyzkoušela čtení také neupravených textů. Proto jsem s ní i já vyzkoušela přečíst jednu neupravenou kapitolu z pejska a kočičky. V porozumění slov a větných spojení neměla větší potíže, i když na význam některých slov se mě zeptala. Slova, jejichž významu neporozuměla, v textu podtrhla (viz příloha B). Při čtení tohoto textu bylo znát, že se jí čte hůře, často ve slovech dělala chyby a musela se opravit, také občas nerozuměla posloupnosti slov ve větě. Proto se při čtení vracela na začátek vět, aby zjistila, zda celá věta dává smysl. Na dívce bylo vidět, že ji četba tolik nebaví jako v případě upraveného textu. Několikrát si během čtení oddychla a nakonec celou kapitolu nedočetla do konce. Část kapitoly si tedy nechala na další čtení a v pracovním

listu vyplnila pouze ty otázky, na které byla odpověď v přečteném textu. Při dalším ověřování jsme si společně na začátku převyprávěli, co se v nedočené kapitole stalo, a potom zbytek kapitoly dočetla a doplnila odpovědi v pracovním listu (viz příloha C). Upravené texty jsou pro dívku vhodné především z hlediska motivace, neboť četba delších textů jí tolik nebavila.

Dívka upraveným textům rozuměla dobře, což se projevilo i na plnění úkolů v pracovním listu (viz příloha D). Všechny pracovní listy vyplnila z paměti, nepotřebovala se dívat do psaných textů. Pokud to šlo, na otázky odpovídala celými větami (viz příloha E). Pokud si nebyla s odpovědí jistá, snažila se přemýšlet a vzpomenout si, jak to bylo v textu napsané. Téměř vždy měla úkoly celé správně. Mezi problematičtější úkoly pro dívku bych zařadila číslování vět podle pořadí (viz příloha F), ale nejednalo se o nic zásadního, vždy nakonec úkol opravila správně. Této dívce tedy porozumění upraveného textu nedělalo problémy.

Michaela

U druhé dívky probíhala četba i samotné porozumění textu o něco hůře. Oproti první žákyni bylo na její četbě vidět, že má s porozuměním textu občas potíže. Záleželo na její aktuální náladě. Byly okamžiky, kdy četla velmi pěkně, pomalejším tempem a když ve čtení chybovala, tak se opravila. Často ale byla velmi zbrklá, věty četla rychlým tempem, při chybně přečtených slovech se neopravila a také nedokončovala slova, například „kočička“ četla jako „kočka“. U Michaely jsem musela většinou sama zjišťovat, zda obsahu správně rozumí, neboť se mně sama nesvěřila s neporozuměním textu. Na základě její reakce na mé otázky jsem musela zvažovat, zda pochopila, na co se jí ptám. U dívky nestačilo, aby mi řekla odpověď ano/ne, ale bylo potřeba zjistit, jak přesně textu porozuměla. Položenou otázku bylo důležité doplnit znakovým jazykem, aby bylo zřejmé, že otázce porozuměla, neboť se při porozumění velmi často opírá o znakový jazyk. Při čtení s touto dívkou byl potřeba především klid, aby se soustředila pouze na text a nerušily ji žádné okolní zvuky nebo osoby. I tato dívka viděla některé kapitoly ve filmové podobě. Při prohlížení a čtení komiksu jsme si zopakovali, co se v příběhu stalo a podle potřeby si ho dovysvětlili. Opakování hrálo u této dívky velmi důležitou roli.

Při vyplňování úkolů hodně záleželo na aktuální náladě dívky a také na tom, jak se jí pohádka líbila. Když vyplňovala úkoly, musela jsem dávat pozor, aby je četla zřetelně a soustředila se na ně. I při plnění úkolu byla dívka někdy zbrklá a zkracovala

některá slova (viz příloha G). Někdy se stalo, že náhodně vybrala odpověď, aniž by větu porozuměla (viz příloha H). Pokud napsala špatnou odpověď, požádala jsem ji, aby si úkol ještě jednou přečetla a promyslela si správnou odpověď. Chtěla jsem, aby mi svoji odpověď odůvodnila, abych popřípadě zjistila, čemu chybně porozuměla. Někdy to pomohlo a nakonec dokázala odpovědět správně (viz příloha I). Dívka občas potřebovala k vyplnění pracovních listů nahlédnout do textu či komiksu. Pokud sama nenašla správnou odpověď v textu, vyhledali jsme ji společně. Na otázky odpovídala jednoslovně (viz příloha J). Největší potíže dělaly dívce úkoly jako odpovědi na otázky (viz příloha G), číslování vět podle pořadí (viz příloha J) a doplňování vhodného slova do textu (viz příloha H). Naopak cvičení na výběr vhodného slova (viz příloha K) se jí dařilo.

Lukáš

Četba u chlapce byla zpočátku velmi slabá. Chlapec četl velmi potichu, a proto mu některá slova byla špatně rozumět. Oproti dívkám četl také pomaleji. Při čtení byl nervózní, neustále pohyboval rukama a nohama. Pro zjištění porozumění bylo nutné klást pomocné otázky, neboť chlapec sám neřekl, když něčemu nerozuměl. Na otázku, jak textu rozumí, mi nedokázal téměř nikdy odpovědět. Proto jsem ho vyzvala k tomu, aby mi zkusil uvést odpověď na nějakém příkladu, napsal mi ji či nakreslil na obrázku (viz příloha L) nebo mi ji ukázal neverbálně, pokud to šlo. Když ani toto nedokázal, dala jsem mu na výběr ze dvou možností, zda ví, která z nich je ta správná odpověď. Chlapec by byl schopen mi vše odkývat, naštěstí u něho bylo velmi dobře poznat z výrazu jeho tváře, kdy rozumí a kdy ne. Lukáš pohádky neznal z knížek ani z televize. Určit, zda ho baví číst pohádky o pejskovi a kočičce, pro mě bylo těžké. Při čtení nevyjadřoval žádné pocity a tvářil se stále stejně. Pohádky ho ale zřejmě bavily, neboť jsem od třídní učitelky dostala zpětnou vazbu, že chlapec si s ní o pohádkách povídá a vypráví ji, co udělali pejsek a kočička špatně.

Při plnění úkolů byl chlapec velmi snaživý a bylo vidět, že nad správnou odpovědí přemýšlí. Pokud neznal správnou odpověď, byl z toho smutný a posteskl si. Velmi u něho byla potřebná motivace, proto jakmile se mu celý úkol povedl správně, pochválila jsem ho. Pokud to šlo, srovnala jsem ho s dívkami, které se mnou text také četly. Když chlapec splnil úkol nejrychleji a správně, oznámila jsem mu to a pochválila ho, což u něho vyvolalo úsměv na tváři. Když zažíval úspěch, byl mnohem více motivován pro další úkoly a plnil je s větším nadšením. Když nedokázal odpovědět na

úkoly z paměti, pokusila jsem se formulovat otázku jinak a navést ho tak ke správné odpovědi. Pokud i přesto neznal odpověď, mohl odpověď vyhledat přímo v textu či v komiksu. Na otázky odpovídal jednoslovně (viz příloha M). U pracovních listů mu dělaly nejvíce potíže otázky, kde musel slovně odpovídat, tedy především odpovědi na otázky (viz příloha N), kde velmi často odpovídal slovem „nevím“. Dále mu dělala problémy cvičení na doplňování vhodného slova do textu (viz příloha O). Toto cvičení je však velmi náročné, neboť jedno slovo úplně změní význam věty. Naopak velmi dobře zvládal úkoly na testové otázky (viz příloha O) a číslování vět ve správném pořadí (viz příloha N a O), v nichž byl ze všech tří žáků nejlepší. Motivace hrála u chlapce důležitou roli.

Shrnutí výsledků porozumění upraveného textu

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo vytvořit upravený text pro děti se sluchovým postižením. Tento text jsem vytvořila na základě informací získaných studiem odborné literatury zabývající se úpravou textů pro jedince se sluchovým postižením. Při úpravě literárního díla jsem se snažila vyhnout všem problematickým jevům v textu a zajistit tak explicitu písemného projevu. Zároveň jsem se snažila dodržet kvalitu literárního díla a navodit tak v dětech čtenářský zážitek.

Na základě získaných informací a jejich analýzy, jsem zjistila následující fakta. Před samotným čtením je určitě dobré seznámit děti s hlavními hrdiny. Protože děti již některé pohádky o pejskovi a kočičce znaly buď z knih nebo z televize, v našem případě nebylo potřeba seznamovat je s hlavními hrdiny a základními poznatky o nich. To bylo také dobrým vodítkem pro čtení jednotlivých kapitol, protože si děti pohádky o pejskovi a kočičce oblíbily již před ověřováním mých upravených textů. Známost tématu pravděpodobně může pomoci k úspěchu pochopení psaného obsahu.

V úrovni čtení s porozuměním se mezi jednotlivými žáky projevovaly rozdíly. Ovlivněno to bylo sluchovou ztrátou, ale také individuálními vlastnostmi dětí a motivací v soukromém prostředí mimo školu. Jednou z nejdůležitějších věcí pro sluchově postižené je dozajista dostatečná a vhodná motivace. Velkou roli během čtení hrají emoce, vůle a paměť, které mohou značně ovlivnit míru úspěšnosti porozumění obsahu. Také větší slovní zásoba a znalost více významů jednoho slova ulehčí sluchově postiženým čtení textů.

Výsledky, jenž jsem získala během ověřování, mi podaly obrázek o tom, na jaké úrovni se jednotliví žáci nacházejí. Schopnost porozumění textu a jeho čtení se shoduje s výsledky ve škole a zároveň kopírují charakter dětí.

S upravenými pohádkami lze pracovat podobným způsobem, který jsem uváděla v praktické části bakalářské práce. Možnosti využití těchto textů však závisí na kreativitě a zkušenostech pedagogů a individualitách žáků, kterým budou texty nabídnuty.

Závěr

Předkládaná práce shrnuje poznatky o úpravách textů pro děti se sluchovým postižením a zaměřuje se na čtení s porozuměním. Sluchové postižení je kategorie široká a dovednost osvojení čtenářských dovedností u sluchově postižených osob je proces individuální, neboť ji ovlivňuje řada faktorů. Děti s různým typem a stupněm sluchového postižení, úrovní rozumových schopností a znalostí jazyka budou dosahovat různých výsledků a úrovně čtení s porozuměním. Čtení nás provází nejen studiem, ale i celým osobním životem. Umožňuje nám dozvědět se nové vědomosti, orientovat se ve světě, je pro nás zdrojem informací, pomáhá nám rozšiřovat slovní zásobu, rozvíjet myšlení, emocionální a motivační stránku osobnosti, tvořivost a fantazii. Čtení s porozuměním je důležitým předpokladem pro úspěšné získávání informací a také umožňuje komunikaci s většinovou slyšící společností, která neovládá znakový jazyk. Pokud si žáci se sluchovým postižením neosvojí potřebné čtenářské dovednosti, jejich fungování ve společnosti by mohlo být doprovázeno problémy, neúspěchy a neporozuměním. Pro jedince se sluchovým postižením je mnohdy četba s porozuměním složitá a to může vést k negativním postojům vůči textům. Je důležité motivovat děti k četbě již v útlém věku, seznámit je s významem knih a vytvořit u nich návyky pro práci s knihou, podpořit radost ze čtení a celkový kladný vztah ke knize.

Možným způsobem, jak čtenářům se sluchovým postižením zpřístupnit texty a vést děti k zábavné četbě, je jejich cílená úprava. Úprava literárních textů má své opodstatnění, neboť přispívá k rozvoji čtenářských dovedností. Žáci se sluchovým postižením reagují na upravené texty kladněji, než na texty originální. V současné době existuje několik upravených literárních textů a děl či speciálně vytvořených čítanek určených pro čtenáře se sluchovým postižením. Úpravě textu se věnují různí pedagogové, studenti vysokých škol, odborníci zabývající se problematikou sluchového postižení a také mnozí rodiče sluchově postižených dětí.

Výuka čtení u sluchově postižených dětí je specifický úkol, ke kterému je třeba přistupovat z mnoha aspektů. Těmto dětem je třeba nabídnout texty, které pro ně budou srozumitelné. Je vhodné, aby učitelé nabízeli dětem takové texty, které budou vyhovovat jejich individuálním potřebám, zvláštnostem a schopnostem pro porozumění textu.

V předkládané bakalářské práci se věnuji úpravě literárního textu pro děti se sluchovým postižením. Při úpravě textu je třeba dodržovat určitá pravidla a konzultovat

úpravu s odborníky. V úvahu by se měly brát problematické aspekty čteného textu, které jsou stěžejní pro porozumění textů u jedinců se sluchovým postižením, měly by se respektovat věkové a individuální zvláštnosti dětí, jazykové dovednosti a čtenářská úroveň jedinců, vybírat poutavé a zajímavé texty přiměřené věku a zájmům jedince, dodržovat určité posloupnosti od jednodušších literárních textů ke složitějším, hledat nové možnosti, kterými by se čtení stalo zábavnějším, a také využít všechny možnosti, kterými dítě disponuje, a dají se využít při čtení s porozuměním.

Hlavním cílem mé práce bylo vytvořit text, který by byl přístupný osobám se sluchovým postižením. Vytvořený text je zaměřen na žáky mladšího školního věku. Pro děti se sluchovým postižením jsem upravila devět kapitol z originální knihy s názvem „Povídání o pejskovi a kočičce“. Ke každé kapitole je vypracovaný pracovní list, s jehož pomocí lze ověřit žákovo porozumění textu a schopnost s textem pracovat. Dále jsou vytvořeny komiksy, které pomohou žákům přiblížit dějovou situaci a utvořit osnovu k reprodukci děje. V práci popisuju jednotlivé kroky, jak jsem postupovala při úpravě vybraného literárního díla. Texty, které jsem upravila, jsou zjednodušeny po stránce lexikální, syntaktické a stylistické. Dále shrnují průběh a výsledky ověřování upravených textů na žácích se sluchovým postižením. Upravená kniha a k ní vytvořené komiksy a pracovní listy v kroužkové vazbě jsou součástí speciální přílohy k této bakalářské práci.

Seznam literatury a dalších pramenů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

ČAPEK, Josef. *Povídání o pejskovi a kočičce: jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. 14. vyd. Praha: Albatros, 1975.

ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. 80 s. ISBN 80-238-4826-7.

DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.

DITMAR, René. Co číst z dětské umělecké prózy. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, s. 29 - 32.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

FREY, Jaroslav. *Úvod do výchovy čtenářů*. Praha: Obec pražská, 1936.

GOLDMANNOVÁ, Blahomíra. *Metodická příručka k Základům řeči pro 3. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro žáky se zbytky sluchu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

HORÁKOVÁ, Radka. *Surpedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-225-3.

HUDÁKOVÁ, Andrea. Helena nechce hada. In: *Ruce.cz* [online]. 2002 [cit. 2016-02-19]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_431.pdf

HYHLÍK, František. *Četba a její vliv na utváření osobnosti: psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: SPN, 1958.

JANOTOVÁ, Naděžda. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-84-1.

JEDLIČKA, Ivan. *Vady a poruchy sluchu z hlediska otorinolaryngologie a foniatrie*. In ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

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

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.

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

LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených: so 44 obrázkami, 15 tabuľkami a 77 cvičeniami*. Bratislava: Sapia, 2001. ISBN 80-967180-8-8.

MACUROVÁ, Alena. Předpoklady čtení. In: *Četba sluchově postižených*. Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27. 11. 1999 v areálu FRPSP v Praze 5-Stodůlkách. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000, s. 35 – 42.

MALÁ, Vendula, 2010. *Charakteristika jazykových prostředků v knihách dětské literatury Josefa Čapka, Karla Čapka a Václava Čtvrťka*. Brno. Diplomová práce [online]. Masarykova Univerzita. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce PhDr. Ivana Kolářová, CSc. [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/150369/pedf_m/Charakteristika_jazykovych_prostredku_v_knihach_detske_literatury_Josefa_Capka__Karla_Capka_a_Vaclava_Ctvrтка.txt.

MÁLKOVÁ, Marie. Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2006. [cit. 2016-03-07]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://stary.rvp.cz/soubor/01100.pdf>

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POUL, Jan. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. 2. vyd. Praha: Gong-press, 1991.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1992. ISBN 80-210-0476-2.

REZKOVÁ, Jana. Čapek, Josef - Povídání o pejskovi a kočičce. *Knihovnice.cz* [online]. Albatros: Albatros, 2008. [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://www.knihovnice.cz/recenze/capek-j-povidani-o-pejskovi-a-kocicce.html>

SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3593-1.

SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.

STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-85899-45-0.

STRNADOVÁ, Věra. Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení. In: *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, s. 22 – 25.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2.

ŠKODOVÁ, Eva. Vývoj a edukace řeči u sluchově postiženého dítěte. *Ephata.cz* [online]. 2013 [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://ephata.cz/vyvoj-edukace-reci-u-sluchove-postizeneho-ditete/>

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1992. ISBN 80-7040-055-2.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. 1. vyd. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.

VYKOPAL, Zdeněk a FOLTÝN, Bedřich. *Čtení a literární výchova ve 4. ročníku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.

VYMLÁTILOVÁ, Eva. *Problematika sluchových vad z hlediska klinické psychologie*. In ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. 1. vyd. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

Seznam příloh

Příloha A: První verze úpravy textu

Příloha B: Část textu žákyně Simony, nepochopení podtrženým slovům

Příloha C: Vypracovaný pracovní list žákyně Simony k neupravené kapitole

Příloha D: Ukázka správně vypracovaného pracovního listu žákyně Simony

Příloha E: Vypracovaný pracovní list žákyně Simony – ukázka cvičení odpovědi na otázky celými větami

Příloha F: Vypracovaný pracovní list žákyně Simony – ukázka cvičení číslování vět podle pořadí

Příloha G: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka zkrácení slova, ukázka cvičení odpovědi na otázky

Příloha H: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka náhodně vybrané odpovědi, ukázka cvičení doplňování slov do textu

Příloha I: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka opravy chybných odpovědí

Příloha J: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka jednoslovné odpovědi, ukázka cvičení číslování vět podle pořadí

Příloha K: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka cvičení výběr vhodného slova

Příloha L: Ukázka porozumění textu žáka Lukáše

Příloha M: Vypracovaný pracovní list žáka Lukáše – ukázka jednoslovné odpovědi

Příloha N: Vypracovaný pracovní list žáka Lukáše – ukázka cvičení odpovědi na otázky, ukázka cvičení doplňování vhodného slova

Příloha O: Vypracovaný pracovní list žáka Lukáše – ukázka cvičení testové otázky

Příloha A: První verze úpravy textu

1. Jak pejsek a kočička myli podlahu

Pejsek a kočička měli u lesa malý domeček. V domečku spolu bydleli a chtěli všechno dělat stejně, jak to dělají dospělí lidé. Ale pejsek a kočička neuměli vždycky stejně pracovat jako lidé. Pejsek a kočička nemají ruce a prsty, mají jen malé a nešikovné **tlapičky**. Na tlapičkách mají malé polštářky a na polštářkách mají **drápky**. A proto pejsek a kočička nemohli dělat všechno stejně, jako to dělají lidé.

Pejsek a kočička udělali občas něco dobře a něco špatně. V domečku měli někdy trochu nepořádek. Jednoho dne viděli pejsek a kočička, že mají v domečku moc špinavou podlahu.

Kočička řekla pejskovi: „Pejsku, podívej, máme špinavou podlahu.“

Pejsek odpověděl: „Koňčko, máš pravdu. Podlaha je špinavá. Podívej se, mám špinavé tlapičky.“

Kočička se podívala a řekla: „Fuj, pejsku, to je ostuda. Musíme podlahu umýt. Lidé také myjí podlahu.“

Pejsek souhlasil a zeptal se: „Jak podlahu umyjeme?“

Kočička odpověděla: „Neboj se, pejsku, umýt podlahu je lehké. Přines vodu a já připravím ostatní věci.“

Pejsek vzal hrnec a šel pro vodu. Kočička šla hledat věci na mytí podlahy. Nejdříve kočička vytáhla z **kufříku** mýdlo. Kočička položila mýdlo na stůl a šla do komory. Za chvíli se pejsek vrátil s vodou a uviděl na stole něco ležet.

Pejsek se zamyslel a řekl: „Co to je na stole? Asi to je něco dobrého k jídlu. Musím to ochutnat.“ A pejsek si celé mýdlo strčil do **huby**. Potom začal mýdlo kousat. Mýdlo ale vůbec není dobré a pejskovi nechutnalo.

Za chvíli se vrátila kočička. Kočička se podívala na pejska. Pejsek měl plnou **hubu** pěny a oči plné slz.

Kočička se lekla a křičela: „Pejsku, ty jsi nemocný? Máš v hubě pěnu! Co se ti stalo?“

Pejsek odpověděl: „Na stole jsem našel bílou kostku. Myslel jsem, že je to sýr nebo cukroví. Chtěl jsem věc na stole ochutnat, a tak jsem to snědl. Ale není to dobré! Moc to bolí a dělá se mi v hubě pěna.“

Kočička se rozzlobila a řekla: „Pejsku, jsi hloupý. To bylo mýdlo! A mýdlo se nemůže jíst.“

Pejsek řekl: „Opravdu? Proto mě bolí celá huba, au, au.“

Kočička řekla: „Pejsku, napij se hodně vody. Když se napiješ vody, potom tě přestane bolet huba.“

Pejsek se napil. Pil hodně a vypil všechnu vodu z hrnce. Pomohlo to. Pejska přestala bolet huba. Pejsek potom musel jít znova pro vodu. Všechnu vodu vypil a už žádnou neměli. A také už neměli

mýdlo. Kočička vzala peníze a šla koupit nové mýdlo. Za chvíli se kočička vrátila a přinesla nové mýdlo.

Pejsek uviděl mýdlo a řekl: „Mýdlo už nesním.“

Pejsek dobře ví, že mýdlo se nesmí jíst.

Potom se pejsek zeptal kočičky: „Jak podlahu umyjeme? V domečku nemáme **kartáč** na mytí podlahy.“

Kočička odpověděla pejskovi: „Mám nápad. Ty máš na sobě hrubé chlupy. Tvoje chlupy jsou stejné jako chlupy na kartáči. Pejsku, budeš jako kartáč a já tebou **vydrhnu** podlahu.“

Pejsek odpověděl: „Dobře, kočičko, máš dobrý nápad.“

Kočička vzala mýdlo a hrnec s vodou a klekla si na podlahu. Potom vzala pejska jako kartáč a začala mýt podlahu. Za chvíli byla podlaha mokrá.

Kočička řekla pejskovi: „Podívej, pejsku, podlaha je mokrá. Musíme ji utřít do sucha.“

Pejsek se podíval na kočičku a řekl: „Já mám mokré chlupy. Ale ty jsi suchá. A máš měkké chloupky. Ty máš chloupky jako ručník. Teď vezmu já tebe, kočičko, a vysuším podlahu.“

Pejsek vzal kočičku a vytřel celou podlahu kočičkou. Podlaha byla teď umytá a suchá. Ale pejsek a kočička byli mokří a moc špinaví.

Pejsek a kočička se na sebe podívali a řekli si: „Oba jsme špinaví. Podlahu máme čistou, ale my jsme špinaví! Nemůžeme být špinaví, všichni by se nám smáli! Musíme se vyprat!“

Pejsek řekl: „Vypereme se, jako se pere prádlo. Ty, kočičko, vypereš mne. A až budu vypraný, potom já vyperu tebe.“

Kočička souhlasila. Pejsek a kočička nanosili vodu do **necek** a přinesli **valchu**. Pejsek vlezl do necek a kočička ho vyprala. Když byl pejsek umytý, vlezla do necek kočička. Pejsek také vypral kočičku. Pejsek a kočička byli vypraní. Potom se vyždímali.

A potom kočička řekla: „Teď se usušíme. Pověsíme se na **šňůru** stejně jako prádlo.“

Pejsek a kočička připravili šňůru na prádlo.

Potom kočička řekla: „Pejsku, nejdřív pověsíš na šňůru ty mne. Až já budu viset, tak potom slezu dolů a pověsím tebe.“

Pejsek vzal kočičku a pověsil ji na šňůru. Kočička se držela na šňůře drápky, visela jako prádlo. Když kočička visela, slezla potom ze šňůry dolů a pověsila pejska. Pejsek a kočička viseli na šňůře a sluníčko pěkně svítilo.

Pejsek řekl: „Svítilo sluníčko. Brzo uschneme.“ Hned ale začalo pršet.

Pejsek a kočička křičeli: „Prší! Zmokne nám prádlo! Musíme dolů!“ Oba rychle skočili dolů a běželi se schovat do domečku.

Za chvíli se kočička zeptala: „Prší ještě?“

Pejsek odpověděl: „Ne, přestalo. Už neprší.“

A opravdu, venku už zase svítilo sluníčko.

Kočička povídala: „Tak pověsíme prádlo znovu.“

Pejsek a kočička šli ven a pověsili se na šňůru. Nejdřív pověsil pejsek kočičku. Když kočička visela, slezla dolů a pověsila pejska. Pejsek a kočička viseli na šňůře a sluníčko pěkně svítilo.

Pejsek řekl: „Mám radost, že zase svítí sluníčko. Brzo uschneme.“ Ale začalo pršet znovu.

Pejsek a kočička křičeli: „Prší! Zmokne nám prádlo!“ Oba se zase běželi schovat do domečku.

Potom zase svítilo sluníčko. Pejsek a kočička se pověsili na šňůru. A potom zase pršelo a pejsek a kočička utíkali domů. A potom zase svítilo sluníčko. Sluníčko a déšť se celý den střídaly. Večer byli pejsek a kočička suší.

Pejsek a kočička si řekli: „Prádlo máme suché. Musíme prádlo uklidit do koše.“

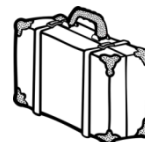
Pejsek a kočička si vlezli do koše. A potom byli unavení a chtěli spát. Oba usnuli v koši. A v koši krásně spali až do rána.

Nová slova:

Tlapičky = malá tlapa, spodní část nohy zvířat

Drápky = tvrdé a ostré zakončení tlapiček u zvířat

Kufřík = obal určený k nošení věcí, taška ve tvaru krabice



Huba, hubu, v hubě = pusa zvířat



Prská = plive sliny z pusy

Kartáč = věc na odstraňování nečistot



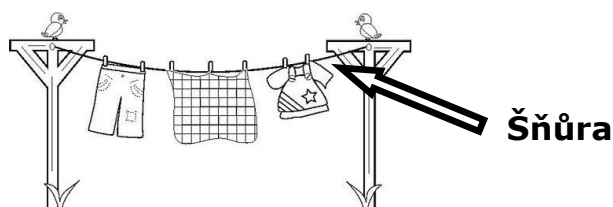
Vydrhnout = vyčistit velkou silou

Necky = nádoba na vodu, kde se ručně pere prádlo

Valcha = zvlněná deska na ruční praní prádla



Šňůra = provázek na sušení prádla



Příloha B: Část textu žákyně Simony, neporozumění podtrženým slovům

Pejsek šel, koukal, do všech koutů vlezl, všechno prošťáral, a to si, děti, ani nedovedete představit, co on tam všechno našel! To vy, děti, ani nevíte, jakých hraček jste už zkazily, poztrácely a pohodily! Vy na to hned zapomenete, ale pejsek je všechny našel. Tady v trávě našel míček, jinde

"Jemine," tak se divil a radoval, "to bude mít ta naše panenka hraček!" Donesl to všechno domů a kočička byla překvapená, co toho je. "Bože, co ty děti toho tak rozházejí a poztrácejí!" spráskla pacičkama a řekla: "To já se také ještě půjdu podívat. To víš, pejsku, já umím proslídit a prosmejčit všechno, kam ani ty nevržeš. A jistě toho také dost najdu." Kočička šla, hledala, všechny koutečky prolezla a prosmejčila. A jéjej, děti, co ona toho ještě našla! Co vy těch hraček pohodíte, zapomenete a poztrácíte! Někde v plotě našla kbelíček a jinde pomačkanou kropicí koněvku, v kopřivách našla pohozené kostečky ze stavebnice, v trávníčku našla střevíčky a punčošky ztracené z všelijakých panenek, a našla také jednu knížku s pohádkou a obrázky a kapesníček, a barevné hadříčky našla a nitě, a jinde zas našla vyšíváníčko, ataky našla jehlu kulatou,

Příloha C: Vypracovaný pracovní list žákyně Simony k neupravené kapitole

PRACOVNÍ LIST – 8. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Kdo venku plakal?
..... Venku plakala kočička-panenka.....
2. Kdo vyhodil panenku?
..... Panenku vyhodila holka.....
3. Co pejsek a kočička zapoměli dát panence?
..... Pejsek a kočička zapoměli dát panence hračky.....
4. Co by děti měly mít lepší, než malé kočičky a pejskové?
..... Hračky.....
5. Proč panenka plakala?
..... Prošel jí holka a vyhodila.....
6. Kdo uložil panenku do postýlky?
..... Panenku ~~dal~~ uložily do postýlky pejsek a kočička.....
7. Kde pejsek našel vyhozený míček?
..... Pejsek našel vyhozený míček u kopce.....
8. Jaké jméno dali pejsek a kočička panence?
..... Pejsek a kočička dali panence jméno Járinka.....

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

- Kočka vykoupala panenku.
Pejsek a kočička viděli v trávě panenku.
Pejsek a kočička nemají doma žádné hračky.
Panenka byla šťastná a měla více hraček, než mají ostatní děti.
Pejsek šel ven hledat hračky.
Pejsek a kočička dali panence jméno Járinka.
Pejsek a kočička slyšeli pláč.

3
2
24
7
5
6
1

Příloha D: Ukázka správně vypracovaného pracovního listu žákyně Simony

PRACOVNÍ LIST – 5. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Proč pejska bolela tlapička?
..... Pejska bolela tlapička protože tam bylo sklo.
2. Kdo vyprávěl pohádku?
..... Pohádku vyprávěla kočička
3. Čím kočička zavázala pejskovi tlapičku?
..... Kočička zavázala pejskovi tlapičku obuvarem.
4. Jakou pohádku kočička vyprávěla?
..... Kočičku vyprávěla o noční košilce.
5. Proč si barevná košilka nechtěla s bílou košilkou hrát?
..... Protože neměla na sobě barvu a ozdoby.
6. Kde se pyšná košilka ušpinila?
..... Ušpinila se od bláta.
7. Kdo udělal bílou noční košilku krásnou?
..... Udělali ho andělé.
8. Přestala nakonec pejska bolet tlapička?
..... Ano, přestala.

2) Napište ANO x NE

- | | |
|--|-----|
| Kočička si píchla ostrý střep do tlapičky. | NE |
| Kočička doma pejskovi tlapičku pofoukala a zavázala. | ANO |
| Bílá košilka byla moc hodná. | ANO |
| Barevná košilka si nechtěla s bílou košilkou hrát. | ANO |
| Barevná košilka byla pyšná. | ANO |
| Hodná košilka byla špinavá od bahna. | NE |
| Za pyšnou košilkou přišel anděl. | NE |
| Špinavá košilka přestala být pyšná. | ANO |

3) Doplň do vět chybějící slova.

- Pejsek si píchl ostrý střep do tlapičky.
Když lidé rozbijí nějakou věc, mají potom střepy uklidit.
Kočička začala vyprávět pohádku o noční košilce.
Barevná košilka byla pyšná, proto si s hodnou košilkou nechtěla hrát.
Najednou přišel za bílou košilkou anděl.
Špinavá košilka potom už přestala být pyšná a nakonec byly obě noční košilky hodný.

Příloha E: Vypracovaný pracovní list žákyně Simony – ukázka cvičení odpovědi na otázky celými větami

PRACOVNÍ LIST – 2. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

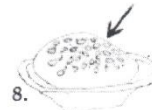
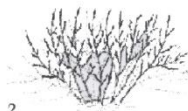
1. Co dělali pejsek a kočička na Velikonoce?
Pejsek a kočička šli na výlet.
2. Kdo měl jedno ucho nahoru a druhé dolů?
Měl to pejsek.
3. Kam běžel pejsek za zajícem?
Pejsek běžel do křávi.
4. Čím zašila kočička díru na kalhotách?
Kočička zašila díru na kalhotách žížalou.
5. Kdo snědl žížalu?
Žížala snědla slepice.
6. Jaký úkol dala švadlena pejskovi a kočičce?
Švadlena dala pejskovi a kočičce úkol chytit myši.
7. Kdo v komoře tancoval?
V komoře tancoval pejsek.
8. Co dala švadlena pejskovi a kočičce za odměnu?
Švadlena dala pejskovi a kočičce za odměnu mléko a mazanec.

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

- Myši se schovaly do díry. 5
 Zajíc se smál pejskovi. 2
 Kočička **zašila** díru na kalhotách žížalou. 3
 Pejsek řekl kočičce: „Já bych šel na výlet do lesa.“ 1
Švadlena dala pejskovi a kočičce mléko a **mazanec**. 6
 Slepice snědla žížalu. 4

3) Křížovka

1.			M	Y	S			
2.			K	R	O	V	I	
3.	K	O	Č	I	Č	K	A	
4.				D	R	A	P	I
5.			S	L	E	P	I	Č
6.			P	E	J	S	E	K
7.	T	R	N	Y				
8.			M	A	Z	A	N	E



1.

3.

2.

6.

5.

8.

Příloha F: Vypracovaný pracovní list žákyně Simony – ukázka cvičení číslování vět podle pořadí

PRACOVNÍ LIST – 3. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Kdo má napsat další pohádku o pejskovi a kočičce?
 - a) děti
 - b) pan Čapek
 - c) pejsek
2. Co kočička nechce, aby děti dělaly?
 - a) tahaly kočičku za ocas
 - b) tahaly kočičku za uši
 - c) nepsaly o pejskovi a kočičce hlouposti
3. Na co má kočička ocas?
 - a) na hraní
 - b) na psaní
 - c) na ozdobu
4. Za co děti tahají pejska?
 - a) za uši
 - b) za tlapu
 - c) za čumák
5. Co dal pan Čapek pejskovi a kočičce?
 - a) dobrou radu
 - b) blechy
 - c) odměnu

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

Pan **Čapek** neví, co má o pejskovi a kočičce napsat.
Pejsek a kočička přišli k panu **Čapkovi** a zaťukali na dveře.
Pejsek má strach, aby pan Čapek nenapsal o pejskovi a kočičce hlouposti.
Pan **Čapek** napsal pohádku o pejskovi a kočičce.
Kočka řekla: „Kočka nosí ocas na ozdobu.“

21
3
42
5
4

3) Doplně do vět chybějící slova.

Pan **Čapek** zatím neví, co má o pejskovi a kočičce napsat.
Princové přece nemají blechy.
Děti si přečtou pohádku a přestanou pejska a kočičku slobit.
Pejsek a kočička zaťukají na dveře.
Kočka nosí ocas na ozdobu. Děti tahají pejska za uši.
Spisovatel pan Čapek napsal pohádku pro děti o pejskovi a kočičce.

Příloha G: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka zkrácení slova, ukázka cvičení odpovědi na otázky

PRACOVNÍ LIST – 2. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

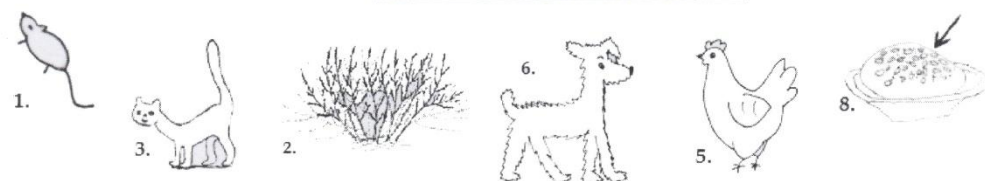
1. Co dělali pejsek a kočička na Velikonoce?
VÝLET
2. Kdo měl jedno ucho nahoru a druhé dolu?
PEŠ
3. Kam běžel pejsek za zajícem?
DO KERE
4. Čím zašila kočička díru na kalhotách?
NEVIM
5. Kdo snědl žízalu?
PEŠ SLEPICE
6. Jaký úkol dala švadlena pejskovi a kočičce?
NEVIM
7. Kdo v komoře tancoval?
PEŠ
8. Co dala švadlena pejskovi a kočičce za odměnu?
MLÉKO MAŽANEC

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

- Myši se schovaly do díry. 5
 Zajíc se smál pejskovi. 2
 Kočička **zašila** díru na kalhotách žízalou. 3
 Pejsek řekl kočičce: „Já bych šel na výlet do lesa.“ 1
Švadlena dala pejskovi a kočičce mléko a **mazanec**. 6
 Slepice snědla žízalu. 4

3) Křížovka

1.				M	V	S												
2.				K	Ž	O	V											
3.	K	O	Č	Q	C	Š	A											
4.						D	R	A	P	E								
5.						S	Z	E	B	L	C	E						
6.						P	E	Š	J	Š	K							
7.				T	D	N	V											
8.						M	A	Ž	A	N	E	C						



Příloha H: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka náhodně vybrané odpovědi, ukázka cvičení doplňování slov do textu

PRACOVNÍ LIST – 8. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Kdo venku plakal?
 - a) pejsek
 - b) kočička
 - c) panenka
2. Kdo vyhodil panenku?
 - a) holčička
 - b) hračky
 - c) pejsek
3. Co pejsek a kočička zapomněli dát panence?
 - a) šatičky
 - b) hračky
 - c) jídlo
4. Co by děti měly mít?
 - a) rozbité hračky
 - b) rozum
 - c) hlad

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

- Kočka vykoukala panenku.
Pejsek a kočička viděli v trávě panenku.
Pejsek a kočička nemají doma žádné hračky.
Panenka byla šťastná a měla více hraček, než mají ostatní děti.
Pejsek šel ven hledat hračky.
Pejsek a kočička dali panence jméno Járinka.
Pejsek a kočička slyšeli pláč.

4
3
1
7
5
6
2

3) Doplň do vět chybějící slova.

Děti, které se neumí k hračkám hezky chovat, si hračky VYHODIL.
Děti by měly mít rozum a neměly by hračky TRAVA VYHODIL.
Pejsek a kočička viděli v trávě PANENKY.
Panenka přestala PLAČE a byla ráda, že už nebude sama.
Pejsek uložil panenku do HRAČKY (POSTEL) aby se zahřála.
Pejsek šel hledat hračky, které děti PANENKY.
Pejsek nemohl všechny hračky VIC.
Pejsek a kočička dali panence jméno JÁRINKA.
Nakonec panenka byla RAPOST a měla více hraček, než mají KOČIČKA A PEJSEK.

Příloha I: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka opravy chybných odpovědí

PRACOVNÍ LIST – 3. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Kdo má napsat další pohádku o pejskovi a kočičce?
 - a) děti
 - b) pan Čapek
 - c) pejsek
2. Co kočička nechce, aby děti dělaly?
 - a) tahaly kočičku za ocas
 - b) tahaly kočičku za uši
 - c) nepsaly o pejskovi a kočičce hlouposti
3. Na co má kočička ocas?
 - a) na hraní
 - b) na psaní
 - c) na ozdobu
4. Za co děti tahají pejska?
 - a) za uši
 - b) za tlapu
 - c) za čumák
5. Co dal pan Čapek pejskovi a kočičce?
 - a) dobrou radu
 - b) blechy
 - c) odměnu

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

Pan **Čapek** neví, co má o pejskovi a kočičce napsat.
Pejsek a kočička přišli k panu **Čapkovi** a zaťukali na dveře.
Pejsek má strach, aby pan Čapek nenapsal o pejskovi a kočičce hlouposti.
Pan **Čapek** napsal pohádku o pejskovi a kočičce.
Kočička řekla: „Kočička nosí ocas na ozdobu.“

1
~~2~~
3
~~4~~
5

3) Doplně do vět chybějící slova.

Pan **Čapek** zatím NEVÍ, co má o pejskovi a kočičce NAPSAT.
Princové přece nemají BLECHY.
Děti si přečtou TAHAJÍ a přestanou pejska a kočičku ZLOBIT.
Pejsek a kočička ŤUKA na dveře.
Kočička nosí OCAS na ozdobu. Děti tahají pejska za UŠI.
Spisovatel pan ČAPEK napsal pohádku pro KOČIČCE o pejskovi a DĚTI.

Příloha J: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka jednoslovné odpovědi, ukázka cvičení číslování vět podle pořadí

PRACOVNÍ LIST – 1. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Kde bydlí pejsek a kočička?
..... doma
2. Co měli pejsek a kočička v domečku špinavého?
..... zeme
3. Co si pejsek strčil do **huby**?
..... mýdlo
4. Co pejsek a kočička zapomněli koupit?
..... háčič
5. Čím kočička umyla podlahu?
..... vodu a mýdlo a pes
6. Čím pejsek vysušil podlahu?
..... kočka
7. Na co se venku pejsek a kočička pověsili?
..... šňůru
8. Kde pejsek a kočička spali?
..... kosi

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

- | | |
|--|----------------|
| Kočka umyla celou podlahu pejskem. | 2 3 |
| Pejsek a kočička měli v domečku nepořádek. | 1 |
| Pejsek a kočička si doma vlezli do koše na prádlo. | 5 6 |
| Pejsek a kočička viseli na šňůře jako prádlo. | 8 5 |
| Pejsek si strčil celé mýdlo do huby . | 7 2 |
| Pejsek a kočička byli mokří a špinaví. | 3 4 |

3) Doplní do vět chybějící slova.

- Pejsek a kočička spolu bydleli v malém domečku.
Pejsek a kočička měli v domečku mýdlo podlahu, a proto chtěli podlahu zeme.
Kočka položila mýdlo na stůl.
Pejsek si strčil celé mýdlo do huby.
Pejsek vysušil celou podlahu kočka.
Pejsek a kočička viseli na šňůře a šňůrnicko na ně pěkně svítilo.
Pejsek a kočička usnuli v kosi na prádlo.

Příloha K: Vypracovaný pracovní list žákyně Michaely – ukázka cvičení výběr vhodného slova

PRACOVNÍ LIST – 9. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Kdo byl nemocný?
..... JENDOVÍ AVĚŘE
2. Jak pejsek a kočička rozveselili děti?
..... HRAJE MIKULÁŠ A ANĐEL DIVADLO
3. Kolik pohádek zahráli pejsek a kočička dětem?
..... TŘI
4. Jaké divadlo hráli pejsek a kočička?
..... ANĐEL, PRINCEZNA, JÍDLO NEMĚLI
5. Kde pejsek pochoval princeznu?
..... DOCHOVAL V NARUČI

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

- Pejsek a kočička se chtěli schovat pod postel.
Všichni se začali smát a potom si dali dárky.
Jenda a Věra byli nemocní.
Pejsek a kočička hráli divadlo o královské rodině.
Jenda a Věra se oblékli za Mikuláše a anděla.
Pejsek a kočička zahráli divadlo na chudé lidi.
Za týden bylo svatého Mikuláše a děti už byly zdravé.
Pejsek a kočička nepoznali děti a lekli se.

87
8
1
32
545
43
64
78

3) Vyber vhodné slovo:

- Jenda a Věra **byli/nebyli** ve škole, protože **byli/nebyli** nemocní, tak zůstali doma.
Pejsek řekl: „Jenda a Věra jsou hodné děti a **mám/nemám** je rád.“
Pejsek odpověděl: „Já jsem smutný, protože **máme/nemáme** princeznu.
Králové přece **mají/nemají** mít princeznu.“
Chudí lidé **měli/neměli** dceru, ale **měli/neměli** peníze na jídlo.
Za týden bylo svatého Mikuláše a Jenda a Věra **byly/nebyly** zdravé.
Jenda se oblékl jako **Mikuláš/anděl** a Věra se oblékla jako **Mikuláš/anděl**.
Čerta sebou děti **měly/neměly** aby se pejsek a kočička čerta **báli/nebáli**.
Najednou Jenda viděl, že Mikuláš **má/nemá** chlupaté tlapy, jako **má/nemá** pejsek.
Mikuláš **je/není** pejsek a anděl **je/není** kočička.
Pejsek, kočička a děti **měli/neměli** radost a **byli/nebyli** spokojení.

Příloha L: Ukázka porozumění textu žáka Lukáše

7. Jak si pejsek a kočička vařili k svátku dort

Pejsek má zítra svátek a kočička má narozeniny. Děti si na pejska a kočičku vzpomněly, a proto udělaly pejskovi a kočičce dort. Děti neudělaly opravdový dort k jídlu, ale udělaly dort z písku a kamínků. Potom dort daly pejskovi a kočičce. Pejsek a kočička si dort vzali a poděkovali dětem.

Pejsek řekl: „Škoda, že nejíme písek. Škoda, že to nebyl opravdový dort, mám na dort velkou chuť.“

Kočička odpověděla: „Také mám chuť na opravdový dort. Měli bychom si nějaký dort udělat, když máš svátek a já narozeniny. Škoda že nevím, jak se dort dělá.“

Pejsek odpověděl: „To je lehké, já vím, jak se dort dělá. Do dortu se dávají všechny dobré věci. Čím víc dobrých jídel v dortu je, tím je chutnější. Když dáme do dortu **sto** dobrých jídel, bude dort stokrát chutnější.“

A tak si pejsek a kočička vzali **zástěry** a začali vařit dort. Do dortu dali mouku, mléko, vejíčko, cukr, sůl a máslo.

Kočička řekla: „Přidáme do dortu také **zavařeninu**.“

Pejsek odpověděl: „Zavařeninu já nemám rád. Dáme do dortu raději syreček. Syreček mi chutná.“

Tak dali do dortu syreček a taky oříšky a okurku.

Pejsek řekl: „Do dortu musíme dát taky nějaké kosti“

A kočička řekla: „Také nesmíme zapomenout dát do dortu myši, které dobře chutnají.“

Tak přidali do dortu kosti a myši a ještě tam přidali burty, smetanu, cibuli, čokoládu, omáčku, česnek, pepř, krupicovou kaši, tvářoh, ocet, kakao, zelí, husu a všechno jídlo, které doma našli. Potom celý dort zamíchali a dali do trouby péct. Když byl dort upečený, pejsek a kočička dali dort ven před dveře vychladit, aby nebyl dort horký.

Kočička řekla: „Pejsku, měli bychom **pozvat** děti na dort, když na nás byly hodné a daly nám dort z písku a kamínků.“

Pejsek souhlasil: „Dobře, půjdeme pro děti a **pozveme** je na dort.“

Děti si hrály venku před domem, tak si s nimi začali hrát i pejsek a kočička. Najednou šel okolo dortu zlý pes.

Zlý pes řekl: „Tady voní něco dobrého k jídlu.“

A tak zlý pes hledal a **čuchal**, až našel dort, který celý snědl.

Když pejsek, kočička a děti dohráli hry, šli se všichni podívat na dort, jestli už je dort chladný. Když přišli k domečku, dort venku před dveřmi nebyl.

Pejsek a kočička řekli: „Dort je pryč. Někdo nám vzal dort.“

Pejsek a kočička najednou viděli, jak leží zlý pes pod keřem. Zlý pes se **přejedl** dortu a teď je mu špatně a má bolavé břicho.

Příloha M: Vypracovaný pracovní list žáka Lukáše – ukázka jednoslovné odpovědi

PRACOVNÍ LIST – 5. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Proč pejska bolela tlapička?
.....*krav*.....
2. Kdo vyprávěl pohádku?
.....*noční košilce*.....
3. Čím kočička zavázala pejskovi tlapičku?
.....*obras*.....
4. Jakou pohádku kočička vyprávěla?
.....*merem*.....
5. Proč si barevná košilka nechtěla s bílou košilkou hrát?
.....*ozdobky neměla*.....
6. Kde se pyšná košilka ušpinila?
.....*na m*.....
7. Kdo udělal bílou noční košilku krásnou?
.....*anděl*.....
8. Přestala nakonec pejska bolet tlapička?
.....*jo*.....

2) Napište ANO x NE

- | | |
|--|------------|
| Kočka si píchla ostrý střep do tlapičky. | <u>NE</u> |
| Kočka doma pejskovi tlapičku pofoukala a zavázala. | <u>ANO</u> |
| Bílá košilka byla moc hodná. | <u>ANO</u> |
| Barevná košilka si nechtěla s bílou košilkou hrát. | <u>ANO</u> |
| Barevná košilka byla pyšná. | <u>ANO</u> |
| Hodná košilka byla špinavá od bahna. | <u>ANO</u> |
| Za pyšnou košilkou přišel anděl. | <u>ANO</u> |
| Špinavá košilka přestala být pyšná. | <u>ANO</u> |

3) Doplň do vět chybějící slova.

- Pejsek si píchl ostrý střep do tlapičky.
Když lidé rozbijí nějakou věc, mají potom střepy ubližit.
Kočička začala vyprávět pohádku o noční košilce.
Barevná košilka byla pyšná, proto si s ozdobky košilkou nechtěla hrát.
Najednou přišel za bílou košilkou anděl.
Špinavá košilka potom už přestala být pyšná a nakonec byly obě noční košilky hodné.

Příloha N: Vypracovaný pracovní list žáka Lukáše – ukázka cvičení odpovědi na otázky, ukázka cvičení doplňování vhodného slova

PRACOVNÍ LIST – 4. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

1. Jaké počasí bylo venku?
sníh
2. Kdo psal dopis kamarádům do **Nymburka**?
neví
3. Chodila kočička do školy?
nechodila
4. Jak se pejsek podepsal?
pišek
5. Kam museli pejsek a kočička jít, aby poslali dopis kamarádům?
Nymburka
6. Na co měl pejsek chuť?
syreček
7. Kdo schoval pejskovi a kočičce domeček?
neví
8. Jak pejsek našel domeček?
hrabal

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

Pejsek začal hrabat ve sněhu.	<u>6</u>
Pejsek a kočička začali psát dopis kamarádům.	<u>2</u>
Pejsek a kočička leželi v posteli.	<u>1</u>
Pejsek a kočička snědli syreček.	<u>7</u>
Sníh schoval pejskovi a kočičce celý domeček.	<u>5</u>
Pejsek měl chuť na syreček.	<u>4</u>
Kočka napsala hodně chyb.	<u>3</u>

3) Doplni do vět chybějící slova.

Byla zima a venku padal sníh.
Kamarádi z Nymburka napsali pejskovi a kočičce dopis.
Protože má kočička drápky, dopis chyb.
Pejsek říkal kočičce, co má neví a kočička psala Nymburka.
Kočka napsala hodně chyb.
Pejsek a kočička museli jít poslat dopis na kamarád.
Pejsek povídá: „Myslím, že cítím syreček, na který jsem měl velkou chuť.“

Příloha O: Vypracovaný pracovní list žáka Lukáše – ukázka cvičení testové otázky

PRACOVNÍ LIST – 3. KAPITOLA

1) Odpověz na otázky:

- Kdo má napsat další pohádku o pejskovi a kočičce?
 - děti
 - pan Čapek
 - pejsek
- Co kočička nechce, aby děti dělaly?
 - tahaly kočičku za ocas
 - tahaly kočičku za uši
 - nepsaly o pejskovi a kočičce hlouposti
- Na co má kočička ocas?
 - na hraní
 - na psaní
 - na ozdobu
- Za co děti tahají pejska?
 - za uši
 - za tlapu
 - za čumák
- Co dal pan Čapek pejskovi a kočičce?
 - dobrou radu
 - blechy
 - odměnu

2) Uspořádej správně věty a očíslej je ve správném pořadí.

- Pan **Čapek** neví, co má o pejskovi a kočičce napsat. 1
Pejsek a kočička přišli k panu **Čapkovi** a zaťukali na dveře. 2
Pejsek má strach, aby pan Čapek nenapsal o pejskovi a kočičce hlouposti. 5
Pan **Čapek** napsal pohádku o pejskovi a kočičce. 3
Kočička řekla: „Kočička nosí ocas na ozdobu.“ 4

3) Doplně do vět chybějící slova.

Pan **Čapek** zatím neví, co má o pejskovi a kočičce napsat.
Princové přece nemají blecha.
Děti si přečtou novin a přestanou pejska a kočičku nerovim.
Pejsek a kočička zaťukali na dveře.
Kočička nosí ocas na ozdobu. Děti tahají pejska za uši.
Spisovatel pan Čapek napsal pohádku pro kočička o pejskovi a kočička.