

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Eliška Čejková

Úprava beletrie pro čtenáře se sluchovým postižením:
James Herriot - To by se zvěrolékaři stát nemělo

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce. Použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci, dne 23. dubna 2015

.....

Eliška Čejková

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a připomínek. Dále děkuji Marii Horákové z Tichého světa, a Veronice Chladové za návrhy na knihy k úpravě.

Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 SLUCH A SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	6
1.1 Osoby se sluchovým postižením.....	6
1.2 Důsledky sluchového postižení na rozvoj osobnosti	7
2. KOMUNIKACE A LIDÉ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	10
2.1 Komunikace, jazyk, řeč, a ontogeneze jazyka	10
2.1.1 Komunikace	10
2.1.2 Jazyk	10
2.1.3 Řeč.....	11
2.1.4 Ontogeneze jazyka	11
2.2 Komunikace osob se sluchovým postižením	12
2.2.1 Komunikace osob s prelingválním sluchovým postižením	12
2.2.2 Komunikace osob s postlingválním sluchovým postižením.....	13
2.3 Dopad sluchového postižení na komunikaci, vzdělávání a pracovní uplatnění	15
3 ČTENÍ.....	19
3.1 Význam četby	20
3.2 Rozdíly mezi mluvenou a psanou formou jazyka.....	20
3.3 Problémy osob se sluchovým postižením při čtení	21
3.3.1 Čtení a děti se sluchovým postižením	21
3.4 Jak vést děti se sluchovým postižením ke čtení.....	22
3.5 Význam upravených textů pro čtenáře se sluchovým postižením	23
PRAKTICKÁ ČÁST.....	24
4 ÚPRAVA KNIHY	24
4.1 Výběr knihy	24
4.2 Úprava knihy.....	25
4.2.1 Úprava délky textu	25
4.2.2 Vnitřní monolog	27
4.2.3 Obrazná pojmenování a ustálená spojení	28
4.2.4 Modulační faktory řeči	29
4.2.5 Archaická a cizí slova.....	30
4.2.6 Encyklopedické znalosti	31
4.3 Vysvětlivky	32
4.4 Shrnutí	33
Závěr	35
SEZNAM LITERATURY	37

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tvorbou upraveného textu pro osoby se sluchovým postižením. Čtení s porozuměním u osob se sluchovým postižením není pouze problémem současnosti, právě naopak. Této problematice se odborníci věnují již od počátku péče o tyto osoby. O potížích, které mají osoby se sluchovým postižením při čtení, existuje poměrně velké množství literatury, stejně jako o možných příčinách toho, proč nečtou. Nicméně se stále nepodařilo najít spolehlivý způsob, jak tyto obtíže překonat. Jedním z možných východisek by mohly být upravené texty, na které se zaměřuje tato práce.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola se věnuje sluchovému postižení s důrazem na důsledky sluchového postižení na rozvoj osobnosti člověka. V druhé kapitole se zabýváme komunikací osob se sluchovým postižením a důsledky sluchové postizení na vzdělání a pracovní uplatnění. Závěrečná kapitola je zaměřena na vztah osob se sluchovým postižením ke čtení a problémy, které při čtení mají.

Cílem praktické části bakalářské práce je vytvoření upravené knihy pro čtenáře se sluchovým postižením. K úpravě jsme si vybrali knihu Jamese Herriota – To by se zvěrolékaři stát nemělo. Při vytváření upravené verze knihy jsme vycházeli z poznatků obsažených v teoretické části práce. Postup úpravy textu je zachycen v jednotlivých kapitolách. Problematické oblasti úpravy jsme doplnili o konkrétní příklady z původní knihy a upraveného textu. Výsledný text je zařazen do příloh.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SLUCH A SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

„Sluch je distanční analyzátor, který pracuje permanentně ve dne i v noci. Jeho funkce začíná již v intrauterinním období vývoje života a provází nás do posledních okamžiků.“ (Langer, Souralová, 2006, s. 9)

Po biologické stránce je sluchové vnímání důležitou složkou dorozumivacího procesu. Sluchem získáváme informace nezbytné k orientaci v prostředí a normální funkce sluchového analyzátoru je nezbytná pro rozvoj mluvené řeči. (Vitásková, 2003)

Podle Mrázkové (2006) je sluch (po zraku) druhým nejdůležitějším lidským smyslem u lidí, kteří si osvojili písmo. U dětí, které ještě neumí číst a psát je podle ní nejdůležitějším smyslem, jelikož je hlavní „bránou“ příjmu abstraktních informací, čímž podmiňuje rozvoj druhé signální soustavy. Sluchem analyzujeme různé vlastnosti zvukových podnětů, určujeme zdroj zvuku i směr, odkud zvuk přichází. Sluch také zprostředkovává různé vlivy na naše emoce a city. Nejvýznamnější je ale úloha sluchu při vzájemném dorozumívání. (Mrázková a kol., 2006)

Málokdo ze slyšící společnosti si uvědomuje, jak závažnou komunikační bariéru způsobuje sluchové postižení. Hlavní problém spočívá v nedostatku informací, jež významně ovlivňuje způsob života člověka se sluchovým postižením a to v hlavně v oblasti mezilidských vztahů. (Langer, Souralová, 2006)

1.1 Osoby se sluchovým postižením

Kategorizace osob se sluchovým postižením je terminologicky nejednotná. Rozdíly vycházejí z profesního zaměření autora. Pedagogové nebo psychologové hodnotí především komunikační kompetence a kvalitu preferovaného komunikačního systému. Naproti tomu lékaři audiologové zakládají svou klasifikaci na kvantitě a kvalitě sluchového vjemu, kde je míra sluchového postižení udávána v decibelech. (Souralová, 2007)

Nejčastěji jsou poruchy sluchu klasifikovány podle následujících kritérií:

- velikost sluchové ztráty
- místo vzniku vady
- doba, kdy k sluchové vadě došlo (ve vztahu k řečovému vývoji) (tamtéž)

Podle velikosti sluchové ztráty stanovila Světová zdravotnická organizace (WHO)

následují rozdělení sluchových poruch:

- bez poruchy (25 dB a méně)
- lehká sluchová porucha (26 - 40 dB)
- střední sluchová porucha (41- 60 dB)
- těžká sluchová porucha (61-80 dB)
- hluboká sluchová porucha až hluchota (81 a více dB) (Dostupné z: www.who.int/en/)

„V surdopedické praxi se pro označení velikosti ztráty sluchu nejčastěji používají termíny nedoslýchavost (lehká, střední, těžká), zbytky sluchu a hluchota, většinou bez uvedení konkrétní ztráty vyjádřen v decibelech.“ (Souralová, 2007, s. 8)

Podle místa vzniku rozděluje Mašura (1983) sluchové vady na periferní a centrální. Periferní vady dále dělí na převodní, u kterých bývá postižena oblast středního ucha, a percepční, kdy je zasažena funkce vláskových buněk ve vnitřním uchu a nervové části sluchové dráhy. Centrální vady zahrnují komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových drah. (Šlapák in Langer, Souralová, 2006)

Doba, kdy ke sluchovému postižení došlo, významně ovlivňuje rozvoj zvukové stránky řeči, která je v intaktní společnosti primárním komunikačním médiem. Pokud je sluchová vada vrozená nebo získaná v době před ukončením základního vývoje řeči, označujeme ji jako prelingvální sluchovou vadu. V tomto případě nedochází ke spontánnímu rozvoji řeči a již vytvořené řečové projevy zanikají, jelikož nejsou v korových oblastech mozku dostatečně fixovány. (Langer, Souralová, 2006)

Oproti tomu postlingvální sluchová vada představuje stav, kdy ke ztrátě sluchových funkcí došlo až po ukončení základního vývoje řeči, kdy je mluvená řeč je dostatečně fixovaná a řečové projevy nezanikají. Dochází pouze k artikulačním a prozodickým změnám zvukového projevu, které jsou důsledkem absence zpětné sluchové vazby. (tamtéž)

1.2 Důsledky sluchového postižení na rozvoj osobnosti

„Pokud bychom jako slyšící ztratili sluch, přijdeme v okamžiku o přísun až 60% informací, což je újma relativně nižší než v případě ztráty zraku, ve skutečnosti by to však nepředstavovalo o mnoho snazší situaci. Lidé od narození neslyšící nebo těžce sluchově postižení mají sice rozvinuté určité kompenzační schopnosti, sluchový handicap dopadá však na jejich život podstatně výrazněji, než by se mohlo zdát; vytváří totiž:

- komunikační bariéru

- deficit v orientačních schopnostech
- psychickou zátěž
- omezení sítě sociálních vztahů
- negativní vliv na vývoj myšlení

Sluch má kromě jiného i bezpečnostní funkci: je jediným smyslem, který zůstává stále aktivní, dokonce i ve spánku.“ (Slowík, 2007, s. 71)

Podle Ferdinanda (1981) má sluch při vývoji dítěte v zásadě dvojí význam: zaprvé jde o výše uvedenou bezpečnostní funkci a zadruhé umožňuje rozvoj osobnosti dítěte vývojem řeči a myšlení.

Dle Mrázkové (2006) dochází k nejvážnějším následkům u vad vrozených nebo získaných v raném věku. U dítěte se spontánně nevyvine artikulovaná řeč a namísto toho se ji může učit jen za pomoci zrakových, hmatových a kinesteticko-motorických vjemů.

V raném věku má sluchové postižení negativní vliv na vývoj dítěte také v oblastech získávání sociálních vědomostí, dovedností a znalostí o světě. (Munoz-Baell a Ruiz in Potměšil, 2007)

V souladu s předchozím nastiňuje Karp (2014) čtyři oblasti, které působí na dítě se ztrátou sluchu a zásadně ovlivňují jeho vývoj a život.

- Opoždění ve vývoji receptivních a expresivních dovedností (v řeči a jazyce).
- Nedokonalá znalost jazyka způsobuje výukové problémy, které mají za následek horší studijní výsledky.
- Obtíže v komunikaci často vedou k sociální izolaci a nízkému sebepojetí.
- Možný dopad sluchové ztráty na výběr povolání.

„Omezené komunikační schopnosti poznamenávají rozvoj poznávacích procesů, sociální kontakty a dovedností. Neslyšící děti nechápou motivy jednání svého okolí, neorientují se v mezilidských vztazích. Mají možnost získat jen málo sociálních zkušeností, protože k nim pronikají chaoticky. Dopad, který má hluchota na komunikaci, se často označuje za hlavní příčinu emočních poruch a poruch chování neslyšících.“ (Mrázková, 2006, s. 86)

Podle Puldy (1996) mohou opakované komunikační neúspěchy nepříznivě ovlivnit duševní život v citové a volní oblasti, stejně jako v oblasti motivací, uvažování, rozhodování i rozumového hodnocení a vedou k očekávání neúspěchu při dalších pokusech o komunikaci.

Následkem může být uzavírání se do sebe a vyhýbání se stykům s lidmi, pocit nepochopení a opuštěnosti.

Mrázková (2006) dále uvádí, že neslyšící děti jsou výrazně ohroženy také ve svém citovém vývoji. Neurotické příznaky a poruchy chování se u neslyšících dětí objevují signifikantně častěji než u intaktních školních dětí či adolescentů.

Narušený vývoj řeči má negativní vliv na vývoj všech poznávacích funkcí i socializaci. Myšlení se opírá hlavně o konkrétní činnosti (pozorování a manipulace s předměty), obecné pojmy se tvoří obtížněji. Slovní zásoba bývá chudá a znesnadňuje pochopení čteného textu. Podle výzkumů mají neslyšící žáci problémy s významem i gramatickou formou textu a podobné potíže se u nich objevují i při psaní. (tamtéž)

Jak uvádí Vitásková (2003), kromě výše zmíněného mají neslyšící problémy také s dodržováním konvencí a zvyků spojených se zvukovými vjemy. Jedná se například o nehlučné zavírání dveří a odsouvání židlí od stolu, tiché stolování nebo správné odhadnutí výzvy ke vstupu po zaklepaní na dveře. Tyto a další jevy jsou předpokladem „slušného chování“, souboru pravidel chování, jejichž dodržování slyšící společnost vyžaduje a oceňuje.

2 KOMUNIKACE A LIDÉ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Komunikace, sdělování informací a vzájemné dorozumívání je předpokladem i důsledkem mezilidských vztahů. Dnešní společnost se neustále mění. Součástí práce je telefonování, psaní i elektronická komunikace a každý tak musí ovládat standardní řeč, aby si lidé navzájem porozuměli. Komunikace je základem efektivního lidského společenství a proto má jakákoliv překážka v nabývání jazyka závažné důsledky. (Krahulcová, 2002)

„Předpokladem úspěšné komunikace je existence příslušné komunikační kompetence (ovládat daný jazyk a umět ho používat.) Komunikačním prostředkem majoritní slyšící společnosti je národní jazyk, nejčastěji přenášený formou mluvené řeči, zatímco přirozeným jazykem a komunikačním prostředkem sluchově postižených jsou národní znakové jazyky. Jazyková specifika osob se sluchovým postižením jsou příčinnou určité kulturní odlišnosti této menšiny a ztěžují socializaci do majoritní společnosti.“ (Langer, Souralová, 2006, s. 23)

Nicméně, jak uvádí zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob § 1 odst. 2 „neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv.“

2.1 Komunikace, jazyk, řeč, a ontogeneze jazyka

2.1.1 Komunikace

Čermák (2011, s. 13) vymezuje komunikaci (též sdělování, dorozumívání) jako: „přenos informací mezi minimálně dvěma účastníky. Obvykle se jedná o mluvčího a posluchače nebo pisatele a čtenáře. Komunikace probíhá prostřednictvím určitého signálního systému znaků (resp. kódu), zvláště pak systému jazykového. Uskutečňuje se vždy v určitém rámci, který je dán několika složkami. Při jazykové komunikaci se kromě informací přenášejí i pocity, vůle mluvčího apod, přičemž její forma může být verbální i neverbální (například užívání gest).“

2.1.2 Jazyk

Hartl charakterizuje jazyk jako „systém vyjadřovacích a dorozumívacích prostředků znakové povahy užívaný k ústnímu a písemnému sdělování.“ (Hartl, 2004, s. 102)

Dle Čermáka (2011, s. 13) je jazyk „systém sloužící především jako základní prostředek lidské komunikace. Je to v mozku uložený systém jednotek, pravidel, modelů a konvenčních kolektivních norem k tvorbě promluv. Slouží primárně ke kódování a dekódování sdělované informace mnoha druhů a porozumění takovým promluvám, resp. textům, které jsou náplní běžné i méně běžné komunikace.“

2.1.3 Řeč

„Řeč je nejdokonalejší pohybová aktivita vyskytující se v přírodě, je vlastní pouze lidskému rodu. Utváření řeči je závislé na stavu a výkonnosti smyslových orgánů (orgánu sluchového, zrakového a hmatového), individuální výkonnosti nervové soustavy a na plynulém rozvoji senzomotorických dovedností. Kromě těchto biologických podmínek je rozvíjení řeči dáno i společenskými podmínkami, ve kterých se člověk vyvíjí. Řeč a jazyk jsou funkce, které si slyšící dítě, žijící v dobrém a podnětném prostředí, zpravidla osvojí v dostatečné míře v prvních letech života. Soustavně rozvíjená řeč ovlivňuje rozvoj verbální paměti a verbálního myšlení a vytváří dobré podmínky pro společenské soužití člověka v rodině a společnosti.“ (Vaněčková, 1996, s. 4)

2.1.4 Ontogeneze jazyka

Nabývání (osvojování) mateřského jazyka je přirozený proces, kdy se dítě učí jazyk. Tento chronologicky uspořádaný proces souvisí s vývojem jeho mozku, přičemž každému věku odpovídá jiná fáze tohoto procesu. Jedinec (zvláště dítě) jazyk nabývá, učí se, popř. i jazyk ztrácí. (Čermák, 2011)

Jak uvádí Ferdinand (1981, s. 71): „Podmínkou správného řečového vývoje je správná funkce dálkových analyzátorů dítěte, sluchového a zrakového, normální vývoj a vyžívání jeho vyšší nervové činnosti, správný rozvoj motorického analyzátoru a dobrý stav mluvidel. Sluch představuje hlavní vjemovou dráhu řeči.“

Rozlišujeme několik fází nabývání rodného jazyka. V tzv. holofrastické fázi mezi 8. a 18. měsícem dochází k užití prvních individuálních slov zvláště pro nejbližší osoby a věci. Hlavní rozvoj jazyka ale probíhá v tzv. vlastní jazykové fázi (2./3. rok až 13./15. rok), kdy jsou pro něj jak nejlepší předpoklady, tak vnímavost. K této fázi dojde, pouze pokud jedinec úspěšně projde předchozími fázemi nabývání jazyka. (Čermák, 2011)

Ferdinand (1981) naproti tomu označuje za zlomový čtvrtý rok života dítěte, kdy se podle něj začíná rozvíjet myšlení a dochází ke kvalitativním změnám ve vývoji řeči. Uvádí že: „Slovní označení se odtrhují od konkrétních jevů, s nimiž byla spjata, a stávají se symbolem

souborných představ, které si dítě o jednotlivých jevech vytvoří. Začínají vznikat pojmy – obecná označení, jejichž obsah se postupně stále upřesňuje.“ (Ferdinand, 1981, s. 75)

Současně se zvětšuje slovní zásoba a zdokonaluje gramatická stavba vět. Dítě používá stále delší a komplikovanější věty a zlepšuje se také výslovnost. Postupně se zdokonaluje i myšlení, neboť vývoj řeči je podmíněn rozvojem myšlení. Rozvíjející se řeč ale zároveň přispívá k vyšší kvalitě myšlení a stává se jeho nástrojem. (Ferdinand, 1981)

2.2 Komunikace osob se sluchovým postižením

Podle Krahulcové (2002) se v průběhu rozvoje péče o osoby se sluchovým postižením nejvýrazněji profilovaly následující komunikační systémy:

- systém orální komunikace
- systém simultánní komunikace
- systém totální komunikace
- systém bilingvální komunikace

Souralová (2007, s. 13) poukazuje na to, že: „Volba způsobu komunikace je ovlivněna řadou faktorů, které rozhodují o tom, jestli bude informace primárně přijímána zrakem či sluchem. Velmi záleží na velikosti sluchové vady, zda je v normě zrakové vnímání (i malá vada zraku může podstatně ztížit dorozumívání), do jaké míry osoba se sluchovým postižením ovládá český jazyk, v jakých podmínkách probíhá komunikace atd.“

2.2.1 Komunikace osob s prelingválním sluchovým postižením

Jak jsme již uvedli v první kapitole, jako prelingvální sluchové postižení označujeme stav, kdy došlo ke vzniku poruchy sluchu před ukončením základního vývoje řeči a nedochází tak k osvojování jazyka a získávání informací sluchovou cestou. Proto jsou přirozeným jazykem osob s prelingválním sluchovým postižením komunikační systémy, které využívají vizuální komunikační kanál. (Langer, Souralová, 2006)

Tyto vizuálně-motorické komunikační systémy jsou používány v komunikaci, výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením, a můžeme je podle jejich podstaty rozdělit do tří skupin.

- První skupinou jsou přirozené jazykové systémy, které vznikly dlouhodobým přirozeným vývojem. Jsou to zejména národní znakové jazyky neslyšících.
- Druhou skupinu tvoří uměle vytvořené znakové systémy. Jsou považovány za „kompromisní“ jazykové systémy umožňující vzájemnou interkulturní komunikaci

slyšících a neslyšících. Do této kategorie patří především manuálně kódované mluvené jazyky jako je například znakovaná čeština.

- Do třetí skupiny řadíme systémy, které vizualizují jednotlivé hlásky mluvené řeči, tedy prstové abecedy a fonematické posunkové kódy. (tamtéž)

Český znakový jazyk

Národní znakový jazyk je přirozeným jazykem neslyšících. V případě českých neslyšících je to český znakový jazyk, jenž je na českém jazyce zcela nezávislý a jako takový má svou vlastní gramatiku a slovní (znakovou) zásobu. (tamtéž)

Podle zákona 155/1998 Sb., o znakové řeči § 4, odst. 2 je „český znakový jazyk přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. Znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.

Znakovaná čeština

Znakovanou češtinu (znakovaný český jazyk) řadíme do skupiny manuálně kódovaných mluvených jazyků. Na rozdíl od českého znakového jazyka není znakovaná čeština, z lingvistického hlediska, přirozeným jazykovým systémem, ale systémem uměle vytvořeným. Sestavili jej slyšící lidé s cílem domluvit se s neslyšícími uživateli znakového jazyka. (Langer, Suralová, 2006)

Prostřednictvím znakované češtiny můžeme vyjádřit lexikální významy (tvarem, pohybem a pozicemi rukou), ale nelze vyjádřit gramatické koncovky českého jazyka, které jsou často velmi důležité pro celkové porozumění. Někdy jsou proto gramatické koncovky vyjadřovány prstovou abecedou (např. při výuce českého jazyka). (Suralová, 2007)

Znovu citujme zákon 384/2008 Sb. § 6, odst. 2, podle něhož „znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk.“

Prstová abeceda

V prstové abecedě jsou jednotlivá písmena vyjadřována polohami prstů, z nichž se syntetickým postupem tvoří vizuální obrazy slov, tak jako se písmena spojují do slov. (Krahulcová, 2002)

Podle zákona 384/2008 Sb. § 6, odst. 3 „prstová abeceda využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů. Prstová abeceda v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob.“

2.2.2 Komunikace osob s postlingválním sluchovým postižením

U osob s postlingválním sluchovým postižením (ohluchlých) dochází, na rozdíl od osob s prelingválním sluchovým postižením, k osvojení majoritního jazyka společnosti (na různé úrovni). Proto můžeme komunikaci s nimi založit na využívání mluveného jazyka, pokud jsou pro ni zajištěny optimální podmínky. (Langer, Souralová, 2006)

Mluvená řeč

Kvalita mluvené řeči u osob s postlingválním sluchovým postižením je závislá zejména na věku, kdy došlo ke ztrátě sluchu, rychlosti ztráty sluchových funkcí a úrovni dosažené komunikační kompetence. (tamtéž)

Krahulcová (2002) považuje sedmý rok života dítěte za hranici, kdy je řeč již dostatečně zafixována a řečový vývoj dítěte má lepší prognózu.

Odezírání

Vizuální percepce řeči, neboli odezírání, je nepostradatelným prostředkem komunikace osob s postlingválním sluchovým postižením a ve vzájemné interkulturní komunikaci zaujímá prioritní místo. Na úspěšnost odezírání má vliv řada vnějších a vnitřních podmínek. Například vzdálenost komunikačních partnerů, světelné podmínky při odezírání, ale i aktuální psychický stav účastníků komunikace a další podmínky. (Langer, Souralová, 2006)

Podle Strnadové (1998) závisí kvalita odezírání na kombinaci vloh a vrozených předpokladech pro jejich rozvoj.

Jak uvádí Vitásková (2003, s. 20): „Odezírání se realizuje prostřednictvím kinémů – pohybů mluvidel, které při artikulaci přebírají funkci signálů zvukové řeči. Odezírání znesnadňuje skutečnost, že počet kinémů neodpovídá počtu fonémů českého jazyka. Několik fonémů má společný kiném (např. p-b-m, nebo f-v) a některé hlásky mají kiném prakticky zrakem nezachytitelný (např. h, ch, k, g). Dobře jsou odezíratelné samohlásky, jejichž kinémy jsou při pečlivé artikulaci většinou dostatečně zřetelné.“

Psaná forma českého jazyka

Sluchové postižení se promítá do zvukové stránky řeči (artikulace), ale často také do psané formy jazyka. Na první pohled je patrná nedostatečná znalost lexika a gramatiky českého jazyka, která je složitá a má nepravidelnou flexi (skloňování, časování), čímž činí potíže i mnohým slyšícím. (Souralová, 2007)

Souralová (2007, s. 15) dále uvádí, že: „Zvládnout český jazyk je pro většinu jedinců se sluchovým postižením (zejména pro prelingválně neslyšící) velmi těžké, protože vybudovat si funkční dorozumivací systém, který je svým charakterem audioorální (tedy založen na zvuku) bez možnosti jej slyšet, je velmi obtížné.“

Osoby se sluchovým postižením, zejména neslyšící, proto používají mluvený a psaný jazyk jinak než slyšící, většinou jako cizinci, kteří se jazyk teprve učí. Obvykle také nedosahují úrovně znalosti českého jazyka, která je běžná u slyšící populace. Není to dáno jejich neschopností jazyk zvládnout, ale nedostatkem příležitostí lépe se s jazykem seznámit. (Strnadová, 1998)

K osvojení psané podoby jazyka je třeba rozumět psanému textu a umět vyjadřovat své myšlenky písemnou formou. Děti se sluchovým postižením ale nestačí pouze ovládnutí čtení a psaní. Psaná podoba jazyka se totiž od mluvené podoby liší svou stavbou, ale i způsobem fungování. Psaná řeč má mnohem rozvinutější syntax a je zároveň výrazně abstraktnější. Není možné využít mimiku, posunky nebo gesta mluvčího, což při konverzaci napomáhá porozumění obsahu. Pochopení psaného textu proto vyžaduje větší soustředění. (Krahulcová, 2002)

Totální komunikace

Totální (neboli globální) komunikace je filozofií komunikace, nikoliv komunikační metodou. K dosažení účinného a obousměrného dorozumívání s osobami se sluchovým, a mezi nimi navzájem, v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy. (Krahulcová, 2002)

Potměšil (2014, s. 10) definuje totální komunikaci jako: „Vyjádření vztahu osob slyšících a osob se sluchovými vadami. Z hlediska teorie komunikace je to strategie, při jejímž využití se předpokládá zařazení sluchových, manuálních a orálních způsobů komunikace proto, aby se zajistila účinná komunikace mezi osobami se sluchovým postižením a slyšícími komunikačními partnery. Přístup Totální komunikace v sobě zahrnuje spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků dle komunikačních potřeb a vyjadřovacích a přijímacích schopností účastníků komunikace. Znamená to, že se tu spojuje

využití mluvené řeči se znakovým jazykem, prstovou abecedou, psaní a další prostředky vedoucí ke vzájemnému porozumění.“

Bilingvální přístup:

Bilingvismus, neboli dvojjazyčnost, je schopnost mluvit zhruba stejně plyně dvěma jazyky. (Hartl, 2004)

Potměšil (2014) hodnotí bilingvální přístup z hlediska budování a praxe komunikační strategie pro osoby se sluchovým postižením jako asi nejefektivnější. Je to komunikační systém, při kterém jsou český i znakový jazyk ve zcela rovnocenném postavení a jsou také rovnocenně využívány.

K simultánnímu využívání těchto dvou jazyků ale nemusí docházet. Mateřské metody výuky jazyka jsou důsledně dodržovány a nedochází k přímému překladu mezi jazyky. Cílem bilingválních vzdělávacích programů je rozvoj jazyka a myšlení, nezávisle na kvalitách mluvené řeči. (Krahulcová, 2002)

2.3 Dopad sluchového postižení na komunikaci, vzdělávání a pracovní uplatnění

Sluch má významný podíl na rozvoji člověka a již od raného věku ovlivňuje komunikaci. Ta je nástrojem socializace a také základním předpokladem efektivního učení. Závisí na stupni ovládnutí jazyka, které v přirozených podmínkách (u slyšících osob) probíhá v pevném spojení s mluvenou řečí – nasloucháním a mluvením. V případě nefunkčního sluchu dochází již od útlého věku k negativnímu vlivu na celkový rozvoj dítěte. Například hrubá motorika vykazuje určité opoždění. Ale zatímco vývoj motoriky se později vyrovná s normálním vývojem, vývoj komunikace a osvojování jazyka je v důsledku sluchové ztráty zásadně narušen, což má negativní vliv na jazykové kompetence a komunikační styl jedince. (Potměšil, 2014)

Mluvený jazyk ve zvukové nebo grafické podobě je základním prostředkem získávání informací. V mnoha případech proto způsobuje postižení sluchu informační bariéru, jejíž překonávání pomocí alternativních způsobů dorozumívání může být velmi vyčerpávající. (Vitásková, 2003)

Strnadová (1998, s. 66) shodně tvrdí, že: „Jazyková bariéra člověku komplikuje život více než samotná ztráta sluchu. Ohluchlí lidé, kteří znají mluvený a psaný jazyk, mohou mluvit (a ostatní lidé jim mohou sdělení psát). Od narození neslyšící lidé tuto možnost nemají, pokud v dostatečné míře neovládají mluvenou a psanou formu jazyka. Pro člověka hluchého

od narození je téměř nadlidským úkolem dokázat se správně orientovat ve světě, který si společnost slyšících upravuje podle vlastních potřeb. Také je pro něj těžké porozumět pravidlům, jejichž smysl mu nebyl dostatečně vysvětlen. Takový člověk několikrát denně prochází velmi náročnými situacemi, a to od útlého dětství až do konce svého života.“

Nezbytným předpokladem pro porozumění obsahu mluveného je dostatečná jazyková kompetence získaná aktivní interakcí jedince s prostředím a mentální předpoklady pro užívání jazyka. (Vitásková, 2003)

Dle Hoffmannové (in Vitásková, 2003, s. 21) mezi jazykové kompetence patří:

- **„znalosti jazykové** (tzn. gramatika a lexikum příslušného jazyka), znalost prostředků parajazykových a neverbálních,
- **znalosti věcné** (encyklopedické),
- **znalosti interakční**, které zahrnují schopnost prostřednictvím adekvátních jazykových prostředků identifikovat záměr autora, znalost komunikačních norem, metakomunikační schopnosti a znalost globálních textových struktur,
- **znalosti strategické**, spojené se schopností postupně vybírat z jazykového, věcného a interakčního souboru znalostí vhodné prostředky,
- **speciální znalosti**, využívané při propojování poznatků z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, které pomáhají odhalit autorův záměr (co svými slovy myslel)“

Problémy při vzdělávání

Jelikož je mluvené slovo stále nejdůležitějším vyučovacím prostředkem, představuje sluchové postižení pro žáky a studenty značnou překážku ve vzdělávání. Dospělé osoby může sluchové postižení omezovat v zaměstnání a ve společenském postavení. (Ferdinand, 1981)

Dle Potměšila (2007) patří rozvoj komunikačních kompetencí k základním předpokladům k naplnění práva na vzdělání dětí s těžšími druhy postižení.

„Školní komunikace – je to systém, který přiměřeně věku a intelektu dětí-žáků slouží k naplnění cílů výchovy a vzdělávání na konkrétním stupni školského systému. Na začátku školní docházky se předpokládají u slyšících dětí rozvinuté komunikační kompetence na takové úrovni, aby se mohly stát nástrojem, kterého bude využíváno při jejich aktivní účasti na výchovně vzdělávacím procesu.

Uveďme ty nejdůležitější:

- porozumět slyšenému
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách,

- popsat situaci,
- formulovat otázku a na kladené otázky přiměřeně reagovat,
- učit se novým slovům,
- naučit se zpaměti krátké texty, vyprávět příběh, pohádku.

Z výčtu je zřejmé, jak náročná jsou kritéria kladená na slyšící dítě, a lze z nich odvodit, jak musí být velká jeho slovní zásoba.“ (Potměšil, 2007, s. 52)

V České republice se žáci se sluchovým postižením vzdělávají buď na školách samostatně zřízených pro žáky se sluchovým postižením nebo na běžných školách formou integrace. Školy pro sluchově postižené se liší podle metod a přístupů, které ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením využívají. Na základních školách pro sluchově postižené je povinná školní docházka prodloužena o jeden přípravný (nultý) ročník. (Langer, Suralová, 2006)

V případě integrace je nutné zajistit individuální potřeby žáka se sluchovým postižením. Úspěšnost integrace ovlivňuje zejména závažnost sluchové vady, inteligence dítěte, jeho osobnostní vlastností, schopnost využití případných zbytků sluchového vnímání a také motivace pedagogů a rodinných příslušníků. (tamtéž)

Problémy spojené s integrací popisuje Karpová (2014). Děti s postižením sluchu mohou mít problémy ve všech předmětech, obzvláště ale ve čtení a matematickém myšlení. Děti s lehkou až středně těžkou sluchovou poruchou dostávají v průměru o jeden až čtyři stupně horší známku než jejich slyšící vrstevníci, pokud nejsou vhodně vedeny. Děti s těžkou až hlubokou ztrátou sluchu jsou obvykle hodnoceny stupněm tři či čtyři, pokud jim není včas poskytnuta pedagogická intervence. Rozdíl v hodnocení mezi dětmi se sluchovým postižením a jejich slyšícími spolužáky se rok od roku zvětšuje. Hodnocení závisí také na míře zapojení rodičů a kvalitě, četnosti a načasování podpůrných prostředků, kterých se dítěti dostává.

Podle Karpové (2014) děti s těžkou až hlubokou ztrátou sluchu často udávají, že se cítí být izolovány, bez přátel a nešťastné ve škole, obzvláště pokud mají omezené možnosti setkávání s dalšími dětmi se sluchovým postižením.

Studenti se sluchovým postižením na vysokých školách

V klasifikaci Světové zdravotnické organizace se sluchové postižení řadí k těm nejtěžším. Dokládají to i četné pokusy poskytnout osobám se sluchovým postižením vzdělání srovnatelné s úrovní vzdělání slyšící populace, tak aby měly stejné příležitosti k pracovnímu začlenění. (Vitásková, 2003)

Na vysoké škole představují studenti se sluchovým postižením velmi nehomogenní skupinu. Liší se především ve schopnosti komunikovat majoritním jazykem. Zejména absolventi základních a středních škol pro sluchově postižené mají problémy s recepcí českého jazyka, což je zapříčiněno nedostatečnou slovní zásobou, která je nezbytná hlavně pro pochopení teoretických základů jednotlivých výukových disciplín. Kromě českého jazyka musí porozumět i slovům cizím nebo např. latinským termínům. (tamtéž)

Komorná (2008, s. 50) uvádí, že: „Studenti s vadou sluchu mnohdy potřebují probírané učivo prodiskutovat, dovysvětlit a usouvztažnit, protože mnohé - pro ostatní běžné - věci se ve svých předchozích školách vůbec neučili. Často je nutné vysvětlovat souvislosti, opakovaně procházet individuálním "doučováním". Tutora je vhodné využít také při studiu odborné literatury, včetně cizojazyčné. Kromě toho by měli být všichni vyučující připraveni na to, že studenti s vadou sluchu mohou potřebovat více konzultací, než je obvyklé.“

Studenti, kteří byli v průběhu školní docházky integrováni, mají obvykle situaci snazší, jelikož měli příležitost vytvořit si určité mechanismy usnadňující jim komunikaci se slyšícími spolužáky i studium. Zároveň absolvovali výuku některého cizího jazyka, v jehož studiu mohou na vysoké škole pokračovat. (Vitásková, 2003)

Podle Komorné (2008) potřebují studenti s vadou sluchu často pomoci se čtením textů (zejména odborných) a měli by mít také možnost nechat si opravit odevzdávané práce. Opravu provádí studentův konzultant nebo učitel českého jazyka. Odevzdává se studentova původní práce spolu s prací opravenou.

Studentům se sluchovým postižením jsou poskytovány i další speciální služby, které jim pomáhají při plnění studijních povinností. Nabídka a rozsah služeb se liší v závislosti na možnostech dané vysoké školy a odvíjí se také od potřeb jednotlivých studentů. Jsou to například přepisy přednášek z audiozáznamů, zápisy přednášek, tlumočení do znakového jazyka či znakované češtiny a další. (Vitásková, 2003)

Centrum podpory studentů se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci nabízí své služby nejen studentům, ale i uchazečům o studium, kterým umožňuje skládat adaptované přijímací zkoušky. (Dostupné z: www.upol.cz)

Vitásková dále (2003) navrhuje dávat studentům se sluchovým postižením požadavky k semestrálním pracím v písemné podobě a navýšit čas pro testování nejméně o jednu třetinu.

Pracovní uplatnění:

Podle Gregoryho (2001) je mladý neslyšící člověk při přechodu do pracovního

procesu nebo nástupu na vysokou školu ovlivněn nejen výsledky dosaženými během předchozího studia, ale i sociálními faktory.

„Sociální a ekonomická charakteristika osob se sluchovým postižením je svázána se závažností jejich sluchového postižení. Čím viditelněji se důsledky sluchové vady manifestují, tím obtížněji lze uspět v konkurenci na trhu práce. Při hledání zaměstnání jsou úspěšnější nedoslýchaví, kteří disponují odpovídající jazykovou kompetencí v majoritním jazyce, pozice prelingválně neslyšících je vzhledem ke komunikačním bariérám mnohem obtížnější. U ohluchlých jedinců záleží na tom, jaký typ práce vykonávali před ztrátou sluchu, pokud charakter práce nevyžaduje verbální kontakt s okolím, jejich pozice v zaměstnání nemusí být ohrožena.“ (Langer, Souralová, 2006, s. 40)

Přestože jsou lidé se sluchovým postižením naším právním řádem určitým způsobem zvýhodněni, je pro ně velmi obtížné najít si zaměstnání. Dokazuje to míra nezaměstnanosti, která je u osob se sluchovým postižením větší, než je celostátní průměr. Dosahují nižšího vzdělání než majoritní populace, jsou zaměstnáváni na nižších pozicích s menší příležitostí k profesnímu postupu a mají nižší platy, což souvisí s tím, že vykonávají zejména manuální práce. Komplikované mohou být i vztahy na pracovišti. Je důležité, aby byli všichni spolupracovníci, i nadřízený člověka se sluchovým postižením, informováni o důsledcích sluchového postižení. Jedině tak lze předcházet pracovním i osobním konfliktům, které často pramení právě z komunikační bariéry. (Souralová, 2007)

3 ČTENÍ

Podle Hartla (2004, s. 41) je čtení: „Jeden z druhů řečové činnosti, kdy slovo jako optický znak je podnětem vyvolávajícím u člověka myšlenkové pochody.“

Matějček (1974) považuje ovládnutí čtení a psaní za dovednosti nezbytné pro jedince i pro celou společnost. Na čtení a psaní podle něj záleží v dnešní době více, než kdykoliv předtím, představuje totiž nejdůležitější cestu k získání informací a intelektových podnětů. Kdokoliv, kdo tyto dovednosti neovládá je proto nutně ve společensky nevýhodném, dokonce ponižujícím, postavení.

Dovednosti čtení a psaní jsou považovány za nejvyšší formy řeči. K tomu, aby se dítě naučilo číst, je nutná souhra všech základních schopností. Jsou to: zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zraková a sluchová paměť, smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru a schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky nebo je naopak rozkládat. (Vaněčková, 1996)

Čtení s porozuměním navíc klade poměrně velké nároky na psychickou vybavenost dítěte. Poté co si dítě osvojí znalost grafického vyjádření slov, musí být schopno převést tato slova v mluvenou řeč tak, aby četlo text a pochopilo jeho obsah. Porozumění obsahu textu závisí také na všech dosavadních zkušenostech a vědomostech dítěte, na jeho celkovém vývoji, úrovni jazykových kompetencí a rozsahu slovní zásoby. Za normálních okolností má dítě v určitém věku tyto schopnosti rozvinuté do potřebné míry a čtení mu nečiní potíže. Je-li ale jedna z uvedených složek narušena nebo není-li zcela funkční, mohou ve výuce čtení nastat obtíže. (tamtéž)

Také Strnadová (1998) zdůrazňuje rozdíl mezi pouhým mechanickým čtením a čtením s porozuměním. Neslyšící dítě se ve škole sice naučí znát všechna písmena a mechanicky vyslovovat slova, ale této dovednosti neumí samostatně využívat. Buď si nespojí psané slovo s odpovídajícím pojmem, který už zná, nebo naopak nezná význam slova, protože mu chybí potřebná zkušenost a nemá pro dané slovo vytvořený pojem. Pokud k tomu navíc nezná jazykový systém, tak se neorientuje v textu ani v situaci, kterou text popisuje. Jen znalost písmen tedy nestačí

Za čtení tak považujeme stav, kdy je dítě schopno přečíst všechna slova, tedy i ta, která předtím nikdy nevidělo. U slyšících dětí hraje při získávání čtenářských dovedností významnou úlohu zvuková stránka již osvojeného jazyka. Čtení a mluvení jsou dva relativně samostatné jazykové kódy, mezi nimiž jsou značné rozdíly. A to z diachronního hlediska, i

pokud jde o výstavbu text z hlediska formy a obsahu, způsobu záznamu a přenosu, dosahu působení apod. (Souralová, 2002)

3.1 Význam četby

Vizualizace mluveného jazyka znamená pro neslyšící prolomení komunikační bariéry, kterou jim působí sluchové postižení. Mají tak možnost získat informace, o které jinak přicházejí. Nutnou podmínkou ale je znalost jednotlivých subsystémů jazyka morfologického, syntaktického, lexikálního apod.). (Souralová, 2002)

3.2 Rozdíly mezi mluvenou a psanou formou jazyka

Primární podoba jazyka je mluvená, která se rozvíjela postupně od počátku existence člověka. Psaná podoba je tedy sekundární. (Černý, 2008)

Psaný projev je v porovnání s mluveným explicitnější a náročnější na vyjádření souvislostí a vztahů. Větná i textová výstavba bývá propracovanější, typická je také pečlivá volba jazykových prostředků. Oproti tomu obsahuje mluvený projev řadu nadbytečných informací a využívá širokou škálu paralingválních prostředků. Od toho se odvíjí specifický výběr slov, délka vět, slovosled, reduplikace některých myšlenek a další zvláštnosti v užití jazykových prostředků. (Souralová, 2002)

Dle Černého (2008, s. 43) je psaný jazyk určen ke čtení, z čehož vyplývají některé jeho specifické rysy. „Například určitá obsahová sevřenost (zpravidla se nepřeskakuje od jednoho tématu k druhému, jak je to běžné u mluvené podoby), převaha monologu nad dialogem (s výjimkou např. divadelních her, kde jde ale spíše o napodobení mluvené podoby a její realizaci na jevišti), možnost používání delších souvětí (čtenář si sám volí tempo čtení, může se v případě potřeby v textu vracet, atd.), omezená možnost používat dialektologické, hovorové nebo subjektivně zabarvené výrazy (u mluvené podoby často slouží k oživení projevu a k udržení pozornosti), nemožnost přímého kontaktu se čtenářem (např. reagování na jeho poznámky nebo dotazy), nemožnost uplatnit některé prostředky jazykové (intonace, větný přízvuk) nebo doprovázet jazykový projev prostředky mimojazykovými (gesta, mimika), atd.“

3.3 Problémy osob se sluchovým postižením při čtení

Je samozřejmé, že ke znalosti cizího jazyka nestačí pouhá znalost abecedy, ale málokdo ze slyšící společnosti si tento poznatek dokáže spojit s neslyšícími lidmi. Neslyšící

člověk, který není schopen porozumět psanému textu, tak bývá pokládán za rozumově méněcenného, na což je právem citlivý. Většina neslyšících lidí proto raději předstírá, že rozumí všemu, co slyšící člověk napíše, aby se vyhnuli této nelichotivé nálepce. (Strnadová, 1998)

Čtení je pro většinu neslyšících lidí velmi omezeným prostředkem k získávání informací, pro jednu třetinu je dokonce prostředek bezcenný. (Vernon a Andrews in Strnadová, 1998). Což je důvod proč mnoho neslyšících nečte. Je to logické - proč číst něco, čemu nerozumíme. (tamtéž)

Proniknutí do struktury jazyka pomocí recepce a produkce psané formy českého jazyka je ztíženo jeho variabilní a zejména nepravidelnou flexí, pojmenováním na základě vnější a vnitřní podobnosti (metafora, metonymie), principu řazení vět do vyšších významových celků a podobně. (Vitásková, 2003)

Sluchové postižení má nepříznivý vliv nejen na čtení, ale i na pravopis. Sluchové ústrojí není schopno plnohodnotně zajistit příjem a zpracování akustických informací, což se projevuje omezeným a zkresleným sluchovým vnímáním, opožděným vývojem řeči a omezenou slovní zásobou. (Vaněčková, 1996)

Neslyšícím znemožňuje absence zpětné akustické vazby příjem zvukové podoby řeči, a proto nemají odpovídající podmínky pro srovnání obou forem, které by vedlo k rychlému porozumění. (Souralová, 2002)

3.3.1 Čtení a děti se sluchovým postižením

Přestože se děti se sluchovým postižením setkávají s psanou formou jazyka již v předškolním věku, vytváření pojmů (zobecnění podstatných vlastností určitého jevu) je často neúspěšné a vynaložené úsilí neodpovídá dosaženým výsledkům. (Vitásková, 2003)

Strnadová (1998, s. 72) vysvětluje rozdíl mezi čtením neslyšícího dítěte a slyšícího následovně: „Když se slyšící dítě učí číst, už má základní informace o světě. Nejdříve poznává svět kolem sebe a jazyk. Prostřednictvím jazyka se dozvídá nové informace, učí se popisovat různé jevy, své myšlenky a pocity. Když se učí číst a psát, obvykle již zná význam jednotlivých slov. Neslyšící dítě je v jiné situaci. Než se naučí znát písemnou podobu slov, neumí mluvit a také nezná spoustu věcí, které dávno znají i mnohem mladší slyšící děti.“

Uchopování pojmů probíhá u dětí se sluchovým postižením odlišně než u dětí slyšících. Jejich myšlenkové operace jsou konkrétnější a mají větší problémy při tvoření představ. Význam bývá spojen s konkrétní věcí či předmětem, ne se třídou jevů. Je to dané

tím, že neslyšící děti jsou vedeny spíše k tomu, aby se dokázaly orientovat v běžném životě a zvládat všední situace (jako je např. nákup v obchodě). Naučí se proto určitou věc v konkrétní situaci nebo souvislosti a pouze v této souvislosti ji používají. Zvládají ji tedy pouze kontextově. Zvládnutí pojmu bez závislosti na kontextu totiž vyžaduje určitý stupeň abstrakce. (Potměšil, 2010)

3.4 Jak vést děti se sluchovým postižením ke čtení

Před vlastním nácvikem čtení je třeba, aby dítě prošlo jazykovou přípravou na čtení a mělo bohatou slovní zásobu. Dítě je nutné naučit rozlišovat v mluvené řeči zvukovou stránku slova (formu) a jeho věcný význam (obsah). Kromě toho je vhodné procvičovat a posilovat zrakovou a sluchovou paměť, zrakové dovednosti, rytmizaci řeči, plynulé pohyby očí a orientaci v prostoru. K tomu je možné využít nejrůznější hry. Ty by měly odpovídat úrovni dítěte a jeho schopnostem. Délka jednotlivých cvičení se odvíjí od toho, jak dlouho je dítě schopné udržet pozornost. Obecně lze ale říci, že nevhodnější jsou spíše kratší cvičení, která ale provádíme pravidelně. (Vaněčková, 1996)

King a Quigley (in Krahulcová, 2002, s. 215) považují za rozhodující pro rozvíjení čtenářských schopností a dovedností neslyšících dětí následující tři oblasti:

- „Rozvíjení poznávacích schopností a jazykových dovedností v předškolním období
- Rozvíjení vyučovacích metod, které navazují na způsob komunikace neslyšících dětí, který je obvykle vizuální.
- Tvorba textů pro rozvíjení čtení, které odpovídají skutečné slovní (pojmové) zásobě a jazykovým znalostem neslyšícího dítěte.“

Schleper (1997) zdůrazňuje nutnost čtení dětem již od raného věku. Zároveň ale upozorňuje, že neslyšícím dětem (a dětem se sluchovým postižením) čtou jejich rodiče nebo učitelé spíše ojedinele. Nejčastěji je to proto, že většina rodičů i učitelů je slyšící a nevědí, jak vlastně těmto dětem číst. Proto vytvořil patnáct zásad/principů/pravidel, kterými se mají řídit dospělí, když/kteří čtou neslyšícím dětem či dětem se sluchovým postižením. Tyto principy jsou založeny na výzkumu toho, jak neslyšící rodiče čtou svým neslyšícím dětem a byly vyvinuty, aby poskytly rodičům a učitelům dětí se sluchovým postižením strategie pro hlasité čtení v americkém znakovém jazyce. Můžeme je však aplikovat i na český jazyk.

1. **Překládejte příběhy do českého znakového jazyka.** Soustřeďte se na pojmy a hodně využívejte prstovou abecedu.

2. **Využívejte oba jazyky (český znakový jazyk i český jazyk).** Přesvědčte se, že děti vidí znaky, ale i slova a obrázky.
3. **Doplňujte a rozvíjejte text.** Vysvětlujte další záležitosti spojené s textem, tak aby byl text pro děti snáze pochopitelný.
4. **Přejděte od vyprávění příběhů ke čtení příběhů.** Během několika prvních vyprávění příběhu se ujistěte, že mu děti rozumí. Poté se postupně více a více soustředte na text.
5. **Nechte se vést dítětem.** Co chce dítě číst? Co když chce číst jen část knížky a pak pokračovat s jinou? Následujte ho.
6. **Vyjádřete přímo to, co je v textu vyjádřené nepřímo.** Odhalte dítěti skryté významy.
7. **Přizpůsobte polohu znakování tak, aby se hodila k příběhu.** Někdy znakuje na stránce, jindy na dítěti a někdy jako obvykle.
8. **Přizpůsobte způsob znakování, tak aby odpovídal příběhu.** Hrajte si se znaky a využívejte i přehnané mimiky ke znázornění různých postav.
9. **Spojujte myšlenky příběhu s reálným světem.** Spojte postavy se skutečnými událostmi.
10. **Využívejte strategie, které vám pomohou udržet pozornost dítěte.** Lehce poklepejte dítěti na rameno nebo ho jemně šťouchněte, abyste udrželi jeho pozornost.
11. **Pohledem kontrolujte, zda se dítě zapojuje.** Během čtení se na dítě občas podívejte.
12. **Věnujte se hraní rolí, rozšíříte tak pojmy.** Po přečtení si příběh přehrajte.
13. **Využívejte různé znaky pro znakování opakujících se frází v českém jazyce.** Pokud používáte stále stejné fráze pořád dokola, obměňte znaky.
14. **Zajistěte pozitivní a podpůrné prostředí.** Povzbuďte dítě k tomu, aby se s vámi podělilo o myšlenky vztahující se k příběhu a podpořte je.
15. **Očekávejte, že dítě čtení zvládne a bude gramotné.** Věřte, že uspěje a čtete, čtete, čtete!

3.5 Význam upravených textů pro čtenáře se sluchovým postižením

Jazyková kompetence neslyšících nedosahuje takové úrovně, aby pro ně byla četba

zdrojem kvalitních informací a příjemných zážitků. Je ale možné původní texty upravit tak, aby jejich obtížnost odpovídala aktuální úrovni jazykové kompetence neslyšících čtenářů a tím je motivovat k četbě. Hlavním cílem je zprostředkovat neslyšícímu čtenáři citové prožitky. Rozšíření slovní zásoby a zvýšení povědomí o gramatických a syntaktických jevech českého jazyka je vítané, ale v podstatě druhotné. (Souralová, 2002)

Upravené texty ovšem nemusí sloužit pouze neslyšícím, ale všem, kteří si z nejrůznějších důvodů nemohou přečíst originální text (např. děti se specifickou poruchou učení). Předpokladem je, že čtenáři, kteří nejprve přečtou upravený text, získají kladný vztah ke knihám a českému jazyku a rádi si přečtou i původní autorův text. (tamtéž)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚPRAVA KNIHY

Při úpravě textů pro čtenáře se sluchovým postižením modifikujeme originální text s cílem vytvořit přepis, který bude respektovat aktuální jazykové kompetence čtenáře. Musíme počítat s tím, že úprava se týká všech rovin majoritního jazyka, v našem případě jazyka českého. Tyto úpravy se obvykle promítnou i do redukce objemu informací v upraveném textu oproti textu původnímu a upravené délce a obtížnosti textu.

Po seznámení se s textem je stěžejní rozhodnout se, které informace musí být v textu zachovány, aby nebyla narušena celková koheze upraveného textu, a které naopak můžeme vynechat. Nejčastěji jsou vynechány nepodstatné dějové odbočky, dlouhé popisy a vedlejší postavy, které nejsou pro děj důležité. (Souralová, 2002)

4.1 Výběr knihy

Vybrat knihu vhodnou k úpravě bylo překvapivě těžké. Naší cílovou skupinou jsou dospělí čtenáři se sluchovým postižením, kteří se navzájem velmi liší nejen vztahem k četbě, ale i čtenářským vkusem. Snažili jsme se proto vybrat knihu, která je široce oblíbená u intaktní populace, s předpokladem, že bude mít stejný úspěch i u čtenářů se sluchovým postižením. Zároveň jsme kontaktovali některé organizace zaměřené na osoby se sluchovým postižením, aby nám poskytly návrhy na knihy, které by si klienti přáli upravit (Ruce, Tichý svět). Vyskytly se pouze dva návrhy, série knih o Harrym Potterovi a Ztracený svět Arthura C. Doylea. Po posouzení těchto návrhů, jsme hledali dál.

Zaměřili jsme se na čtenářské ankety, které proběhly v posledních letech. První anketou byla „Moje kniha“, která trvala od 1.3.2004 do 30.9.2004 a jedním z jejích cílů bylo zjistit, které knihy jsou mezi obyvateli České republiky nejoblíbenější. (Skolková, 2004) Druhou anketou byla „Kniha mého srdce“, jež měla opět za cíl zjistit, která kniha je u českých čtenářů nejoblíbenější. Tato anketa trvala od 4.4.2009 do 30.9.2009. (Dostupné z: www.ceskatelevize.cz)

K úpravě jsme si nakonec vybrali knihu anglického autora Jamese Herriota¹ To by se

¹ James Herriot se narodil 3. října 1916 v Anglii ve městě Roker a zemřel v Durhamu 23. února 1995. Když mu byly tři týdny, přestěhoval se s rodiči do Glasgowu ve Skotsku. Zde absolvoval studium veterinární medicíny. Ve věku 23 let již jako veterinář odešel do Yorkshireu za práci. V Yorkshireu zůstal po celý svůj život, až na období, kdy sloužil v

zvěrolékaři stát nemělo. V první anketě se umístila na 65. místě, ve druhé pak dokonce na 28. místě a dlouhodobě se těší zájmu čtenářů.

4.2 Úprava knihy

Jistě nelze poskytnout univerzální návod pro úpravu textů, protože se vzájemně výrazně liší a to např. tématem, využitím jazykových prostředků nebo zaměřením na určitou skupinu čtenářů apod. Můžeme ale najít některé obecná doporučení, kterými se lze při úpravě textu řídit.

4.2.1 Úprava délky textu

Ten, kdo knihu upravuje, by se s ní měl nejprve důkladně seznámit, sledovat hlavní dějovou linii a podle ní pak promyslet dějovou osnovu budoucího textu. Jak je uvedeno výše, je také nutné rozhodnout se, které informace jsou pro text zásadní a které je třeba vynechat, protože by mohly komplikovat porozumění textu. Účelnou úpravou je také přeskupení kapitol, tak aby se děj knihy odvíjel chronologicky a omezilo se opakování informací. Kapitoly je také možné sloučit nebo zcela vynechat. Například kniha „To by se zvěrolékaři stát nemělo“ má celkem 66 kapitol, z nichž jsme po pečlivém zvážení vytvořili upravený text rozdělený do 12 kapitol.

Stejně důležité je vynechání složitých větných konstrukcí nebo jejich nahrazení jednoduššími. To se týká především dlouhých popisů. Pro ilustraci uvádíme srovnání původního textu a upravené verze.

Původní text - 2. kapitola

„Jmenuji se Hallová. Jsem hospodyně pana Farnona. Pan Farnon je totiž starý mládenec. Vůbec mi o vás neřekl, ale to nevadí, pojdte dál, uvařím trochu čaje. ***Pan Farnon by tu měl být každou chvíli.***“

Kráčel jsem za ní mezi čistě obílenými stěnami a moje ***podrážky klapaly po dlaždicích.*** Na konci jsme zabočili doprava do jiné chodby a zrovna jsem začínal uvažovat, kam až se vlastně ten dům rozprostírá, když jsem byl uveden do pokoje zalitého sluncem.

Byla to místnost ve starém vznešeném stylu, prostorná, s vysokým stropem, mohutným krbem, po stranách s obloukovitými výklenky. Celou jednu stěnu tvořilo

britském královském letectvu. Herriot napsal svou první knihu „Zvěrolékař na blatech“ až v padesáti letech, to už měl za sebou mnoho zkušeností z veterinární praxe. Ačkoli šlo o prvotinu, kniha se okamžitě stala bestsellerem, a to nejenom v Anglii, ale i v dalších zemích světa. Herriotovy knihy jsou především autobiografické a popisují řadu komických příhod, které autora na jeho cestě za zdravím zvířat potkaly. (Dostupné z: www.ceskatelevize.cz)

francouzské okno otevírající se do zahrady obehnané vysokou zdí. Zahlédl jsem nepříliš upravený trávník, skalku a spoustu ovocných stromů. Veliký záhon pivoňek zářil v horkém slunci a docela vzadu ve větvích vysokých topolů krákaly vrány. A nad námi se rýsovaly zelené kopce s příkrými úbočími.

Upravený text

„Jmenuji se Hallová. Pan Farnon žije sám. Já jsem jeho hospodyně. Vůbec mi o vás neřekl, ale to nevadí. Pojdte dál, uvařím vám čaj. **Pan Farnon přijede brzy.**“ Paní Hallová mě dovedla do velkého obývacího pokoje.

Na první pohled je zřejmé, že je upravený text oproti původnímu textu výrazně kratší. Také jednotlivé věty jsou kratší a mají jednodušší stavbu. Jde o první kapitolu upraveného textu, a jelikož nechceme čtenáře odradit hned na začátku, vynechali jsme složitá souvětí a podrobný popis obývacího pokoje a soustředíme se hlavně na děj.

Také spojení „*měl by tu být každou chvíli*“ nemusí být všem čtenářům jasné a proto jsme ho nahradili srozumitelnějším. „*Pan Farnon přijede brzy.*“

„*Kráčel jsem za ní mezi čistě obílenými stěnami a moje podrážky klapaly po dlaždicích.*“ Informace, že podrážky klapaly po dlaždicích, nemá pro čtenáře se sluchovým postižením význam, a proto jsme i tuto větu vynechali.

Pro doplnění uvádíme příklad úpravy složité větné konstrukce posledního odstavce původního textu.

Původní text - 2. kapitola

Uvědomil jsem si, že autobus drkotá úzkou ulicí, která ústila na náměstí, a tam jsme zastavili. Nad výkladní skříní skrovného hokynářství jsem četl „Darrowby – družstevní společnost“. Byli jsme u cíle. (...)

Ve vzduchu byla průzračnost, jakási jasná zářivost, uvědomění si prostoru a lehkost, která ve mně vyvolávala pocit, že jsem cestou po těch dvaatřiceti kilometrech něco odhodil. Jako by se ze mne sloupila zátěž městské špíny a kouře.

Věděl jsem, že jsem na správné adrese ještě dříve, než jsem se přiblížil natolik, abych přečetl na staromódní mosazné jmenovce, visící trochu nakřivo na železné mříži, „S. Farnon, MVDr.“ Poznal jsem dům podle břechťanu, který se neuspořádaně pnul po hladčounkých cihlách až k nejvyšším oknům. Tak to vysvětloval dopis – jediný dům s břechťanem.

Upravený text

Autobus zastavil v Darrowby. Vystoupil jsem a nadechl se. Vzduch byl mnohem čistší než ve městě a Darrowby vypadalo přátelsky. V dopisu mi Siegfried Farnon psal, že jeho dům je obrostlý břečťanem, proto jsem hned věděl, kam mám jít.

4.2.2 Vnitřní monolog

Další charakteristickým prvkem literárních textů je vnitřní monolog. Jedná se o myšlenkové pochody postavy, které ale nejsou proneseny nahlas. Někdy navíc bývají graficky označeny stejně jako přímá řeč a ztěžují čtenáři se sluchovým postižením orientaci v textu a jeho pochopení. Je proto vhodné doplnit vnitřní monolog například slovy „řikal sám sobě, myslel si“ apod. (Souralová, 2002)

Tuto metodu jsme využili i my při úpravě následujícího textu. Spojení „*myslel jsem si*“ jsme ale uvedli pouze v první závorce, protože počítáme s tím, že si čtenář uvědomí, že jde o vnitřní monolog a dalším opakováním bychom podceňovali jeho schopnosti.

Původní text – 9. kapitola

„Potřebuju mluvit s panem Farnonem.“

„Lituji, ale pan Farnon není doma. Mohu vám nějak pomoci?“

„No, to doufám, ale mnohem radši bych měl vašeho šéfa. Tady Sims z Beal Close.“

(Ne, prosím vás, jenom ne Beal Close v sobotu večer. Kamenitá polní cesta, na níž je alespoň osm branek a pak se ještě jde několik kilometrů do kopce.)

„Ano, pane Simsi, a copak vás trápí?“

„Ale jo, povím vám, co mě trápí a vůbec všecko. Mám tu vohromnýho výstavního koně. Vošklivě se pořezal na zadní noze, zrovna v podkolenní. Potřebuju ho hned zašít.“

(Pane na nebesích! Podkolenní! Přímo kouzelné místo na zašívání koně. Pokud by nebyl mimořádně klidný, bude to radostná selanka!)

„Jak velká je ta rána, pane Simsi?“

„Velká? Je strašlivá, asi třicet centimetrů dlouhá a krvácí jako čert. A tendle kůň je vostrej jako sokol. (...) Je to zatracenej ďábel.

(Doprčic s vámi, pane Simsi, doprčic s Beal Close a doprčic s vaším zatraceným ďáblem)

Upravený text

„Potřebuju mluvit s panem Farnonem,“ řekl muž v telefonu.

„Je mi líto, ale pan Farnon není doma. Mohu vám nějak pomoci?“

„To doufám, ale raději bych, aby přišel váš šéf. Tady Sims z Beal Close.“

(Myslel jsem si: „Proboha, jen ne Beal Close. K hospodářství vede dlouhá kamenitá cesta a pak se jde ještě dlouho pěšky do kopce.“)

„A jaký máte problém, pane Simsi?“

„Můj kůň se pořezal na zadní noze. Má tam velkou ránu a hodně krvácí. Navíc je divoký a nemůžu se k němu přiblížit. „

(„Sakra, tak těžký případ zrovna v sobotu večer.“)

4.2.3 Obrazná pojmenování a ustálená spojení

Fráze jsou ustálená spojení slov vznikající nejčastěji v hovorovém jazyce na základě metaforického přirovnání. (Černý, 2008) Čtenářům se sluchovým postižením činí fráze potíže, jelikož je třeba znát význam celého spojení. Znalost jednotlivých slov obsažených ve slovním spojení tedy k objasnění významu nestačí. Frazologismy nemá smysl vysvětlovat, ale je třeba se jim naučit.

Podobně je tomu s porozuměním u metafory (přenesené pojmenování na základě vnější podobnosti) a metonymie (přenesené pojmenování na základě vnitřní souvislosti). Právě obrazná pojmenování a fráze, jež při čtení oceňují intaktní čtenáři, představují pro čtenáře se sluchovým postižením další překážku v porozumění textu. (Souralová, 2002)

Původní text – 2. kapitola

Zazvonil jsem na zvonek a ve vteřině se odpolední klid rozrušil vzdáleným štěkotem, **jako by se rozeřvala celá smečka vlků**. Horní polovina dveří byla skleněná, a když jsem nahlédl dovnitř, **vyřila se zpoza rohu dlouhé chodby lavina psů** a se zuřivým ječením se vrhla na dveře. (...)

Za nějakou chvíli jsem je dokázal rozeznat a roztřídit a uvědomil jsem si, že můj první hrubý odhad – že jich bude kolem čtrnácti – byl přehnaný. Ve skutečnosti jich bylo pět.

Upravený text

Zazvonil jsem a hned se ozvalo **hlasité štěkání**. Podle hluku jsem si myslel že tu žije nejméně 14 psů, ale nakonec jich přiběhlo jenom 5.

Původní text – 2. kapitola

„Byla tu nějaká slečna Bromptonová,“ **vyklopil jsem ze sebe**. „Přišla na čaj. Vysvětlil jsem jí, že vás odvolali.“

Farnon se tvářil zamyšleně, ale nijak zdrceně. Pomalu si mnul bradu. „Hm, ano,

nevadí. Ale velice se omlouvám, že jsem tu nebyl, když jste přijel. **Mám děravou hlavu**, prostě jsem na to zapomněl.

Upravený text

„Byla tu nějaká slečna Bromptonová, **řekl jsem**. „Přišla na čaj. Vysvětlil jsem jí, že nejste doma.“

„No, nevadí. Omlouvám se, že jsem tu nebyl, když jste přijel. **Úplně jsem na to zapomněl!**“ Usmál se. „Pojďte dovnitř. Ukážu vám, jak to tu vypadá.“

Původní text -12. kapitola

„Jim, ztratil jsem knihu příjmů!“

„Ty mě nepřestaneš **tahat za nos**, pořád jsi samá legrace,“ odpověděl jsem.

Upravený text

„Jamesi, ztratil jsem knihu příjmů, kde jsem měl zapsáno, kdo mi dnes zaplatil.“

„**Ty si ze mě děláš legraci,**“ smál jsem se.

V upraveném textu jsme kromě fráze „*tahat za nos*“ nahradili i jméno hlavní postavy, jelikož by čtenářům nemuselo být jasné, že James a Jim jsou jedna a tatáž postava.

Původní text – 3. kapitola

Venku před domem mě Farnon zavedl k otřískanému hillmanu, a když jsem se nasunoval na sedadlo po jeho boku, **střelil jsem užaslým pohledem** po brzdě, na které chyběla šlapka, po rezavém podvozku a po předním skle, které vypadalo jako mléčné, tak bylo zryto jemnými liniemi škrábanců.

Upravený text

Venku před domem stálo Farnonovo auto. Mělo rezavý podvozek a přední sklo bylo poškrábané.

4.2.4 Modulační faktory řeči

Kromě obrazných pojmenování, jejichž význam nelze chápat doslovně, platí totéž i o slovních spojeních, jejichž skutečný význam je dán modulačními faktory řeči, jako je například intonace. Často jde o ironii, kterou zkušený čtenář bez problémů pozná, zatímco čtenář se sluchovým postižením ji nemusí postřehnout a může si proto pasáž chybně vyložit. (Souralová, 2002)

Původní text – 19. kapitola

„Bude tam hodně lidí?“ přešlapoval jsem z nohy na nohu.

Siegfried se pleskl dlaní do čela. „Samozřejmě tam bude spousta lidí. ***Jak si to představuješ? Že bys tam byl jen ty a Tricky? Že byste spolu vypili pár piv a pak by sis s ním zatancoval pomalý foxtrot?*** Bude tam ***společenská smetánka*** v plné parádě, ale podle mého názoru nebude žádný host více vážený než ***strýček Herriot***. Proč? Protože ty ostatní pozvala paní Pumphreyová, ale tebe pozval Tricky.“

Upravený text

„Bude tam hodně lidí?“ Byl jsem trošku nervózní.

„Samozřejmě. Budou tam **nejbohatší lidé z města**. Ale neboj se, ostatní pozvala paní Pumphreyové, tebe pozval přímo Tricky.“

Otázka „*Jak si to představuješ?*“ v původním textu, a další navazující otázky, nemá za cíl zjistit, jak si tázaný (Herriot) představuje večírek, na který byl pozván, ale zdůrazňuje fakt, že druhá osoba (Siegfried) považuje Herriotovu otázku za zcela absurdní.

Také pojmenování „*strýček Herriot*“ zde není citově zabarvené slovo, které by dávalo najevo sympatie. Mluvčí (Siegfried) je naopak používá lehce ironicky, aby druhého (Herriota) popíchnul.

Kromě toho jsme místo spojení „*společenská smetánka*“ použili „*nejbohatší lidé z města*,“ které nám připadá srozumitelnější.

Dalším úskalím při recepci textu mohou být neukončené věty, resp. věty ukončené tečkami, kdy si má čtenář domyslet, co není v knize napsáno. V námi upravované knize jsme na tento jev narazili pouze jednou a upravili ho následujícím způsobem.

Původní text – 6. kapitola

„Trik byl jenom v tom, jak ho donutit, aby spolkl tu parazitologii.“

„Parazitologii?“

„Ano. Když si to znovu vybavíte, neřekl jsem nic jiného, než že se mi parazitologie podařila. Nezabředl jsem do zbytečných podrobností.“

„***Chcete tím tedy říct, že...?***“

Tristan se tiše zasmál a poklepal mi na rameno. „Ano, správně, neudělal jsem parazitologii. Propadl jsem z obou. Ale netrapte se, udělám je o vánocích.“

Upravený text

„Ale co váš bratr?“ Zeptal jsem se udiveně.

„Ten na všechno zapomene. Pokaždé mě takhle vyhodí a pokaždé na vše zapomene.“

Hlavně, že uvěřil té parazitologii.“

„Parazitologii?“

„Ano, řekl jsem, že se mi podařila. Nemluvil jsem o detailech.“

„**Takže jste jí neudělal?**“

Tristan se zasmál. „Ne, neudělal jsem ji. Propadl jsem z obou zkoušek. Ale nebojte se, udělám je o Vánocích.“

4.2.5 Archaická a cizí slova

Také málo používaná slova, cizí slova nebo archaismy mohou být čtenáři se sluchovým postižením neznámá. Některá slova lze nahradit srozumitelnějšími synonymy. Další možností je vytvoření vysvětlivek. Vysvětlivkám se budeme věnovat později. Nyní si ukážeme možnosti úpravy cizích a archaických slov opisem.

Původní text – 12. kapitola

Nevrátil jsem se do domu, protože jsem skleněnými dveřmi čekárny viděl řady hospodářů sedících kolem zdi – všichni **nesli ve tvářích stejný výraz** uražených **farizejů**.

Upravený text

Práci jsem skončil už v poledne. Domů jsem ale nešel, protože před domem stáli hospodáři a **vypadali našťvaně**.

Spojení „*nesli ve tvářích výraz*“ jsme nahradili slovesem „*vypadali*“. Slovo „*farizej*“ by možná dělalo problém i intaktním čtenářům. Domníváme se, že ani vysvětlení slova *farizej* jako „pokrytecký člověk“ by neusnadnilo porozumění a z toho důvodu jsme nakonec celý výraz upravili jako „*vypadali našťvaně*.“

Původní text – 14. kapitola

Ale naše léky nám nedocházely hotové a zabalené, a než jsme se vydali na cestu, museli jsme si naplnit vozy mnoha druhy pečlivě připravených a většinou bezcenných **medikamentů**.

Upravený text

Dnes firmy vozí veterinářům **léky** až do ordinace. Ale když jsem pracoval u Siegfrieda Farnona, museli jsme si **je** připravovat sami.

I v tomto případě jsme nahradili cizí slovo „*medikament*“ běžnějším výrazem „*lék*.“

4.2.6 Encyklopedické znalosti

Jak jsme uvedli v teoretické části práce, sluchové postižení způsobuje, mimo jiné,

komunikační bariéru a má vliv na úroveň věcných (encyklopedických) znalostí. Následující ukázky z původního textu obsahují odkazy na realie vztahující se k historickým a zeměpisným údajům či společenským zvyklostem. I tyto skutečnosti nemusí být čtenářům se sluchovým postižením známé a mohou činit potíže.

Původní text - 2. kapitola

„Nikdy předtím jsem v Yorkshiru nebyl, ale jeho jméno ve mně vždycky vyvolávalo představu krajiny těžkopádné a neromantické jako pudink stejného jména. Očekával jsem solidnost, jednotvárnost a naprostý nedostatek šarmu.“

Pro porozumění této pasáži by měl čtenář vědět, že Yorkshire je část Anglie a znát typickou anglickou přílohu k hovězí pečení - Yorkshirský pudink.

Původní text - 11. kapitola

V Darrowby bylo velmi mnoho takových dvorů. Ve skutečnosti to byly **drobounké uličky, připomínající ilustrace z Dickensových románů.**

Tento úryvek odkazuje na dílo slavného anglického spisovatele Charlese Dickense. Domníváme se ale, že jeho tvorba je pro čtenáře se sluchovým postižením příliš náročná a pravděpodobně ho tedy nebudou znát.

Původní text - 12. kapitola

„Povídám, že jsem zaplatil tři a půl šilinku, a vy tvrdíte, že jsem nezaplatil. Tak si na to tedy hodíme. *Hlava nebo orel?*“

Otázka „*Hlava nebo orel?*“ může být také problematická. Intaktní populace bude s největší pravděpodobností vědět, že otázka směřuje na volbu strany mince, která se vyhodí do vzduchu, aby se náhodně rozhodlo mezi dvěma možnostmi. V upraveném textu jsme ale tuto pasáž vynechali.

4.3 Vysvětlivky

Při úpravě textu se snažíme vytvořit text, kterému čtenáři snáze porozumí. Nelze ale vytvořit text, v němž by čtenáři znali všechna slova a ani by to nebylo žádoucí. Proto některá slova neupravujeme, ale pro případ, že by jim čtenář nerozuměl, k nim vytváříme vysvětlivky. Nemusí se jednat pouze o izolovaná slova, ale i o slovní spojení. Vysvětlivkami můžeme objasnit také význam archaických nebo cizích slov či přiblížit realie vztahující se k textu. (Souralová, 2002)

V našem případě jsme se rozhodli umístit vysvětlivky vždy za konec kapitoly, tak

aby mohl děj přirozeně gradovat a vysvětlivky jej zbytečně nezpomalovaly. Kapitoly jsou krátké a není proto těžké vysvětlená slova dohledat. Slovní zásoba čtenářů se sluchovým postižením je velmi individuální a proto se domníváme, že i potřeba vysvětlivek se bude lišit. V textu jsou vysvětlená slova podtržena a čtenář se sám rozhodne, zda vysvětlivky využije či nikoliv.

Rozhodli jsme se také, kde je to možné, vysvětlovat slova ve vztahu k textu i v přeneseném významu. Čtenář si tak může najít vysvětlení slova pouze ve vztahu k textu nebo získat povědomí i o dalším významu slova.

Upravený text – 1. kapitola

Nikdy jsem v Yorkshiru nebyl, ale představoval jsem si, že je to drsné místo. Z okna autobusu jsem ale viděl vysoké hory, travnaté kopce a pěkné domy z šedého kamene.

Autobus zastavil v Darrowby. Vystoupil jsem a nadechl se. Vzduch byl mnohem čistší než ve městě a Darrowby vypadalo přátelsky. V dopisu Siegfried Farnon psal, že jeho dům je obrostlý břečťanem, proto jsem hned poznal, kam mám jít.

(...)

Dívka okamžitě zamířila do obývacího pokoje. Já jsem šel do kuchyně za paní Hallovou.

(...)

„Paní Hallová myslí, že pan Farnon přijede brzy. Nechcete zatím čaj?“

Opovržlivě se na mě podívala. Uvědomil jsem si, že jsem po dlouhé cestě zpocený a mám pomačkaný oblek.

Vysvětlivky:

Drsné místo: nehostinné = místo, kde jsou těžké podmínky pro život

Drsný: hrubý, nerovný na povrchu (drsná kůže)

- (drsný člověk) = člověk, který se chová hrubě, je nevychovaný, sprostý



Dům obrostlý břečťanem: Dům, který je zvenku zcela zelený, protože na něm roste břečťan (zelená rostlina).

Dívka zamířila do obývacího pokoje: Dívka šla přímo do obývacího pokoje.

Zamířit: jít určitým směrem (zamířit do města)

- zamířit na něco zbraň
- (zamířit dalekohled na oblohu) = otočit dalekohled směrem k obloze

Opovržlivě se na mě podívala: Podívala se na mě pohrdavě - nepřipadal jsem jí důležitý.
opak: Podívala se na mě obdivně.

4.4 Shrnutí

Cílem práce bylo vytvořit upravený literární text pro dospělé osoby se sluchovým postižením. Vytváření upravených textů se věnují nejen studenti speciální pedagogiky, ale i učitelé ze škol pro sluchově postižené a další odborníci zabývající se problematikou sluchového postižení.

Upravené texty jsou obvykle určeny dětem a žákům se sluchovým postižením, proto bývají doplněny o pracovní listy, které zábavnou formou ověřují, zda a jak děti rozuměly textu a dále s textem pracují. Námi vytvořený text je ale primárně zaměřen na dospělé čtenáře, a proto jsme pracovní listy nevytvářeli. Rádi bychom totiž, aby naši čtenáři vnímali četbu jako příjemnou volnočasovou aktivitu. Přesto si mohou rozšířit slovní zásobu nebo se dozvědět další význam již známého slova, využijí-li vysvětlivky připojené k jednotlivým kapitolám.

Závěr

Cílem práce bylo vytvořit upravený text pro osoby se sluchovým postižením. Je nám jasné, že nelze vytvořit text, který by zaujal všechny čtenáře bez rozdílu a zároveň byl všem srozumitelný. Velikost a struktura slovní zásoby se liší v závislosti na člověku, stejně jako se mezi sebou liší sami lidé. Nelze tedy odhadnout, která slova budou konkrétnímu člověku dělat potíže, a která bude znát. Slova obsažená ve vysvětlivkách jsou proto založena na našem odhadu.

Předpokládáme, že čtenáři, kteří mají ze školních let zkušenosti s četbou upravených textů, by mohli tyto texty vyhledávat i v dospělosti a pokračovat tak v prohlubování svých čtenářských dovedností. Doufáme, že se námi upraveným textem podaří zprostředkovat osobám se sluchovým postižením četbu nejen jako zdroj informací, ale zejména jako příjemný zážitek.

Seznam použitých zkratek

apod. a podobně

atd. a tak dále

č. číslo

např. například

obr. obrázek

odst. odstavec

popř. popřípadě

s. strana

Sb. sbírka

tj. to jest

tzv. tak zvaný

WHO World Health Organization

SEZNAM LITERATURY

ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. 2. vyd. Olomouc: Rubico, 2008. 248 s. ISBN 978-80-7346-093-8

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 4., V Karolinu 2., dopl. Praha: Karolinum, 2011. 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČESKÁ TELEVIZE. *Nejúspěšnějších 100 knih* [online]. c2009. [cit. 2015-04-15]. Dostupné z <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10214215895-kniha-meho-srdce/knihy/nejuspesnejsich-10>>

ČESKÁ TELEVIZE. *To by se zvěrolékaři stát nemělo* [online]. c2009.[cit. 2015-04-15]. Dostupné z <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10214215895-kniha-meho-srdce/knihy/11038-to-by-se-zverolekari-stat-nemelo/>>

FERDINAND, Oldřich. *Vybrané kapitoly z otolaryngologie a foniatrie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1981. 124 s.

GREGORY, Susan, ed. et al. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 278 s. ISBN 80-7308-003-6.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 311 s. ISBN 80-7178-803-1.

HERRIOT, James. *To by se zvěrolékaři stát nemělo*. 2. vyd., ve Svobodě I. Praha: Svoboda, 1991. 445 s. ISBN 80-205-0049-9.

KARP, Melissa. *The Effect of Hearing Loss on Development*. [online]. c2014. [cit. 2015-04-06]. Dostupné z <<http://deafness.about.com/od/families/fl/The-Effect-of-Hearing-Loss-on-Development.htm>>

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika*

vzdělávacích metod při výuce. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ©2008. 87 s. ISBN 978-80-87218-18-1.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.

LANGER Jiří a SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie - Andragogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 53 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1206-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Vyd. 4. Praha, 1978. 248 s.

MRÁZKOVÁ, Eva, MRÁZEK, Jiří a LINDOVSKÁ, Marie. *Základy audiologie a objektivní audiometrie: medicínské a sociální aspekty sluchových vad*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. 121 s. ISBN 80-7368-226-5.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007. 197 s. ISBN 978-80-246-1300-0.

POTMĚŠIL, Miloň et al. *Student se speciálními potřebami na VŠ: příručka pro akademické pracovníky TUL*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014. 54 s. ISBN 978-80-7494-050-7.

PULDA, Miloš. *Jak žít se sluchovou vadou*. 1. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1996. 78 s. ISBN 80-7013-226-4.

SCHLEPER, David R. *Reading to Deaf Children: Learning from Deaf Adults*. Washington, DC: Laurent Clerc National Deaf Education Center at Gallaudet University. c1997. ISBN 0-88095-212-1. [cit.2015-04-06]. Dostupné z <http://www.gallaudet.edu/clerc_center/information_and_resources/info_to_go/language_and_literacy/literacy_at_the_clerc_center/literacy-it_all_connects/reading_to_students.html >

SKOLKOVÁ, Linda. *Podrobné výsledky ankety Moje kniha*. Ikaros [online]. 2004, ročník 8,

číslo 12 [cit. 2015-04-15]. ISSN 1212-5075. Dostupné z <<http://www.ikaros.cz/podrobne-vysledky-ankety-moje-kniha> >

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 74 s. ISBN 80-244-0433-8.

SOURALOVÁ, Eva. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 36 s. ISBN 978-80-244-1630-4.

STRNADOVÁ, Věra. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 1998. 158 s. Knihovna časopisu Gong; sv. 20. Příl. čas. Gong; č. 12/1998.

UNIVERZITA PALACKÉHO. *Studenti s handicapem*. [online]. c2013. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z <<http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studenti-s-handicapem/>>

VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996. 16 s. ISBN 80-85801-83-3.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a kol. *Zefektivnění a profesní uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 89 s. Účelové publikace. ISBN 80-244-0621-7.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Grades of hearing impairment*. [online]. c2015.[cit. 2015-04-09]. Dostupné z <http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/>

Zákon č. 384/2008 Sb., ze dne 23. září 2008 o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. [online]. [cit. 2015-04-02]. Dostupné z <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384#cast1> >

Zákon č. 155/1998 Sb., ze dne 11. června 1998 o znakové řeči. [online]. [cit. 2015-04-02].

Dostupné z <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155>>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eliška Čejková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Úprava beletrie pro čtenáře se sluchovým postižením: James Herriot - To by se zvěrolékaři stát nemělo
Název v angličtině:	Adaptation of Fiction for Readers with Hearing Impairment: James Herriot – It Shouldn't Happen to a Vet
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá úpravou textů pro osoby se sluchovým postižením. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá sluchovým postižením a jeho dopady na osobnost člověka, komunikaci, vzdělání a pracovní uplatnění. Zároveň se věnuje problémům, které mají osoby se sluchovým postižením při čtení. Praktická část je zaměřena na úprava konkrétního titulu (Herriot, James, To by se zvěrolékaři stát nemělo) pro čtenáře se sluchovým postižením.
Klíčová slova:	Osoby se sluchovým postižením, jazyk, řeč, komunikace, vliv sluchového postižení na čtení, čtení s porozuměním, úprava textu
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis deals with text adaptation for persons with hearing impairment. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part focuses on hearing impairment and its impact on human personality, communication, education and employment. It also deals with the problems people with hearing impairment have when reading. The practical part is focused on the adaptation of a specific title (Herriot, James, It Should not Happen to a Vet) for readers with hearing impairment.
Klíčová slova v angličtině:	Persons with hearing impairment, language, speech, communication, impact of hearing impairment on reading, reading comprehension, text adaptation
Přílohy volně vložené	1 kniha
Rozsah práce:	43 stran
Jazyk práce:	Český

