

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

VENDULA KOVAŘÍKOVÁ

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika

ÚPRAVA LITERÁRNÍ PŘEDLOHY PRO ČTENÁŘE
SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM – PRÓZA S DĚTSKÝM HRDINOU

Diplomová práce

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

OLOMOUC 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením doc. PhDr. Evy Suralové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 11. 4. 2014

.....

Vendula Kovaříková

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek. Dále děkuji vedení MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí za poskytnutí podmínek pro ověřování upravené knihy. Poděkování patří též Mgr. Mojmíru Vraji a žákům šesté třídy za spolupráci při ověřování upravené knihy.

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ČTENÁŘ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	8
1.1 ČTENÍ	8
1.2 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	10
1.2.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH PORUCH	11
1.3 OBTÍŽE SE ČTENÍM U ŽÁKA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	14
1.3.1 NEJVĚTŠÍ PŘEKÁŽKY PŘI OSVOJOVÁNÍ TECHNIKY ČTENÍ	16
2. MOŽNOSTI ZVÝŠENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	20
2.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	20
2.1.1 ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	22
2.2 NĚKTERÉ Z MOŽNOSTÍ ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	23
3. ÚPRAVA LITERÁRNÍ PŘEDLOHY JAKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	33
3.1 VÝBĚR VHODNÉ PŘEDLOHY	34
3.2 ÚPRAVA LITERÁRNÍ PŘEDLOHY	35
3.2.1 TECHNIKA PŘEPISU TEXTU	35
3.2.2 OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÉHO TEXTU	43
3.2.3 ZHODNOCENÍ UPRAVENÉHO TEXTU	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 ÚPRAVA LITERÁRNÍ PŘEDLOHY PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	45
4.1 VÝBĚR LITERÁRNÍ PŘEDLOHY	45
4.1.1 MIKULÁŠOVY PATÁLIE	46
4.2 POPIS JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ PROCESU PŘEPISU TEXTU	48
4.2.1 TVORBA ÚVODNÍ KAPITOLY	48
4.2.2 ÚPRAVA DÉLKY TEXTU	49
4.2.3 GRAMATICKÁ ÚPRAVA TEXTU	53
4.2.4 MÍRA VÝSLOVNOSTI TEXTU	55
4.2.5 PŘÍMÁ ŘEČ	56
4.2.6 TVORBA VYSVĚTLIVEK	58

4.2.7	NEPŘÍMÁ POJMENOVÁNÍ.....	60
4.2.8	ILUSTRACE V UPRAVENÉM TEXTU	62
4.3	OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÉHO TEXTU	63
4.3.1	TVORBA PRACOVNÍCH LISTŮ.....	64
4.3.2	PRŮBĚH OVĚŘOVÁNÍ	66
4.4	ZHODNOCENÍ UPRAVENÉHO TEXTU	68
	ZÁVĚR.....	71
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	73
	SEZNAM TABULEK	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

„Knihy jsou mrtvým materiálem, dokud v nás neožijí.“ (citaty-slavných.cz, 2010)

Zamysleme se nad uvedeným citátem Jiřího Mahena. Čtenáři netřeba dalšího vysvětlení. Čtenáři se okamžitě vybaví konkrétní chvíle při četbě oblíbené knihy. Chvíle, kdy se vzdálil z přítomné reality do krajin vzdálených, oblékl šaty nikdy nenošené, dokonce pocítil jiné charakterové vlastnosti, než které jsou pro něj přirozené. Trávil se, zuřil, byl šťastný, prožíval naplno vše, co ho v nové krajině potkalo. Stal se na krátkou chvíli někým úplně jiným. Pocítil, jak měkká je v nové krajině tráva, jak zpívají ptáci, vane vítr a voní vzduch. Prošel se přírodou, kterou nikdy nikdo jiný nešel, přírodou, kterou vytvořila jeho fantazie probuzena četbou literárního díla.

Četba má pro náš duševní život velký význam. Některé citáty hovoří dokonce o tom, že čteme, abychom nemuseli přemýšlet. Jestli si někdo myslí, že knihu nahradí film, obsahově možná, ale opravdovou plavbu naší fantazií nám dopřeje pouze kniha.

Knih má většina lidí kolem sebe nepřeborně. Stačí babiččina knihovna, antikvariát či klasická knihovna. Nikdo si nemůže stěžovat, že má problém se ke knize dostat.

Je ale mezi námi skupinka lidí, pro které je obtížnější dosáhnout popisovaného zážitku četbou. Dělá jim problém vůbec knihu přečíst a porozumět jí. Natož aby se na vlnách čtených řádků nechali unášet do jiných krajin.

Ano, jde o čtenáře se sluchovým postižením. V této práci se ponoříme právě do světa čtenářů se sluchovým postižením.

V teoretické části naší práce si nejdříve ujasníme základní pojmy, se kterými budeme v celé práci často operovat, a to čtení a sluchové postižení. Dotkneme se problémů, které čtenáře se sluchovým postižením při čtení potkávají a následně možnosti, jak jim pomoci k získávání zážitků četbou. Detailněji rozebereme jednu z možností rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením, a sice úpravu literární předlohy. Seznámíme se se základními doporučenými postupy při upravování literárních předloh tohoto typu.

Hlavním cílem práce bude konkrétní úprava literárního díla pro čtenáře se sluchovým postižením. Praktická část naší práce bude věnována výhradně popisu postupu naší práce při úpravě vybrané literární předlohy.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Na první pohled tento nadpis nevypadá nijak zajímavě. Čtenář, kterému se budeme v první kapitole věnovat, bude mít nějakou formu sluchového postižení. To z nadpisu vyplývá zcela určitě. O zrakovém nebo mentálním postižení se v nadpisu nehovoří. Z běžného úhlu pohledu tedy nic nenapovídá tomu, že by čtenář se sluchovým postižením mohl mít se čtením nějaký problém.

Pokud se ale na problém podíváme z jiných úhlů a hlavně více z blízka, zjistíme, že za nadpisem čtenář se sluchovým postižením se skrývá velice specifická skupina čtenářů. Skupina charakteristická svými typickými obtížemi se čtením. Částečné ponoření do tematiky čtenáře se sluchovým postižením bude předmětem této kapitoly.

1.1 ČTENÍ

„Čtení knížek s příběhem v nás obvykle vyvolává emoce, představy, vzpomínky, nabízí krajiny, které ještě neznáme, umožňuje nám identifikaci s hrdinou, s prostředím, dobou, v sevřené podobě ukazuje svět a lidské vztahy, které máme kolem sebe, nebo bychom si je přáli mít. Knižka nám pomáhá porozumět sobě samým. Význam příběhu pro dítě je o to větší, že jeho dosavadní svět je malý, skupina lidí, se kterými má kontakty, je zatím velmi omezená. Příběhy tak obohacují jeho život a rozšiřují mu svět v míře nebývalé.“ (Mertin, 2004)

Čtení je na rozdíl třeba od mluvení, které je nám dáno vrozeně, velmi náročné. V mozku nemáme strukturu geneticky připravenou čtení zajistit, neexistuje žádné centrum čtení v mozku. Čtení vyžaduje od čtenáře myšlení a trpělivost.

Porozumění textům nastává jen v případě důkladného soustředění. Čtení nepředkládá hotové obrazy, čtenář je závislý na své vlastní představivosti. (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011)

Chaloupka (1995b) srovnává čtení s psaním. Psaní je podle autora pouze zvládnutí nějaké činnosti, jde o cvik, záleží na vůli, snaze a trpělivosti. Naproti tomu čtení je něco úplně jiného. „Číst je zásadní proměna v procesech vnímání, je to úplně nové přijímání skutečnosti.“ (Chaloupka, 1995b, s. 26)¹

Podle Macurové (2004) je při recepci textu zapotřebí:

- vnímat materiální nositele znaku,
- vydělit výrazy, které nesou význam,
- k vyděleným výrazům přiřadit významy (lexikální i gramatické),
- konstituovat, složit smysl textu jako celku.

Vaněčková (1996) uvádí jednotlivé schopnosti, jejichž souhra je nezbytná k tomu, aby se dítě naučilo číst. Jedná se o zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrakovou i sluchovou paměť, smysl pro rytmus, orientaci v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, nebo je naopak rozkládat. Upozorňuje rovněž na skutečnost, že naučit se číst s porozuměním klade velké nároky na psychickou vybavenost dítěte. Dítě musí být schopné grafické vyjádření slov převést v mluvenou řeč takovým způsobem, aby text nejen četlo, ale i pochopilo jeho obsah. Porozumění je podmíněno nabytými

¹ Zmíněné dokresluje autor zamyšlením nad situací, kdy se uživatel latinky rozhodne naučit se číst japonské písmo. Dosavadní znalost latinky nehraje žádnou roli, nejprve je potřeba naučit se myslet v japonských znacích, osvojit si způsob zápisu jednoduchých jevů, vzájemné kombinace a mnoho dalšího. Podobně složitý úkol čeká na dítě, které se začíná učit číst. (Chaloupka, 1995b)

zkušenostmi a vědomostmi dítěte, jeho celkovým vývojem, úrovní jazykové výchovy a slovní zásoby.

„Vztah k četbě je výslednicí mnoha a mnoha činitelů, zdaleka ne pouze toho, že dítě zná písmenka a dovede je rozluštit, poznat, co znamenají složená do slov a vět. Na vztahu dítěte k četbě se podílí celkové prostředí jeho života, pohoda nebo napětí, jimiž je obklopeno, vzor, příklad, nálada, atmosféra, rodina, škola, to jak brzy se setkává se slovesnou tvorbou a jak je mu představena, jak se, obrazně řečeno, včlení do množství dalších zájmů a zaměřeností, jimiž se dítě projevuje.“ (Chaloupka, 1995a, s. 5)

1.2 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Osoby se sluchovým postižením tvoří jednu z méně početných skupin osob s postižením. Z hlediska přijímání ve společnosti a sebepojetí je však tato skupina považována za skupinu s postižením nejtěžším. Fungování lidské společnosti je postaveno na slyšení a komunikaci mluvenou řečí. Deficit v této oblasti nutně přináší problémy. (Potměšil, 2010)

„Ucho je dokonalý, složitý a citlivý orgán, který zachycuje zvukové vlnění z našeho okolí, zpracovává je a informaci o něm vysílá po nervových vláknech do mozku.“ (Dvořáčková, 2012, s. 44) *„Zaslechneme bzúčení komára nebo šelest plynu unikajícího z vařiče a přitom sneseme i burácení startujícího tryskového letadla, i když akustické tlaky těchto zvuků jsou v astronomickém poměru 1: 1 000 000. Můžeme určit směr, ze kterého zvuk přichází. Řeči rozumíme i ve velmi hlučném prostředí, zaslechneme často i to, co jsme vlastně vůbec slyšet neměli a co nebylo určeno nám.“* (Hrubý, 1998, s. 30)

Sluch má podle Potměšila (2010) zásadní význam v procesu psychického vývoje jedince. Vnímání zvuků je pro člověka důležité, ať už z důvodu orientace v prostředí, nebo z hlediska procesu jeho socializace. Autor akcentuje, že

podstatou socializace je komunikace. V běžných podmínkách probíhá komunikace v pevném spojení s mluvenou řečí, tedy mluvením a nasloucháním.

Podle Suralové (2003) je sluchové vnímání taktéž důležitou složkou dorozumívacího procesu, neboť sluchem přicházejí informace, které slouží k správné orientaci v prostředí. Normální funkci sluchového analyzátoru autorka považuje za nezbytný předpoklad rozvoje mluvené řeči.

Hrubý (1997) uvádí obecný termín – sluchově postižení, který zahrnuje všechny osoby s různou velikostí sluchové ztráty. Tento obecný termín podle autora existuje ve většině jazyků, což dokresluje příkladem: „*sluchově postižení, hearing impaired, Hörgeschädigte, so sluchovými defekty, deficient auditif*“ (Hrubý, 1997, s. 30).

1.2.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH PORUCH

Sluchové postižení dělí Hrubý (1997) na nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchotu. Zdůrazňuje, že se jedná o naprosto rozdílná postižení se zcela odlišnými a mnohdy dokonce vzájemně protichůdnými potřebami.

Nedoslýchaví

Za nedoslýchavé se považují ti, kteří alespoň v tiché místnosti se sluchadlem rozumějí mluvené řeči i bez odezírání. Podstatnou část nedoslýchavých tvoří staří lidé. Při používání sluchadla a dalších pomůcek mohou dobře rozvinout mluvenou řeč, chodit do školy pro slyšící. Bez zvláštních opatření jsou schopni naučit se docela dobře číst. „*Hlavním problémem nedoslýchavých dětí je, že jejich přijetí světem slyšících není nikdy stoprocentní a pokud se včas nenaučí na odpovídající úrovni i znakový jazyk, odmítne je i společenství neslyšících. V důsledku toho jsou často velice osamocené.*“ (Hrubý, 1997, s. 33)

Ohluchlí

Mezi ohluchlé řadíme ty, u nichž k ohluchnutí dojde až po alespoň částečném rozvoji mluvené řeči (již ve 2 až 4 letech života). Mají výrazně menší problémy při komunikaci se slyšícími než prelingválně ohluchlí a mohou si udržet dobře srozumitelnou a poměrně přirozeně znějící mluvu. Nevyskytují se u těchto jedinců ani problémy se čtením. Hlavní problém je psychologický, neboť ohluchlí znají cenu zvuku a postrádají ho.

Prelingválně neslyšící

Za neslyšícího je považován ten, který ani s největším zesílením neslyší zvuk, narodil se jako neslyšící, nebo úplně ztratil sluch již v prelingválním období. Umělá mluva neslyšících zní velmi nepřirozeně, laická veřejnost ji někdy zaměňuje za řeč lidí s mentálním postižením. Jejich velmi slabé čtenářské schopnosti jsou na úrovni funkční negramotnosti. Neslyšící mají oproti nedoslýchavým a ohluchlým několik výhod. Jelikož zvuk nikdy nepoznali, nepostrádají ho. Podstatnou výhodou je menší osamělost díky vytváření soudržných společenství, stýkání se s jinými neslyšícími.

Vzhledem k tomu, že naší primární oblastí zájmu je čtení osob se sluchovým postižením, zmíněné jednoduché dělení nám k uvedení do problematiky postačí. Pro představu a úplnost však uvedeme okrajově i další klasifikace.

S podrobnějšími klasifikacemi se můžeme setkat u velké spousty autorů, kteří se zabývají sluchovým postižením². Daňová (2008) poukazuje na nejednotnost, která vychází z různých pojetí a způsobů klasifikace sluchových vad v odborné literatuře zabývající se sluchovým postižením. Nejčastěji se podle ní uvádí následující dělení sluchových poruch, a to podle:

² Praktické dělení nabízí také Schmidtová (2010), které vychází z dělení některých slovenských autorů: nedoslýchavé děti, neslyšící děti, ohluchlé děti, děti s kochleárním implantátem.

- **velikosti sluchové ztráty**³ - uvádí se v decibelech (dB)⁴
- **místa vzniku vady** (dle typu) - periferní a centrální⁵, periferní se dále dělí na převodní⁶ a percepční⁷ nedoslýchavost,
- **věku, kdy k sluchové vadě došlo** – vrozené⁸ a získané, prelingvální a postlingvální.

Zastavme se u termínů *prelingvální* a *postlingvální*. Zmíněné dělení je totiž z našeho hlediska nejdůležitější. Pro čtení má zásadní vliv právě to, zda vzniklo sluchové postižení před nebo po ukončení základního vývoje řeči.

„Prelingvální sluchová vada je vrozená nebo získaná v době, kdy ještě není ukončen základní vývoj řeči. Nedostatečně fixované řečové projevy zanikají a řeč se spontánně nerozvíjí. Jako postlingvální sluchovou vadu označujeme stav, kdy k ztrátě sluchových funkcí došlo až po ukončení základního vývoje řeči. Mluvená řeč je dostatečně fixovaná, řečové projevy nezanikají. V důsledku absence zpětné sluchové vazby dochází jen k artikulačním a prozodickým změnám zvukového projevu.“ (Souralová, Langer, 2005, s. 12)

³ Sluchové ztráty 56 dB a více mají za následek výrazné problémy při čtením s porozuměním. (Potměšil, 2010)

⁴ „Decibel je akustická jednotka pro hlasitost zvuku. V diagnostice platí vztah – čím vyšší je údaj v dB, tím vyšší je ztráta sluchu.“ (Potměšil, 2010, s. 220)

⁵ Šlapák, Floriánová (1999) označují centrální nedoslýchavost jako hluchotu a zahrnují sem: „komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah.“ (Šlapák, Floriánová, 1999, s. 26)

⁶ Převodní nedoslýchavost způsobují různé překážky, které znemožňují mechanický převod zvukových vln od zvukovodu do tekutin vnitřního ucha. Může se jednat například o ucpaný zevní zvukovod (ušní maz, cizí těleso), vývojová vada – atrézie zvukovodu, perforace bubínku (zánět, úraz). (Šlapák, Floriánová, 1999)

⁷ Percepční nedoslýchavost je způsobena poruchou funkce vnitřního ucha, sluchového nervu nebo mozkové kůry. U dětí jde o vrozené vady, ve vyšším věku o poruchy funkce na podkladě arteriosklerózy, nedostatečného prokrvení, zánětu či úrazu.

⁸ Vrozená sluchová vada může mít buď genetickou příčinu, nebo může být získaná během nitroděložního vývoje, popřípadě způsobená komplikacemi během porodu, či bezprostředně po něm. (Daňová, 2008)

V dalším textu budeme namísto termínů neslyšící, nedoslýchavý apod. používat souhrnný termín *žák se sluchovým postižením*. Uvedený termín odpovídá požadavkům současné terminologie. Pouze tam, kde budeme citovat či parafrázovat konkrétní autory, ponecháme i termín *neslyšící*. Jiné termíny, jako například sluchově postižení budou nahrazeny uvedeným souhrnným termínem.

1.3 OBTÍŽE SE ČTENÍM U ŽÁKA SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

„Četbou člověk získá hodně informací, vzdělává se po všech stránkách a zvlášť to platí o neslyšících dětech, které protože neslyší, nemohou postřehnout obrovské množství informací, které zachycují slyšící děti ze svého okolí, a tak četba pro neslyšící dítě znamená často jedinou cestu ke vzdělanosti. Vzdělaný neslyšící člověk se pak může lépe uplatnit na pracovním trhu, nenechá se lehce ošidit od kdejakých podvodníků a širokou škálou svých vědomostí obohacuje nejen svůj život, ale své vědomosti může předávat i svým neslyšícím přátelům a dětem a tak nevědomky pomáhá zvyšovat vzdělanost ostatních neslyšících.“
(Vodrážková, 2000, s. 173-174)

Hlavními informačními kanály ve škole i v běžném životě jsou podle Tóthové (2004) kromě mluvené řeči i čtení a psaní. Neovládnutí procesu čtení a psaní se tedy stává základní překážkou k plnohodnotnému životu, který je chudší přinejmenším o poznatky, které je člověk těmito formami schopen absorbovat. Absence poznatků z různých oblastí vědy, techniky a umění tak ochuzuje člověka nejen v oblasti kognitivní a emotivní, ale zároveň omezuje člověka v kvalitativním rozvíjení své osobnosti.

Souralová (2007) připouští všeobecně menší oblibu čtení u celé populace. Většina dětí dává v současnosti přednost spíše sledování televize. Za největší překážku čtení u dětí neslyšících považuje nedostatečnou znalost českého jazyka. Vzhledem k narušení všech jazykových rovin není dítě k recepci textu dostatečně vybaveno.

Aby mohlo číst s porozuměním, musí vyvinout velké úsilí, které ale obvykle neodpovídá dosaženým výsledkům a čtenému textu nakonec stále zcela nerozumí.

Podobně o problému uvažuje i Roučková (2006), uvádí, že slyšící dítě mateřský jazyk ovládá dlouho předtím, než se začne učit číst a psát. A i tak k čtení s porozuměním vede poměrně dlouhá cesta. Neslyšící dítě se musí učit nejen samotnou techniku čtení, ale i nová slova, gramatiku, pravidla skladby slov ve větě a vět do souvětí, správnou výslovnost. Lidé se sluchovým postižením tedy čtou neradi. Je to pro ně obtížné, neboť nemají dostatečně rozvinutý jazyk, ten ale nemají dostatečně rozvinutý proto, že málo čtou.

Podle Šedivé (2006) k budování čtení s porozuměním u osob se sluchovým postižením dochází pomalu a obtížně. U některých zůstává tato dovednost nerozvinuta, což se stává překážkou nejen v cestě za vzděláním, ale i problémem při běžném fungování ve společnosti.

Strnadová (1998) na tuto skutečnost nahlíží z úhlu neslyšícího. Tvrdí, že neslyšící používají češtinu jako cizinci, kteří se jazyk teprve učí. Málokdo ze slyšící společnosti považuje neslyšící za jazykově odlišnou skupinu. Proto někteří slyšící lidé považují neslyšícího člověka, který nerozumí psanému textu, za člověka rozumově méněcenného. Jelikož je pro dospělého člověka velice ponižující přiznat, že nerozumí psanému textu, většina neslyšících raději předstírá, že všemu rozumí.

Konkrétní obtíže v jednotlivých jazykových oblastech popisuje Krahulcová (2002):

- **oblast lexikální** - nižší slovní zásoba, nepřesnost vymezení obsahu pojmů, obtíže v morfologii,

- **oblast syntaktická** - problémy v znalosti jazykových prostředků, vyjadřující vztahy mezi slovy a mezi větami,
- **oblast frazeologie** – obtíže ve znalosti ustálených obrátů, frází, rčení a přenesených významů.

Psaná forma jazyka je pro neslyšící důležitá, neboť je jim na rozdíl od formy mluvené smyslově přístupná. Teoreticky jim tak dává šanci mezi slyšícími obstát. Ve skutečnosti jsou však jazykové kompetence neslyšících obvykle nesrovnatelně nižší, než kompetence slyšících vrstevníků. (Macurová, 2004)

„Pro neslyšící je vizualizace mluveného jazyka prolomením komunikační bariéry, kterou jim způsobil jejich sensorický handicap, je to vlastně pootevření pomyslného okna do světa informací, o něž jsou neslyšící svojí vadou připravováni. Možnost předávat si informace, navzájem se kontaktovat a dorozumívat prostřednictvím jazyka společnosti, pro který nejsou patřičně sensoricky disponováni, však předpokládá znalost jednotlivých subsystémů jazyka (morfologického, syntaktického, lexikálního apod.)“ (Souralová, 2002, s. 5)

1.3.1 NEJVĚTŠÍ PŘEKÁŽKY PŘI OSVOJOVÁNÍ TECHNIKY ČTENÍ

Největší překážky dětí se sluchovým postižením při osvojování techniky čtení formuluje Roučková (2006):

Nedostatečná slovní zásoba

Jde nejen o malé množství, ale také o širší chápání jednotlivých pojmů. Často neslyšící slovo sice znají, ale jen v jeho základním významu a v souvislosti se situací, v níž se s ním poprvé setkali. Například slovo *oko* zná dítě brzy, ale jen v jeho základním významu. Při četbě se ale setká i s jinými významy tohoto slova (*oko na polévce, oko na punčoše, oko na zajíce, oko v drátěném plotu*). Časté jsou záměny

graficky stejných nebo podobných slov (*páni – paní, večer září měsíc, v měsíci září, váha – váhá, dráha – drahá*).

Problémy při ohýbání slov

Skloňováním a časováním získávají některá slova tak odlišné tvary, že si je dítě s jejich základním tvarem vůbec nespojí. Takové slovo považuje dítě za neznámé (například *jde – šel*). Naopak neznámé slovo považuje za tvar slova známého (například slovo *hadr* považuje jiný tvar slova *had*).

Potíže s orientací ve větné skladbě

I když zná dítě významy všech slov ve větě, nemusí větu správně pochopit. Příkladem může být slovní spojení „*koupím babičce*“. Dítě zná významy obou slov, ale nemusí pochopit správně vztah mezi těmito slovy. Zmíněné slovní spojení může pochopit například na základě vlastní zkušenosti jako „*babička mi něco koupí*“.

Problém s přenesenými významy

Často se stává, že dítě správně pochopí významy slov i vztahy mezi nimi, ale přesto slovnímu spojení neporozumí. Jedná se o případy přenesených významů slovních spojení a přísloví. Nedávají mu smysl, neboť je chápe doslovně. Například: *přijít něčemu na kloub, má to u nosu*.

Nerozpoznání ironie

Používání slov v opačném významu za účelem vyjádření ironie je pro neslyšícího matoucí, neboť smysl takových tvrzení je závislý na melodii hlasu, a ne na skutečném významu slov. Například: „*To je ale hrdina!*“ (ironické upozornění na zbabělé chování) nebo „*To se ti teda povedlo*“ (ironická reakce na nezdár).

Neznalost konvence vykání a tykání

Užití vykání a tykání neslyšícího čtenáře splete natolik, že nerozpozná, kolik lidí v textu vystupuje.

Obtížná představa slov popisujících zvuky

Pro neslyšící jsou slova popisující zvuky přirozeně nic neříkající. Jedná se o slova naprosto neznámá a obtížně vysvětlitelná. Například: *šumění, zurčení, ševelení, řinčení, sípání.*

Problém se správným pochopením souvětí

V souvětí musí čtenář nalézt významové vztahy mezi myšlenkami jednotlivých vět. Souřadná souvětí, kde jsou věty vzájemně rovnocenné, problémem nebývají, například: *„Tatínek jede do práce a maminka jde nakoupit“*. Pokud se tyto věty vyjádří ve vztahu složitějším, jazyková zkušenost čtenáře již musí být na určité úrovni, aby význam takového spojení rozlišil. Často se stává, že neslyšící odhaduje smysl čteného textu jen podle jednotlivých známých slov, která navíc nemusí být pro jeho pochopení rozhodující. Příkladem jsou varianty výše uvedené věty: *„Až pojedje tatínek do práce, maminka půjde nakoupit. Pojede-li tatínek do práce, maminka půjde nakoupit. Protože tatínek jede do práce, maminka jde nakoupit.“*

Uvedené postřehy a výčet překážek uzavřeme pohledem Potměšila (2012), který taktéž uvádí, že mezi největší problémy osob s těžkým sluchovým postižením patří právě čtení s porozuměním, k čemuž dodává: *„Lze říci, že technické čtení je ve většině případů uspokojivě zvládnuto. Složitost češtiny jako jazyka s poměrně vysokou mírou flexe a tím při globálním způsobu čtení v podstatě nemožnost zapamatování všech gramatických tvarů aktivně používaných slov vede k tomu, že četba jako zdroj studijních*

*informací, četba jako zábava je skutečným problémem pro většinu sluchově postižených osob.*⁹ (Potměšil, 2012, s. 20)

⁹ V návaznosti na tento fakt autor vyzdvihuje výjimečné případy těch, kteří jsou osobami s těžkým sluchovým postižením a jsou schopni číst a psát s porozuměním. (Potměšil, 2012)

2. MOŽNOSTI ZVÝŠENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

„Dříve byl za gramotného považován ten, kdo uměl na základní úrovni číst, psát a počítat. V současné společnosti znalostí (informační společnosti) získal tento pojem jiný význam a pod gramotností určité oblasti se skrývá nejenom znalost pojmů dané oblasti, jejich porozumění a pochopení v souvislostech, ale i dovednost využít je všestranně v praktickém životě.“ (Gramotnosti ve vzdělávání, 2011, s. 5)

Uvedením do problematiky čtenáře se sluchovým postižením se nám otevírá nový prostor. Prostor pro možnosti práce s těmito čtenáři. V této kapitole se budeme věnovat čtenářské gramotnosti a jednotlivým možnostem práce při jejím zvyšování právě u čtenářů se sluchovým postižením.

2.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Podle Procházkové (2006) neexistuje jednotná definice čtenářské gramotnosti. Díky výzkumům v této oblasti se poslední dobou objevilo definic více. Za nejužitečnější považuje autorka definici z Mezinárodního výzkumu OECD PISA, který definoval čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti. Zdůraznil tak schopnost čtenáře nejen textu porozumět, ale také o něm přemýšlet a uplatňovat své myšlenky a zkušenosti.

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Gramotnosti ve vzdělávání, 2010, s. 7)

Wildová (2003) upozorňuje, že čtenářská gramotnost je podstatně širší pojem než dovednost čtení. Jde totiž nejen o osvojení si schopnosti dekodovat během čtení jednotlivé znaky, ale především o práci s obsahem čteného a jeho využití v různých reálných situacích.

Procházková (2006) na základě výzkumu PISA a názorů dalších odborníků formuluje zastřešující termín *funkční gramotnost*, která je tvořena kromě čtenářské gramotnosti také gramotností matematickou, přírodovědnou, v dnešní době velmi aktuální gramotností v oblasti informačních a komunikačních technologií, spolu s jazykovými kompetencemi v mateřském a cizím jazyce.

Získat náležitou jazykovou kompetenci v českém jazyce prostřednictvím textu není podle Horákové (2012) pro jedince se sluchovým postižením vůbec jednoduché, je to ale velmi důležité. V souvislosti s recepcí psaného textu zmiňuje pojem *textová gramotnost*, kterou vysvětluje jako schopnost funkčně využívat psaný nebo tištěný text. Zmíněné dokresluje výčtem každodenních situací, jako např. komunikace prostřednictvím SMS, e-mailu, psacího telefonu, chatu apod., dále pak získávání informací z internetu nebo čtení titulků při sledování televizních pořadů.

Langer (2007) zdůrazňuje, že současný rozvoj a značná rozšířenost moderních elektronických komunikačních technologií, založených na recepci a produkci psaného textu (např. Internet), se stávají v posledních letech velkou motivací pro osoby se sluchovým postižením k používání psané komunikace. Jsou totiž často jedinou možností vzájemné komunikace mezi sebou na větší vzdálenosti.

Potměšil (2003) si všímá paralely v rozvoji telefonu v historickém kontextu. Zatímco po jeho vynalezení v roce 1876 byl zázrakem pro osoby nevidomé, pro

jedince se sluchovým postižením naopak. Svou reputaci si u nich napravil až na přelomu 20. a 21. století, kdy nabídl službu krátkých textových zpráv, čímž téměř přes noc pokořil psací telefony a faxy usnadňující komunikaci mezi neslyšícími do té doby. Autor doslova děkuje „*mobilománii*“ za to, že snad konečně mají děti obrovskou motivaci k co nejlepšímu zvládnutí češtiny na co nejlepší úrovni čtení s porozuměním.

2.1.1 ROVINY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Čtenářská gramotnost je tvořena několika rovinami, které se navzájem prolínají (Gramotnosti ve vzdělávání, 2010, s. 7):

- **vztah ke čtení** – předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení ze čtení a také vnitřní potřeba číst,
- **doslovné porozumění** – základem čtenářské gramotnosti je dovednost dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se současným zapojením dosavadních znalostí a zkušeností,
- **vysuzování a hodnocení** – čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a kriticky hodnotit texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů,
- **metakognice** – důležitou součástí čtenářské gramotnosti je dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu textu i složitosti vyjádření,
- **sdílení** - čtenářsky gramotný člověk je schopen sdílet své prožitky s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, hledá shody a přemýšlí o rozdílech,
- **Aplikace** – čtenářsky gramotný člověk využívá čtení ke svému rozvoji, četbu zúročuje v dalším životě.

2.2 NĚKTERÉ Z MOŽNOSTÍ ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

„K četbě je třeba děti vést. Nejlépe vlastním příkladem: nic asi nefunguje lépe, než když dítě denně „přistihuje“ rodiče s knihou. Už proto, že knížky jsou pro ně ve srovnání s počítačovými hrami, internetem či filmy v televizi a na DVD často méně atraktivní. Podaří-li se nám dítě přesvědčit, že i zdánlivě obyčejný svět černých písmenek na bílém papíře může být překvapivě barevný a vzrušující, ba dokonce interaktivní, máme vyhráno.“ (Viewegh in Katrušáková, 2012)

Málková (2007) uvádí, že podle výsledků výzkumu firem Investorská Inženýrská a.s. a Gabal, Analysis & Consulting má pro čtení dvojnásobný význam rodina než škola. V rodině záleží na kvalitním čtenářském zázemí a na celkovém rodinném klimatu z hlediska komunikace a společného trávení času. Dítěti by mělo být jasné už od raného věku, že psanému slovu se připisuje v jeho okolí jistá důležitost, své dospělé vzory by mělo vídat s knihami, novinami, časopisy. Rodinné prostředí, jehož členové tráví většinu svého volného času před televizí, oslabuje u dětí předpoklady k četbě. Televize se tak stává největším nepřítelem knihy.

Nezastupitelnou roli při rozvoji čtenářské gramotnosti však sehrává také škola. Rozvojem čtenářské gramotnosti u dětí se sluchovým postižením se začíná zabývat stále více autorů. Ze zkušeností, postřehů a námětů pro práci se pokusíme zformulovat některé možnosti, jak lze postupovat při snaze o zvýšení čtenářské gramotnosti u dětí se sluchovým postižením ve škole.

Ještě před samotným výčtem variant považujeme za důležité upozornit na neoddělitelnou souvislost mezi čtenářskou gramotností a jazykovými kompetencemi. Macurová (2004) navrhuje postupovat při rozvoji čtenářské gramotnosti podle následujících kroků:

- hned po diagnostikování sluchové vady poskytnout dítěti přístup k jazyku, který je pro něj smyslově přístupný, tedy zajistit mu častý kontakt s rodilými uživateli českého znakového jazyka,
- během předškolního i školního vzdělávání užívat český znakový jazyk jako vyučovací jazyk,
- psanou češtinu vyučovat zcela jinak, než jak se ji učí slyšící Češi, a to jako druhý (cizí) jazyk.

Při realizaci jednotlivých metod rozvoje čtenářské gramotnosti je třeba dodržovat základní podmínky pro rozvoj čtenářství popsané v tab. 1.

Tabulka 1 Základní podmínky pro rozvoj čtenářství (Košťálová, 2010, s. 12)

1. Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
2. Čas - dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
3. Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.
4. Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).
5. Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
6. Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.
7. Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.
8. Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí

(produktivní psaní).

9. Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.
10. Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.

Nyní plynule přejdeme k výčtu konkrétních možností rozvoje čtenářské gramotnosti. V následujícím přehledu najdete více či méně známé způsoby práce vyplývající z aktuálních potřeb současného školství. Při hledání vhodných námětů pro práci s dětmi se sluchovým postižením jsme se nechali inspirovat mimo jiné i novými metodami práce při rozvoji čtenářské gramotnosti na běžných základních školách. Z nichž jsme vybrali ty, které by mohly dětem se sluchovým postižením pomoci zpřístupnit cestu ke knize.

Bilingvální vzdělávání

Rozvoji čtenářské gramotnosti napomáhá i bilingvální vzdělávání neslyšících žáků, neboť se kromě znakového jazyka učí zvládnout i český jazyk, a to jeho ústní i písemnou formu. (Málková, 2007) Dítě s kvalitními základy z jednoho jazyka je lépe jazykově i kognitivně vybaveno pro učení jazyka jiného. (Grosjean, 1998)

Práce s učebnicí

Na trhu existují speciální čítanky vydané pro základní školy pro sluchově postižené. Vychází z potřeb žáků se sluchovým postižením a snaží se jim usnadnit cestu ke skutečnému čtenářství. (Málková, 2007)

Práce s internetem

Rozvoji čtenářské gramotnosti může výrazně pomoci i přístup k různým textovým materiálům prostřednictvím internetu. Internet děti atraktivní formou učí cíleně vyhledávat informace a orientovat se v kratších a nesouvislých textech. Využití internetu při výuce žáků se sluchovým postižením je jistě vítaným zpestřením jak pro žáky, tak i pro učitele. (Málková, 2007)

Využití interaktivní tabule

V současnosti hojně využívaná učební pomůcka je pro svoji interaktivitu, variabilitu a aktuálnost velmi vhodným prostředkem rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením. Interaktivní tabule vychází vstříc potřebám současných dětí, vyrůstajících v době počítačů. Pedagogové si mohou buď vybrat z celé řady již zpracovaných výukových programů, nebo si vytvořit ve speciálním programu své vlastní podklady pro výuku.

Narativní metoda

Na úroveň čtenářské gramotnosti má velký vliv míra zaujetí pro četbu. Z toho vychází tzv. narativní metoda, která je hojně využívána v severských státech. Jde o využívání příběhů, které si děti vytvořily samy. Ve finských školách je mezi žáky oblíbená aktivita vyprávění krátkého příběhu, který učitel zapíše, starší žák přeloží do angličtiny a žák, který příběh vyprávěl, jej doplní vlastní ilustrací. Příběhy jsou vystaveny v prostorách tříd a děti se k nim velice rády vrací, což zvyšuje jejich zaujetí pro četbu i úroveň schopnosti práce s textem. Tuto metodu lze využít i v práci s dětmi se sluchovým postižením. (Málková, 2007)

Dílna čtení

Žáci během hodin čtení pracují individuálním tempem, nejsou ze čtení zkoušeni, o své knize mohou diskutovat s ostatními. Velký význam má pozitivní hodnocení, žáci nemusí předvádět techniku čtení, spíše ukážou ostatním cestu, kterou se

ubírají jejich myšlenky. Při těchto aktivitách žáci zažívají úspěch, který je motivuje k dalšímu čtení. Hned od počátku musí mít čtení pro dítě smysl. Pokud žáci tento smysl najdou, budou mít chuť číst a postupně se zdokonalí i technika čtení.

Důležité je s dětmi o přečtených knihách hovořit. Spíše než o převyprávění obsahu jde o to, co si žáci myslí o chování hlavních hrdinů, zda mají chuť se s některým hrdinou ztotožnit nebo jak by sami v dané situaci reagovali. Neopomenutelné je také vytvoření příjemného, pohodového a bezpečného prostředí pro čtení. Žáci mohou číst na místě a v poloze, která jim vyhovuje. Mají právo číst knihy dle vlastního výběru a čtenářské zkušenosti. (Staňková in Čtením ke vzdělání, 2003)¹⁰

Čtení s předvídáním

Text je rozdělen na jednotlivé části, které žáci postupně čtou. Po přečtení dané části přichází na řadu reflexe – otázky vycházející z textu. Následně žáci předvídají, jak bude text pokračovat dál. (Hedrichová, 2012)

Čtení s otázkami

Dvojice žáků pročítají odborný text. Za každým odstavcem kladou střídavě jeden druhému otázky vztahující se k právě přečtenému. (Hedrichová, 2012)

Zpřeházené věty

Úkolem žáků je poskládat chronologicky kartičky s popisem situace. (Hedrichová, 2012)

¹⁰ Více o dílně čtení na [www](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf):

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf [cit. 2013-10-04]

I.N.S.E.R.T.

Žáci si pozorně přečtou text. Během čtení si v textu dělají znaménka podle toho, zda je pro ně informace známá nebo například nová (viz tab. 2). Do tabulky pod jednotlivá znaménka si zapíší konkrétní úryvky. Z individuální tabulky je možné konkrétní úryvky zapsat do společné tabulky na tabuli a dále s nimi pracovat. (Hedrichová, 2012)

Tabulka 2 Znaménkování textu (Hedrichová, 2012, s. 91)

√	Fajfkou označí informace, které už věděli, jsou pro ně známé.
-	Minusem označí myšlenky, se kterými nesouhlasí.
+	Plus označí informace, které jsou pro ně nové, neznámé.
?	Otazníkem označí informaci, které nerozumí, nebo o které by se chtěli něco dozvědět.

Víme – chceme vědět – dozvěděli jsme se (V – CH – D)

Nejdříve se stanoví téma. Do tabulky (viz tab. 3) se zapisuje, co všechno žáci o tématu ví (sloupec – *víme*). Následuje formulace sporných míst, tedy co by o tématu žáci chtěli vědět (sloupec – *chceme*). Na závěr přichází na řadu četba textu, žáci hledají nové informace a odpovědi na otázky (sloupec *dozvěděli jsme se*). (Hedrichová, 2012)

Tabulka 3 V – CH – D (Hedrichová, 2012, s. 92)

Co myslíme, že víme?	Co chceme vědět?	Co jsme se dozvěděli?
V	CH	D

Poslední slovo patří mně

Jde o metodu, která pomáhá dětem reflektovat text. Po přečtení textu si každý žák vybere myšlenku, která jej zaujala. Myšlenku si zapíše a opatří komentářem. Žák

přečte ostatním svou myšlenku, ale zatím bez komentáře. Spolužáci se k myšlence vyjadřují. Diskuzi uzavírá žák, který citát vybral, svým komentářem. (Hedrichová, 2012)

Podvojný deník

Deník slouží žákům k tomu, aby si mohli lépe spojit text se svými prožitky a zájmy. Svislou čarou si rozdělí stránku papíru deníku na dvě části. Do levé poloviny si zapisují pro ně zajímavé informace či pasáže z textu, které je zaujaly, zmátly, nebo s nimi třeba nesouhlasí. Do pravé poloviny si k těmto informacím zaznamenávají své postřehy a komentáře. Mohou jimi vyjadřovat svůj údiv, nesouhlas, otázku, připomínku či pocit. (Hedrichová, 2012)¹¹

Knihovna

Václavíková-Helšusová (2003) uvádí, že knihovna může ve spolupráci se školou sehrát významnou roli při získávání dítěte pro četbu. „*Knihovna je prostředí, které je explicitně zaměřeno na knihu a zpřístupňuje četbu dětem.*“ (Václavíková-Helšusová, 2003, s. 25) Autorka hovoří o knihovně jako o prostoru naplněném potenciaální motivací dítěte pro knihu.

Podle Streita (2004) je v rámci služeb knihoven nutné specificky přistupovat k neslyšícím. Pracovníci služeb by měli znát základy znakového jazyka nebo alespoň pravidel komunikace s neslyšícími.

¹¹ Čtení s předvídáním, Čtení s otázkami, Zpřeházené věty, I.N.S.E.R.T., Víme – chceme vědět – dozvěděli jsme se, Poslední slovo patří mně a Podvojný deník patří mezi metody kritického myšlení. Více na [www: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/](http://www.ctenarska-gramotnost.cz/) a <http://www.kritickemysleni.cz/> [cit. 2013-10-05].

Prvky dramatické výchovy

Probudit v dětech zájem o literární výchovu může napomoci také zařazení prvků dramatické výchovy. Ta je svým charakterem velmi dobrým motivačním a aktivizačním prostředkem při práci nejen s dětmi se sluchovým postižením.

Výukový potenciál dramatické výchovy se podle Svobodové (in Rychetský, 2012) neomezuje jen na vzdělávání ducha, ale je orientován na celostní učení, kterého se účastní duch, duše a tělo. Tímto způsobem se pracuje jak s vlastní zkušeností dítěte, kterou rozvíjí, obohacuje, umocňuje a spoluvytváří, tak i s autentickým zážitkem účastníků. Dává možnost vyniknout i dětem, které by jinak z různých důvodů vyniknout nemohly. V dramatické výchově se každý účastník stává spolutvůrcem procesu, který se učí přímou zkušeností na základě vlastní tvorby. Dramatická výchova pomáhá dětem k osobnostně-sociálnímu rozvoji.

Machková (2007) uvádí, že v rámci jednotlivých oborů speciální pedagogiky jsou nejpokročilejší a nejrozvinutější právě metody dramatické výchovy neslyšících. Hlavním vyjadřovacím prostředkem neslyšících je pantomima.¹²

Komiksy

Pevné místo v literární výchově žáků se sluchovým postižením si podle Málkové (2007) zaslouhuje komiks. Láká děti ke čtení prostřednictvím obrázků. Ke čtení toho není mnoho, děti neodrazuje stránka dlouhého textu. Dítě je zvědavé na to, co se v příběhu děje, může vyhledávat, co neznámá slova znamenají. Komiks může pomáhat i ve výuce jako názorná a srozumitelná forma sdělení.

Daňová (2008) vyzdvihuje skutečnost, že děj běží bez zbytečných odboček, čtenář se nezaplétá do složitých slovních charakteristik postav nebo prostředí. Zejména

¹² Na JAMU v Brně je možné studovat obor: Výchovná dramatika pro Neslyšící. Dostupné z: <http://difa.jamu.cz/prijimaci-rizeni/prehled-studijnich-programu-a-oboru.html> [cit. 2013-10-04]

pro slabšího čtenáře je komiks výborným vodítkem. Ví dobře, co se stalo a co se bude dít, zkrátka neztrácí nit.

Titulkované pořady

Podle Málkové (2007) při rozvoji čtenářské gramotnosti hrají významnou roli i titulkované televizní pořady. Strnadová (2010) se ve svém článku zabývá titulkováním pořadů pro neslyšící diváky. Je odlišné od klasických titulků, které známe z cizojazyčných filmů. Rozpoznání mluvčího napomáhají mimo jiné například barevné titulky.¹³

Komponováním titulků pro dětského diváka se sluchovým postižením se zabývají Tarcsiová, Domancová (2006). Následující doporučení k tvorbě titulků pomáhají přiblížit filmové dílo dětskému divákovi:

- osoby jsou barevně rozlišené, aby děti poznaly, kdo mluví,
- je třeba popsat i zvuky, které se v příběhu vyskytují,
- titulky pro dětského diváka nemohou obsahovat více než dva řádky,
- snaha o co nejdelší setrvání titulků na obrazovce,
- vzít v úvahu jazyková specifika (slovní zásoba, gramatika – nápadnosti v morfologii a syntaxi),
- vycházet z předpokládaného menšího rozsahu poznatků z každodenních činností.

Úprava knih

Dítě by mělo číst správnou knihu ve správný čas. Jestliže mu nízké jazykové kompetence nedovolí přečíst si knihu ve vhodném věku, později již pro ni nebude mít pochopení. Proto se upravují originální knihy pro potřeby čtenářů se

¹³ Titulkováním pořadů pro neslyšící diváky se zabývá publikace: Strnadová, V., Koplík, R. *Problematika tvorby skrytých titulků u předtočených pořadů*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-82-6

sluchovým postižením. Při modifikaci originálního textu nezáleží na tom, jestli jsou použity stejné jazykové prostředky jako v předloze, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly čtenáři se sluchovým postižením rovnocenné informace. (Málková, 2007)

Právě úprava knih pro čtenáře se sluchovým postižením jako jedna z možností rozvoje čtenářské gramotnosti bude předmětem následující kapitoly. Ujasníme si doporučené metody přepisu textu.

3. ÚPRAVA LITERÁRNÍ PŘEDLOHY JAKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

„Upravené texty se snaží o vytvoření vstřícného postoje k recepci psaných textů, jelikož neslyšící děti prožívají k četbě zpravidla celou škálu negativních postojů, pravděpodobně jako důsledek neustálého metodického tápání při výuce českého jazyka. Upravené knihy se snaží rozšířit nabídku textů pro samostatné čtení a zpřístupnit některé tituly čtenářům, jimž aktuální jazyková kompetence zatím neumožňuje číst texty původní.“ (Souralová, 2007, s. 3)

Podle Suralové (2002) spočívá úprava literární předlohy pro čtenáře se sluchovým postižením v tom, že se z jednotlivých titulů beletrie po zralé úvaze upraví, nebo vypustí pasáže, u nichž je předpoklad, že budou jazykově méně zdatnému čtenáři činit velké potíže. Je třeba počítat s faktem, že osoby se sluchovým postižením mají nedostatečně zvládnutý český jazyk, a to ve všech jeho rovinách. Při současném užívání mluveného i znakového jazyka může docházet k jejich vzájemné interferenci.

Úpravy textů musí podle Červinkové (2002) vycházet z poznatků o jazykových i mimojazykových znalostech neslyšících čtenářů. Vzhledem k nehomogenosti skupiny čtenářů se sluchovým postižením však není jasné, zda je komplexní popis znalostí vůbec realizovatelný.

Souralová (2002) upozorňuje, že nadměrná akceptace potřeb neslyšícího čtenáře a přizpůsobování textu jeho jazykovým možnostem může vést k výrazně nižší kvalitě upraveného textu v porovnání s originálem. Míra cílového zaměření upraveného textu má své meze, hlavním úkolem adaptace je zprostředkování

původního díla neslyšícímu čtenáři. Nejde tedy o vytvoření díla nového, ale o adekvátní ztvárnění originální literární předlohy.

Souralová (2002) uvádí, že pro přepis z výchozího do konečného textu lze použít pojmenování *literární adaptace*, *parafráze*, či *redukovaný překlad*. Nejčastěji používaným postupem je *ekvivalence*, která umožňuje použití zcela odlišných prostředků při překladu frazeologismů a onomatopoií.

3.1 VÝBĚR VHODNÉ PŘEDLOHY

Důležitou fází úpravy je již výběr vhodné literární předlohy. Autoři zabývající se úpravou knih pro čtenáře se sluchovým postižením se shodují, že nelze sestavit univerzální seznam knih doporučených k úpravě. (Poul, 1991, Daňová, 2008)

Podle Daňové (2008) je důležité znát děti, pro které budeme knihu upravovat. Při výběru je třeba pamatovat na to, že hlavním cílem je, aby děti četly rády a se zájmem. Je také důležité, aby se kniha líbila také nám samotným. Dítě podle autorky dobře vycítí, že mu chceme zprostředkovat něco hezkého, četba ho tak bude více bavit. Hodnota určité knihy je pro každého čtenáře zcela subjektivní. Důležitější než reálný obsah knihy je vlastní prožitek při čtení. Nesejde-li se kniha se zájmem, vyladěním a psychickou připraveností dítěte, neuspěje ani prověřený titul.

Při výběru vhodné předlohy je podle Poula (1991) potřeba vzít v potaz:

- duševní úroveň dětí,
- stav rozvoje jejich řeči,
- čtenářskou vyspělost,
- zájmy a záliby dětí,
- náročnost textu – jazyk, jakým je kniha napsána.

3.2 ÚPRAVA LITERÁRNÍ PŘEDLOHY

Po výběru vhodné předlohy následuje vlastní úprava textu. Prvořadým úkolem je stanovení základní dějové osnovy na základě znalosti celé knihy, je vhodné si během čtení knihy zaznamenávat důležité informace a pasáže. Poté již lze přistoupit k přepisu textu. (Daňová, 2008)

3.2.1 TECHNIKA PŘEPISU TEXTU

Neexistuje univerzální návod, podle kterého lze texty upravovat. Základní postupy využívané při přepisu textů Daňová (2008) shrnula a rozdělila podle jednotlivých oblastí úpravy.

Úprava délky textu

Objem převáděných informací z původního textu do textu cílového nebývá zpravidla totožný. Modifikována je jak délka textu, tak i jeho obtížnost. Cílem práce je zvolenými jazykovými prostředky předat čtenáři informace pokud možno rovnocenné s originálem. (Souralová, 2002, Daňová, 2008)

Důležité a nelehké je rozhodnout, které informace jsou v původním textu *relevantní*, tudíž budou zachovány, a které jsou *redundantní* a jejich vypuštění nenaruší celkovou kohezi nového textu. Vynechávají se takové informace, jejichž absence nenaruší vnitřní stavbu příběhu, jako například dlouhé popisy, rozsáhlé dialogy, které přímo nesouvisí s hlavním dějem příběhu, nepodstatné dějové odbočky, vedlejší postavy, které hrají jen okrajovou roli. (Souralová, 2002, Daňová, 2008)

Časté je vyjmutí historických, zeměpisných či společenských reálií a jejich zařazení do úvodní kapitoly. Čtenář dostává vstupní informace důležité pro pochopení

dějových souvislostí, zná prostředí i hlavní postavy děje a může se tak lépe soustředit na čtení. (Souralová, 2002)

Úprava sledu událostí v textu

Při úpravě textu je třeba neustále sledovat hlavní dějovou linku z důvodu usnadnění orientace čtenářů. V některých situacích tudíž můžeme sloučit, vynechat či přeskupit některé kapitoly tak, aby zůstal zachován chronologický sled událostí. Nemělo by docházet k opakování již uvedených informací více, než je pro čtenáře nezbytné. Příkladem může být situace, kdy původní text obsahuje kapitolu, která je příliš rozsáhlá, ale přináší mnoho důležitých informací. Řešením je kupříkladu rozčlenění kapitoly do menších částí, z nichž každá ponese vlastní název. (Daňová, 2008)

Gramatická úprava textů

Čeština je jazyk s bohatou a nepravidelnou flexí, což neslyšícím působí potíže s identifikací zákonitostí jednotlivých gramatických kategorií (rodu, čísla, pádu, osoby...), s rozpoznáním známého slova v různých tvarech a kontextech, s rozlišováním významů slov vizuálně podobných apod. Pokud neslyšící nezná alespoň nejčastější případy valence sloves¹⁴, s literárním textem si poradí jen stěží. (Souralová, 2002)

Velkou pozornost při úpravě knih je třeba věnovat i skladbě vět, největší obtíže působí složité větné konstrukce a nedokončené věty. Složitost větné skladby je možné zmírnit zkrácením délky souvětí u dlouhých větných konstrukcí a omezením počtu vedlejších vět. Ve větách jednoduchých je vhodné omezit užití dlouhých vsuvek a vícestupňových rozvití větných členů. (Daňová, 2008)

¹⁴ „Valence sloves je schopnost vázat na sebe různé významy, jejichž prostřednictvím pak vznikají větné struktury.“ (Souralová, 2002, s. 19)

Důležité je zejména rozlišit slova klíčová, pro porozumění textu nezbytná, a slova ilustrační, která základní sdělení pouze doplňují, rozšiřují či dokreslují. Jelikož ilustrační slova vytvářejí charakteristický sloh konkrétního autora, není možné je zcela vynechat nebo nahradit slovy, která nejsou pro autora typická. Příliš redukovaný text ztrácí na zajímavosti, vytrácí se z něj napětí a pravděpodobně i literární hodnota. Pokud v textu ponecháme rozumné množství ilustračních slov, dokáže si čtenář vytvořit mnohem jasnější představu o ději. Skutečnost, že příběh obsahuje i pojmy, kterým čtenář nerozumí, vede k rozvoji slovní zásoby. (Daňová, 2008)

Míra výslovnosti textu

Jednou z možností, jak zpřístupnit text neslyšícím čtenářům, je užití větší míry výslovnosti. V podstatě to znamená, že podmět upřednostníme vyjádřený, a to nejlépe plnovýznamovým pojmenováním. S užitím zájmen je potřeba zacházet opatrně, raději pouze v jednoznačných situacích. Pomoci může také volba vhodných spojovacích výrazů v souvětích. V poměru odporovacím je vhodnější upřednostnit spojku „ale“ před spojkou „a“, v poměru důsledkovém zase spojky „proto“, „a proto“ před spojkou „a“. (Daňová, 2008)

Přímá řeč

Téměř ke každému příběhu neodmyslitelně patří dialogy jednotlivých postav. Nejčastěji se v textech vyskytují jako přímá řeč. Jde o výpověď řadící se svou formou do oblasti mluvených projevů, které jsou charakteristické určitými zvláštnostmi vyplývajícími z přímého kontaktu komunikujících v určitém čase a prostoru. Mezi tyto zvláštnosti se řadí exprese, zhuštěnost, poznámkovitost, náznakovost, apel, nedokončené věty nebo například zachycení modulačních faktorů řeči. (Souralová, 2002)

Pro přehlednost si připomeneme základní druhy přímé řeči, se kterými se můžeme v literatuře setkat:

- *přímá řeč* – předkládá výpověď tak, jak byla doslova pronesena, včetně časů a gramatických osob. V textu je oddělena uvozovkami a velkým začátečním písmenem, bývá uvedena větou uvozovací, která informuje o situaci, v níž se výpověď uskutečnila, nebo o postoji mluvčího,
- *nepřímá řeč* - reprodukce výpovědi jednoho mluvčího jiným mluvčím, přičemž dochází ke změně gramatické osoby, času a někdy i slovesného způsobu, (Sochrová, 2009)
- *nevlastní přímá řeč* – má všechny vlastnosti přímé řeči, ale je bez interpunkčních znamének,
- *polopřímá řeč* – jsou taktéž vynechána interpunkční znaménka, navíc se mění i slovesná osoba (z 1. osoby v osobu 3.),
- *vnitřní monolog* – jde o zveřejnění myšlenek autora nebo hrdiny díla, může být vyjádřen jak řečí přímou, tak i řečí nevlastní přímou, polopřímou nebo nepřímou. (Čechová, 2000)

Nejčastěji vyskytujícím se typem přímé řeči v textech je rozhovor založený na otázkách a odpovědích. Přispívá k dynamičnosti příběhu a umožňuje pokračovat v ději jednoduchými větami, jež jsou pro čtenáře se sluchovým postižením lépe identifikovatelné než složité větné vazby. (Souralová, 2002)

Při úpravě příběhu bychom měli zvážit i zařazení situací, kdy spolu komunikuje několik postav současně nebo do příběhu vstupuje jako další jednající osoba vypravěč, jelikož to komplikuje děj. (Souralová, 2002, Daňová, 2008)

Tvorba vysvětlivek

Vysvětlivky doplňují upravený text o důležité informace z textu původního. Aby čtenáři nebyli rušeni neustálým odbočováním, je možné vytvořit vysvětlivky a umístit je mimo hlavní dějovou linii. Nebývá zrovna jednoduché rozhodnout, která slova je potřeba vysvětlit. Ideální je spolupráce s dětmi, se kterými text ověřujeme. Můžeme jim dát přečíst kousek textu a nechat je zaznamenávat slova, která jim nejsou jasná. Můžeme také předložit dětem připravená, námi vytipovaná slova a ověřovat, jsou-li pro ně opravdu neznámá. Zařazení vysvětlivek má velký význam především pro pochopení významu knižních, lidových, zřídka se vyskytujících, historických či zastaralých výrazů. Začínajícím čtenářům mohou vysvětlivky pomoci k objasnění některých gramatických zákonitostí a lexikálních významů slov. (Daňová, 2008)

Daňová (2008) nabízí možnosti umístění vysvětlivek v knize:

- **na konci knihy abecedně, popř. abecedně podle kapitol** – odrazovat může zdlouhavé listování a komplikované vyhledávání vysvětlivek,
- **na konci každé kapitoly** – na tomto místě čtenář najde snáze hledané slovo, jsou zde umístěna pouze slova vztahující se k dané kapitole. Pojmy lze seřadit buď abecedně, nebo podle pořadí, v němž se v textu nacházejí. Riziko ztráty zájmu o četbu z důvodu častého listování se nachází i v tomto případě.
- **na téže straně jako marginálie** – vhodné u kratších vysvětlivek, zejména u těch, které vyjadřují vztahy synonymie,
- **na spodní části aktuální strany** – umístění vhodné pro delší vysvětlení nebo obrázků,
- **na prázdné levé straně** – použitelné v případě, že text bude umístěn pouze na pravé straně.

Volba vhodné formy vysvětlení vybraného slova závisí na předpokládané úrovni jazykové kompetence neslyšícího čtenáře určitého věku. Pro mladší čtenáře je vhodné slovo vysvětlit prostřednictvím obrázku, starší čtenáře již neodradí ani verbálně formulované vysvětlení. U vyspělejších čtenářů s určitou kognitivní, sociální a komunikační úrovní lze vysvětlení rozšířit i o přenesené významy. V takovém případě je ale třeba velmi citlivě volit množství doplňujících informací, aby čtenář nebyl příliš odváděn od základní dějové linie příběhu. Možným řešením může být zařazení slovníčku přenesených významů za poslední kapitolu. (Souralová, 2002)

Významy slov ve vysvětlivkách mohou být uváděny buď ve tvaru, ve kterém se s nimi čtenáři setkají v textu, nebo převedeny do tvaru základního. Zvolený způsob je třeba zachovat v celé knize. To platí také u jednou zvoleného způsobu označování vysvětlovaných slov či slovních spojení. Nabízí se podtržení, tučný tisk, proložení či barevné zvýraznění. (Daňová, 2008)

Metafory, metonymie, frazémy a přísloví

Vedle přímých pojmenování existují pojmenování nepřímá, kdy se místo ustáleného pojmenování užívá pojmenování jiného. Mezi pojmenování nepřímé se řadí například *metafora*, což je pojmenování vzniklé přenesením pojmenování na základě vnější podobnosti denotátů, nebo také *metonymie*, jde o přenášení pojmenování na jiný předmět, neboli denotát na základě věcné, zvláště vnitřní souvislosti. (Čechová, 2000)

Metaforické vyjadřování usnadňuje vzájemné porozumění ve chvílích, kdy nedokážeme verbalizovat svoje pocity. Spoustu prožitků nelze popsat slovy, ale lze je přirovnat k něčemu dobře známému. Právě metaforická a metonymická zobrazení skutečnosti, frazeologie a obrazná rčení činí neslyšícímu čtenáři velké obtíže. V komunikaci českým jazykem neslyšící přenesená pojmenování běžně

nepoužívá, neboť jim většinou nerozumí. Setkáme-li se s neslyšícím, který přenesená pojmenování přece jen používá, jde většinou o mechanicky naučené idiomy. (Souralová, 2002)

Vzhledem k charakteru svého postižení nejsou neslyšící disponováni pro pochopení metafor založených na sluchové zkušenosti, např. *slyšet trávu růst*. Potíže jim dělají také obrazná vyjádření odkazující k vlastnostem, neboť jejich informační hodnota spočívá mimo materiální podstatu popisovaného. Jelikož hrají citově motivační roli a snaží se popis reality učinit zajímavější, je důležité s nimi neslyšící seznamovat. Nejlépe prostřednictvím již známých modelových situací. (Souralová, 2002)

Zřejmě nejobtížněji pochopitelné se jeví neslyšícím *frazémy*, kam se řadí rčení, přirovnání, pořekadla, pranostiky. Jsou typické tím, že se v nich slova spojují do víceméně neměnných slovních spojení, jejichž prostřednictvím je vyjádřen ustálený, většinou obrazný stylizovaný výrok, který obsahuje obecně platné zásady nebo zkušenosti určitého společenství. (Souralová, 2002, Daňová, 2008)

Mezi frazémy se řadí i *příслови*, jde o ustálené obrazné dvousložkové výpovědi, v nichž první část výpovědi něco konstatuje a druhá část z toho vyvozuje určité poučení, např. *Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá*. (Čechová, 2000)

S vysvětlením tradičních frazémů bývají neslyšící během školní docházky pravidelně seznamováni, většinou si je zapamatují a rozumí jim. Problém nastává při setkání s frazeologickou aktualizací či nově vytvořeným frazémem, které se často vyskytují v literatuře pro dospívající mládež s cílem oživit text. V těchto případech je potřeba zvážit nahrazení vhodnějším výrazovým prostředkem tak, aby byl neslyšícímu čtenáři umožněn srovnatelný prožitek z vnímání čteného textu. (Souralová, 2002)

Přenesená pojmenování na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti se obvykle v beletrii vyskytují. Při úpravě textu je potřeba rozhodnout, která pojmenování ponecháme a vysvětlíme jejich význam, a která upravíme, popřípadě úplně vypustíme. (Souralová, 2002)

Ilustrace v upraveném textu

Grafická úprava a ilustrace v literárním textu významně ovlivňují vztah čtenáře ke knize. Obrázky v knize mají větší význam pro dětské čtenáře, vítaným zpestřením jsou však zdařilé ilustrace i v knihách pro čtenáře starší. (Souralová, 2002, Daňová, 2008) Kvalita i kvantita ilustrací spolu s úpravou obalu a originálním řešením titulní strany může rozhodovat při prvním výběru knihy. (Souralová, 2002)

Ilustrace jsou především záležitostí uměleckou, k literárnímu textu se buď volně vztahují, nebo jej tematicky doplňují. V knihách pro čtenáře se sluchovým postižením plní ilustrace navíc funkci vysvětlovací, neboť výtvarné zachycení popisovaného děje usnadňuje rychlé porozumění. (Souralová, 2002, Daňová, 2008)

Daňová (2008) shodně se Souralovou (2002) rozlišuje druhy doprovodných ilustrací, jimiž lze upravený text doplnit:

- **umělecky zaměřená ilustrace** – zařazení ilustrací je nezbytné zejména pro dokreslení atmosféry příběhu. Díky ilustraci si čtenář vytvoří představu o postavě či ději, což napomáhá pochopení obsahu. Nemůžeme si dovolit použít originální ilustrace, porušili bychom autorská práva, která se na ně vztahují. Jako velmi vhodné se jeví použití ilustrací vytvořených samotnými čtenáři, kteří s textem pracovali ve fázi ověřování jeho srozumitelnosti,

- **ilustrace sloužící k vysvětlení neznámých slov** – jedná se o jednoduché a výstižné obrázky,
- **ilustrace přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje** – ilustrace namísto použití náročných jazykových prostředků vzhledem k aktuální úrovni českého jazyka čtenáře se sluchovým postižením.

Upravené texty je vhodné doplnit také portréty hlavních postav. Konkrétní představa osob z příběhu zvyšuje motivaci ke čtení, v případě cizích jmen navíc portréty usnadní jejich identifikaci. (Souralová, 2002, Daňová, 2008)

Zařadit lze i různé mapky, které pomohou snadnějšímu geografickému umístění děje, navíc mohou sloužit i jako zdroj zeměpisných informací. (Souralová, 2002)

Vhodné je také využití obrázkových příběhů či seriálů, tzv. komiksů. Specifickým prvkem obrázkových příběhů jsou tzv. bubliny, jež umožňují včlenění slova do obrazu, čímž podporují narativní strukturu příběhu. Neslyšícímu čtenáři tak zvyšují prostřednictvím současné expozice obrazného i verbálního sdělení možnost vnímat dějovou linii příběhu. (Souralová, 2002)

3.2.2 OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÉHO TEXTU

Po prvotní úpravě je třeba předložit text dětem a ve spolupráci s učitelem ověřovat jeho srozumitelnost a také výstižnost případných vysvětlivek. Existuje řada možností, jak ověřit srozumitelnost upraveného textu, přehledně je uvádí Daňová (2008):

- **reprodukce přečteného** – jde o metodu přirozenou, která však vyžaduje velmi dobrou aktivní znalost jazyka,

- **ověření porozumění pomocí obrázků** – lze například vyhledávat obrázky, které vyjadřují obsah přečteného, z obrázků sestavit osnovu nebo třeba obsah textu vyjádřit svým vlastním grafickým projevem,
- **jazyková cvičení** – dítě doplňuje slova v rámci věty nebo věty v rámci souvislého textu, nebo jeden pojem nahrazuje pojmem jiným (slovo, slovní spojení, věta),
- **odpovědi na otázky** – účinnou metodou jsou vhodně formulované otázky, a to jak v ústní, tak i v písemné formě,
- **metody vyžadující samostatné, tvůrčí myšlení** – úkolem může být vyjádřit hlavní myšlenku textu vymyšlením nadpisu, nebo pokračovat v příběhu rozvinutím situace nebo vyvozením závěru,
- **systém nadpisů** – jedná se o jednu z nejnáročnějších metod, delší pasáž můžeme rozdělit na kratší odstavce, které děti označují předem připravenými lístečky s nadpisy.

Podle reakcí dětí během prvního čtení je text možné přepracovat, doplnit, popř. upravit vysvětlivky. Po druhé úpravě předložíme dětem text k druhému čtení. Na závěr již provádíme pouze drobnější úpravy. (Daňová, 2008)

3.2.3 ZHODNOCENÍ UPRAVENÉHO TEXTU

Po vytvoření a ověření poslední verze upraveného textu bychom měli porovnat naše původní očekávání s výsledkem a usoudit, zda upravený text splnil svůj účel. Před úpravou se odhadují oblasti, ve kterých by mohli mít čtenáři se sluchovým postižením potíže. Na základě těchto předpokladů se pak upravuje například délka a obtížnost textu. Při hodnocení úspěšnosti textu vycházíme především z reakcí dětí, které se podílely na jeho ověřování. (Daňová, 2008)

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚPRAVA LITERÁRNÍ PŘEDLOHY PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V teoretické části jsme se pokusili o pomyslné ponoření do potřebné hloubky tematiky čtenáře se sluchovým postižením. Věnovali jsme se tématům jako je čtení a sluchové postižení, popsali jsme konkrétní potíže žáka se sluchovým postižením při čtení, čímž jsme se dostali k čtenářské gramotnosti a nabídce možností jejího rozvíjení u žáků se sluchovým postižením. Poslední kapitola teoretické části byla věnována jedné z možností rozvoje čtenářské gramotnosti, a to úpravě literární předlohy vycházející vstříc potřebám čtenářů se sluchovým postižením.

V dalším textu se budeme věnovat konkrétní úpravě literárního díla. Plynule tak navážeme na poslední kapitolu teoretické části. Při popisu úpravy se budeme držet jednotlivých oblastí úpravy, které popsala Daňová (2008).

4.1 VÝBĚR LITERÁRNÍ PŘEDLOHY

Základem úspěchu úpravy literárního díla je správný výběr předlohy. Tuto myšlenku jsme měli během rozhodování stále na paměti. Při výběru vhodné předlohy jsme vycházeli nejdříve z obecného zájmu současného dítěte ve věku 11-12 let. Mapovali jsme si čtenářské preference této věkové skupiny. Pro naše potřeby jsme však svůj zájem zúžili na okruh vycházející z potřeb žáků se sluchovým postižením.

Při hledání vhodného literárního díla pro čtenáře se sluchovým postižením ve věku 11-12 let nám pomohl konkrétní vzorek žáků, odpovídající těmto kritériím. Na stejném vzorku žáků jsme si zároveň úpravu díla průběžně ověřovali.

4.1.1 MIKULÁŠOVY PATÁLIE

„Byl jsem třídní šašek. Ale protože jsem byl zároveň docela dobrý žák, nevyhodili mě.“
(Gosciny, 2006)

„Když jsem byl kluk, bylo mou jedinou zábavou vyrušování ve škole.“ (Sempé, 2006)

V nejužším výběru zvítězil oblíbený titul Mikulášovy patálie, jejímž autorem je francouzský spisovatel René Gosciny¹⁵. Ilustracemi příběhy vyzdobil francouzský ilustrátor a karikaturista Jean-Jacques Sempé¹⁶.

Žánrově se jedná o *příběhovou prózu s dětským hrdinou*. Čeňková (2006) vysvětluje, že termín próza je v tomto kontextu nepřesný¹⁷, za adekvátnější považuje užívání názvů základních prozaických žánrů, jako je *román, novela a povídka s dětským hrdinou*. Autorka tento prozaický žánr definuje jako vyprávění, ve kterém je přítomen příběh a vypravěč.

Mikulášovy patálie Čeňková (2006) řadí mezi druhy próz, jež staví na sérii příhod hlavní postavy, příp. postav nebo party. Próza pro mládež je do jisté míry mimetická¹⁸, dětský čtenář hledá anticipační cesty budoucí zkušenosti a pod vlivem její imaginace doposud nevyzkoušené modely názorů a jednání. Próza s dětským hrdinou je velmi úzce závislá na postavení dítěte ve společnosti a na vhledu dospělých na jeho svět. Závisí také na způsobu, jakým dítě vnímá svět a sebe sama v něm, a zpětně na reflexi dětského pohledu dospělými. Autoři do své

¹⁵ Více o autorovi na [www: http://www.cbdb.cz/autor-425-rene-gosciny](http://www.cbdb.cz/autor-425-rene-gosciny) a <http://www.gosciny.net/> [cit. 2013-11-02].

¹⁶ Jean-Jacques Sempé je mimo jiné autorem „němých“ maleb a kreseb, kde postavy mluví v obrazech nebo vůbec, přičemž jsou vysoce sdělné (www.kreslenyvtip.cz, 2013). Ukázky jeho prací jsou dostupné na [www: http://www.kreslenyvtip.cz/jean-jacques-sempe](http://www.kreslenyvtip.cz/jean-jacques-sempe) [cit. 2013-11-02].

¹⁷ V literárněvědném smyslu se termínem próza označují všechna neveršovaná a nedramatická literární díla (Čeňková, 2006)

¹⁸ Mimetická – „vnímaná jako poznání“ (Čeňková, 2006, s. 28); mimetický – „napodobivý, přízrůbivý“ (Nový akademický slovník cizích slov, 2007, s. 524)

tvorby zahrnují všechny tyto aspekty, navíc do ní promítají i vlastní vzpomínky na dětství, svoji čtenářskou zkušenost a představu o literatuře vhodné pro děti.

Příběhy o malém Mikulášovi nás oslovily z více důvodů. Jelikož děti v naší vybrané věkové kategorii preferují mimo jiné i příběhovou prózu s dětským hrdinou, rozhodli jsme se vybrat právě dílo tohoto žánru. Ve vztahu k cílové skupině příběhy odpovídají této věkové kategorii. Hlavní hrdina prožívá podobné příhody, jako děti v tomto věkovém období. Autor příběhů mistrně vykresluje dětský pohled na svět, věrně zachycuje vnímání radostí i strastí očima dítěte. Vnímání vztahů mezi lidmi z perspektivy dítěte je i přes jistou časovou vzdálenost vzniku díla pořád aktuální. Příběhy jsou navíc kořeněné jemným vtipem, který oslovuje i současného čtenáře.

Vzhledem k jednoduchosti a zároveň výmluvnosti textů jsme usoudili, že budou ideální i pro čtenáře se sluchovým postižením. Příběhy na sebe nenavazují, každá kapitola je uceleným příběhem. Jednotlivé příběhy však spojuje jednoduchá charakteristika hlavních postav, která se nemění. Děti se tak seznámí se svými hrdiny, kteří zažívají v každé kapitole něco nového.

Z celé řady příběhů jsme se snažili vybrat ty, které mají jednoduchou dějovou linku. S případnými dějovými odbočkami a komplikacemi jsme se vypořádali během úpravy. Postupovali jsme tak, aby výsledkem bylo jednoduché, přehledné a poutavé dílo, které bude pro čtenáře se sluchovým postižením srozumitelné a zároveň přitažlivé.

4.2 POPIS JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ PROCESU PŘEPISU TEXTU

Po výběru předlohy jsme se pustili do samotné úpravy textu. Postupovali jsme podle doporučených postupů, které jsme teoreticky popsali v kapitole (3.2). Vynechali jsme oblast úpravy sledu událostí v textu, neboť ta se týkala dodržení návaznosti mezi jednotlivými kapitolami. Naše literární dílo obsahuje pouze kapitoly, které na sebe nenavazují, nemuseli jsme se tudíž touto oblastí zabývat. Jako samostatný okruh úprav jsme zařadili také tvorbu úvodní kapitoly. Tu jsme zařadili ve výčtu jednotlivých oblastí úprav jako první.

4.2.1 TVORBA ÚVODNÍ KAPITOLY

Většina knih obsahuje úvodní kapitolu, která čtenáře uvede do prostředí příběhu. Seznámí s hlavními hrdiny, nastíní autorův styl vyprávění, celkově přiblíží čtenáři atmosféru díla. Je pomyslnou ochutnávkou obsahu a může rozhodnout o tom, zda čtenář bude mít chuť začíst se do dalších řádků, nebo se následující listy pozornosti dětských očí nedočkají.

Námi vybrané dílo však úvodní kapitolu postrádá. Zkušeného čtenáře to jistě nerozhodí, ale vzhledem ke specifickému vztahu naší cílové skupiny ke čtení by uvedení do příběhu bylo celkem na místě. Rozhodli jsme se tedy úvodní kapitolu vytvořit. Byli jsme si vědomi, že jsme si připravili nelehký úkol.

Vytvořit úvodní kapitolu a chtít, aby naznačila autorův vypravěčský styl bez jeho konkrétních úryvků, by bylo přinejmenším troufalé. Poradili jsme si tedy tak, že jsme při vytváření úvodní kapitoly využili úryvků z jednotlivých příběhů. Námi vytvořený úvodní text jsme zkrátili na minimum, šlo nám jen o sdělení základních kontextových informací. Záhy jsme přistoupili k seznámení s hlavními hrdiny, jež jsme popsali právě citovanými úryvky díla. Jednotlivé postavy jsme čtenářům

přiblížili zároveň i obrazovou formou. Stručnosti a názornosti jsme využili s cílem čtenáře při prvotním kontaktu s knihou neodradit, ale přilákat.

4.2.2 ÚPRAVA DÉLKY TEXTU

Při úpravě jsme si dali za cíl zachovat autentický ráz kvalitní předlohy. Nešlo nám tedy o co největší zestručnění či zjednodušení díla. I přesto však bylo nutné délku textu upravit. Během posuzování obsahu a výstavby základní dějové linie jsme si dali pozor na správné určení relevantnosti či redundandnosti uvedených informací. Podle toho jsme pak volili správnou formu a míru zásahu do původního literárního díla.

Větší zastoupení měly úpravy směrem k zestručnění. Bylo potřeba redukovat především pasáže, které přímo nesouvisely s hlavní dějovou linkou. Šlo ponejvíce o myšlenkové pochody, vzpomínky a asociace hlavního hrdiny, které by naše čtenáře zbytečně mátlly a komplikovaly pochopení textu.

Původní text

Nemám holky rád. Je to protivné, neumí si to hrát na nic jiného než na prodavačku nebo s panenkou, a pořád to brečí. Já samozřejmě někdy taky brečím, ale vždycky jen z vážných důvodů, jako třeba tenkrát, když se rozbila ta váza v saloně a tatínek mi vyhuboval, ale to bylo nespravedlivé, protože jsem to neudělal naschvál, a ta váza byla beztak hrozně škaredá. Já vím, že tatínek nemá rád, když si hraju v domě s míčem, ale když venku přšelo.

Série vyvolaných přirozených asociací a vzpomínek by našeho čtenáře možná zmátla natolik, že by něco z myšlenkových pochodů hlavního hrdiny považoval za obsah děje. Proto jsme přistoupili k významnější redukci.

Upravený text

Nemám holky rád. Jsou protivné, umí si hrát jen na prodavačku nebo s panenkou. A pořád brečí. Já taky někdy brečím, ale jen z vážných důvodů.

Nevypustili jsme však všechny pasáže tohoto typu. Některé se nám zdály pro charakter příběhu důležité a výmluvné, tak jsme je tam ponechali. Příkladem poslouží úryvek z kapitoly - Jak jsem utekl z domova. V této kapitole je totiž myšlenkový pochod hlavního hrdiny významným spojovacím prvkem celé kapitoly.

Upravený text

Představil jsem si, jak paní učitelka zítra ve třídě řekne: „*Chudáček Mikuláš šel do světa. Sám a hrozně daleko. Ale vrátí se bohatý, s autem a s letadlem.*“ Všichni ve třídě se budou o mě bát. Vendelín bude litovat, že nešel se mnou. Bude to prima.

Redukovali jsme také detaily, které nebyly pro dějovou linku zásadní a jejich vypuštění, či zjednodušení dílo neochudilo o významný informační prvek.

Původní text

Začal vytahovat stohy knih, zeměpisných, přírodovědných a matematických, a navrhl mi, že si v nich budeme číst a vypočítáme si příklady, aby nám uběhl čas. Řekl mi, že tam jsou prima příklady s kohoutky, které chrlí vodu do nezazátkovaných nádrží, takže voda zároveň přitéká i odtéká.

To nebyl špatný nápad, a tak jsem řekl Celestýnovi, jestli bych mohl vidět jejich koupelnu, že bychom se dobře pobavili. Celestýn se na mne podíval, sundal si brýle, otřel je, chvíli přemýšlel a pak mi řekl, abych šel za ním.

Domnívali jsme se, že pasáž s nezazátkovanými nádržemi by čtenáři se sluchovým postižením mohla činit potíže. Jelikož se nejedná o významnou informaci z hlediska dějové linie, zjednodušili jsme tento úsek následovně.

Upravený text

V pokoji Celestýn začal vytahovat stohy knih, zeměpisných, přírodovědných a matematických. Navrhl, že si vypočítáme příklady. Řekl mi, že v knize jsou přímo příklady s vodovodními kohoutky.

Mně se počítat nechtělo, tak jsem řekl: *„Ukaž mi vaši koupelnu, dobře se pobavíme“* řekl jsem mu. Celestýn chvíli přemýšlel, potom souhlasil.

V některých případech jsme ke zjednodušení textu dospěli vypuštěním vedlejší postavy. Zbytečné informační zahlcení čtenáře nedůležitými osobami orientaci v textu příliš neusnadňuje.

Původní text

„To budeš koukat,“ řekl mi, *„uděláme mu spolu nádhernou boudu, úplný palác.“*

„A pak ho naučíme fůru všelijakých kousků,“ dodal jsem, *„a bude hlídat dům!“*

„Ano,“ nadchl se pro to tatínek, *„vycvičíme ho, aby vyháněl vetřelce, jako třeba Durdu.“*

Pan Durda je náš soused a rád se s tatínkem škádlí. Senzačně jsme se bavili, Rex, já a tatínek! Trochu se to pokazilo, jen když tatínek začal křičet, protože se praštil kladivem do prstu, a maminka vyběhla z domu.

„Co to tu děláte?“ zeptala se.

Vysvětlil jsem jí, že jsme se s tatínkem rozhodli nechat si Rexe v zahradě, kde nejsou žádná křesla, a že mu tatínek dělá boudu a že vycvičí Rexe, aby ňafal po Durdovi, až pukne zlostí. Tatínek moc nemluvil, jen si cucal prst a díval se na maminku. Maminka byla náramně nespokojená.

Z uvedeného textu je patrné, že o postavě souseda Durdy se v této části příběhu pouze mluví. V celé kapitole tato postava fyzicky vůbec nevystupuje. Zdálo se nám tedy rozumné nezatěžovat čtenáře se zbytečnou informací, která nemá vzhledem k hlavní dějové lince žádnou váhu. Postavu pana Durdy jsme tedy úplně vynechali.

Upravený text

„To budeš koukat,“ řekl mi tatínek, „uděláme mu spolu nádhernou boudu, úplný palác.“

„A pak ho naučíme fůru všelijakých kousků a bude hlídat dům!“ radoval jsem se.

Senzačně jsme se bavili. Rex, já a tatínek. Trochu se to pokazilo, když se tatínek praštil kladivem do prstu. Začal křičet a maminka vyběhla z domu.

„Co to tu děláte?“ zeptala se.

Vysvětlil jsem jí, že jsme se s tatínkem rozhodli nechat si Rexe na zahradě. Nejsou tam žádná křesla a tatínek mu dělá boudu. Tatínek si cucal prst a díval se na maminku. Maminka byla náramně nespokojená.

Kromě redukce textu bylo někdy naopak potřeba dějovou linii o některé informace doplnit. Šlo především o jasné uvedení do situací, u kterých se v původním díle očekávalo, že je čtenář pochopí z kontextu. Jelikož čtenáři naší cílové skupiny v tomto mají jisté rezervy, pomohli jsme jim konkrétnějším popisem výchozí situace.

Příkladem může být rovněž výše uvedená ukázka s vodovodními kohoutky. Z původního textu vyplývá, že Mikuláše příklady s vodovodními kohoutky zaujaly, ale ne tak, že by je chtěl počítat. Zaujala ho myšlenka hrát si s vodou v praxi. Čtenáři naší cílové skupiny však toto nemusí být zřejmé. Proto jsme upravený text o tuto informaci doplnili.

Doplnění informace v upraveném textu

Mně se počítat nechtělo, tak jsem řekl: „*Ukaž mi vaši koupelnu, dobře se pobavíme*“ řekl jsem mu.

4.2.3 GRAMATICKÁ ÚPRAVA TEXTU

Nejčastější úpravy byly na úrovni vět. Zkracovali jsme příliš rozvitá a nepřehledná souvětí, často rozdělením na kratší věty.

Původní text

Maminka přinesla čaj a to bylo prima, poněvadž když máme hosty na čaj, je čokoládový dort a člověk si může vzít dvakrát. Během svačiny jsme Lojzička ani já nemluvili. Jedli jsme a neřívali jsme se na sebe. Když jsme skončili, řekla maminka: „A teď si děti, jděte hrát. Mikuláši, odveď Lojzičku do svého pokoje a ukaž jí své hračky.“

Jelikož se jednalo o pasáž, která nebyla vzhledem k dějové linii příliš významná, přistoupili jsme do jisté míry k redukci, jak již bylo popsáno v kapitole (4.2.1), a zároveň ke zkracování souvětí. Konkrétně zejména rozdělením na více kratších vět. V této ukázce došlo také k přeměně věty přímé na větu nepřímou, čemuž se budeme věnovat v kapitole (4.2.4).

Upravený text

Maminka přinesla čaj a čokoládový dort. Lojzička a já jsme jedli a nemluvili jsme. Ani jsme se na sebe neřívali. Potom nás maminka poslala do mého pokoje. Ať ukážu Lojzičce své hračky.

Snažili jsme se vyhledat v textech ilustrační slova, která dotvářejí charakteristický sloh autora. Ve všech kapitolách jsme například ponechali slovo *fůra*, které autor

hojně používá. Vzhledem k neformálnosti tohoto hovorového slova dodává jeho užití textu jisté lehkosti a hravosti a přibližuje se tak dětskému jazyku.

Ukázka ponechaného ilustračního slova *fůra* v upraveném textu

„A pak ho naučíme fůru všelijakých kousků a bude hlídat dům!“ radoval jsem se.

V některých případech jsme přistupovali k výměně slov za jiná synonyma. Jednalo se především o slova se zastaralým významem nebo o slova v komplikovaném tvaru. V následující ukázce jsme vyměnili hned dvě slova.

Původní text

Nebyl jsem nijak nadšený, když mi maminka řekla, že k nám přijde na čaj jedna z jejích přítelkyň se svou dceruškou.

...

Ve čtyři hodiny přišla mamčiná přítelkyně s dcerou.

V tomto úryvku se objevuje termín *přítelkyně*. Jelikož v současnosti je tento termín chápán jako více intimní, nahradili jsme jej slovem *kamarádka*, které je v této souvislosti nyní více frekventované. Druhou úpravou bylo sjednocení slov *dcera* a *dceruška*. Slovo *dcera* bude jistě čtenářům známé, kdežto zdobnělina tohoto termínu by je mohla překvapit.

Upravený text

Maminka mi řekla, že k nám přijde na čaj její kamarádka se svou dcerou. Nebyl jsem z toho nadšený.

...

Ve čtyři hodiny přišla mamčiná kamarádka s dcerou.

4.2.4 MÍRA VÝSLOVNOSTI TEXTU

Při úpravě jsme se snažili věty tvořit tak, aby podmět byl vyjádřený. Nebránili jsme se ale ani používání zájmen, avšak pouze tam, kde bylo jasné, které slovo zájmeno zastupuje.

Mezi úpravy tohoto typu patřila třeba i změna mluvčího. V myšlenkovém pochodu hlavního hrdiny se někdy objevilo větné schéma s podmětem *člověk*. V některých případech bylo vhodnější toto vyjádření raději vynechat.

Původní text:

Maminka přinesla čaj a to bylo prima, poněvadž když máme hosty na čaj, je čokoládový dort a člověk si může vzít dvakrát.

Větné vyjádření, v kterém se během jednoho souvětí vystřídá tolik podmětů, z nichž některé jsou nevyjádřené, by pro naše čtenáře bylo velmi nečitelné. Rozhodli jsme se proto z tohoto souvětí odstranit všechny věty, které měly jiný podmět než maminka, čímž vznikla pouze věta jednoduchá. Vzhledem k nevelké váze tohoto úseku textu vzhledem k celkové kompozici příběhu není toto zjednodušení příliš ochuzující.

Upravený text:

Maminka přinesla čaj a čokoládový dort.

V některých situacích jsme naopak záměrně ponechali jak nevyjádřený podmět, tak větné schéma se slovem *člověk*.

Ukázka ponechané věty:

Je těžké kouřit doutníky, když je člověk malý.

Jelikož jde o velmi jednoduchou formulaci a toto větné schéma se v českém jazyce vyskytuje celkem často, rozhodli jsme se tuto větu ponechat. Chtěli bychom čtenáře se sluchovým postižením seznámit i s tímto typem vyjádření. Díky jednoduchosti věty nepůjde o složitý úkol.

V některých případech jsme se snažili napomoci pochopení děje užitím vhodné spojky. Kupříkladu důsledkový vztah jsme podpořili užitím spojky *a proto*.

Původní text:

Když jsem přišel domů, řekla mi maminka, že jsem nějaký bledý a vypadám unaveně, a jestli chci, že nemusím zítra do školy.

Tímto souvětím autor vyjádřil velmi výmluvně vnitřní řeč hlavního hrdiny. Bohužel pro naše čtenáře je uvedené souvětí příliš komplikované. Obsahuje mnoho vět a mnoho spojek.

Upravený text:

Doma mi maminka řekla, že jsem bledý a vypadám unaveně. A proto zítra nemusím jít do školy.

Dlouhé souvětí jsme především rozdělili. Úpravou jsme sice všechny spojky nezredukovali, ale vytvořili jsme přijatelnější formu větného vzorce. Spojka *a proto* pomůže našim čtenářům k pochopení vztahu důsledku.

4.2.5 PŘÍMÁ ŘEČ

S přímou řečí jsme během úpravy hodně pracovali. Podle situace a množství redukce textu jsme často měnili řeč nepřímou na řeč přímou a opačně.

Původní text

Maminka dál křičela, že mi zakázala tahat do domu zvířata – a to je pravda, maminka mi to opravdu jednou zakázala, když jsem si přinesl domů myš – že je to nebezpečné, že ten pes může být nakažený a že nás všechny pokouše a pak budeme nakažení všichni. Že půjde pro smeták a vyžene ho ven a že mi dává minutu na to, abych ho odvedl z domu.

V ukázce je patrné velké množství vedlejších vět, které uvozuje spojka *že*. Pro přehlednost jsme přistoupili k transformaci některé řeči nepřímé na řeč přímou. Šlo nám kromě lepší přehlednosti také o zvýraznění dějovosti.

Upravený text:

Maminka křičela, že mi zakázala tahat domů zvířata. *„Je to nebezpečné, ten pes může být nakažený, všechny nás pokouše a budeme nakažení všichni,“* křičela dál. Pak mi řekla, že mám minutu na to, abych toho psa odvedl z domu.

Opačný postup, tedy změnu přímé řeči v řeč nepřímou, jsme užívali především pro zjednodušení a lepší přehlednost děje. Uplatňovali jsme ji zejména v nepodstatných sděleních, která zbytečně zdržovala od samotného děje.

Původní text:

Otevřela nám Celestýnova maminka. „Jak je roztomilý!“ řekla, dala mi pusu a potom zavolala Celestýna. „Celestýne! Pojď honem! Tvůj malý přítel Mikuláš je tady! Celestýn přišel a byl taky hrozně legračně oblečený, měl na sobě sametové kalhoty, bílé ponožky a směšné černé sandály, které se strašně leskly. Vypadali jsme oba jako šašci.

V tomto případě se nám zbytečné ulpívání na úvodním rozhovoru zdálo moc statické. Teprve dojde k rozvoji děje a hlavních zápletek, proto jsme chtěli úvodní pojednání co nejvíce zkrátit. Změna přímé řeči na řeč nepřímou nám v tomto napomohla.

Upravený text

Celestýnova maminka nám otevřela a řekla, že jsem roztomilý. Potom zavolala Celestýna. Celestýn byl taky hrozně legračně oblečený. Měl na sobě sametové kalhoty, bílé ponožky a lesklé černé sandály. Vypadali jsme oba jako šašci.

4.2.6 TVORBA VYSVĚTLIVEK

Po celou dobu úpravy bylo naším cílem zachovat co největší autentičnost původního díla, neměnit příliš autorův jazyk. Nechtěli jsme vytvořit příliš zestručněné dílo, které by obsahovalo pouze slova našim dětem důvěrně známá. Chtěli jsme dětem zprostředkovat atmosféru původního díla. Zároveň jsme usilovali o to, aby se děti četbou upraveného díla obohatily o nová slova, slovní spojení a větné vzorce. Ponechali jsme tedy v textu i slova, u kterých jsme se mnohdy oprávněně domnívali, že dětem nebudou známá. Vzhledem k tomu jsme museli text opatřit vysvětlivkami neznámých slov či slovních spojení.

Přemýšleli jsme, jak nazvat či označit tato nová, neznámá slova. Označení *nová slova* jsme zavrhli v momentě, kdy se nám ve vysvětlivkách objevila sousloví. Dospěli jsme k závěru, že nebudeme výčet neznámých pojmů nazývat konkrétním pojmenováním, ale zvolíme grafický prvek otazníku.

Grafické označení výčtu neznámých pojmů



Vysvětlivky jsme vzhledem k věku cílové skupiny a náročnosti objasnění jednotlivých pojmů volili jako písemné vysvětlení. U některých pojmů bylo ale výhodnější využít jednoduchého obrázku. Vysvětlivky jsme tedy vytvořili podle jednotlivých pojmů synonymem, opisem, obrázkem, popřípadě jejich kombinací.

Vysvětlení jednoho slova synonymem

fůra

mnoho

Vysvětlení jednoho slova opisem

hodinářství

obchod, kde se prodávají a opravují hodiny, hodinky
a budíky

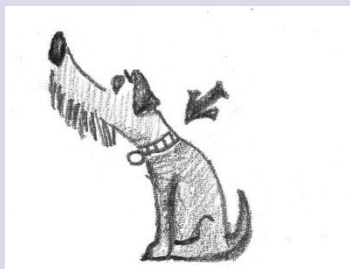
Vysvětlení slovního spojení

vypadat jako kašpar

vypadat legračně, mít divné oblečení

Vysvětlení obrázkem

obojek



Vysvětlení opisem i obrázkem

panáčkovat

prosit (pes prosí – panáčkuje)



Vysvětlivky jsme pro přehlednost a jednoduchost hledání zařadili za každou kapitolu. Seřazeny jsou podle toho, jak jdou pojmy v textu za sebou. Tento způsob jsme vyhodnotili jako nejpraktičtější ze všech využívaných.

4.2.7 NEPŘÍMÁ POJMENOVÁNÍ

Námi vybrané kapitoly neobsahovaly mnoho přenesených významů. Nemuseli jsme tedy s textem v této oblasti příliš pracovat. Jako příklad uvádíme přenesené pojmenování, které jsme se rozhodli z textu vyloučit.

Původní text

Bavili jsme se tím, že jsme si glóbus házeli, ale Celestýn si sundal brýle, aby si je náhodou nerozbil, a bez brýlí on dobře nevidí, a tak glóbus vletěl Austrálií přímo do zrcadla, které se rozbilo.

Domníváme se, že obrat s Austrálií by žáky možná rozhodil a přemýšleli by, co má Austrálie společného s popisovaným dějem. Raději jsme proto tuto pasáž uvedli bez zmínky o Austrálii.

Upravený text

Celestýn si sundal brýle, aby si je nerozbil. Ale nebyl to dobrý nápad. Celestýn bez brýlí dobře nevidí, proto glóbus vletěl přímo do zrcadla. Zrcadlo se rozbilo.

Vynechat jsme se rozhodli také následující frazémy, které se sice v českém jazyce používají často, ale pro čtenáře se sluchovým postižením by mohly být matoucí.

Původní text

„Kolikrát ti mám říkat, Mikuláši,“ kárala mě maminka, „že nesnáším, když se pokaždé vřítíš do domu jako velká voda a hulákáš při tom jako pavíán. Teď si jdi umýt ruce a přijď se nasvačit.“

Přirovnání *jako velká voda* a *jako pavíán* sice vychází z typického slovníku většiny rodičů, jenomže čtenáři se sluchovým postižením by zkomplikovala nejspíše pochopení textu natolik, že by přemýšleli, kde se vzala doma velká voda a pavíán. Místo oživení děje hezkými přirovnáními by tak mohlo dojít ke ztracení se v ději.

Upravený text

„Mikuláši, víš, že nesnáším, když přiběhneš domů a hned hulákáš,“ zlobila se maminka. „Jdi si umýt ruce a přijď se nasvačit.“

Některé přenesené významy jsme ale ponechali. Zvláště ty, které se v českém jazyce hojně používají.

Ukázka ponechané metafory

Lojzíččina maminka řekla, že jsme dvě koťátka.

Uvedená věta je již upravená, ale uvedené přenesené pojmenování jsme ponechali. Původní větu neuvádíme, neboť úprava nezasáhla zmíněnou metaforu.

4.2.8 ILUSTRACE V UPRAVENÉM TEXTU

Ilustrace v knize určené dětem má bezesporu veliký význam a nepochybně ovlivní prvotní vztah potencionálního čtenáře k předloženému literárnímu dílu. Vhodná ilustrace přitáhne oči dětí jako magnet. Jelikož si umělecké stránky literárních děl obecně považujeme, chtěli jsme i naše dílo obohatit originálními a krásnými obrázky.

Pro tvorbu ilustrací jsme oslovili výtvarnici Hanu Doleželovou, absolventku Střední uměleckoprůmyslové školy v Uherském Hradišti. Ilustrátorka je velmi kreativní a umí velmi dobře zachytit obrazem podstatu vnímaného. Má svůj osobitý styl, pro který je jistě velkým obohacením naší práce.

Rozmýšleli jsme se, zda vytvořit pouze černobílé ilustrace, které by byly praktické pro kopírování, nebo zvolit přitažlivější barevnou variantu. Táhlo nás to samozřejmě k druhé variantě. Ilustrátorka přišla s návrhem techniky kresba tuší lehce kolorovaná vodovými barvami. Obrázky vytvořené touto technikou splňují oba požadavky. Jsou barevné a tudíž více poutavé a zároveň by i při případném černobílém kopírování vypadaly hezky.

Rozhodli jsme se tedy pro tuto variantu. Ukázalo se, že to byla opravdu nejlepší volba. Po formální stránce jednotvárnému textu zdařilé ilustrace náhle jakoby vdechly duši. Celek působí vyrovnaně a úplně.¹⁹

4.3 OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÉHO TEXTU

Po vytvoření prvních verzí kapitol bylo potřeba ověřit srozumitelnost textu přímo s cílovou skupinou. Ověřování probíhalo v Mateřské škole, základní škole a střední škole pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí.²⁰ Konkrétně jsme ověřování realizovali v surdopedické třídě Mgr. Mojmíra Vraje, ve školním roce 2013/2014 jde o šestý ročník. S třídou jsme však pracovali již v ročníku pátém. Vycházeli jsme z potřeb a zájmů konkrétních žáků této třídy.

Jedná se o třídu velmi pestrou, co se týče spektra sluchových poruch. Ve třídě jsou dva žáci zcela neslyšící, čtyři žáci s lehkou ztrátou sluchu a jeden žák s kochleárním implantátem. Vzhledem k popsané rozmanitosti se ve třídě používá totální komunikace²¹.

Mezi žáky této třídy jsou patrné taktéž výrazné rozdíly v intelektových možnostech a rozumových schopnostech. U jednoho žáka se objevují autistické rysy. Co se týče pohlaví, miska vah se přiklání na stranu chlapců. Je jich ve třídě pět, dívky jen dvě.

¹⁹ Pouze na malých obrázcích u vysvětlivek se ilustrátorka nepodílela. Vytvořili jsme je vlastními silami ještě před oslovením výtvarnice. Jelikož nám zpočátku k vysvětlení stačily, a to i v černobílém provedení, ponechali jsme je v díle v původní verzi.

²⁰ Informace o škole naleznete na [www: http://www.val-mez.cz/](http://www.val-mez.cz/) [cit. 2013-11-15].

²¹ Totální komunikace – jde o specifickou komunikační strategii osob se sluchovým postižením, při jejímž využití se předpokládá kombinace sluchových, manuálních a orálních způsobů komunikace. Cílem je účinná komunikace mezi osobami se sluchovým postižením a slyšícími komunikačními partnery. Prakticky to znamená užití mluvené řeči v kombinaci se znakovým jazykem, prstovou abecedou, psaním a dalšími prostředky vedoucími ke vzájemnému porozumění. Předpokladem volby této komunikační strategie je potřeba a zájem se domluvit. Obě komunikující strany se navzájem respektují a uznávají svoje komunikační prostředky. (Potměšil, 2010)

Žáci této třídy jsou ke čtení cíleně vedeni. V rámci vyučování pravidelně navštěvují knihovnu a školní čítárnu. Mají k dispozici široké spektrum knih. Někteří žáci mají čtenářské průkazy a půjčují si knihy domů. Díky pravidelnému kontaktu s knihou se dostávají od listování a prohlížení obrázků až ke čtení s porozuměním.

4.3.1 TVORBA PRACOVNÍCH LISTŮ

Ke každé upravené kapitole jsme vytvořili několik pracovních listů, které nám posloužily během ověřování srozumitelnosti textu. Z pracovních listů jsme následně vytvořili brožuru pro učitele. Při práci s textem se může konkrétní učitel rozhodnout využít úkoly, které se mu hodí vzhledem k rozmanitosti své třídy. Pro rychlejší žáky si nachystá ke kapitole kupříkladu tři pracovní listy, pro zbytek třídy jen jeden. Celkově mají pracovní listy za cíl buď ověření porozumění přečtenému textu, nebo rozvoj kreativního myšlení v rámci slohové tvorby.

Do pracovních listů jsme zařadili následující typy úkolů:

- **Otevřené otázky** – pracovní list obsahuje otázky dotazující se na různé podrobnosti z příběhu, žáci dopíší správnou odpověď.
- **Uzavřené otázky** – pracovní list obsahuje otázky s nabídnutými variantami odpovědí. Čtenář zakroužkuje tu, kterou považuje za správnou.
- **Seřazení vybraných vět z kapitoly** – žáci dostanou pracovní list vybraných vět z příběhu. Jejich úkolem je věty rozstříhat a poskládat podle toho, jak se v příběhu postupně objevují.
- **Obrázkové čtení** – tento úkol navazuje na úkol předchozí. Žáci mají za úkol přepsat seřazené věty z kapitoly jako obrázkové čtení. Tedy co nejvíce slov nahradit obrázkem.

- **Tvorba komiksu** – zjistit porozumění textu můžeme i zadáním tvorby komiksu. Děti mají text převyprávět pomocí komiksu. Musí tedy vybrat klíčové momenty příběhu a zachytit je dějovým obrázkem.
- **Doplnění chybějících slov ve větách** – žáci mají za úkol doplnit do vět záměrně vynechaná slova ve správném gramatickém tvaru.
- **Oprava chyb** – věty obsahují slova buď významově jiná, nebo gramaticky chybná. Žák tedy na základě toho, jak pozorně čtený text vnímal, opraví chyby.
- **Změna příběhu** – žáci mají za úkol příběh v určitém bodě změnit a vymyslet příběhu jiný konec. Bod změny je v úkolech jasně definován. Změněnou verzi příběhu žáci dle zadání buď píšou na pracovní list jako drobnou slohovou etudu nebo ji zachytí komiksem.
- **Druhý díl kapitoly** – z podobného principu vychází i tento typ úkolu. Žák si vymyslí pokračování kapitoly, pomyslnou druhou kapitolu. Vychází z toho, co se v kapitole stalo, děj by měl nějakým způsobem navazovat. Pro zjednodušení je žákům upřesněn začátek příběhu. Jde o lehké uvedení do děje krátkým úryvkem.
- **Popis** – v souvislosti s přečteným textem jsou zařazeny i úkoly, které přímo nesouvisí s textem. Jsou to úkoly textem inspirované. Jde například o popis nejlepšího kamaráda. Mimo rozvoj jazykových a slohových dovedností se úkol zaměřuje i na přemýšlení žáků o vlastnostech svých kamarádů, o třídění dobrých a špatných vlastností.
- **Výběr** – dalším takovým úkolem je například výběr toho, za co by mohl být hlavní hrdina pochválen. Úkol obsahuje i situace, které se v příběhu neobjevují. Jde nám o oproštění se od zbytečného ulpívání pouze na konkrétních informacích, které se v textu objevily. Chceme tak žáky dovést k přesahu vnímání přečteného a k přemýšlení v souvislostech.
- **Tvorba obrázku ke kapitole** – jde o jednoduchý úkol, využívaný ve výuce v mnohých předmětech. Při hodinách čtení má tu výhodu, že čtenář si

vybere z celého příběhu to, co ho nejvíce zaujalo. Zvolené pasáže pro kresbu se mohou mezi dětmi lišit. Tento jednoduchý úkol rozvíjí dětskou představivost a smysl pro výmluvné zachycení vlastní představy.

- **Dramatizace** - na pracovních listech se objevují i doporučení k přehrání určité scénky či smyšlené verze jako divadelního představení.

Uvedené úkoly se na pracovních listech objevují buď samostatně, nebo v kombinaci s jiným úkolem z tohoto výčtu. Jednotlivé úkoly by měly pomoci učitelům zjistit, zda se čtenáři v textu orientují a usnadnit jim práci s upraveným literárním dílem.

4.3.2 PRŮBĚH OVĚŘOVÁNÍ

Třídní učitel nám ochotně poskytl prostor pro ověřování upravených knih během vyučování. S jednou kapitolou jsme pracovali většinou dvě vyučovací jednotky. Nejprve jsme dětem předložili kapitolu, součástí které byly již připravené vysvětlivky. Žáci měli za úkol přečíst si text každý sám. V případě, že by během tohoto čtení narazili na neznámé slovo, měli ho podtrhnout. Po přečtení kapitoly případně následovalo vysvětlení neznámých slov.

Poté jsme ověřovali porozumění přečtenému. K tomu nám pomohly připravené pracovní listy, jejichž charakter jsme již popsali v kapitole (4.3.1). Mimo pracovních listů jsme porozumění ověřovali také převyprávěním příběhu mluvenou formou jazyka českého nebo prostřednictvím znakového jazyka.

Během ověřování jsme si pečlivě zaznamenávali slova nebo věty, které byly pro žáky obtížnější pro pochopení. Poté jsme se rozhodli, které z nich ponecháme a které vypustíme či nahradíme. Jelikož nám nešlo o vytvoření zjednodušeného

díla, v kterém by čtenář rozuměl všemu, nepřístupovali jsme při konečné úpravě k razantním změnám.

Při vyplňování pracovních listů se nejčastěji objevovalo přepisování celých vět z příběhu, většina žáků nebyla schopna abstrahovat. I při vytváření slohových variací se u některých objevilo sklouznutí k původnímu textu a opis části těchto textů. Tento jev je patrný například v příloze 11.

Při vyhodnocování pracovních listů se objevily signifikantní rozdíly ve zvládnutí českého jazyka. Přirozeně pramenily z toho, zda jej vyplňoval čtenář s lehkou ztrátou sluchu nebo čtenář zcela neslyšící. Nejčastěji se objevovaly gramatické odchylky, především nesprávné tvary jmen a sloves. Největší problém se objevil při používání zájmen. Hojný výskyt těchto projevů obsahují pracovní listy zařazené v přílohách 3, 9, 11.

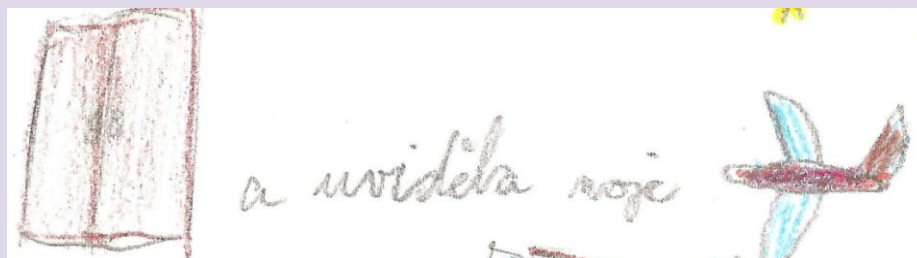
Některé vyplněné pracovní listy přikládáme pro zajímavost jako přílohy. Je z nich patrná rozumová úroveň i míra sluchového postižení. Zajímavý je případ neslyšící dívky. Z jejích pracovních listů je patrné, že rozumově je na tom velmi dobře, výsledný dojem z písemného projevu však kazí deficit způsobené úplnou ztrátou sluchu. Tyto ukázky dokazují fakt, že neslyšící se při osvojování českého jazyka zjevně potkávají s podobnými problémy jako všichni lidé učící se cizímu jazyku. Text skutečně působí, jakoby ho psal cizinec. Přesvědčit se o tom můžete při nahlédnutí do příloh 3, 7, 9, 11.

Při tvorbě obrázkového čtení neslyšícím chlapcem jsme zaznamenali projevy interference z českého znakového jazyka do jazyka českého. Konkrétně při přepisu vybraných vět z kapitoly obrázkovým čtením se několikrát objevuje opomíjení části věty, v tomto případě začátku věty. Například v následujícím případě.

Původní věta předložená k přepisu

Potom se podívala do skříně a uviděla moje letadlo.

Věta přepsaná obrázkovým čtením



Z uvedeného případu je zřejmé, že chybí část věty (*Potom se podívala do*). Zmíněný chlapec vyhodnotil jako důležité slovo podstatné jméno *skříně*, slova před ní naprosto ignoroval. Tento jev se v pracovním listě objevuje víckrát. Další případy najdete přímo v pracovním listě v příloze 8.

Velkým přínosem byla i výpomoc třídního učitele při ověřování upravených verzí kapitol. Šlo především o pomoc v oblasti komunikace znakovým jazykem, ale také o podnětné připomínky k upravenému textu vycházející z dlouhodobé zkušenosti práce s dětmi se sluchovým postižením.

Celkově se s celým kolektivem pracovalo velmi dobře, nevyskytly se žádné výrazné potíže, uskutečnili jsme v rámci ověřování vše, co jsme si předsevzali.

4.4 ZHODNOCENÍ UPRAVENÉHO TEXTU

Dospěli jsme společně do závěrečné fáze naší cesty za úpravou literární předlohy. S přispěním všech zmíněných osob vzniklo konečné dílo, které by si zasloužilo závěrečné zhodnocení. V dalším textu se o to pokusíme.

Vzhledem k cílové skupině a konkrétnímu vzorku jsme vybrali titul generacemi prověřený. Měli jsme ale obavy, zda zaujme i dnešní děti. Postupně jsme se však utvrzovali v tom, že kniha oslovuje i dnešní čtenáře. O správnosti volby nás přesvědčily především různé situace, o kterých se zmíníme.

Seznámení s hlavním hrdinou a jeho kamarády nám usnadnil fakt, že někteří žáci se s Mikulášem setkali prostřednictvím animovaného seriálu v televizi. Někteří se tak setkali s již známou postavou, která jim byla od začátku sympatická.

Od počátku samotné úpravy nám šlo o zachování typické atmosféry původního díla. Nechtěli jsme text příliš zjednodušit, aby se nevytratilo ono kouzlo třímající uvnitř původních řádků.

K úpravám jsme tedy přistupovali s rozvahou a pokorou, hledali jsme ideální kompromis mezi oběma protipóly. Tedy mezi co největším zachováním autenticity původního díla a co nejvyšší mírou srozumitelnosti pro cílové čtenářské publikum.

Při ověřování jednotlivých kapitol nás přirozeně také kromě porozumění zajímalo, zda žáky daná kapitola zaujala a zda se jim celkově čtené dílo líbí. Na předložený text reagovali žáci velmi dobře, příběhy je bavily, někteří si dokonce brali text domů a četli si ho následně i doma s rodiči. To nás přesvědčilo o vhodné volbě literární předlohy.

Se zaujetím pracovali také při vyplňování pracovních listů. Úkoly byly pro žáky srozumitelné. Všechny úkoly je bavily. Usoudili jsme tedy, že se s tímto materiálem dá v praxi velmi dobře pracovat.

Nejvíce žáky zaujala tvorba komiksů. Při ní se do příběhu doslova vžili a soustředili se na svůj výtvor. U některých sklídila velký úspěch i tvorba obrázkového čtení. I když měli žáci pro ulehčení práce popsat obrázkovým čtením pouze věty z předchozího úkolu²², objevila se tendence vynechávat slova, která pro čtenáře se sluchovým postižením nehrají žádnou roli.

Vzhledem k oblíbenosti moderní učební pomůcky interaktivní tabule by bylo možné jednotlivé pracovní listy zpracovat také v programu na interaktivní tabuli a pracovat s dětmi inovativně. Zvlášť úkoly, kde se například seřazují věty, nebo kroužkuje správná odpověď, by možná v této formě bavily žáky ještě více. My jsme se obešli bez interaktivní tabule. Uvádíme však tuto variantu jako možnou alternativu. Zamýšleli jsme se však nad tím, do jaké míry by práce s interaktivní tabulí odváděla pozornost žáků od literárního díla. Tuto otázku ponecháme na zvážení a posouzení pedagogům, kteří s prací s touto učební pomůckou mají více zkušeností.

Celkově hodnotíme naši práci jako zdařilou. Domníváme se, že se nám podařilo dostát všech požadavků, které jsme si na počátku práce zformulovali. Během práce na úpravě literárního díla se nevyskytly žádné výrazné problémy. Vzorek žáků, na kterém jsme ověřovali srozumitelnost, přijal předložené dílo vřele. Doufáme tedy, že si hotové dílo najde i další čtenáře a přispěje tak k rozvoji čtenářské gramotnosti u konkrétních žáků se sluchovým postižením.

²² Předchozím úkolem bylo seřazení vybraných vět z kapitoly.

ZÁVĚR

Žák se sluchovým postižením a potíže se čtením? Pro laika zcela pochopitelná otázka. Vždyť zrak je zachován a intelektové schopnosti se sluchovým postižením také nesouvisejí. My, kteří jsme do této problematiky již nahlédli, víme, že pro dítě se sluchovým postižením, jehož mateřským jazykem je jazyk znakový, je učení se českému jazyku asi tak obtížné, jako pro slyšící děti učení se jazyku cizímu.

Není tedy divu, že se žák se sluchovým postižením setkává při čtení textu v českém jazyce s mnoha problémy. Kupříkladu je ochuzen o určitý zlomek slovní zásoby, musí se vypořádat s odlišnými větnými vzorci, než na jaké je zvyklý z jazyka znakového. Vzhledem k bohatosti flexe českých slov se čtenář se sluchovým postižením mnohdy v české větě orientuje jen stěží.

V kontextu zmíněných souvislostí je pochopitelné, že hlavním koníčkem ve volném čase těchto žáků není pročitání knih v českém jazyce. I když se v současných školách uplatňuje především model totální komunikace, díky které nejsou žáci odkázáni pouze na komunikaci v jazyce českém, přesto je vzdělávání postaveno výhradně na jazyce českém, zvláště v horizontu dalšího vzdělávání. Zvládnutí jazyka českého na dostatečné úrovni je tedy pro žáka se sluchovým postižením velmi důležité. V současnosti se již odborníci zamýšlejí nad konkrétními možnostmi rozvoje čtenářské gramotnosti u této specifické části čtenářské populace.

Jednou z možností rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením je úprava literární předlohy. Cílem takové úpravy je zpřístupnit kvalitní literární díla i čtenářům se sluchovým postižením, i když ne přímo v originální podobě. Konkrétní úpravy vycházející vstříc zmíněné cílové skupině spočívají především

ve zjednodušení textu, v redukci dějových odboček, vedlejších postav, tedy především ve zpřehlednění hlavní dějové linie.

Na pozadí zmíněného jsme se rozhodli rozšířit nabídku upravených knih i my. Vybrali jsme si známý titul Mikulášovy patálie. Při úpravě jsme se snažili o zjednodušení textu a současné zachování co největší autenticity původního díla. Vyrovnat tyto mísky vah nebylo vůbec jednoduché. Mnohdy jsme váhali, na kterou z misek máme přidat. Přičemž jsme stále promýšleli, zda přidání na jedné misce příliš neuškodí obsahu misky druhé.

Z této nelehké práce vzešla konečná podoba upraveného díla. K upravené knize jsme vytvořili soubor pracovních listů k jednotlivým kapitolám. Tyto listy nám posloužily při ověřování srozumitelnosti upraveného díla u konkrétních čtenářů a zároveň poslouží učitelům, kteří budou s naší upravenou knihou pracovat.

Na závěr nám nezbývá než přát si, aby naše práce dobře posloužila nejen při snaze o zvládnutí českého jazyka pro potřeby školního vzdělávání, ale zároveň otevřela konkrétním žákům pomyslné dveře ke čtení pro radost. Rozloučíme se citátem Johna Ruskina.

„Knihy jsou lidem tím, čím jsou perutě ptákům.“ (Cituj.cz, 2004)

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1351-4

ČECHOVÁ, M. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-57-9

ČEŇKOVÁ, J. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X

ČERVINKOVÁ, I. Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře. In: *Čeština doma a ve světě*, 10. ročník. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. ISSN 1210-9339

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. [online]. Abeceda, o. s., © 2013 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>

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

Divadelní fakulta JAMU v Brně. [online]. 2013 [cit. 2013-10-04]. Dostupné z: <http://difa.jamu.cz/prijimaci-rizeni/prehled-studijnich-programu-a-oboru.html>

DVOŘÁČKOVÁ, H. Smyslové vnímání. In: POTMĚŠIL, M. a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. (diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3053-9

GOSCINNY, R. *Malý Mikuláš*. Praha: BB/art: 2004. ISBN 80-86070-22-0

GOSCINNY, R. *Nové Mikulášovy patálie. Bezvadný vtíp*. Praha: Albatros, 2006. ISBN 978-80-00-01713-6

GROSJEAN, F. Sociolingvistika. Bilingvismus a neslyšící. In: HOMOLÁČ, J. *Komunikace neslyšících. Sociolingvistika (antologie textů)*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-85899-40-X

HEDRICHOVÁ, P. Kritické myšlení ve výuce. In: RŮŽIČKOVÁ, D. *Jak si rozumět ve třídě*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3165-9

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

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 1. díl*. Praha: FRPSP, 1997. ISBN 80-7216-006-0

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 2. díl*. Praha: FRPSP, 1997. ISBN 80-7216-075-3

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995a. ISBN 80-85865-40-8

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995b. ISBN 80-85865-41-6

Jean-Jacques Sempé. In: *Kreslený vtíp. Encyklopedie kreslených vtípů a autorů*. [online]. Kryštof Bernat © 2012 – 2013; John Forsyth © 2008. [cit. 2013-11-02]. Dostupné z: <http://www.kreslenyvtip.cz/jean-jacques-sempe>

Jiří Mahen. *Citáty slavných osobností*. [online]. © 2010 [cit. 2013-11-17]. Dostupné z: http://citaty-slavnych.cz/autor/Ji%C5%99%C3%AD_Mahen

John Ruskin. *Cituj.cz*. [online]. 2004 [cit. 2013-11-27]. Dostupné z: <http://cituj.cz/Citaty/kat-138.aspx>

KATRUŠÁKOVÁ, E. Emocionální zdraví dítěte a kampaň celé Česko čte dětem. In: RŮŽIČKOVÁ, D. *Aktuální témata pro pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3171-0

KOLEKTIV AUTORŮ. *Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP [online]. 2011 [cit. 2013-09-06]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf

KOLEKTIV AUTORŮ. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [online]. 2010 [cit. 2013-09-06]. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>

KOLEKTIV AUTORŮ. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [online]. 2011 [cit. 2013-09-06]. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, H. Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce [online]. 2010 [cit. 2013-09-06]. Dostupné z:

<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

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

Kreslený vtíp. *Encyklopedie kreslených vtípů a autorů*. [online]. Kryštof Bernat © 2012 – 2013; John Forsyth. © 2008. [cit. 2013-11-02]. Dostupné z: www.kreslenyvtip.cz

Kritické myšlení, o. s. [online]. © Kritické myšlení o. s., 2001 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/>

LANGER, J. *Komunikace osob se sluchovým postižením (multimediální studijní opora)* [CD-ROM]. Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7409-008-0

Le site officiel consacré à l'ouvre de René Goscinny [online]. © T2BH, 2012 [cit. 2013-11-02]. Dostupné z: <http://www.goscinny.net/>

MACUROVÁ, A. Čeští neslyšící v knihovně. In: STREIT, V.: *Služby knihoven zdravotně postiženým uživatelům*. Praha: Národní knihovna ČR, 2004. ISBN 80-7050-455-2

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9

MÁLKOVÁ, M. Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků. *Metodický portál: Články* [online]. 2007 [cit. 2013-09-05]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/1100/MOZNOSTI-ZVYSENI-CTENARSKÉ-GRAMOTNOSTI-U-NESLYSICICH-ZAKU.html>

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí [online]. © ZDENĚK LÁZNIČEK, 2010 [cit. 2013-11-15]. Dostupné z: <http://www.val-mez.cz/>

MERTIN, V. Jak naučit děti číst knížky s příběhem. In: *Rodina. Každodenník o dětech a rodičích* [online]. 2004 © Rodina Online, 1999-2013 [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek4031.htm>

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 8024407663

POTMĚŠIL, M. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN: 978-80-244-3310-3

POTMĚŠIL, M. Osoby se sluchovým postižením. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Osoby se zdravotním postižením – speciálně pedagogické aspekty komunikace*. Olomouc: VCIZP, 2010. ISBN 978-80-86417-09-7

POUL, J. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. 2. vyd. Praha: Gong, 1991. ISSN 0323-0732

PROCHÁZKOVÁ, I. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? *Metodický portál: Články* [online]. 2006 [cit. 2013-09-02]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>

René Goscinny. In: *Česká bibliografická databáze* [online]. CBDB.cz, ©2009 – 2012 [cit. 2013-11-02]. Dostupné z: <http://www.cbdb.cz/autor-425-rene-goscinny>

ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-158-1

SCHMIDTOVÁ, M. Zvláštnosti inkluzivní edukace dětí se sluchovým postižením. In: Lechta, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. Hradec králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6

SOCHROVÁ, M. *Český jazyk v kostce pro SŠ*. 2. vyd. Praha: Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0950-6

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

SOURALOVÁ, E. Úprava textů pro čtení s porozuměním. *Ruce* [online]. 2007 [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_435.pdf

SOURALOVÁ, E. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2

SOURALOVÁ, E.; LANGER, J. *Surdopedie. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1084-2

STAŇKOVÁ, B. Jak přivést děti ke čtenářství. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-37-7

STREIT, V. *Služby knihoven zdravotně postiženým uživatelům*. Praha: Národní knihovna ČR, 2004. ISBN 80-7050-455-2

STRNADOVÁ, V. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 1998. ISBN 0323-0732

STRNADOVÁ, V. Skryté titulky a mluvčí ve filmu. *Ruce* [online]. 2010 [cit. 2013-09-10]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/797-skryte-titulky-a-mluvci-ve-filmu>

STRNADOVÁ, V.; KOPLÍK, R. *Problematika tvorby skrytých titulků u předtočených pořadů*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-82-6

SVOBODOVÁ, R. in RYCHECKÝ, S. Dramatická výchova a dramatická cvičení pro děti. In: RŮŽIČKOVÁ, D. *Hry a výukové programy dramatické výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3170-3

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

ŠLAPÁK, I.; FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2

TARCSIOVÁ, D.; DOMANCOVÁ, I. Titulky a titulkované programy ako prostriedok rozvíjania čítania u nepočujúcich. In: *Výchova, škola, spoločnosť –*

minulosť a súčasnosť. Štvrtá časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava [online]. 2006 [cit. 2013-11-17]. Dostupné z: http://www.nepocujuci.sk/prispevky/titulky_titulkovane.pdf

TÓTHOVÁ, M. Problémy rozvoja tvorivosti vo výučbe začiatočného čítania a písania. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-37-7

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-37-7

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

VODRÁŽKOVÁ, D. Slyší Červená Karkulka? In: *Čeština doma a ve světě*, 10. ročník. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. ISSN 1210-9339

WILDOVÁ, R. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-37-7

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 **Základní podmínky pro rozvoj čtenářství** (Košťálová, 2010, s. 12)

Tabulka 2 **Znaménkování textu** (Hedrichová, 2012, s. 91)

Tabulka 3 **V – CH – D** (Hedrichová, 2012, s. 92)

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 Ukázka úvodní kapitoly
- Příloha 2 Ukázka ilustrace ke kapitole
- Příloha 3 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Odpověz na otázky
- Příloha 4 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Zakroužkuj správnou odpověď
- Příloha 5 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Kombinace úkolů: Odpověz na otázky a Zakroužkuj správnou odpověď
- Příloha 6 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Seřaď věty podle toho, jak mají jít za sebou
- Příloha 7 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Vytvoř z kapitoly komiks
- Příloha 8 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Vytvoř obrázkové čtení
- Příloha 9 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Vymysli jiný konec této kapitoly
- Příloha 10 Ukázka dvou vypracovaných pracovních listů – Vymysli jiný konec této kapitoly
- Příloha 11 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Napiš druhý díl této kapitoly
- Příloha 12 Ukázka dvou vypracovaných pracovních listů – Napiš druhý díl této kapitoly

Příloha 1 Ukázka úvodní kapitoly

Milí čtenáři,

jmenuji se Mikuláš a bydlím s maminkou a tatínkem ve Francii. Jsem většinou hodný. Mám dobré nápady, ale tatínek s maminkou z nich někdy nemají velkou radost.

Ve škole mám dobré kamarády. Nejradši mám Vendelína. Chcete je taky poznat?



To jsem já, Mikuláš.



Vendelín – je hrozně tlustý
a pořád něco jí, nemá rád
tělocvik.



Celestýn – je nejchytřejší ze třídy.
Nemáme ho moc rádi. Nosí brýle,
Proto mu nemůžeme dát do nosu.



Kryšpín – má nejdelší nohy
ze třídy, ale ve škole mu to
moc nejde. Má žluté kolo a chce
být závodním cyklistou.

Zažíváme spolu spoustu legrace a různá dobrodružství. O některých vám budu vyprávět.

?

dát do nosu

bouchnout pěstí do obličeje

Příloha 2 Ukázka ilustrace ke kapitole



Příloha 3 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Odpověz na otázky

Odpověz na otázky:

Co všechno tatínek s maminkou zakázali Mikulášovi?

..... Kouřit doutník, cigarety a dýmka.....

Co řekla trafikantka Mikulášovi a Vendelínovi?

.....[#] Vy jste ~~chuligán~~ chuligán, nedám.....

Jak se Vendelínův bratranec učil rozdělávat oheň?

..... On je skaut, protože ~~#~~ učil jak rozdělávat oheň.....

Na jakou svačinu se těšil Vendelín? Na Babovku.....

Kolik záparek bylo v krabičce, kterou našli Mikuláš a Vendelín? 1 záparek.....

Kde si Mikuláš a Vendelín zapálili doutník? V autě.....

Kdo byl nakonec za kouření potrestaný a jak?

..... Oni se točili hlavou, a těžko si vystvětili mámě a tatě.....

Příloha 4 **Ukázka vypracovaného pracovního listu – Zakroužkuj správnou odpověď**

Zakroužkuj správnou odpověď

Co Mikuláš udělal proto, aby s ním šel pejsek domů?

- a) vzal ho do náručí
- b) dal mu svaččinu
- c) pohladil ho

Jaké bylo pejskovo pravé jméno?

- a) Kiki
- b) Koko
- c) Miki

Proč maminka nechtěla pejska doma?

- a) nelíbil se jí
- b) může být nakažený
- c) bojí se ho kočka

Co se stalo tatínkovi, když vyráběl boudu?

- a) sedl si na hřebík
- b) kousl ho pes
- c) bouchl se kladivem do prstu

Příloha 5 **Ukázka vypracovaného pracovního listu – Kombinace úkolů:**
Odpověz na otázky a Zakroužkuj správnou odpověď

Odpověz na otázky:

- Proč nemá Mikuláš rád holky? *pročímne, prodavačku, panenkou, bráča*
- V kolik hodin přišla Lojzicka s maminkou na návštěvu? *4 hodiny*
- Jaké měla Lojzicka šaty? *červené*
- Jaké měla Lojzicka oči a vlasy? *řivní*
- Jakou barvu mělo Mikulášovo letadlo? *červenou*
- Co Lojzicka udělala s letadlem? *ohnem ven*
- Jaké okno rozbil míč? *okna u garáže*
- Kdo byl za rozbité okno potrestán? *monéniš Mikuláše*
- Jaký byl trest za rozbité okno? *Bez večere*

Zakroužkuj správnou odpověď

Kam kopl Lojzicka Mikuláše?

- a) do nohy
b) do břicha
c) do ruky

Jak říkaly Mikulášovi a Lojzice jejich maminky?

- a) kuřátka
 b) koťátka
c) kůzlátka

Příloha 6 **Ukázka vypracovaného pracovního listu – Seřad' věty podle toho,
jak mají jít za sebou**

Byl jsem zrovna na zahradě a neměl jsem co dělat.

Šli jsme po ulici, Vendelín měl ruku v kapse.

Za rohem Vendelín vytáhl z kapsy tlustý doutník.

Ale kouřit doutníky, to ne, to mi tatínek s maminkou nezakázali.

Uviděli jsme na chodníku krabičku zápalek!

Vendelín ukousl špičku doutníku a vyplivl ji.

Vendelín začal kouřit.

Za chvíli se udělalo Vendelínovi strašlivě špatně.

Potom se rozkašlal a doutník dal mně.

Já jsem řekl, že je to z kouře.

Příloha 7 Ukázka vypracovaného pracovního listu – Vytvoř z kapitoly komiks

Vytvoř z kapitoly komiks



Vytvoř obrázkové čtení

Zapiš správně seřazené věty z předchozího úkolu, některá slova nahraď obrázkem.

má rebrať tu je nám
 přide na jí

sedli si možeme jít kout
 ven.

přinesla a

vyběhly z na
 sádku.

do mělo neviděl jsem
 jsem, co jí mám

se na kničky ani
 hodila jí na zem.

rozjel a
 okno a

jsem se boží
 nedostal
 moudrě.

a uvidela nože

vyběhlo obem ven.

jsem si je
 na

neviděli, jak si hraje s

Příloha 9 **Ukázka vypracovaného pracovního listu – Vymysli jiný konec této kapitoly**

Vymysli jiný konec této kapitoly

Jak by příběh pokračoval dál, kdyby si pán pro pejska nepříšel?

Úryvek z kapitoly:

... „Podívejte se, co udělal s mými begoniemi!“ volala maminka. Rex šel k mamince a vrtěl ocasem. Nakonec zapanáčkoval. Maminka se na Rexe dívala a pak ho pohladila. Rex jí olízl ruku... (pokračuj)

Maminka byla neochromně spokojená že Rex zničil begion. Tatínek si opravil ~~to~~ boudu pro Rexe. Mikuláš ~~se~~ se raduje že je hotový. Rex si zůstal navzdýček. Když Mikuláš si vrátil ze školy a pak si ~~je~~ chodí ven hrát se Rexem. Mikuláš a c Rexem byli ~~to~~ spokojeni.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Příloha 10 **Ukázka dvou vypracovaných pracovních listů – Vymysli jiný
konec této kapitoly**

Vymysli jiný konec této kapitoly

Jak by příběh pokračoval dál, kdyby si pán pro pejska nepřišel?

Úryvek z kapitoly:

... „Podívejte se, co udělal s mými begoniemi!“ volala maminka. Rex šel k mamince a vrtěl ocasem. Nakonec zapanáčkoval. Maminka se na Rexe dívala a pak ho pohladila. Rex jí olízl ruku... (pokračuj)

Když maminka viděla, že Rex mamince
klopouškuje, tak se na něj podívala
a řekla: Rex, ty si to děláš s mými
begoniemi. Mám je doma a ty je
olízáš. Maminka se na Rexe dívala
a pak ho pohladila.

Vymysli jiný konec této kapitoly

Jak by příběh pokračoval dál, kdyby si pán pro pejska nepřišel?

Úryvek z kapitoly:

... „Podívejte se, co udělal s mými begoniemi!“ volala maminka. Rex šel k mamince a vrtěl ocasem. Nakonec zapanáčkoval. Maminka se na Rexe dívala a pak ho pohladila. Rex jí olízl ruku... (pokračuj)

Tak jsem se přišel hladivem do ruky
a jely do nemocnice a pes medaly doma
a sem pes všechno pohladil a
a olízl abarum

Příloha 11 **Ukázka vypracovaného pracovního listu – Napiš druhý díl této kapitoly**

Napiš druhý díl této kapitoly

Mikuláš a Vendelín byli na plácku za domem. Přišel cizí kluk a řekl Mikulášovi a Vendelínovi, že má doutník.

„Dáte si se mnou?“ zeptal se cizí kluk...

(pokračuj)

Mikuláš a Vendelín řekli že maminka a tatínek zakázali že nesmíme kouřit.
Kluk se smál, ale pojď. Obě dvě šli za klukem. ~~z~~ Kluk si vkouzl spičku doutníku a vyplivl ji, zapálil doutníku. Začal kouřit, podal mu Vendelínovi a pak Mikuláš. Za chvíli se udělo Vendelínovi strašlivě špatně. Mikuláš se taky kašlal. Obě začal šouřit hlavu, Vendelín řekl „Těším na Bábouku.“ Mikuláš měl strach jak má vysvětlit mamince a tatínkovi?
Obě šli domů. Maminka divila že Mikulášovi něco stalo a zeptá „co se děje?“ Mikulášovi se nechtělo vysvětlit. Mamma říkala že zakázali kouřit!!

Příloha 12 **Ukázka dvou vypracovaných pracovních listů – Napiš druhý díl této kapitoly**

Napiš druhý díl této kapitoly

Mikuláš a Vendelín byli na plácku za domem. Přišel cizí kluk a řekl Mikulášovi a Vendelínovi, že má doutník.

„Dáte si se mnou?“ zeptal se cizí kluk...

(pokračuj)

A ten cizí kluk jim dal doutník.
No ~~to~~ dobře, ale dáte s toho doutníku
bude špatně tak se řeknem na sebe, a
bylo jim jedno ale sa dali sa nim a sedli sme
se ten doutník byk krásny

Napiš druhý díl této kapitoly

Mikuláš a Vendelín byli na plácku za domem. Přišel cizí kluk a řekl Mikulášovi a Vendelínovi, že má doutník.

„Dáte si se mnou?“ zeptal se cizí kluk...

(pokračuj)

Rádi by som, ale nemis žene brajeme
si. Ale nech sa, hovorim, možno
si. Ale nech sa, hovorim, možno
si. Ale nech sa, hovorim, možno

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vendula Kovaříková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Úprava literární předlohy pro čtenáře se sluchovým postižením – próza s dětským hrdinou
Název v angličtině:	Editing of a literary text for readers with hearing disabilities – a prose with a child hero
Anotace práce:	Cílem práce bylo zpřístupnění literárního díla čtenáři se sluchovým postižením. Teoretická část se zabývá obtížemi, které potkávají čtenáře se sluchovým postižením při čtení. Věnuje se také problematice čtenářské gramotnosti a možnostem jejího zvyšování u žáků se sluchovým postižením. Klíčová je kapitola věnovaná technice úpravy literární předlohy. Praktická část pak popisuje samotný proces úpravy vybraných kapitol z díla Mikulášovy patálie, včetně tvorby pracovních listů.
Klíčová slova:	sluchové postižení, neslyšící, čtení, čtenářská gramotnost, úprava literární předlohy
Anotace v angličtině:	The aim of the work was to make the literary work accessible for readers with hearing disabilities. The theoretical part deals with difficulties which encounter readers with hearing disabilities in reading. It also deals with reader's literacy problems and possibilities of its increasing at pupils with hearing disabilities. The key chapter is devoted to the technique of literary work editing. The practical part describes the actual process of modification of selected chapters from the work Little Nicholas including creation of worksheets.

Klíčová slova v angličtině:	hearing disabilities, deaf, reading, reader's literacy, literary work editing
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Ukázka úvodní kapitoly Příloha 2 Ukázka ilustrace ke kapitole Příloha 3-12 Ukázky vypracovaných pracovních listů
Rozsah práce:	82
Jazyk práce:	Český jazyk