

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Úprava literárního textu a čtení s porozuměním u znevýhodněných čtenářů

Diplomová práce

Autor: Bc. Martina Lukášková
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Martina Lukášková
Studium:	P16K0067
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení
Název diplomové práce:	Úprava literárního textu a čtení s porozuměním u znevýhodněných čtenářů

Název diplomové práce AJ: Literary Text Editing and Reading Comprehension
by Disadvantaged Readers

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou čtení žáků se znevýhodněním, především se sluchovým postižením, a úpravami literárních textů pro tyto čtenáře. Teoretickými východisky práce jsou základní související termíny týkající se mimo jiné problematiky čtenářských dovedností. Náplní výzkumné části je úprava konkrétního literárního díla pro potřeby žáků druhého stupně základní školy. Srozumitelnost a využitelnost tohoto díla bude ověřena v praxi.

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

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky a logopedie, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Tereze Koliášové, PhD. za odborný dohled nad zpracováním práce a cenné rady. Dále bych ráda poděkovala paní učitelce Mgr. Radce Štěrbové za nadšení, se kterým se pustila do práce s upravenou knihou a za její rady a zkušenosti z praxe. Další dík patří určitě všem zúčastněným dětem, které se podílely na ověřování textů při tvorbě upravené knihy. A v neposlední řadě si poděkování zaslouží také mí rodiče, kteří mi byli při studiu i zpracování práce oporou.

Anotace

LUKÁŠKOVÁ, Martina. *Úprava literárního textu a čtení s porozuměním u znevýhodněných čtenářů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 78 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá úpravami literárních textů a čtením s porozuměním u dětí se sluchovým postižením. Je rozdělená na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol a shrnuje poznatky týkající se dané problematiky z odborné literatury. První kapitola přibližuje pojmy čtení a čtenářskou gramotnost, zabývá se významem čtení, předpoklady pro čtení a čtenářskými strategiemi. Následující část se zaměřuje na problematiku čtení osob se znevýhodněním, především osob se sluchovým postižením. Konkrétně jejich odlišnou výchozí situací, specifikací jejich čtení a výukou čtení. Poslední kapitola teoretické části je věnována možnostem zpřístupnění textů čtenářům se sluchovým postižením, tedy úpravě literárních děl. Tato kapitola zprostředkovává informace o možnostech úprav, o způsobu ověřování upravených textů a taky o jejich využitelnosti v praxi. Z teoretického základu vychází následující praktická část práce, která je reprezentována úpravou literárního díla pro sluchově postižené čtenáře. Podstatou praktické části je prezentace postupu při úpravě populární literární předlohy *Bylo nás pět*, a to od výběru díla, přes metodiku, samotnou úpravu knihy, až k tvorbě pracovních listů. Neméně podstatné je zpracování postupu využitého při ověřování upraveného díla a výsledky ověřování.

Klíčová slova: dítě se sluchovým postižením, čtení s porozuměním, úprava textu

Annotation

LUKÁŠKOVÁ, Martina. *Literary Text Editing and Reading Comprehension by Disadvantaged Readers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 78 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with adaptations of literary texts and reading comprehension in children with hearing impairment. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part consists of three chapters and summarizes information related to the issue of professional literature. The first chapter describes the concepts of reading and reading literacy, deals with the importance of reading, the prerequisites for reading and reading strategies. The following section focuses on reading issues of people with disabilities, especially people with hearing impairment, specifically their different starting situations, specifications of the reading and teaching of reading. The last chapter of the theoretical part is devoted to the possibilities of making texts accessible to readers with hearing impairment thus, the adaptation of literary works. This chapter provides information about the possibilities of editing, the way of verification of modified texts and also their usability in practice. The following practical part of the thesis, based on the theoretical basis, is represented by the adaptation of a literary work for hearing impaired readers. The essence of the practical part is the presentation of the procedure for the modification of the popular literary model “Bylo nás pět”, from the selection of the work, through the methodology, the editing of the book itself, to the creation of worksheets. Equally important is the processing the procedure used to verify edited work and verification results.

Keywords: children with hearing impairment, reading comprehension, text editing

Obsah

Úvod.....	9
1 Čtení a čtenářské dovednosti	10
1.1 Čtenářská gramotnost.....	10
1.2 Význam čtení	13
1.3 Předpoklady pro čtení	15
1.4 Strategie využívané ve čtení.....	17
2 Čtení osob se sluchovým postižením	20
2.1 Odlišná výchozí situace.....	20
2.1.1 Dítě se sluchovým postižením	21
2.2 Specifické problémy žáků se sluchovým postižením při čtení	26
2.3 Výuka čtení u žáků se sluchovým postižením	28
2.3.1 Aktuality ve výuce čtení u osob se sluchovým postižením	31
3 Úprava literárních textů.....	32
3.1 Metodika úpravy literárních textů.....	32
3.2 Ověřování srozumitelnosti upravených textů.....	34
3.3 Přístupy odborníků k upraveným textům.....	36
3.4 Další možnosti úprav textů pro sluchově postižené.....	37
3.4.1 Interaktivní podoba upravených knih	37
3.4.2 Hybridní kniha	38
3.4.3 Znakokniha	39
4 Vlastní úprava literárního díla	40
4.1 Výběr díla pro úpravu	40
4.2 Samotná úprava díla	43
4.3 Tvorba pracovních listů.....	57
5 Ověřování porozumění textu	61

5.1	Charakteristika výzkumného vzorku.....	61
5.2	Průběh realizace	63
5.3	Celkové zhodnocení upraveného díla	68
	Závěr	70
	Seznam použitých zdrojů.....	71
	Seznam tabulek	77
	Seznam příloh	78

Bylo nás pět (upravený text) - volná součást diplomové práce v kroužkové vazbě

Úvod

Současná společnost na nás klade velmi vysoké nároky, co se týče orientace v množství informací přicházejících z různých zdrojů. Právě čtení je jedním ze základních předpokladů pro život ve společnosti a komunikaci s lidmi. Nejen že prostřednictvím čtení je člověku umožněno získávat informace o okolním světě a rozumět jim, ale zároveň čtení je činnost pomáhající rozšiřovat slovní zásobu, zlepšovat komunikační dovednosti a prohlubovat paměť. Navíc, pokud se četba správně pojme a uchopí, může čtenářům přinášet také potěšení a zábavu. Osoby se sluchovým postižením jsou však ve čtení značně znevýhodněny. Čtení je pro ně složitou činností, která často přináší neúspěchy, a z toho důvodu mnohdy osoby se sluchovým postižením četbu odmítají. Nízká úroveň čtení s porozuměním je přičítána především nedostatečnému zvládnutí gramatických pravidel a malé slovní zásobě.

Tématem této diplomové práce je úprava literárních textů pro čtenáře se sluchovým postižením. Potřeba upravených textů se v závislosti na nízké úrovni jazykových dovedností u osob se sluchovým postižením dostává do popředí zájmu. K výběru tématu inspirovala autorku tedy především stálá aktuálnost dané problematiky a nedostatečné množství upravených textů využitelných u čtenářů této cílové skupiny. Autorka v práci propojila svůj zájem o četbu se vznikem něčeho prospěšného a využitelného v praxi.

Teoretická část práce shrnuje poznatky z odborné literatury a je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zaměřuje obecně na čtení a čtenářské dovednosti, konkrétně proč je čtení důležité, předpoklady pro čtení, kterými musíme disponovat a strategiemi, které se ve čtení využívají. Následující kapitola nastiňuje problematiku čtení u sluchově postižených osob a třetí kapitola teoretické části se týká už samotné úpravy literárního textu. Popisuje možnosti a obtíže při úpravě textů, průběh ověřování upravených textů či jejich využitelnost v praxi. Cílem diplomové práce je vznik upraveného literárního díla z literární předlohy *Bylo nás pět*, které použitými jazykovými prostředky odpovídá potřebám čtenářů se sluchovým postižením. V praktické části je zachycen postup úpravy textu a jeho ověřování. Upravený text doplněný ilustracemi je součástí práce.

1 Čtení a čtenářské dovednosti

Dnešní doba je charakteristická nárůstem informačních a komunikačních technologií pronikajících do všech sfér lidského života. Společnost 21. století je přesycená, a to nejen technickými vymoženostmi. Celkově se aktivity související s využitím televize, počítače či mobilního telefonu pro děti stávají stále atraktivnější, a mnohdy právě proto se zapomíná na knihy a přestává se číst. To se v žádném případě netýká jen dětí se sluchovým postižením, pro které je čtení samo o sobě obtížné, ale i dětí slyšících. Proto je tato kapitola zaměřena na problematiku čtení a vysvětlení jeho důležitosti.

1.1 Čtenářská gramotnost

Ve všeobecné rovině obvykle není problém naučit se technice čtení. Problém se ale mnohdy vyskytne ve chvíli, kdy se někdo zeptá na otázku: „Co jsi četl?“ Pro lepší porozumění dané problematice je nutné znát význam některých níže charakterizovaných pojmů. Tyto znalosti autorka v dalších kapitolách hlouběji rozvine ve směru k cílové skupině čtenářů, tedy čtenářů se sluchovým postižením.

Čtenářská gramotnost

V pedagogickém slovníku je gramotnost definována jako schopnost jedince získat v počátcích školní docházky dovednosti čtení, psaní a počítání. Gramotnost jako taková je ale složitý a komplexní jev, který nelze jednoznačně charakterizovat. Právě z toho důvodu dochází k tomu, že samotný pojem „gramotnost“ je doplňován o přívlastky, na jejichž základě je potom znovu zkoumán a vysvětlován již v užším slova smyslu. V případě této diplomové práce je stěžejní gramotnost čtenářská. Čtenářská gramotnost je jedním ze základních odvětví gramotnosti a její osvojení je důležité pro práci s textem, což je dovednost, kterou je nutné umět prakticky využít, protože se bez ní člověk v současné době jen těžko obejde. I když bývá čtenářská gramotnost nejčastěji spojována se školstvím, tak ve skutečnosti souvisí se všemi oblastmi života. To zároveň znamená, že se týká všech věkových kategorií, nejen školáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Zachová, 2013).

Pojem čtenářská gramotnost, jak vyplývá z výše uvedeného, tedy není jednotně definován, což mimo jiné souvisí s probíhajícími změnami a s vývojem společnosti, kultury apod. Význam čtenářské gramotnosti v posledních letech stále stoupá, neboť se stává v podstatě prostředkem vzdělávání. Netýká se pouze českého jazyka, ale zahrnuje i ostatní předměty a stává se hodnotícím měřítkem vzdělání. Nároky na čtenáře se zvyšují. V současném pojetí se nejedná jen o prostou schopnost číst v technickém slova smyslu, ale především o schopnost číst s porozuměním přečtenému. Současné přístupy rozšiřují význam gramotnosti o komplex jazykových kompetencí, kam patří mimo čtení a psaní i mluvení a poslouchání (Doležalová, 2005; Komorná, 2008; Zachová, 2012).

Čtenářská gramotnost je úzce propojena s gramotností funkční. Tento vztah lze vidět na obrázku v příloze A. Funkční gramotnost je schopnost využití psaných nebo tištěných informací, které člověk získává prostřednictvím čtení. Informace pak čtenář dokáže na základě této schopnosti nejen přijímat, ale také je účelně využívat, analyzovat a hodnotit. Potom je schopný vyvozovat logické vztahy a souvislosti mezi nabytými informacemi. Žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti mohou mít v dospělosti problémy, a to nejen s uplatněním na trhu práce, ale i s obecným zapojením do společnosti. Rozvoj čtenářské gramotnosti by tedy měl být jednou z priorit, protože se jedná o jeden z předpokladů dosažení klíčových kompetencí (Bubeníčková, 2011; Doležalová, 2014).

Roviny čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost tvoří několik vzájemně se prolínajících rovin. Konkrétně se jedná o vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení (čtenářsky gramotný člověk musí umět mimo vyvození závěrů z přečteného, text také kriticky zhodnotit a posoudit), metakognici (dovednost seberegulace, tedy reflexe záměru vlastního čtení; tzn. v souladu se záměrem schopnost volit čtený text a strategie pro lepší porozumění či překonávání obtížnosti obsahu nebo složitosti vyjádření), sdílení (například svých prožitků z četby s dalšími lidmi) a aplikaci (čtenářsky gramotný člověk čtení využívá k seberozvoji a následně četbu zúročuje ve svém životě). Žádnou z těchto rovin nelze opomenout nebo vynechat (Altmanová a kol., 2010).

Faktory utváření čtenářské gramotnosti

Na výsledcích čtenářské gramotnosti se podílí kvalita školství i celá společnost. Čtenářská gramotnost se začíná intenzivněji rozvíjet v předškolním vývoji dítěte, protože se dítě začíná setkávat s tištěnou řečí formou obrázků. Čtenářská gramotnost není vrozenou dispozicí a její úroveň ovlivňuje několik činitelů.

První skupinu tvoří exogenní, tedy vnější, činitelé, kde největší váhu mají ty sociální, kam patří rodina, škola, případně další odborníci, se kterými se dítě setkává. Rodina působí na utváření čtenářské gramotnosti dítěte od útlého věku a je klíčovým faktorem, protože formuje vztah dítěte ke čtení. Vliv má nejen osobnost rodičů, ale i jejich čtenářské návyky, vybavenost prostředí knihami apod. Výchova čtenáře dále pokračuje v rámci předškolního vzdělávání, kde se dítě s četbou setkává především prostřednictvím poslechu. Následující část čtenářské výchovy probíhá v základní škole, která umožňuje jedinci získat dovednost číst bez zprostředkovatele textu v podobě druhé osoby. Škola se vzhledem ke koncepci rámcového vzdělávací programu cíleně zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti napříč všemi vyučovacími předměty, a to v podobě systematicky vedené výuky. Další vliv má společenské prostředí (Věříšová, Krüger, Bělinová, 2007).

Endogenní čili vnitřní faktory úzce souvisí s vrozenými předpoklady jedince, jeho osobnostními rysy, charakteristikami či životními zkušenostmi. Význam a vliv mají tedy především jedincovy zájmy, motivace ke čtení, čtenářský postoj k četbě a práci s textem apod. (Kraplová, Potužníková, 2005; Tomášková; 2015).

Souvislost mezi pojmy čtenářská gramotnost a čtení

Obecně je čtení proces vnímání napsaného textu a uvědomování si významu slov, která mají obsah a formu. Forma je v podstatě psaná nebo tištěná podoba daného slova a pod obsahem se skrývá konvenční význam čteného textu. Zjednodušeně lze tedy říct, že čtení je dešifrování grafických znaků a pochopení významu slov na základě spojení obsahu a formy. Jinými slovy je čtení lidskou činností související se schopností dešifrovat grafické znaky a na základě toho pochopit význam slov. Dovednost čtení se rozvíjí v průběhu školní docházky. Z hlediska techniky má čtení různé ukazatele – rychlost, správnost, intonaci, způsob (Vášová, 1995; Suralová, 2002; Doležalová, 2014).

Čtení je základním procesem čtenářské gramotnosti, na nějž navazují další procesy jako porozumění čtenému a schopnost využít informace získané z textu. Z výše zmíněného vyplývá, že cílem u osob se sluchovým postižením je dosáhnout nejen schopnosti číst, ale především rozvíjet čtenářskou gramotnost u těchto žáků. Jak kdysi řekl známý anglický filozof John Locke: „*Četba zásobuje naši mysl pouze materiálem vědomostí. Teprve myšlením se zmocňujeme toho, co jsme přečetli.*“ Nejde tedy o pouhé rozkódování symbolů daného jazyka, ale i porozumění čtenému, a v neposlední řadě hlavně o schopnost tvořit závěry, prostřednictvím kterých přečtené bývá využito v praxi (Souralová, 2002; Doležalová, 2014).

1.2 Význam čtení

Čtení je jednou z nejdůležitějších kompetencí, kterou žáci ve škole získávají. Většina vědomostí naučených ve škole totiž v budoucnu není uplatněna, avšak čtení provází člověka po celý život, a to ať už při vyplňování různých formulářů, tak i při běžné četbě knih jako formy odpočinku (Ptáčková, 2013).

Čtení (recepce) a psaní (produkce) písemné formy mluveného jazyka jsou druhým nejrozšířenějším způsobem komunikace v majoritní společnosti, a to samozřejmě po samotné mluvené řeči. Čtení má nenahraditelný přínos pro rozvoj osobnosti jedince. Čtení totiž čtenáře obohacuje po všech stránkách (kognitivní, emocionální i sociální), formuje jeho pohled na svět a zároveň v něm vzbuzuje emoce, rozvíjí představy a fantazii, probouzí vzpomínky apod. Četba je ve své podstatě zdrojem informací, ale může sloužit i jako určitá forma relaxace, odpočinku. Prostřednictvím četby je rozšiřován pasivní i aktivní slovník čtenáře, zlepšují se jeho vyjadřovací schopnosti, rozvíjí se myšlení a zvyšuje se kapacita paměti (Ptáčková, 2013; Langer, 2014).

Čtení čtenáři zprostředkovává životní příběhy jiných lidí, díky nimž může čtenář poznávat odlišnosti různých osobností i sám sebe. Čtenář se může s hrdinou identifikovat, souhlasit s ním či nesouhlasit, oblíbit si jej nebo naopak. Spolu s ním si potom ověřuje i své místo v rodině, ve vztazích k přátelům nebo ke společnosti. Na základě toho je utvářena představa o vlastních životních ideálech a perspektivách, což je důležité i k pozdější identifikaci se svou životní rolí (Mertin, 2004; Lederbuchová, 2004).

Mnohé výzkumy se zaměřují na čtenářské preference dětí a dokládají, že čtenářské zájmy se postupem času proměňují, čímž se mění i celkový vztah ke čtení. V minulosti byla kniha primárním zdrojem informací, ale dnes svou prvotní pozici u mladé generace ztrácí. Kniha je nahrazována jinými informačními technologiemi, zejména televizí a internetem. Tyto mediální produkty jsou přijatelnější vzhledem k rychlosti aktualizace informací a k rychlosti jejich získávání. Tomu nemůže kniha konkurovat, a to ani přes neustálé zatráktivňování její vizuální podoby. Příkladně sledování filmů je pasivní činnost, která nevyžaduje od člověka téměř žádnou aktivitu. Nevyžaduje zapojování vlastní fantazie, protože vše potřebné dostane dotyčná osoba doslova „naservírováno“ na obrazovce od filmových tvůrců. Bohužel je však opomíjeno, že četba knih plní mnoho důležitých funkcí, které výše uvedená média nemohou nahradit. O těchto funkcích se autorka zmiňuje dále v textu (Bubeníčková, 2011).

Při komplexním pohledu na význam čtení je nutné nezapomínat zejména na význam čtení pro dětského čtenáře, což je i předmětem zájmu této práce. Lze říci, že čtení má pro děti ve své podstatě stejný význam jako pro dospělé a plní tytéž základní funkce. Mimo to je ale třeba u dětských čtenářů připomenout ještě další funkce. Konkrétně magickou funkci zastoupenou nadpřirozeným světem v literárních textech, funkci fyziologickou spojenou s vývojem řeči u dětí, etickou funkci, která přibližuje základní hodnoty a normy a v neposlední řadě také funkci společenskou ovlivňující společenské vědomí dítěte (Bubeníčková, 2011; Besedová, 2014).

Jak bylo zmíněno, čtení má obrovský význam v mnohých oblastech života. Četbu lze rozdělit na funkcionální, která slouží zejména ke zprostředkování a získávání nových informací a četbu literární, která má výraznou psychologickou a estetickou funkci. Nejdůležitější funkce čtení bychom mohli pak shrnout následovně: funkce prožitková umožňující odpočinek, rekreaci, zážitek, funkce úniková umožňující uniknout na čas z reality a aktuálních problémů, informační funkce, funkce utvrzovací napomáhající čtenáři utvrdit se ve svých názorech a postojích, funkce prestižní nabízející čtenáři určitou prestiž a postavení, funkce estetická kultivující čtenáře či funkce formativní, která čtenáře mravně formuje (Smetáček, 1973; Vášová, 1995).

Proč dnešní děti nečtou?

Důvody, proč děti dnes nečtou, mohou být různé. Děti nečtou, protože rodiče taky nečtou. Dále je čtení mnohdy pokládáno pouze za zábavu, a proto se odkládá až na chvíli, kdy jsou splněny všechny ostatní povinnosti. V tu chvíli však na čtení nezbývá příliš mnoho energie, a navíc bývá vnímáno jako nějaká nedůležitá hra pro vyplnění volného času. Děti mnohdy nečtou také z důvodu, že nemají prostor pro výběr knihy, která by je zajímala. Je však důležité dětská přání brát na vědomí, protože pokud dítě kniha zaujme, vydrží u ní delší dobu. V neposlední řadě děti četbu odmítají, protože jsou přeceňovány jejich čtenářské dovednosti. Dítě se nejprve učí číst a teprve poté je schopné čtení využít jako prostředek k učení se nebo k radosti. Tyto problémy se mohou vyskytovat u všech čtenářů, ale u čtenářů se sluchovým postižením platí dvojnásob (Mertin, 2004).

1.3 Předpoklady pro čtení

Úspěšné čtení se opírá o důležité předpoklady, bez kterých by se tato schopnost nemohla dále rozvíjet. Je nutné, aby čtenář byl smyslově vybavený a dokázal opticky analyzovat slova v textu. Čtenář by měl být také schopen rozpoznat a identifikovat výrazy nesoucí lexikální a gramatický význam. Na základě vlastních zkušeností by měl pak čtenář být schopen přiřadit význam celému textu (Macurová, 2000).

Mezi faktory, které ovlivňují schopnost dítěte naučit se číst patří mentální úroveň dítěte, vliv rodiny, vliv školního prostředí a přítomnost či nepřítomnost specifické poruchy čtení – dyslexie. Osvojit si čtení není jednoduché. Zakládá se již na znalostech, se kterými dítě přichází do školy. Při nástupu do školy, má intaktní dítě rozsáhlou pasivní slovní zásobu a rozumí již složitějším gramatickým strukturám apod. Většinou intaktní děti znají základní příběhy a pohádky z vyprávění a další se potom učí ze slabikářů a z čítanek. Dítě ve školním věku nevnímá tyto příběhy pomocí sluchu, jako tomu bylo před začátkem školní docházky, ale naopak pomocí zraku. (Červenková, 1992; Doležalová, 2014).

Výčet předpokladů, kterými musí dítě pro čtení disponovat, je z širšího úhlu pohledu poměrně obsáhlý. Jedná se v podstatě o základní stavební kameny potřebné k výuce čtení. Mnohé z těchto vlastností dozrávají právě v období, kdy dítě nastupuje do školy.

Jedná se například o zrakovou a sluchovou percepci, senzomotorickou koordinaci, ale také daný způsob myšlení. Je nutné, aby byly rozvíjeny všechny schopnosti dostatečně. Problém v jediné z těchto oblastí, případně narušení součinnosti jednotlivých oblastí, může pro dítě znamenat obtíže ve čtení až vznik specifických poruch učení (dyslexii/dysortografi), nezávisle na inteligenci (Vaněčková, 1996; Doležalová, 2014).

Percepce

První důležitou oblastí je percepce, tedy schopnost vnímat, která je u dětí nastupujících do školy poměrně dobře vyvinuta, co se týče ostroty zraku a sluchu. Pro čtení je podstatné nejen nabytí určité úrovně zrakové a sluchové percepce, ale nutné je i, aby dítě dokázalo integrovat vjemy různých modalit do jednoho celku (Pokorná, 2010; Sindelar, 2013).

Podmínkou pro začátek výuky čtení je schopnost diferencovat tvary písmen, rozlišit jejich detaily a písmena prostorově lokalizovat. Při nedostatečné zrakové percepci dochází k nedostatečnému odlišování tvarově podobných písmen jako je B-D, B-P, M-N apod. Obdobné obtíže se mohou objevit i u tvarově podobných čísel. Zpravidla tyto problémy vymizí do druhé třídy základní školy. Neméně důležité pro rozvoj čtení a psaní je v oblasti zrakové percepce také analýza slabik a celých slov (Pokorná, 2010; Matějček, 2013).

Vedle zraku by měl být v předškolním období také dostatečně rozvinut sluch. Sluchová percepce bezprostředně souvisí s rozvojem řeči a jen díky ní si může dítě osvojit mateřský jazyk. U dítěte se může objevit problém s analýzou řeči, který potom působí problémy v psaní (dítě píše slova dohromady, zaměňuje znělé a neznělé hlásky). Dítě může mít problém i se syntézou řeči, který se projeví při nácviu plynulého čtení, kdy je nutné skládat jednotlivé hlásky ve slova (Svoboda a kol., 2009; Pokorná, 2010).

Pozornost

U školáků je nutné rozvíjet záměrnou pozornost. Na začátku nácviu čtení je třeba pozornost koncentrovat na všechny procesy, které během čtení probíhají. V počátku povinné školní docházky se ale pracuje především na tom, aby se pro dítě čtení stalo zautomatizovanou činností a ono se tak nemuselo soustředit na samotné dekódování jednotlivých znaků. To znamená, aby technika čtení neznamerala příliš velké úsilí a záměrná pozornost mohla být zaměřena na porozumění (Pokorná, 2010).

Kognitivní zpracování

Jak už bylo zmíněno, tak čtení je složitý duševní proces, při němž na základě identifikace znaků chápe čtenář obsah textu. Sémantické zpracování čtené informace závisí na dobré funkci i vzájemné koordinaci několika oblastí mozkové kůry. Podstatou čtení je poté analyticko-syntetická činnost centrální nervové soustavy. Dítě se nejprve seznamuje s písmeny a jejich tvarem, k čemuž využívá činnost pravé mozkové hemisféry. Následně vnímá dítě kromě tvarů písmen také jejich obsah, k čemuž využívá činnost levé mozkové hemisféry (Koukolík, 2002; Matějček, 2013).

Paměť

Paměť je prostředek, prostřednictvím něhož čerpá čtenář ze své minulé zkušenosti, aby mohl určitou informaci využít v přítomnosti. Na tomto procesu se podílí tři základní mechanismy, a to vstup (zakódování do paměti), uchování informace a výstup (vybavení). V souvislosti s rozvojem řeči se paměť rozvíjí velice rychle. Zpočátku si děti lépe pamatují to, co je výrazné a má emocionální podtext. Následně je nutné se zaměřit na vytváření a podporu schopnosti logického třídění učiva. Důležitým prostředkem pro rozvoj čtení je také zraková a sluchová paměť (Pokorná, 2010; Matějček, 2013).

Motivace

Velmi významná je motivace, a to nejen pro výuku prvopočátečního čtení. Jedním z motivačních činitelů je zvědavost, která je zvláště silně rozvinuta v dětském věku. Druhým motivem je zájem, což je schopnost trvalejšího zaměření a soustředění se na určitou činnost se silným emočním doprovodem. Podněcování kladného vztahu k četbě patří k významným činitelům zvyšujícím kvalitu čtení. Motivace k osvojení čtení a psaní je posilována hlavně sociálně – v tom smyslu, že dítě si všímá, že jeho rodiče, resp. jiní lidé čtou a píšou, a touží se jim vyrovnat (Svoboda a kol., 2009; Pokorná, 2010).

1.4 Strategie využívané ve čtení

Čtenářské strategie jsou důležitým faktorem pro zvládnutí procesu čtení a následné porozumění čtenému textu. Výběr a užití strategie závisí na náročnosti předloženého textu. V této podkapitole je vysvětlena nejprve podstata porozumění čtenému textu a následující část je věnována konkrétním čtenářským strategiím.

Porozumění čtenému textu

Porozumění textu je jednou z nejvýznamnějších složek procesu čtení i čtenářské gramotnosti vůbec. Jedná se o složitý proces porovnávání vstupní informace s tím, co čtenář o dané věci ví. Tento proces zahrnuje několik období, která na sebe navazují. Zpočátku dochází ke spojování jednotlivých slov s konkrétními předměty a vzniká jakási prvotní představa o smyslu sdělení odrážející se od dřívějších zkušeností čtenáře. Následuje rozlišování významu jednotlivých slov v rámci kontextu celého sdělení. Po nějaké době čtení dokáže dítě z textu vybírat informace, které jsou významově důležité, což vede k porozumění. Nevzniká totiž předpokládaný ale skutečný smysl. Vliv na porozumění mají i vlastnosti textu (Najvarová, 2008; Bartošová, 2014).

V rámci povinné školní docházky se žáci učí technice čtení. Pokud žák zvládne techniku čtení, tak to automaticky neznamená, že bude také rozumět textu. Právě žáci, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, mohou dosáhnout odlišné, zpravidla nižší, úrovně čtenářských kompetencí při procesu čtení. Tito žáci často ztrácejí motivaci a vztah k četbě, což vede ke vzniku dalších překážek na cestě k porozumění. Je třeba vždy klást důraz na individuální schopnosti jednotlivých žáků a proces čtení denně procvičovat a vylepšovat. Proces čtení s porozuměním může pozitivně ovlivnit nejen dobře zvládnutá technika čtení, ale i žánr a charakter textu (Doležalová, 2014).

Čtenářské strategie

Budování systému strategií, které vedou k úspěchu ve čtení, by měla být věnována pozornost od začátku školní docházky. Pokud jedinec bude disponovat schopností vhodně volit a využívat čtenářské strategie, může z toho těžit celý život. Strategie usnadňují nejen čtení s porozuměním, ale i celkový proces učení (Najvarová, 2008; Doležalová, 2014).

Čtenářské strategie jsou vnímány jako metody práce s textem, které využívá vyučující v interakci s žáky k dosažení cíle naučit žáky číst s porozuměním, kriticky hodnotit obsah přečteného či vyhledat podstatné informace z textu. V případě, že si žák tyto postupy zvnitřní a záměrně je používá během čtení, jedná se o jeho vlastní čtenářské strategie. Čtenářské strategie jsou tedy souborem vědomostí, dovedností a postupů, díky nimž čtenář získává podstatné informace a hlouběji chápe smysl textu (Paris, Wasik, Turner, 1991; Doležalová, 2014).

V případě, že si žák své čtenářské strategie zautomatizuje natolik, že je využívá, aniž by si to uvědomoval, stávají se pro něho čtenářskými dovednostmi. Čtenářské dovednosti jsou většinou uplatňovány bez vědomé kontroly. Jedná se o automatické činnosti charakteristické rychlostí a plynulostí čtení. Naopak čtenářské strategie jsou záměrně zacílené postupy využívané v případě, kdy se čtenář setká s obtížnějším textem a dosud uplatňované postupy (čtenářské dovednosti) selhávají. Čtenářská dovednost a čtenářská strategie se liší záměrností a mírou zautomatizování. Cíl i výsledek může být stejný (Paris, Wasik, Turner, 1991; Najvarová, 2008; Doležalová, 2014).

Čtenářských strategií existuje nepřehledné množství a mohou mezi sebou být libovolně kombinovány. Pro potřeby této práce autorka dělí čtenářské strategie do tří skupin.

a) Čtenářské strategie dle přístupu k učení se z textu – Nejčastější přístup k učení se z textu je povrchový přístup, kdy se žák snaží o zvládnutí celého tématu, tzn. naučení se látky nazpaměť slovo od slova. Druhým přístupem je naopak přístup hloubkový, kdy se žák snaží o pochopení hlavní myšlenky textu, smyslu určitých nejasných částí učiva, souvislostí a závěru plynoucího z textu. Někdy bývá doplňován i tzv. nulový přístup, při kterém žáci text pouze mechanicky čtou a předpokládají jeho automatické osvojení (Petty, 2013).

b) Čtenářské strategie dle typu čtení – Typy čtení lze dělit na kurzorické čtení, což je zběžné čtení rychlým tempem s cílem zachycení hlavní myšlenky a získání základní představy o obsahu textu. Dále selektivní čtení, kdy si čtenář vybírá pouze části textu, kterým chce věnovat zvýšenou pozornost. Dalším typem je scanning, jehož účelem je najít v textu konkrétní údaj. Posledním typem je tzv. satarické čtení, tedy důkladné čtení, u něhož se rychlost odvíjí na základě schopnosti porozumění (Petty, 2013).

c) Čtenářské strategie dle fází práce s textem neboli SQ4R strategii čtení – Jednotlivá písmena označují při četbě na sebe navazující kroky. S (survey = prozkoumej) je fáze, kdy se čtenář rychle a zběžně zorientuje v textu na základě nadpisů a záhlaví a pochopí smysl textu. Q (question = ptej se) je fáze, kdy si čtenář pokládá otázky, co ví a neví o tématu. 4R (red = čti; record = dělej si poznámky; recite = opakuj; review = rekapituluj) je fáze, ve které čtenář důkladně studuje text, vypisuje si z něj poznámky a hledá vztahy mezi získanými informacemi (Robinson, 1978).

2 Čtení osob se sluchovým postižením

Schopnost čtení pro člověka není samozřejmostí. Mnoho dětí si rádo prohlíží ilustrace v knize či poslouchá vyprávění, ale samotné čtení pro ně není nezbytné. Některým dětem je čtení komplikováno, ať už v důsledku specifických poruch učení či v důsledku problémů s porozuměním čtenému textu. Na základě opakování těchto neúspěchů si tyto děti následně vytváří ke čtení negativní vztah. Právě proto je nutné předkládat dětem takové texty, které pro ně budou vyhovující. Díky tomu budou podchyceny neúspěchy spojené se čtením a může být podpořen zájem o četbu.

Tato kapitola je věnovaná především dětem se sluchovým postižením, ale dotýká se i jinak znevýhodněných čtenářů. Kromě odlišné výchozí situace se na tomto místě autorka hlouběji zaměřuje právě na cílovou skupinu osob se sluchovým postižením, na specifika čtení těchto osob a také na výuku čtení u sluchově postižených.

2.1 Odlišná výchozí situace

V první kapitole práce jsou nastíněny předpoklady, kterými dítě musí disponovat, aby bylo schopné naučit se číst, na což v této části práce volně navazuje. Jak vyplývá z výše uvedeného, tak proces čtení je členitý, a tudíž je pochopitelné, že ne vždy probíhá plynule. Příčin může být mnoho. Záleží nejen na motivaci, ale především na správné funkci smyslových orgánů, na vyučovací metodě, na inteligenci jedince apod. Obtíže mohou mít svůj základ i v psychických funkcích, které jsou stěžejním předpokladem pro čtení od prvního zpracování smyslových vjemů až po zpracování celého děje.

Mimo dětí se sluchovým postižením, kterým bude věnována převážná část této kapitoly existují i další skupiny osob, které jsou pro čtení znevýhodněny. Jedná se především o osoby se specifickou poruchou učení – dyslexií. Ve čtení jsou dále znevýhodněny osoby se zrakovým či mentálním postižením, čtenáři jiných národností (v tomto případě cizinci vzdělávající se v českých školách českým jazykem), ale také děti se sociálním znevýhodněním. Vzhledem k charakteru práce se těmito skupinami osob autorka hlouběji nezabývá. Problematiku lze nastudovat v odborné literatuře, mimo jiné například v publikaci Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře od Daňové z roku 2008.

2.1.1 Dítě se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením mají oproti intaktním dětem odlišnou výchozí situaci pro získávání dovednosti čtení. Proto se na tomto místě autorka věnuje vývoji dítěte se sluchovým postižením, především potom jeho jazykovému vývoji, jelikož právě omezený jazykový vývoj (a všechny důsledky z něj vyplývající) je příčinou problematického osvojování čtení a psaní u dětí se sluchovým postižením.

Dítě se k samotné četbě může dostat až po projití vývojovým obdobím, během kterého u něj dochází k rozvoji a zdokonalování všech oblastí a činností. K vývoji dítěte je zapotřebí souhra mnoha předpokladů. Základní podmínkou pro rozvoj jakékoliv funkce je dosažení určitého stádia biologického vývoje. Nejdůležitější je zrání centrální nervové soustavy. Další stěžejní funkcí je funkce smyslového orgánu, který zajišťuje příjem podnětů. Dítě musí být za pomoci sluchového vnímání schopné rozložit a složit slova do celků, převést psaný text do mluvené podoby a rozumět mu. Sluch a na něj navazující vývoj řeči má tedy v oblasti osvojení si čtení nezastupitelný význam. Pro rozvoj chápání je nutné dozrání mozkových center odpovídajících za rozvoj myšlenkových operací. K osvojení čtení je tedy zapotřebí správný vývoj dítěte, podnětné prostředí, které bude dítě podporovat v aktivní komunikaci a v neposlední řadě dostatek příležitostí k vlastnímu vyjadřování (Vaněčková, 1996; Strnadová, 1998).

Odlišnosti ve vývoji dítěte se sluchovým postižením

V prvních měsících života se dítě se sluchovým postižením navenek nijak zásadně neprojevuje. Tělesná stránka se vyvíjí stejně jako u intaktních dětí. V kojeneckém období jsou pro děti důležité hmatové a zrakové podněty, které jsou přístupné jak slyšícím jedincům, tak jedincům se sluchovým postižením. U dítěte se sluchovým postižením lze zpočátku pozorovat stejné projevy jako u dítěte slyšícího, tedy křik (neboli reakce na změnu prostředí), který se postupně diferencuje podle potřeb dítěte, a broukání. Kvůli absenci zpětné sluchové vazby je broukání monotónní a už na něj nenavazuje napodobivé žvatlání typické pro další předřečový vývoj (Vágnerová, 2008; Skákalová, 2017).

V batolecím a předškolním věku se projevy sluchového postižení stávají nápadnější. Je tomu tak především proto, že u těchto dětí nedochází k rozvoji mluvené řeči. Opožděný vývoj řeči má vliv na psychické funkce dítěte a následně ovlivňuje myšlení i paměť.

Myšlení u dětí se sluchovým postižením je spíše konkrétní, tzn. že dítě nerozumí abstraktním pojmům. V paměti převažuje spíše mechanické opakování slov bez správného pochopení nad logickou pamětí, která informace propojuje a umožňuje chápat smysl souvislostí (Vágnerová, 2008; Skákalová, 2017).

Sluchové postižení má značný vliv také na pozornost. Dítě se sluchovým postižením musí sdělení věnovat vždy celou svou pozornost a má menší možnost získávat vjemy bezděčně. Dítě je na základě toho snadněji unavitelné a může vypadat nepozorně a rozptýleně. Vše je způsobeno přetížením pozornosti (Strandová, 1998; Skákalová, 2017).

Nápadnosti se mohou objevovat také v chování osob se sluchovým postižením. Konkrétně se mohou vyskytovat problémy se sebeovládáním, dítě může být impulzivnější nebo se u něj může objevit agresivita, vztek či frustrace. Dítě nezískává dostatečně a přiměřeně informace o okolním světě. V důsledku toho může dojít k nedostatečnému osvojení si norem majoritní společnosti a nepochopení toho, jaké chování je či není v pořádku.

Jazykový vývoj a komunikace dítěte se sluchovým postižením

Vývoj jazyka je klíčovým faktorem pro celkový kognitivní a sociální vývoj dítěte. Dítě se narodí bez znalosti konkrétního jazyka, ale disponuje základními informacemi o jazyce. To znamená, že každé dítě má vrozenou schopnost osvojit si nějaký jazyk. Předpokladem pro správný jazykový a řečový vývoj dítěte je schopnost sluchového vnímání. Sluchem přichází informace, které slouží pro správnou orientaci v prostředí. Normální funkce sluchového analyzátoru je zároveň nezbytným předpokladem pro rozvoj mluvené řeči. Opoždění jazykového a kognitivního vývoje je mimo jiné komplikací už při nástupu do školy (Nebeská, 1992; Vágnerová, 2008).

Aby se u dítěte mohl jazyk rozvinout je potřeba dodávat mu odpovídající podněty v období tzv. kritické periody. Názory na délku tohoto období se u různých odborníků liší, ale většinou se uvádí maximální horní hranice 6 let. Je to v podstatě taková fáze vývoje, kdy právě dozrává centrální nervová soustava a organismus je biologicky připraven na vývoj nové funkce. Aby se u dítěte mohly vytvořit potřebné spoje v mozku, je nutné jej vystavit intenzivnímu kontaktu s jazykem (Horáková, 2012).

Slyšícímu dítěti je zprostředkováván kontakt s českým jazykem, který je pro něj jazykem mateřským. Pro dítě se sluchovým postižením, respektive pro dítě neslyšící, není český jazyk smyslově přístupný, jelikož pouhým poslechem nemůže mluvené řeči adekvátně rozumět. Proto je potřeba těmto dětem dát přístup k manuální komunikaci a vystavit je jinému plnohodnotnému jazyku. Primární volbu komunikačního systému dělají rodiče na základě doporučení odborníků. Při výběru je vždy nutné zvažovat individualitu jedince a zvolit přístup vycházející z potřeb a možností dítěte. (Hrubý, 1999).

Komunikace je ve své podstatě sociální interakce neboli jazykové jednání. Jejím předpokladem je existence komunikačních kompetencí, tedy všech znalostí, díky nimž je mluvčímu umožněno komunikovat v určitém jazykovém společenství. Důsledkem sluchového postižení je odlišný způsob komunikace (Langer, Souralová, 2013).

A) VÝVOJ ORÁLNÍ ŘEČI U DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Změny ve vývoji orální řeči lze pozorovat od hranice ztráty šedesáti decibelů. Charakteristika vývoje řeči se odvíjí od stupně sluchového postižení, přítomnosti či absence dalšího postižení, věku, dosaženého stádia vývoje řeči ve chvíli vzniku sluchového postižení, časnosti diagnostiky a následné kompenzace a rehabilitační péče. Samozřejmě záleží i na exogenních sociálních faktorech, kam spadá podnětnost prostředí, úspěšnost komunikace apod. U zcela neslyšících dětí se nejčastěji jedná o přerušovaný vývoj řeči, když ke ztrátě dojde v určitém věku dítěte a u dětí nedoslýchavých se jedná většinou o opožděný vývoj řeči (Lechta, 2008; Krauhulcová, 2014).

Slyšící dítě má možnost opakovaně slyšet určitá slova a spojovat si je následně s jejich významem. Neslyšící dítě se opírá pouze o odezírání, což v raném věku není zcela dostačující pro pochopení významu daného slova. Odezírání neumožňuje získat informace o neverbálních charakteristikách sdělení a mnoho souvislostí nemusí být pochopeno správně. Tím dítě zaostává nejen ve vývoji myšlení, ale i v citovém vývoji. Dítě slyšící začíná slova používat při myšlení, čímž rozvíjí schopnost myslet ve slovech (v podstatě se učí vyjadřovat myšlenky). Na druhé straně neslyšící dítě přetrvává v rovině neverbálního myšlení. Duševní a sociální vývoj dítěte je limitován nedostatkem slovních forem řeči (Lechta, 2008; Krauhulcová, 2014).

B) VÝVOJ ZNAKOVÉHO JAZYKA U NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ

Průběh vývoje znakového jazyka u dětí by se mohl zdát jednodušší, než je tomu u jazyka mluveného, a to z toho důvodu, že ve slovní (znakové) zásobě se objevuje velké množství ikonických znaků. Ikonické znaky jsou takové znaky, které v sobě odrážejí charakteristický rys daného objektu (např. vnější podobu). Neslyšící děti, jak vyplývá z výzkumů, však v prvním období nedávají při osvojování znaků přednost znakům ikonickým, ale osvojují si ve stejné míře i znaky arbitrární, kde neexistuje žádná spojitost s daným předmětem. Děti vnímají znaky jako celek a jejich případnou spojitost s předměty si uvědomují až v pozdějším věku (Motejzíkova, 2006).

Od narození přibližně do osmého měsíce věku dítěte se u všech dětí vyvíjí vokální žvatláni. U dětí s těžkým sluchovým postižením následně dochází k ústupu zvukových projevů, což může vést ke změnám v interakci dítěte a slyšících rodičů. Tato skutečnost má vliv na sociální, kognitivní i jazykový vývoj. U dětí, které jsou vystaveny znakovému jazyku namísto mluveného jazyka lze pozorovat „manuální žvatláni“, kdy jsou napodobovány pohyby rukou dospělých, což podněcuje vzájemnou komunikaci. Přechod od předjazykové komunikace k jazykové není jednoznačný tak, jak je to ve vývoji mluveného jazyka. Gesto a znak mají totiž totožnou formu existence a přechod mezi nimi není plynulý (Woll, 2001; Motejzíkova, 2006).

Mezi první znaky, které si neslyšící dítě osvojuje, patří znaky obdobné prvním slovům, které si osvojuje dítě slyšící (MÁMA, TÁTA). Okolo prvního roku života si neslyšící děti osvojují tázačí výrazy KDE, CO. O rok později se objevuje také znak pro KDO a o dalšího půl roku později se do aktivního slovníku přidává znak PROČ a JAK. Děti ve věku dvou a půl let ovládají více než 350 znaků (Woll, 2001; Motejzíkova, 2006).

Mezi první osvojené znaky týkající se pocitů patří znaky vážící se k fyzickému stavu dítěte, tedy SPÁT, HLAD, ŽÍZEŇ apod. Tyto znaky se objevují už v období okolo patnáctého měsíce věku dítěte. Následně okolo druhého roku života se objevují znaky vyjadřující pocity, a to například PLAKAT, později potom SMUTNÝ. Znaky vztahující se k myšlení, poznávání, hodnocení apod. se objevují postupně. Nejprve je to znak pro CHTÍT (okolo jednoho a půl roku), LÍBÍT SE (okolo dvou let) a MYSLET (okolo dvou a půl let). Dítě si v počátku osvojuje i znaky vyjadřující zápor. Nejdříve NE, později NECHTÍT, ŽÁDNÝ, které se objevují přibližně ve dvou letech (Motejzíkova, 2006).

Ukazování se u neslyšících dětí objevuje okolo devátého měsíce věku dítěte a provází jej v průběhu celého života. Neslyšící děti používají ukazování k označování lidí, objektů a míst. V období mezi dvanáctým až osmnáctým měsícem věku dítěte již ukazování není užíváno ve spojitosti s lidmi. K tomu se děti vrací až kolem osmnáctého měsíce, kdy je ukazování na lidi začleněno do lingvistického systému osobních zájmen znakového jazyka. Tzn. že už se nejedná o pouhé gesto (Woll, 2001).

Znaky vyjadřující osobní zájmena, i když působí velmi jednoduše, si neslyšící dítě neosvojuje dříve než dítě slyšící. Užívání zájmen se objevuje okolo sedmnáctého až dvacátého měsíce věku dítěte. Jako první se objevuje znak JÁ, následně TY (okolo druhého roku) a po druhém roce života se objevuje ON, ONA. Často lze i u neslyšících pozorovat záměny v užívání těchto znaků – například využití znaku TY, když dítě mluví o sobě apod. (Motejzиковá, 2006).

První znaky neslyšící děti nejčastěji tvoří v neutrálním prostoru (tzn. v prostoru před tělem) a na obličeji. V počátku převládají znaky jednoruční. I u neslyšících dětí se objevují chyby při „artikulaci“ znaků (stejně jako u dětí slyšících při výslovnosti prvních slov). Znaky jsou většinou tvořeny na správném místě, ale využit je například nesprávný tvar ruky na základě nedostatečně vyvinuté jemné motoriky. Chyby se mohou vyskytovat také v pohybu, kterým je znak vytvářen (Woll, 2001; Motejzиковá, 2006).

Zajímavou oblastí je osvojování si nemanuálních znaků. Mimiku využívají všichni lidé a vyjadřují prostřednictvím ní celé spektrum pocitů. Ve znakovém jazyce má tento prvek velmi specifické postavení a hraje důležitou roli v gramatice tohoto jazyka. Už od prvního roku života je mimika využívána k vyjádření emocí a k chápání výrazů obličeje druhých lidí. Dítě tedy využívá znaky s mimikou, které spolu nějakým způsobem souvisí. Od druhého roku života dítě začíná používat výrazy obličeje se znaky bez emocionálního rázu (například otázky). Po druhém roce života nastává stádium, kdy si dítě začne uvědomovat, že znakový jazyk má manuální a nemanuální složku a začne tyto dvě složky užívat odděleně. Nejprve vyjádří mimiku a poté znak nebo naopak. I přesto, že dítě v předchozím období používalo znak i mimiku současně, tak jeho chování bylo zcela nevědomé. Dítě pouze napodobovalo komunikační chování dospělých. Teprve v pěti letech začínají děti systematicky užívat mimiku společně se znaky. Proces se ukončuje přibližně v šesti letech života (Motejzиковá, 2006).

Morfologické a syntaktické struktury si děti osvojují před nástupem do školy a vývoj úplného zvládnutí těchto struktur nebývá dovršen před ukončením školní docházky. V produktivním slovníku se odráží chronologický věk dítěte více než jazykový, a proto nemusí být srovnatelný se slovníkem slyšících dětí ve stejné fázi vývoje (Woll, 2001).

V případě, že se neslyšící dítě narodí slyšícím rodičům, může dojít k pomalejšímu nabývání komunikačních dovedností ve znakovém jazyce, protože rodiče se dostávají do pro ně zcela nové situace. U neslyšících rodičů se děti setkávají se zpřístupněním znakového jazyka skrze různé úpravy, které mají za cíl upoutat a udržet pozornost dítěte. Rodiče vytvářejí větší a rozlehlejší znaky a „artikulují“ je pomaleji. Zároveň jsou znaky znakovány v blízkosti předmětů, o kterých se mluví. Slyšící rodiče často nemají správné načasování svého projevu. Dítě může být zaujato daným předmětem, o kterém se mluví, a nemusí svou pozornost upírat na rodiče, kteří zrovna něco sdělují (Motejzíkova, 2006).

2.2 Specifické problémy žáků se sluchovým postižením při čtení

Mnoho lidí má představu, že neslyšící dítě se naučí snadno číst, díky čemuž se jeho sluchová ztráta vykompenzuje. Většina neslyšících a nedoslýchavých osob sice číst umí, ale čtenému textu nerozumí. A to je právě důvod, proč mnohé osoby se sluchovým postižením nečtou. Jako hlavní příčina bývá uváděno selhání v syntaxi, jelikož nebyl v kritickém období jedinci nabídnut žádný jazyk, na základě čehož došlo k vymizení neuronových struktur v mozku (Červenková, 1999; Macurová, 2000).

Žáci se sluchovým postižením mají nejčastější problémy v oblasti lexikální (nižší slovní zásoba, nepřesné vymezení obsahu mnoha pojmů, problémy v morfologii), v oblasti syntaxe (problémy ve znalosti jazykových prostředků, které vyjadřují vztah mezi slovy a větami) a především v oblasti frazeologie (problémy ve znalosti ustálených obrátů, rčení, frází a přenesených významů). Porozumění čtenému textu je osobám se sluchovým postižením znesnadňováno absencí mimiky a gest (Strnadová, 1998; Komorná, 2008).

U osob se sluchovým postižením je podstatné, aby rozuměli významu slov a slovních spojení. Pro správné vyjádření myšlenky, musí člověk slovo nejen znát, ale musí znát i jeho ostatní tvary a vhodně jej umět využít. Slovní zásoba je soubor slov, která je člověk schopen využít a rozumí jim (Pulda, 1994; Suralová, 2002).

Nedostatečná slovní zásoba je právě jedním z problémů, a to jak z hlediska kvalitativního, tak z hlediska kvantitativního. Tento problém se vyskytuje hlavně u dětí s vrozeným sluchovým postižením nebo u dětí, u kterých k postižení došlo před ukončením vývoje řeči. Nedostatečná slovní zásoba se odráží mimo jiné v neznalosti synonym. Český jazyk se totiž pyšní tím, že pro konkrétní situaci má mnoho slov, které se jen nepatrně liší svým významem. Osoba se sluchovým postižením však často zná pro jednu věc jen jeden konkrétní pojem a v případě, že ji nazveme jinak, ztrácí tato osoba přehled, o čem zrovna mluvíme. Stejná situace může nastat i u homonym. S tím potom souvisí i neznalost běžně užívaných hovorových výrazů (Strnadová, 1998; Daňová, 2008).

Se slovní zásobou dále souvisí absence zvukové formy jazyka, která dále ovlivňuje identifikaci významu slovních spojení, která jsou určována právě modulačními faktory řeči (např. intonací). Toto se často týká ironie nebo posměchu, s jejímž pochopením nebude mít zkušený čtenář žádný problém. Neslyšícího čtenáře však tento způsob ozvláštnění textu může mást, protože pochopí význam slov tak, jak jsou napsána, čímž okamžitě ztrácí souvislosti z děje (Souralová, 2002).

Český jazyk je jazyk s množstvím nepravidelných tvarů slov, jež vyjadřují mluvnické kategorie. Tyto odlišnosti od základního tvaru slova působí osobě se sluchovým postižením značné obtíže. Pokud osoba nezná odlišný tvar slova, tak velmi nesnadno rozpozná, že je to pouze jiná varianta slova již známého. Typickým příkladem je sloveso BÝT. U dítěte se sluchovým postižením se objevuje nerovnováha v používání slovních druhů. Konkrétně v řeči převažují podstatná jména, která bývají později doplňována slovesy. Nižší je frekvence užívání přídavných jmen, protože zde je již potřeba vyšší míra abstraktního myšlení. Problémy se objevují také v chápání gramatiky, sdružování do vyšších celků, slovosledu atd. (Souralová, 2002; Daňová, 2008; Krahulcová, 2014).

Mezi další obtíže u osob se sluchovým postižením patří záměna slov, jež jsou si vizuálně podobné nebo se liší jen délkou samohlásky. V tomto případě potom osoba z kontextu nedokáže rozeznat význam slova. Dítě se sluchovým postižením nezná frazeologii a obrazná rčení vnímá doslovně tak, jak jsou napsaná. Má problém s vykáním a tykáním, protože většinou neovládá konvenční pravidla slyšící společnosti, což následně působí problém s vnímáním osloveného počtu lidí v textu (Komorná, 2008; Daňová, 2008).

2.3 Výuka čtení u žáků se sluchovým postižením

Výuka čtení probíhá u osob se sluchovým postižením odlišným způsobem než u osob slyšících. Slyšící dítě si jako první osvojuje akusticko-kinestetickou formu jazyka. Dítě se sluchovým postižením si jako první osvojuje optickou formu jazyka, tzn. že dříve čte, než mluví. Pokud má takové dítě základ mentálního slovníku prostřednictvím znakového jazyka, může pro něj být čtení i pochopení systému psané formy mluveného jazyka příznivější. Může se stát, že do sebe začnou pronikat prvky obou jazykových systémů, čímž dojde k jejich vzájemnému ovlivňování. V důsledku toho může dojít k nepochopení dílčích struktur českého jazyka nebo k odchylce v jazykové normě (Souralová, 2002).

Výuka čtení sluchově postižených závisí na volbě metodických postupů a prostředků. Často se využívají metody osvědčené u slyšící populace, jelikož metodika čtení u osob se sluchovým postižením není stále dostatečně propracována. Výuka čtení spočívá v osvojení si techniky čtení a v pochopení obsahu čteného textu. Právě u dětí se sluchovým postižením nastává problém převážně v porozumění. V současnosti patří mezi nejužívanější metody výuky čtení metoda globální a analyticko-syntetická. Záleží na volbě vyučujícího, avšak ten by měl respektovat individuální potřeby a osobní tempo dítěte. Než se přistoupí k samotnému nácviku čtení, tak by se měla pozornost zaměřit i na přípravná cvičení (Krahulcová, 1996; Souralová, 2002).

Přípravná cvičení na čtení

Příprava na čtení začíná již v předškolním věku. Jedná se zejména o rozvoj fonemického sluchu, což je velmi těžké až nemožné u osob s těžkou sluchovou vadou. U nich potom příprava na čtení spočívá v rozvoji zrakového vnímání, pravolevé orientace a očních pohybů. Pro děti se sluchovým postižením je stěžejní tzv. předčtenářské období, ve kterém musí být důraz kladen na motivaci a vytvoření kladných emocí spojených se čtením. Spoustu pozitivních důsledků dítě získává z předčítání (Červenková, 1999).

Čist dítě začíná již ve dvanácti měsících jen s tím rozdílem, že nečte písmena ale obrázky. Každé dítě by mělo mít přístup k leporelové knížce, protože obrázek je v podstatě písmem. Dítě postupně začíná v obrázcích číst, hledat děj a symboliku. Dítě baví hledat odpovědi na otázky typu: Kdo je na obrázku? Ve chvíli, kdy dítě začne knihami listovat, je vhodné začít mu předčítat a rozšiřovat jeho slovní zásobu (Matějček, 2004).

Před vlastním nácvikem čtení, by dítě mělo projít jazykovou přípravou a být vybaveno dostatečnou slovní zásobou. Této přípravě se věnují především vyučující v mateřských školách, ale nezastupitelnou roli mají samozřejmě i rodiče. Je třeba dítě naučit rozlišit zvukovou stránku slova (formu) od jeho věcného významu, obsahu. Všechna vybraná cvičení k tomuto účelu by měla odpovídat úrovni a schopnostem dítěte, aby pro něj měla motivační charakter a byla atraktivní. Cvičení by zároveň neměla být příliš dlouhá. Naopak je důležité spíše jejich množství a pravidelnost (Vaněčková, 1996).

Vhodné je se na tomto místě věnovat procvičování a posilování zrakových dovedností a nezapomínat na sluchová cvičení. Mezi sluchová cvičení lze zařadit cvičení na rozlišování jednotlivých zvuků, na rozlišování hlásek, na zvukovou analýzu a syntézu atd. Další cvičení mohou být zaměřena na rozlišování délky samohlásek a rytmizaci řeči. Mezi zraková cvičení lze řadit cvičení na vyhledávání a rozpoznávání barev, tvarů, předmětů, znaků, porovnávání velikosti a délky, dokreslování neúplných obrázků apod. U dítěte je dobré zaměřit se na procvičování správných očních pohybů zleva doprava, orientaci v prostoru a posilování zrakové paměti (Vaněčková, 1996).

Globální metoda

Metoda globálního čtení je často využívána ve specializovaných předškolních zařízeních pro sluchově postižené děti a následně potom stejně zaměřených základních školách. V podstatě se jedná o první krok k získání čtenářských dovedností. Globální čtení vychází z tvarové psychologie preferující ucelené vnímání a spočívá tedy v tom, že dítě se učí poznávat grafickou podobu slova jako celku. Dítě v podstatě čte bez znalosti písmen pouze na základě pamatování si tvarů (Krahulcová, 1996; Horáková, 2012).

K tomuto způsobu čtení jsou využívány kartičky, které obsahují současně obrázek i název předmětu či situace, která je na obrázku (činnosti, jména, každodenně užívaná slova). Kartička je využívána jako doplněk k předmětu, činnosti nebo konkrétní situaci. Slovo, které je na kartičce napsané, dítě vnímá jako celek, což odpovídá možnostem jeho vnímání. Nejprve dítě pracuje s kartičkou, na které je obrázek i název znázorněného. Ve chvíli, kdy má dítě název obrázku zafixovaný, pracuje se se dvěma kartičkami. Na jedné kartičce je samotný obrázek a na druhé samotný název. Dítě přiřazuje na základě zkušenosti název k obrázku (Vaněčková, 1996; Krahulcová, 2003).

Výhodou globálního čtení je, že dítěti vytváří základ pro analyticko-syntetickou metodu čtení, a to na základě vnímání formou globálního rozlišování slov dle jejich významu. Pro malé děti je zároveň globální vnímání napsaného slova snadné a dokáží díky němu poznat slovo ještě předtím, než si osvojí jeho grafickou podobu (Krahulcová, 2014).

Analyticko-syntetická metoda

Pokud dítě se sluchovým postižením navštěvuje běžnou základní školu, setká se spíše s metodou analyticko-syntetickou, která je v našem školství nejvíce užívanou metodou jak pro děti slyšící, tak i pro děti se sluchovým postižením. Základní předpoklad pro výuku čtení je znalost písmen jako grafických podob jednotlivých hlásek. Sluchový vjem je u sluchově postižených nahrazen či doplněn vnímáním artikulačních pohybů či prstovou abecedou. Výuka čtení se vždy odvíjí od zkušeností získaných v mateřské škole a v rodině. Důraz je kladen na rozvoj slovní zásoby a analýzu a syntézu.

Analyticko-syntetická metoda spočívá v tom, že dítě se učí porozumět stavbě slov. To následně přispívá k pochopení gramatické struktury českého jazyka. Metoda vychází z mluveného slova, tzn. že žáci si novou hlásku osvojují vyvozením ze slova. S vyanalyzovanou hláskou je spojeno písmeno, díky čemuž žáci čtou slabiky a slova, která toto písmeno obsahují (Horáková, 2012; Bartošová, 2014).

Analyticko-syntetická metoda se rozděluje do tří etap. Konkrétně předslabikářové období, slabikářové období a etapa plynulého čtení. V předslabikářovém období je důraz kladen na uplatnění komunikativní funkce jazyka, srozumitelnost projevu a zřetelnost artikulace. Důležitou složkou je hlasová výchova (cvičení dechu, hlasu a výslovnosti). Dalším úkolem je rozvoj slovní zásoby a fonemického sluchu. Žáci se učí poznávat jednotlivé samohlásky (krátké, dlouhé), souhlásky (malé a velké psací, malé a velké tiskací) a cvičí se analýza a syntéza slabik. V období slabikářovém se žáci učí číst po slabikách. Důraz je kladen na tvorbu jednoduchých slov a vět. Učitel by měl docílit toho, aby žáci neulpívali zrakem na jednotlivých písmenech, ale poznávali slabiku jako celek, a tak ji vyslovovali. V poslední etapě dochází k plné automatizaci čtení. Přejíždí se k vázání slabik ve slova, které žáci čtou plynule. Pokud žák čte plynule, po taktech a s porozuměním, tak splnil cíl elementárního čtení, kam patří správnost, uvědomělost, výrazovost, porozumění a rychlost čtení (Bartoňová, 2007; Bartošová, 2014).

2.3.1 Aktuality ve výuce čtení u osob se sluchovým postižením

V oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením došlo aktuálně ke zveřejnění prvních materiálů týkající se problematiky výuky českého jazyka a čtení u žáků se sluchovým postižením. Na základě květnového setkání v roce 2017 vznikla Koncepce výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – český jazyk jako druhý jazyk. Setkání se účastnili učitelé žáků se sluchovým postižením, odborníci na problematiku vzdělávání těchto žáků a zároveň zástupci Národního ústavu pro vzdělávání a zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Na tomto setkání se diskutovalo o podobě metodické podpory zaměřené na výuku předmětu český jazyk u žáků se sluchovým postižením. Metodická podpora byla představena jako systém tří logicky provázaných a na sebe navazujících postupně realizovaných modulů. Konkrétně jsou to elektronická publikace, on-line pracovní listy a prezenční kurz. To vše v souladu s aktuálním zněním školského zákona (Cíchová Hronová, 2017).

V roce 2018 byla vydána zmiňovaná elektronická publikace, respektive její první část, a to pod názvem Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk. Publikace byla zpracována na základě odborné spolupráce Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) a Asociace neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP). Tým pracovníků sestavil Mgr. Petr Vysůček, který zároveň garantoval odborné práce na publikaci. Materiál je veřejnosti dostupný v jeho elektronické podobě na Metodickém portálu RVP.CZ současně v českém jazyce i v českém znakovém jazyce. Mohou ho tedy využít učitelé běžných i speciálních škol, rodiče či studenti. Jedná se v podstatě o historicky první a unikátní materiál svého druhu tvořený na míru osobám se sluchovým postižením. Další část publikace, jak uvádí Lubomír Martinec, ředitel Národního ústavu pro vzdělávání, by měla být praktičtější a měla by obsahovat sadu pracovních listů. Proběhnout by měl také lektorský kurz pro učitele, jak je nastíněno v samotné výše zmiňované koncepci (Cíchová Hronová, 2017).

3 Úprava literárních textů

Žáci se sluchovým postižením, u nichž dochází k dlouhodobým neúspěchům ve čtení a psaní, mají ovlivněn celkový postoj ke školní práci. U těchto žáků záleží na kvalitní výuce, která vyhovuje jejich potřebám. Osoby se sluchovým postižením jsou při čtení běžných knih často vytrženi z kontextu na základě neznalosti významu některého slova apod. Často si musejí významy slov vyhledávat či se na ně doptávat, což je zdouhavé a mnohdy odrazující od čtení. Jednou z možností, jak zatraktivnit čtenářům se sluchovým postižením čtení, je upravit původní text tak, aby svým stupněm obtížnosti odpovídal momentální úrovni jazykové kompetence čtenáře.

V případě úpravy originálního textu jde v podstatě o přepis z výchozího jazyka do jazyka cílového. Tímto jazykem je v obou případech čeština. Při úpravě je nejdůležitější pracovat tak, aby upravený text zprostředkoval osobě se sluchovým postižením stejné informace jako text původní. Při úpravě by se tedy autor měl vždy řídit jazykovou vybaveností čtenářů, pro které je upravený text určen (Červenková, 1999; Suralová, 2002).

3.1 Metodika úpravy literárních textů

Není žádoucí, aby při úpravách textu docházelo k výraznému lexikálnímu zjednodušení na jazykovou úroveň, kterou žák se sluchovým postižením bezpečně ovládá. Vždy je nutné vycházet z obsahu textu a rozčlenit si slova na slova klíčová a ilustrační. Cílem úpravy není veškerá složitější slova doplňující děj vynechat, jelikož text by byl příliš ochuzen a nejednalo by se o úpravu díla, ale jen o převyprávění děje (Červenková, 1999).

Když se někdo rozhodne pro přepis originálního textu, měl by být důkladně seznámen se specifikami lexikonu, gramatiky i syntaxe osob se sluchovým postižením. Je nutné si uvědomit, že slovní zásoba těchto žáků není unifikovaná, že flexe v českém jazyce je nepravidelná a velmi složitá, že je nezbytné vyhnout se složitým větným vazbám, dávat přednost přímé řeči, citlivě pracovat s přirovnáními, a to vždy na základě konkrétní podobnosti apod. Dodržet za těchto okolností při úpravě potřebnou úroveň češtiny, tak aby se nesnížila literární hodnota knihy, je velmi obtížné (Suralová, 1999).

V cílovém upraveném textu je pozměňována délka i obtížnost. Při úpravě bývají vypouštěny informace, jejichž nepřítomnost nenaruší stavbu příběhu. Jedná se například o rozsáhlé popisy krajiny, nepodstatné dějové odbočky či vedlejší postavy, které nemají v ději žádnou důležitou roli. Upravuje se také skladba vět. Dlouhé věty jsou nahrazovány krátkými a složitá souvětí jednoduchými. Obtížnější slova a slovní spojení lze nahradit jednoduššími, případně je doplnit vysvětlivkami a názornými obrázky (Souralová, 2002).

Obecně se texty musí stát mnohem explicitnějšími. Tzn., že čtenář si nebude muset informace z textu sám usuzovat na základě svých znalostí a zkušeností. Jak už bylo několikrát zmíněno, znalosti jsou u čtenářů se sluchovým postižením značně omezené, čímž se zvyšuje pravděpodobnost nesprávného usouzení významu. Explicitní vyjadřování toto riziko snižuje a v odborných textech bývá žádoucí i u čtenářů slyšících. Jak vyplývá z mnohých výzkumů, tak zde má značnou výhodu anglický jazyk, který explicitní vyjádření používá běžně (Nebeská, 1992; Červinková, 2002).

Za explicitní podmět (případně předmět) lze považovat podmět vyjádřený plnovýznamovým pojmenováním případně zájmenem. V případě užití explicitního vyjádření zájmenem, může však nastat problém. Čtenář musí správně identifikovat předmět řeči, ke kterému zájmeno odkazuje. Příkladně ve větě: „Petr se ptá Pavla, jestli mu může půjčit kolo.“ Identifikace zájmena MU se jménem PETR předpokládá rozpoznání gramatických i sémantických významů ve větě. Tzn., že i přes užití explicitně vyjádřeného podmětu může dojít k obtížím v porozumění (Kraus, 1987).

Při užívání dějových podstatných jmen je nutné mít na paměti jejich implicitní predikaci. Aby bylo usnadněno porozumění čtenému textu, mohou být tato podstatná jména nahrazena větnými konstrukcemi, které mají predikaci explicitní. Například u věty: „Nakonec je nutné řádné promíchání.“ lze dosáhnout větší míry explicitnosti takto: „Nakonec směs řádně promíchejte.“ Stejně je to u spojovacích výrazů. Například spojka ALE bude v poměru odporovacím mnohem explicitnější než spojka A (Daňová, 2008).

Na paměti by měla mít osoba upravující text i obtížnost pochopení pasivních konstrukcí, kde není vyjádřen nositel děje, například ve větě: „Domy se staví.“ V tomto případě lze použít buď aktivní konstrukce, tzn. větu takto změnit: „Zedníci staví domy.“, nebo pasivní konstrukci doplnit takto: „Domy jsou stavěny zedníky.“ (Daňová, 2008).

Gramatická úprava textu je bezúčelná v případě, kdy čtenář není seznámen s vlastností sloves vázat na sebe různé významy, díky čemuž vznikají jazykové struktury. Český jazyk je jazyk využívající bohatou flexi, která znesnadňuje rozpoznání známých slov. Je nutné být při úpravě opatrní při používání složitých souvětí, ale i při výběru přenesených pojmenování (Souralová, 2002; Daňová, 2008).

Text se soustředí především na hlavní dějovou linii, a proto často u upraveného textu dochází k přeskupování informací či k jejich vypuštění. V tomto případě je vždy nutné se správně rozhodnout, zda taková úprava nenaruší soudržnost textu. Dochází tedy buď ke zkracování textu nebo v případě, že je potřeba informaci v textu blíže objasnit, tak k jeho prodloužení (Souralová, 2002).

Neznámá slova v textu, jejichž význam nejsou schopni čtenáři identifikovat, lze objasnit pomocí vysvětlivek. Pokud by vypuštění takových slov mělo znamenat ochuzení textu, vždy je lepší se jej snažit vysvětlit. Vysvětlivky mohou mít psanou či kreslenou podobu, ale vždy musí být účelné. Starší čtenáři mohou být vedeni k samostatnému vyhledávání významu neznámých slov v případech, kdy to nenaruší souvislé pochopení textu. Tito čtenáři by měli být schopni text pochopit globálně a měli by být schopni označit si v textu potřebné informace. S tímto souvisí i grafická úprava a ilustrace, které plní nejen estetickou a motivační funkci, ale především funkci vysvětlivací. Texty mohou doplňovat i samotní čtenáři, protože pokud si příběh vizualizují, mohou být k dalšímu čtení více motivováni (Souralová, 2002; Daňová, 2008).

V úpravách je vždy zapotřebí nahrazovat méně frekventované významy těmi frekventovanějšími. Výše uvedené postupy není vždy možné aplikovat důsledně. Je nutné si při úpravě knihy být vědom obtížnosti některých typů vyjádření a jejich přítomnost snížit na takovou úroveň, aby nedocházelo zbytečně ke zvyšování obtížnosti čteného textu (Červinková, 2002).

3.2 Ověřování srozumitelnosti upravených textů

Upravený text je kompromis mezi výchozím textem a jazykovými kompetencemi čtenářů se sluchovým postižením. Existuje několik možností, jak srozumitelnost nově vytvořeného textu ověřit, ale neexistuje pro takovou činnost konkrétní univerzální návod.

Vždy závisí na věku a jazykové kompetenci čtenáře. Nejdůležitější je vzbudit u dítěte zájem o spolupráci. Dále je nutný aktivní přístup učitele, který musí vytvořit takovou atmosféru, aby dítě vědělo, že když něčemu neporozumí, není to problém. Ve chvíli, kdy se děti v textu začínají dobře orientovat, může učitel pomalu z aktivní role ustoupit a nechat děti číst samostatně. Při úpravě knihy je nutné počítat s tím, že vznikne několik verzí. Děti přečtou první verzi upraveného textu, která je následně dále upravována na základě jejího pochopení čtenářem (Souralová, 2002; Daňová, 2008).

Metod ověřování textu existuje nepřeberné množství a vše záleží na kreativitě a časových možnostech vyučujícího, který s dětmi na ověřování knihy pracuje. Ověřování by nikdy nemělo být monotónní. Metody lze kombinovat a vytvořit pro děti například pracovní listy, do kterých po přečtení textu doplňují různé informace. O tomto způsobu se autorka zmiňuje ještě níže. Daňová ve své publikaci uvádí pět základních metod, dle kterých lze srozumitelnost textu u žáků se sluchovým postižením ověřit (Daňová, 2008).

Konkrétně se jedná o tyto nejčastěji využívané metody:

- a) reprodukce přečteného – tato metoda je asi nejpřirozenější možností, kdy dítě může reprodukovat text v mluveném či znakovém jazyce, metoda je náročná především na jazykovou vybavenost dětí;
- b) práce s obrázky – tato metoda může být využita několika způsoby, kdy děti mohou vytvářet vlastní ilustraci k příběhu a malovat to, o čem četly, nebo mohou vhodné obrázky z nabídnutých obrázků vyhledávat a sestavovat tak osnovu příběhu;
- c) jazyková cvičení – při práci s textem je možné využít celou řadu jazykových cvičení, konkrétně doplňování slov vybíraných z nabídky do textu, nahrazování slov jiným slovem apod.;
- d) odpovědi na otázky – u této metody je nutné dbát na vhodnou formulaci otázek; u otázek pokládaných písemně lze těžko rozeznat, zda dítě neporozumělo textu nebo otázce, a proto je vhodné doptávat se na otázky ústně a zároveň děti vést k tomu, aby odpovídaly vlastními slovy nebo klíčovým slovem a neopakovaly věty z textu;
- e) metody využívající samostatné a tvůrčí myšlení – děti vymýšlí nadpisy, vyjadřují hlavní myšlenku, pokračování příběhu apod., u této metody je nutné vždy zohlednit jazykové kompetence dítěte a zkušenosti s podobnými úkoly (Daňová, 2008).

3.3 Přístupy odborníků k upraveným textům

Upravené verze textu používal ve škole pro neslyšící žáky již Jan Poul. V první třídě se žáci nesetkávali s upraveným textem, ale psali si deníčky, na lístky zapisovali zážitky a do obrázkových knížek doplňovali slova a věty. K samotným upraveným textům se žáci dostávali ve druhé a třetí třídě, kdy byly do pohádkových knížek vlepovány náhradní zjednodušené věty. Ve čtvrtém ročníku se žáci věnovali originálním neupraveným textům a ve vyšších ročnících se pak postupně setkávali s texty stále složitějšími. Nejsložitější texty byly při čtení pro usnadnění porozumění děleny na menší dějově úseky (Poul, 1996).

Ve Velké Británii je prosazován přístup, kterému se věnuje Sue Lewis. Lewis se zaměřuje na výuku čtení v orálním přístupu. Ve své publikaci popisuje, že materiály ke čtení by v prvním ročníku neměly obsahovat slovní zásobu a jazykové struktury, které jsou vzdálené jazykovým kompetencím neslyšících čtenářů. To platí i pro výrazy vymykající se okruhu dosavadních zkušeností čtenáře. Proto by měly být nejprve využívány knihy upravené a přepsané. Až v pokročilejším stádiu čtení, kdy ho dítě začne využívat primárně k procesu učení, je považováno redukování textu na úroveň odpovídající jazykovým dovednostem za neproduktivní. Text se tedy už nezjednodušuje, ale pouze modifikuje rozšiřováním a diskuzí nad ním (Lewis, 2001).

Odborníci na úpravu textů nahlíží různě. Zjednodušování knih se v některých případech stává i předmětem kritiky. Psycholingvisté tvrdí, že není nutná úprava slovní zásoby a syntaxe, jelikož čtenář se může opřít o své vlastní zkušenosti případně další informace z textu. Poukazují také na to, že ve zjednodušeném textu je méně informací a nevybízí tak k pochopení hlubšího významu textu. Některé názory vytýkají, že text ztrácí charakteristické rysy, protože nejsou použity stejné jazykové prostředky jako v originálním díle. Jiné názory tvrdí, že se naopak díky takové úpravě daří čtenáři se sluchovým postižením identifikovat obsah sdělení. Dle těchto názorů nezáleží na tom, zda jsou při modifikaci využity stejné jazykové prostředky jako v originálním díle, ale na tom, aby zvolené prostředky plnily stejnou funkci a zprostředkovaly čtenáři rovnocenné informace (Souralová, 2002; Krahulcová, 2003).

Na toto téma bylo zpracováno nemalé množství studentských prací, které měly za cíl mimo jiné poukázat na vhodnost využití úprav literárního díla ve vzdělávacím procesu těchto dětí, ale i v jejich každodenním životě. Pokud pro žáky se sluchovým postižením bude četba činností zábavnou a motivující, mohou se jejím prostřednictvím dále vzdělávat a získávat nové dovednosti. Na základě výsledků nejen studentských prací je dokázáno, že úpravy textu často přináší pocit úspěchu, které děti se sluchovým postižením běžně při čtení nezažívají a mnohdy je právě tato zkušenost od další snahy číst odrazuje.

Obecně lze tedy říci, že na využitelnost upravených literárních děl v praxi lze pohlížet dvojitým úhlem pohledu. Pro některé znamená cestu k negramotnosti, pro jiné naopak prostředek k dosažení cíle číst. Upravené knihy by měly mimo jiné usnadnit následný přechod k četbě originálních verzí konkrétních knih (Macurová, 2000; Suralová, 2002).

3.4 Další možnosti úprav textů pro sluchově postižené

Vzhledem k výraznému rozvoji techniky za posledních několik let se otevírají různé možnosti práce s textem. Pro ucelení popisované problematiky, je na tomto místě věnován prostor dalším možnostem zpřístupnění textů čtenářům se sluchovým postižením, a to interaktivní podobě upravených knih, hybridním knihám a znakoknize.

3.4.1 Interaktivní podoba upravených knih

V dnešní době následuje klasické úpravy literárních děl v papírové podobě podoba interaktivní. Touto problematikou se ve své diplomové práci zabýval Pavel Vávra.

V interaktivní podobě je autorovi umožněno s knihou pracovat tzv. ve „více vrstvách“. V papírové podobě jsou všechny informace včetně vysvětlivek a ilustrací obsažené na jedné stránce, tedy v jedné vrstvě. Interaktivní podobou upravovaných textů se otevírají nové možnosti úprav, protože práce ve vrstvách umožňuje využití většího množství multimediálního obsahu. Jedná se o podpůrný prvek, který při správném zpracování umožní skloubit uměleckou hodnotu originálního textu s vysokou informační hodnotou. Je však nutné brát na vědomí, jak již bylo zmíněno, že kniha má v rukách čtenáře nezastupitelnou roli a interaktivní úprava textu by měla být vnímána pouze jako doplňková forma (Vávra, 2016).

Interaktivní podoba upravených knih využívá zařízení s dotykovou obrazovkou. Pro interaktivní úpravy knihy lze využít, jak to udělal i Pavel Vávra, program iBooks Author společnosti Apple, ve kterém lze vytvořit vlastní knihu. V první řadě může být v programu vybrána předloha, do které bude text umisťován. Text lze dělit do jednotlivých kapitol a podkapitol, na základě čehož vzniká automaticky také obsah a základní navigace v knize. S písmem a celkově grafickou podobou textu lze pracovat stejně jako v běžných textových editorech. Dále má autor možnost pracovat s multimediálním a interaktivním obsahem. Obrázky může vkládat kamkoli do textu, nebo může vytvořit celé galerie obrázků, které nemají optický vliv na čtení. Čtenář si sám volí, zda podporu obrázků využije. Kromě klasických obrázků lze do textu vkládat také interaktivní obrázky, se kterými lze dále pracovat či jiný multimediální obsah v podobě videí, internetových odkazů apod. V programu lze pro oživení vložit do knihy také testy. Pozitivní je možnost vytvořit glosář pojmů s vysvětlivkami včetně obrázků. Slova obsažená v glosáři jsou v textu tučně zvýrazněna. Glosář opticky nedělí text a neruší čtenáře při čtení, jelikož si sám volí, kterou informaci potřebuje objasnit (Vávra, 2016).

3.4.2 Hybridní kniha

Hybridní kniha je elektronický dokument obdobný výše zmíněné možnosti interaktivních úprav textu. Obsah této multimediální publikace je zobrazován jako text, jako zvukový záznam tohoto textu a jako vizuální záznam překladu textu do znakového jazyka. Mezi těmito záznamy lze volně přecházet, příp. je sledovat současně, čímž lze skládat cílovou podobu informace z více zdrojů. Tento postup nazýváme „hybridním čtením“. Původní text publikace je virtuálně rozčleněn na malé úseky – většinou odstavce. Tím vzniknou tzv. navigační uzly, které tvoří stromovou strukturu umožňující snadnější orientaci v textu (Středisko Teiresiás, 2014).

Projekt hybridní knihy navázal na výsledky partnerského projektu maďarské a italské akademie věd, který dospěl k první hybridní knize prezentované v r. 1999 na knižním veletrhu v Miláně. Ve spolupráci s řešiteli tohoto projektu vznikl český tým tvořený pracovníky Střediska pro pomoc nevidomým a doktorandy Laboratoře řeči a dialogových systémů Fakulty informatiky Masarykovy univerzity v Brně. Struktura dokumentu i softwarová aplikace pro zobrazení byla vyvinuta v roce 2002 s podporou Fondu rozvoje vysokých škol MŠMT ČR (Středisko Teiresiás, 2014).

Původní hybridní kniha byla pouze kombinací textu a zvukového záznamu. Ta byla distribuována na pevných nosičích (CD) a sloužila především potřebám nevidomých studentů vysokých škol. Postupem času byla aplikace i struktura dokumentu inovována a v roce 2006 dospěla do webové podoby, v níž je nadále distribuována. Vznikl prohlížeč hybridních knih on-line a databázová struktura. Hybridní kniha slouží osobám s těžkým sluchovým nebo zrakovým postižením. Neocenitelného významu hybridní kniha nabývá především při práci s učebnicemi nebo odbornými texty, kde se nachází spousta cizích výrazů apod. Vývojem a tvorbou hybridní knihy u nás se momentálně zabývá pan Petr Hladík na fakultě informatiky Masarykovy univerzity v Brně (Středisko Teiresiás, 2014).

3.4.3 Znakokniha

Další zajímavostí, co se týče zprostředkování textu čtenářům se sluchovým postižením, je vznik „znakoknihy“, kterou pro neslyšící zpřístupnila Krajská vědecká knihovna v Liberci. Pro realizaci tohoto nápadu byla po domluvě s tlumočnickem zvolena kniha Český ráj a jeho tajemství od Lucie Seifertové. Výsledkem zpracovatelského týmu je webová aplikace v textové a obrazové podobě, která umožňuje neslyšícím dětským uživatelům jinou formu čtení. Obsah knihy je zobrazován jako text a zároveň jako vizuální záznam překladu textu do znakového jazyka. Důraz tvůrci kladli především na to, aby neslyšící čtenáři porozuměli jednotlivým slovům, pochopili myšlenky, které slova vyjadřují a dobře chápali celý obsah knihy. Čtenáři mohou s pomocí znakoknihy rozvíjet také své dovednosti v českém znakovém jazyce (Žitná, 2017).

Knihovna v Liberci získala v nedávné době ocenění Ministerstva kultury „Knihovna roku“ za její dlouholetý projekt Děti čtou nevidomým dětem. Proto se rozhodla rozšířit nabídku i pro sluchově postižené čtenáře. Slavnostní křest první knihy proběhl 22. listopadu 2017 v prostorách liberecké radnice za účasti zástupců města i kraje, zpracovatelského týmu, autorky knihy, sponzorů, žáků a pedagogů ze ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Liberci a zástupců komunity neslyšících. Zpracovatelský tým, který se na vzniku aplikace podílel, tvořila Lucie Seifertová, autorka knihy Český ráj a jeho tajemství, Karel Redlich, tlumočnick znakového jazyka, Petr Hladík ze Střediska pro pomoc studentům se specifickými nároky při Masarykově univerzitě a Jan Myšák, kameraman. Nyní se čtenáři mohou těšit už z druhé znakoknihy O zahradě od Petra Čecha, která vznikla 12. prosince 2018 (Žitná, 2017; Fürstová, Dittrichová, 2018).

4 Vlastní úprava literárního díla

V teoretické části byl přiblížen proces čtení a předpoklady, které jsou zapotřebí k nabytí této dovednosti. Následně autorka věnovala pozornost čtení u dětí se sluchovým postižením a v neposlední řadě pak možnostem, jak rozvíjet u těchto dětí čtenářskou gramotnost, tedy úpravám literárních děl. Na tuto kapitolu plynule naváže další text, a to konkrétní úpravou literární předlohy *Bylo nás pět* od autora Karla Poláčka, která ve své upravené podobě v kroužkové vazbě tvoří volnou přílohu diplomové práce pro možnost jejího následného praktického využití. Osnovou pro další text je především publikace od Martiny Daňové z roku 2008.

Před začátkem úpravy knihy pro čtenáře se sluchovým postižením je nutné brát v potaz několik hledisek. Při výběru knihy je třeba zvážit pro jakou cílovou skupinu je kniha určena, jaké mají tito čtenáři možnosti, jaká je jejich vývojová úroveň, stav řeči, čtenářská vyspělost apod. V potaz by měly být brány i čtenářovy zájmy a záliby. Důležité je zamyslet se také nad stylem úpravy, aby byl nejen atraktivní, ale svou náročností vybrané kategorii také přístupný. Výsledné dílo by mělo být, jak již bylo zmíněno, kompromisem mezi originálním textem a jazykovými možnostmi čtenářů, pro které je text určen. Vždy je vhodné si dopředu rozmyslet velikost zásahů do originálního textu, aby neztratil svou literární hodnotu (Poul, 1996; Daňová, 2008).

4.1 Výběr díla pro úpravu

Při výběru knihy k úpravě je nutné znát skupinu dětí, pro kterou knihu upravujeme. Samozřejmě velmi důležitou roli hraje věk dítěte. V případě menších dětí by měl být větší důraz kladen na obrázkové čtení – leporela (nejdůležitější dějová slova), jednoduché komiksy (častá přímá řeč, rychlý spád děje). Tyto formy textu působí na čtenářovy emoce a přináší mu jistý umělecký zážitek, díky čemuž si čtenář buduje pozitivní vztah k psaným informacím. V tomto případě může nastat problém pouze v tom, že ve chvíli, kdy text je vesměs kreslený, není u dítěte žádoucím způsobem rozvíjena fantazie a představivost. Vyspělejší čtenářům, stejně jako v tomto případě, jsou upravovány složitější literární texty vždy s ohledem na jejich specifické čtenářské potřeby a zájmy.

Je nutné si předem stanovit k jakému účelu je kniha tvořena. V tomto případě by upravená kniha neměla sloužit jen dětem, ke kterým se dostane jako první (tudíž k těm, u kterých bude její srozumitelnost ověřována), ale měla by být využitelná širším spektrem čtenářů. Autorka již při výběru knihy měla nasmlouvanou spolupráci se skupinou žáků na druhém stupni základní školy. Pro ověřování a spolupráci na knize autorka zvolila instituci Mateřská škola, základní škola a dětský domov Ivančice, příspěvková organizace. Všechno, co se týče organizace bylo dopředu domluveno se zástupkyní paní ředitelky PaedDr. Miroslavou Křupalovou. Při výběru titulu vhodného k úpravě se autorka tedy zamýšlela nad dětmi ve starším školním věku a nad jejich vývojovou úrovní. Zároveň byly brány v potaz také jejich aktuální potřeby. Autorka dále pracovala i s problémy, které děti v tomto věku mohou řešit. K úpravě byla nakonec po dlouhém rozhodování, o kterém bude zmínka ještě níže, zvolena kniha *Bylo nás pět*.

Autorčin návrh byl nejprve schválen vedoucí této diplomové práce Mgr. Terezou Koliášovou, Ph.D. Následně byl nápad na upravovaný titul navržen paní zástupkyní Základní školy v Ivančicích, která výběr hodnotila jako nadmíru vhodný. Autorka se s paní zástupkyní shodla na tom, že vybraná publikace je pro děti na druhém stupni základní školy nejen atraktivní, ale i poučná. Na základě souhlasu byla potvrzena předem domluvená spolupráce.

V případě, že by upravovaná kniha sloužila potřebám pouze konkrétních dětí, bylo by vhodné nabídnout jim možnost spolupodílení se na výběru knihy. Díky této skutečnosti by se mohlo podařit u dětí docílit ještě větší motivovanosti ke čtení konkrétní knihy, protože jsou to právě zájmy čtenářů, které jsou při výběru knihy nejdůležitější. Jelikož samotná úprava knihy je dlouhodobější záležitostí, vybraná publikace by měla oslovit i osobu, která bude knihu upravovat, a to z toho důvodu, aby bylo k práci přistupováno s pokorou a s dostatečnou motivací.

Bylo nás pět

Dílo *Bylo nás pět* napsal Karel Poláček v roce 1943. Poprvé byla kniha vydána v roce 1946. K úpravě bylo jako předloha využito vydání knihy o rovných šedesát let později, konkrétně z roku 2016 od nakladatelství Albatros. Toto vydání je ilustrované poutavými ilustracemi Heleny Zmatlíkové a je prvním vydáním knihy v této podobě.

Autor knihy Karel Poláček, novinář, prozaik, filmový scenárista, a především satirik a humorista, se ve své tvorbě častokrát vracel do svého rodného města Rychnova nad Kněžnou, kde prožil svoje dětství. Tohle maloměsto na přelomu 19. a 20. století se svým ustáleným způsobem života, neměnnými tradicemi, rituály a nepřekročitelnou společenskou hierarchií, mu bylo v mnohých dílech inspirací, a to po celý jeho život. I když v díle *Bylo nás pět* není jasně zmiňováno, ve kterém malebném městečku se příběh odehrává, čtenář může snadno odhadovat, že popisované maloměsto je inspirováno právě zmiňovaným Rychnovem nad Kněžnou.

Autorku v dětství kniha *Bylo nás pět*, kterou následně zvolila k úpravě, velice ovlivnila. Nejen, že ji jako malou zaujala i přesto, že nebyla úplně jednoduchá na čtení, ale přinesla jí také mnoho inspirace a poučení do jejího života. V knize je vystižen autorův důvtip, který se odráží v jednotlivých příhodách a dobrodružstvích, které hlavní hrdina (zároveň vypravěč) se svými čtyřmi kamarády v průběhu roku prožívá. Kniha je svým obsahem v mnohých místech poučná, co se týče příhod ze života tehdejší doby.

Kniha vznikla v období okupace a je podána jako půvabné vyprávění psané formou dětského deníku kupeckého syna Petra Bajzy (sám autor byl synem obchodníka s koloniálním zbožím). Pěťa, autorovo alter ego, vypráví o prožitých dobrodružstvích s jeho čtyřmi nezbednými kamarády, a příběh tak zprostředkovává čtenáři klukovský pohled na rok v maloměstě. V příběhu jsou vzpomínány všechny sezónní dospělé i dětské zábavy měnící se dle ročních dob, životní styl i hierarchie obyvatel malého města za první republiky. Očekávatelný průběh života je občas narušen nějakou velkolepou událostí, kterou je pro dítě například příjezd cirkusu, což má potom vliv na celý průběh děje. Vzhledem k tomu, že je vše výše zmíněné popisováno očima malého kluka, působí celé dílo komicky. V díle si autor pohrává s hovorovým i spisovným jazykem.

Publikace nadále zůstává v seznamu „povinné (doporučené) literatury“ pro sedmé a osmé ročníky základních škol, a mnohdy se u středoškoláků objevuje i v seznamu vybraných děl k státní maturitní zkoušce. Částečně autobiografický příběh Karla Poláčka nebaví jen děti, ale probouzí zájem u několika generací malých i velkých čtenářů. Většina recenzí od čtenářů je pozitivní a mnohdy byla kniha přečtena jedním dechem. Kromě pozitivních recenzí autorku ovlivnil i rozhovor s knihovnicí hlinecké knihovny, se kterou spolupracuje při společných akcích městské knihovny a místního skautského střediska.

Autorka se k úpravě rozhodla i z toho důvodu, že děti mohou přijít s příběhem z knihy *Bylo nás pět* do styku i jinak než prostřednictvím četby, což by jim mohlo pomoci v celkovém náhledu na dílo. V roce 1994 byl natočen šestidílný televizní seriál, a to českým režisérem Karlem Smyczkem. Na rozdíl od románu, který se odehrává v době dětství autora Karla Poláčka, je děj seriálu posunut až do období první republiky. Nicméně filmové zpracování sklídilo nemalé úspěchy. Autorka práce pracovala při úpravě i s tímto zpracováním díla *Bylo nás pět*, aby byla v upravené knize zachována podstata a snáze stanovena hlavní dějová linie. Román byl proslaven i panem Františkem Filipovským, a to rozhlasovou četbou z roku 1953. V dnešní době je kniha zpracována jako audiokniha nesčetněkrát. Mimo jiné lze vyrazit také na výlet do Rychnova nad Kněžnou, kde je příběh připomínám prostřednictvím soch pěti hlavních hrdinů, které stojí na pěší zóně od roku 2010 a jejichž autorem je sochař Michal Moravec. Samozřejmě se příběh zpracovaný v publikaci Karla Poláčka nevyhnul ani divadelním zpracováním.

4.2 Samotná úprava díla

Po výběru předlohy k úpravě se autorka ve spolupráci s třídní učitelkou Mgr. Radkou Štěrbovou pustila do samotného zpracování knihy. V první řadě autorka sama několikrát přečetla publikaci *Bylo nás pět* a shlédla filmové zpracování této literární předlohy. Na základě zaznamenání si stěžejních dějových zápletek byla stanovena hlavní dějová linka, které se autorka při úpravě knihy držela. Při úpravě bylo postupováno s ohledem na výše uvedená teoretická východiska. Je nutné mít na paměti, že nelze stanovit žádný univerzální návod, jež by mohl být při úpravě využíván, protože každé dítě je individuum s jinými potřebami, zájmy, schopnostmi a dovednostmi. Je však vhodné držet se určitých doporučení, jakým způsobem lze s knihou pracovat, ke kterým dospěly osoby mající s úpravou literárních textů pro tuto cílovou skupinu již zkušenosti.

Pro větší přehlednost a ucelenost práce jsou v jednotlivých částech této kapitoly komparovány poznatky z odborné literatury uvedené v teoretické části práce s vlastními postupy využitými při úpravě, a tím je tvořena metodika, podle které autorka při úpravě knihy postupovala. Pro lepší orientaci a pochopení jednotlivých kroků úpravy jsou v textu uváděny příklady z upravovaného díla. I když se jednotlivé části úprav prolínají, v daných částech je pozornost zaměřena právě na onu zmiňovanou oblast.

Úvodní část příběhu

Většina děl obsahuje na svém začátku úvodní kapitolu, která čtenáře vtahuje do prostředí, ve kterém se příběh děje. Nejen, že seznamuje čtenáře s hlavními hrdiny a atmosférou celého díla, ale také se stylem autorova vyprávění.

Příběh knihy *Bylo nás pět* v originálním vydání není uveden žádnou úvodní kapitolou, nýbrž rovnou začíná konkrétním příběhem a teprve během několika prvních kapitol čtenáře seznamuje se základními informacemi. Zkušeného čtenáře pravděpodobně tento způsob vtažení do příběhu nerozhodí a nebude mít s pochopením textu problém. Nicméně pro cílovou skupinu čtenářů se sluchovým postižením může být tento styl poněkud matoucí, protože hned při prvním začtení se do knihy čtenář nezískává vůbec žádnou představu o tom, co vlastně bude číst a co by měl od knihy očekávat.

I přesto, že je to poměrně nelehký úkol, tak právě z tohoto důvodu se autorka rozhodla vytvořit knize úvodní kapitolu. V této části knihy je zapotřebí nastínit jakým způsobem bude celý příběh vyprávěn. Aby úvodní kapitola splňovala svou podstatu, bylo využito informací a úryvků z dalších kapitol. Úvodní text je tvořen tak, aby čtenáři bylo vysvětleno, v jakém prostředí se během příběhu nachází a jak je kniha koncipována, tzn., že vypravěčem je zároveň hlavní hrdina knihy Petr Bajza. Následně je v tomto textu čtenář seznámen i s hlavními postavami díla, které ho budou provázet celým příběhem. Hlavní hrdinové jsou čtenáři přiblíženi nejen prostřednictvím psaného textu, ale také prostřednictvím ilustrací, které si lze i vystříhnout. Cílem úvodní kapitoly je čtenáře již při prvotním kontaktu s knihou přilákat k jejímu přečtení.

Rozsah textu

Docílení takové podoby díla, které bude pro čtenáře se sluchovým postižením dobře srozumitelné, znamená práci především s délkou a obtížností textu. Množství informací uvedených v původním díle se nutně nemusí shodovat s množstvím informací v díle upraveném. Osoba, která knihu upravuje, by se měla snažit využít vhodných jazykových prostředků a zachovat rovnocennost uvedených informací. V případě této úpravy nejde o co největší zestručnění díla, ale především o zachování jeho autentičnosti. Všechny zásahy do díla byly tedy prováděny s ohledem na zachování autorova typického důvtipu a humoru.

Již první verze upravené knihy musela být dále upravována právě s ohledem na její rozsah. Autorka se zpočátku úprav snažila o zachování co největšího množství informací z původního díla. Na základě konzultací s třídní učitelkou Mgr. Radkou Štěrbovou, která se následně podílela na ověřování srozumitelnosti knihy se svými žáky, byla tato verze upravené knihy dále redukována. Především z toho důvodu, že původní upravená verze by vzhledem ke svému rozsahu nemohla být využita v rámci školní práce, neboť žáci jsou zvyklí pracovat s texty podstatně kratšími. Vzhledem k časové náročnosti přečtení by ověření knihy musel být věnován čas i ve volném čase čtenářů. V konečné podobě jsou po společné domluvě jednotlivé kapitoly zestručněny na maximální délku jedné strany A4, aby byly využitelné v hodinách českého jazyka.

Ve větší míře byly tedy využívány úpravy směrem k zestručnění textu. U vybraného díla byly záměrně vypuštěny pasáže znesnadňující porozumění, tzn. nepodstatné dějové odbočky a části díla, kde se vyskytovaly vedlejší postavy mající pouze okrajovou roli. Případně byly zkracovány rozsáhlé popisy jednotlivých postav, které již neměly vliv na utváření obrazu o konkrétní postavě, nýbrž doplňovaly pouze další informace, které by čtenáře se sluchovým postižením příliš zatěžovaly a pravděpodobně by si je ani nepamatoval. Toto se týkalo i jiných popisů vyskytujících se v knize.

Níže autorka uvádí ukázkou originálního textu, který by byl pro cílového čtenáře příliš složitý na orientaci. Nejen, že zde vystupují postavy, se kterými se čtenář už po zbytek díla nesetká, ale vypravěč (Petr Bajza) se zde vrací i k historce z minulosti, která není stěžejní pro hlavní dějovou linii příběhu. Proto se autorka rozhodla ponechat pouze základní informaci o Tondově otci, který se sem tam v příběhu vyskytne a jeho povaha má vliv na to, jaký je sám Tonda, hlavní postava knihy. Informace je následně zakomponována do úvodní kapitoly knihy, která čtenáře v příslušném odstavci s hlavním hrdinou Tondou seznamuje.

PŮVODNÍ TEXT

Jeho otec, pan Martin Bejval, je ze všech nejsilnější. Každému se postaví bez bázně, každého přepere. On mně připadá jako Lamželeso, Drtimosaz a Zkopcenakopec, jak jsem to četl v jedné knížce, co nám půjčuje pan učitel ze žákovské knihovny a musí se v pořádku odvést, jinak rodiče neb jejich zástupci to musejí zaplatit.

Jednou se pan Bejval z legrace pustil do křížku s panem Plachetkou, sládkem, co má taky strašnou sílu, on byl ve válce a všechny nepřátelé přemohl. Oni tedy zápasili, byli červení, zhluboka dýchali a pan Bejval praštil panem Plachetkou o zem, jen to žuchlo, on zná ty správné hmaty. Všichni se smáli, pan Plachetka řekl: „Fuj, ty kujóne!“ a musil si dát na pivo. V Sokole zdvihne pan Plachetka stokilovou činku tahem, nikdo to po něm nedokáže. Pročež chci také býti závozníkem, abysem měl sílu. Všichni úhlavní nepřátelé budou přede mnou prchati, zachraň se, kdo můžeš. Nikoho se neleknu, třeba by byl po zuby ozbrojen jako loupežník Horia, co chodil s Gloskou.

UPRAVENÝ TEXT

Tondův tatínek je jeden z nejsilnějších mužů ve městě.

Zkracování se týkalo také různých výčtů, které nejsou pro dílo stěžejní a čtenáře zvolené cílové skupiny by zatěžovaly, protože by jim špatně rozuměli. Níže je uveden příklad takové situace. V uvedené ukázce Pét'a Bajza vyjmenovává názvy jednotlivých knih a vrací se zpětně k příběhu jedné z knih. Tato část je považována za postradatelnou, jelikož neobsahuje žádnou podstatnou informaci. Ponechána je pouze důležitá informace o tom, že Tonda má doma hodně knih. Tato informace je taktéž zasazena do odstavce, který Tonda charakterizuje, v úvodní kapitole.

PŮVODNÍ TEXT

Můj nejmilejší přítel se nazývá Bejval Antonín, protože jsme s Tondou jedna ruka. Taktéž si půjčujeme knížky. On má plničký kufr indiánek, jako jest: Morová rána v Praze, Vpád Pasovských a Bílá paní Rožmberská. Na jedná jest obrázek s nápisem: „Dvacaterák se obořil na knížete“. Veliký jelen se jižjiž chystá parohy probodnout knížete pána, vtom však jeho věrný myslivec vystřelil smrtící ránu, čímž si zavázal knížete k vděčnosti. Taky má Tonda sharkovky a klifónek habaděj. Všecko má, protože pan Bejval říká, že si potrpí na vzdělání a nelituje groše.

UPRAVENÝ TEXT

Můj nejlepší kamarád se jmenuje Antonín Bejval. Já mu říkám Tondo. Tonda má doma hodně knih. Tondův tatínek říká: „Vzdělání je nejdůležitější!“ A proto Tondovi kupuje všechny zajímavé knihy.

Jak bylo již zmíněno, v knize se mnohdy vyskytují velmi rozsáhlé popisy. Tyto popisy čtenáři mnohdy neřeknou ty nejdůležitější informace, případně se tyto informace ztratí ve zmeti informací dalších, pro pochopení dané věci již nepodstatných. V následující ukázce Pét'a popisuje, co je to vlastně džungle. Tuto část originálního textu vkládá autorka pro ilustraci toho, jak popisy v knize vypadají. Text byl v upravené knize vypuštěn a nahrazen pouze vysvětlivkou s obrázkem ve slovníčku.

PŮVODNÍ TEXT

Džungle jest jako u nás les, jenomže to vůbec není žádný les, jelikož tam panuje hrozný nepořádek. Nejsou tam žádné tabulky, na nichž je napsáno, že se nesmí plašit zvíř, rozdělávat oheň, sbírat houby a jiné plodiny lesní pod pokutou. Ani tam nejsou značky, které ukazují výletům cestu ke krásným vyhlídkám a památným místům. Ani lavičky tam nejsou, aby si lidi na to sedli, když je bolí nohy.

Vůbec nic v džungli není a rostlinstvo si tam dělá, co chce, ono se vám to motá jedno přes druhé, nic není na svém místě a vypadá to tak, jako když je pan učitel najednou volaný k panu říd'ovi a ve třídě není nikdo, kdo by dával na nás pozor.

V džungli rostou stromy, co z nich visí zelené pačesy až na zem, a ty stromy jsou divoce rozcuchané, jelikož na sebe vůbec nedbají. Zato však na těch stromech bují květy nevídané krásy ve všech barvách a různých podobách. Některé vypadají jako hvězdy, jiné jako mičudy nebo bedýnky, ale udělané z hedvábného papíru, jiné zase se podobají lahvím, strojkům na maso nebo kastrolům. Koukneš se jinam a zase vidíš květy v podobě lodiček, jiné se podobají botám nebo čepicím nebo kalhotám nebo balíčkům cikorky. Viděli jsme dokonce květ, který vyhlížel jako lidský obličej, měl dvě oči a nos uprostřed a vyplazoval dlouhý červený jazyk.

A hluku je kolem dokola děsného a taktěž příšerného rámusu, ještě více než u nás v tělocvičně nebo na plovárně, kdepak! – to není ani přirovnání. Ono to ustavičně piští, běduje, kvičí, mumlá, bručí, chechtá se a chrochtá, zpívá a brečí. Největší nezdobu dělají opice, které chtějí všechno vidět a o všem vědět a dělají na větvích veletoce, jakož i stojky. Bylo tam také moc krásných motýlů a ti létali sem a tam a taktěž takoví malincí, ale docela malincí ptáčkové, co vypadají jako barevná světýlka, a já jsem si myslil, kdybysem je chytil, tak bysem si je dal na vánoční stromek, oni by tam seděli a každý by se na to koukal.

Vzhledem k celkové rozsáhlosti díla byly v upravené verzi vypuštěny některé příběhy, které byly složité na pochopení i po jejich samotné úpravě. Konkrétně byly vypuštěny příběhy o žebrání, o obyvatelích ze sousedství a válce s Habrováky, které nejsou v celkovém kontextu příliš podstatné. Dále byl vynechán příběh o plánování výletu do Itálie. V této části chlapi pouze plánují, jak si vydělají peníze, různě se schází a diskutují, co si vezmou s sebou. Daný příběh nemá žádné vyvrcholení, což může být pro čtenáře se sluchovým postižením matoucí. V další části knihy se sice čtenář dozvídá, že chlapi na výlet nakonec nenašetřili, ale spíše mezi řečí. Záměrně byla vynechána také kapitola o Pěťově zážitcích u Otakárka a Zilvara doma, které nejsou pro celkový příběh stěžejní, nýbrž naopak zápletku hlavní dějové linie zbytečně zamotávají. V druhé části knihy, kdy Pěťa Bajza marodí a „vypráví“ své sny, je vynechána část o stěhování nábytku, která nikterak nezapadá do hlavní dějové linie a čtenáře by zatěžovala přítomností dalších vedlejších postav.

Druhá část knihy, byla po domluvě s paní učitelkou, zestručněna v širší míře. V Pěťových snech se objevují rozsáhlé popisy a mnoho vedlejších postav. Jednotlivé kapitoly se prolínají a jeden příběh je rozepsaný třeba i do tří kapitol. S ohledem na udržení pozornosti čtenáře se sluchovým postižením došlo k výrazné redukci těchto příběhů a některé kapitoly byly sloučeny. Veškeré redukce byly provedeny s ohledem na ponechání všech stěžejních informací dokreslujících hlavní dějovou linii.

V originálním díle je druhá polovina knihy poměrně složitě napsána a je v ní popisována situace, kdy hlavní hrdina a vypravěč knihy Petr Bajza onemocní. Čtenář se sluchovým postižením se v této části bude velmi špatně orientovat vzhledem k prolínání se Pěťových snů a halucinací s reálnými situacemi, kdy Pěťa hovoří se svými rodiči. V knize nejsou tyto dvě odlišné situace striktně odděleny, a proto je potřeba naprostá soustředěnost a porozumění textu k odlišení reality a snu. Pochopení ztěžuje především fakt, že sám Pěťa Bajza si zpočátku vůbec neuvědomuje, že se mu jeho dobrodružství pouze zdají. V této části knihy se autorka po konzultaci s paní učitelkou rozhodla na úvod uvést stěžejní informace o tom, že hlavní hrdina knihy onemocněl a dobrodružství, která zažívá, se odehrávají pouze v jeho snech. Pro lepší orientaci v textu jsou následně informace také barevně odlišeny, konkrétně sny jsou psané modrým písmem a realita klasicky černým.

UPRAVENÝ TEXT – ÚVOD K DRUHÉ ČÁSTI KNIHY

Pěťa Bajza je velmi nemocný. Pěťa musí ležet v posteli a hodně spát. Během spánku se Pěťovi zdají divné sny. Pěťa nám o svých snech bude vyprávět. Modrý text znamená sen (Pěťa spí a něco se mu zdá). Černý text znamená realitu (Pěťa nespí).

Sled událostí

Aby se čtenář v textu dokázal zorientovat je nutné mít neustále na paměti hlavní dějovou linii. Na základě toho mohou být některé kapitoly v případě potřeby přeskupeny, vynechány nebo sloučeny, aby bylo docíleno chronologického sledu událostí.

Příběh knihy Bylo nás pět je na první pohled srozumitelný, protože se zde odehrávají běžné životní situace za sebou tak, jako v průběhu klasického kalendářního roku. Nicméně první dojem může klamat. Příběh knihy je totiž poměrně složitě konstruován a některé podstatné informace se vyskytují teprve v průběhu děje, což může být pro čtenáře se sluchovým postižením matoucí. Přesto, že je děj, v konkrétním vydání díla, které bylo k úpravě využito, pomyslně rozčleněn do jednotlivých kapitol, může mít i běžný zkušený čtenář trochu problém se zorientováním se. Kapitoly nejsou tvořeny po jednotlivých kompletních příbězích (dobrodružstvích), které spolu pět kamarádů prožívá, ale některá dobrodružství jsou popsána třeba ve dvou až třech kapitolách. Pro potřeby sluchově postižených čtenářů se autorka rozhodla text po téhle stránce zjednodušit a systematicky jej rozčlenit do striktně oddělených kapitol. I vzhledem k délce knihy je pro čtenáře se sluchovým postižením přitažlivější, že může text číst po kapitolách, které na sebe navazují volně, a nebude to znamenat nepochopení kontextu. Tato struktura je vhodná i pro práci s textem v hodinách českého jazyka. V tomto ohledu byly upraveny i názvy kapitol tak, aby vystihovaly hlavní myšlenku kapitoly.

Ke správnému zorientování se je složitá především již zmiňovaná druhá část díla. Kniha je právě z tohoto důvodu pomyslně rozčleněna na dvě části. V druhé části knihy je zásah radikálnější a jak bylo zmíněno výše, je zde na úvod dovysvětlena situace toho, jak se bude příběh v následujících kapitolách odehrávat dál. Autorka si zde hodně pohrává s redukcí vstupů z reálného světa, ve kterém Pěťa žije. Přesto, že bylo přistoupeno k barevnému odlišení jednotlivých skutečností, i tak je pochopení příběhu v této části ne příliš jednoduchým úkolem.

Gramatická struktura textu

Jednou z nejdůležitějších částí úpravy textu je gramatická úprava. Český jazyk je jazykem velmi bohatým a dítě s jeho nedostatečnou znalostí má potíže v identifikaci zákonitostí jednotlivých mluvnických kategorií. Proto je nutné zamýšlet se nad výběrem pojmů a nad tím, v jakých tvarech je pojem v upraveném textu využít. Důležité je si uvědomit, co je třeba následně opatřit vysvětlivkami a mít u každého kroku na paměti, že co na první pohled vypadá jednoduše, nemusí být pro čtenáře přitažlivé a pochopitelné.

Co se týče gramatiky, tak nejčastější úpravy se týkaly struktury vět. Největší obtíže působí složité větné konstrukce, dlouhé vsuvky či vícestupňová rozvití větných členů. Snahy směřovaly ke zjednodušení těchto obtížných vyjádření. Například v níže uvedené části se vyskytovala nejen složitá souvětí, ale především byly věty poskládané ne podle běžných pravidel, což se v knize objevovalo často. Text je v tomto směru zjednodušen.

PŮVODNÍ TEXT

Napadlo hodně sněhu a bylo ho čím dál víc a já jsem byl rád. Pročež jsem vytáhl své sáňky a stávil jsem se pro Evu Svobodovou, jelikož mne žádala, abych se pro ni stávil. Pak jsme šli na Budín, kde se krásně sáňkuje, a bylo tam hodně hochů, jakož i jiných dětí. A když jsme byli docela nahoře, tak jsme si sedli na sáňky, já jsem sedl napřed a Eva vzadu a ona se mne držela.

A jeli jsme dolů velice rychle, pořád rychleji, až to bylo strašně rychle, a Eva se mne držela velice silně. Bylo to krásné, zmrzlý sníh lítal na všechny strany a já jsem slyšel, jak vítr křičí: „Holá!“ Eva vejskala strachem, ale já jsem jí pravil, že nemusí mít strach, když já rejduju, tak se nemůže nic stát. Ona pravila, že teda se mnou už nikdy nebude mít strach, ale že vejskat bude stejně, protože to tak rychle jede.

UPRAVENÝ TEXT

Venku pořád sněží. Mám sníh moc rád. Vyndal jsem sáňky a šel jsem k Evě Svobodové, protože Eva se mnou chtěla jít sáňkovat. Šli jsme na kopec Budín, protože tam se sáňkuje nejlíp. Na kopci bylo hodně dětí. My jsme vyšli nahoru. Já jsem si sedl na sáňky jako první a Eva si sedla za mě. Eva se mě pevně chytla a při jízdě vískala. Eva měla trochu strach, protože jsme jezdili z kopce velmi rychle. Ale já jsem Evu uklidňoval, že umím dobře řídit.

Především u gramatické úpravy textu je nutné zamýšlet se nad tím, která slova jsou klíčová pro porozumění a která slova jsou pouze ilustrační a sdělení dokreslují. Slova klíčová musí být v textu v každém případě zachována a u slov ilustračních lze rozhodnout o tom, zda je jich v textu zapotřebí či nikoli. Tato slova zároveň vytvářejí charakteristický sloh každého autora a osoba upravující text by si vždy měla dát pozor, aby text nebyl příliš ochuzen nahrazením všech těchto slov pro autora slovy netypickými. Jednodušší text obsahující pouze známá slova je samozřejmě snadný na čtení, ale může se stát natolik abstraktním a vyžadovat natolik velkou míru představivosti, že ztratí na zajímavosti a vytratí se z něj veškeré napětí i literární hodnota původního díla.

V originálním textu se často objevují nepoužívaná a zastaralá slova typu pročež, načež, kverlačka, bankál, méblák, lankasterka, krabátle, zelňáky, flobertka, klazani, pejřka, ramplování, cikorka, štanglička, sudžuk, certlička apod. Autorka se s paní učitelkou, v jejíž třídě probíhalo ověřování knihy, domluvila na částečném nahrazování těchto slov více užívanými a známými slovy, případně jejich vynechání. Samozřejmě v tomto případě měla autorka na paměti, že text musí být pro cílového čtenáře atraktivní a zajímavý a pečlivě rozmýšlela, zda vynechaná slova nejsou pro děj stěžejní a opakovaně užívaná a zda zůstane zachována podstata a autentičnost textu. V textu byla často používána věta: „To se vr.“ Vzhledem ke složitosti vysvětlení významu byla tato věta ve všech případech nahrazena.

Míra výslovnosti textu

Při úpravě se autorka snažila v textu používat vždy, kdy to bylo možné, vyjádřeného podmětu, nejčastěji plnovýznamovým pojmenováním. I přesto, že je tato varianta nejlepší možná, není vhodné vše vyjadřovat konkrétně. Na základě toho by text ztratil svou literární hodnotu a již by nebyl tak čtivý. Proto je vhodné volit kompromis a v případech, kdy ze situace zřejmě vyplývá, kdo je činitel děje, lze využít například vyjádření podmětu zájmenem. V případě vypravěče se autorka s paní učitelkou shodla na tom, že není nutné neustále zmiňovat zájmeno já, které původně autorka uváděla v rámci celého textu. Děti jsou na základě vstupních informací a průběhu děje schopné z textu pochopit, že se jedná o vyprávění vypravěče, což bylo ověřeno i v průběhu samotné fáze ověřování srozumitelnosti textu.

V následující ukázce je podmět neurčitý. V tomto případě není z textu snadno pochopitelné, kdo vlastně kino platí a kdo ne. Autorka text zjednodušila tak, že zvolila vlastní podmět, konkrétně vypravěče Pét'u Bajzu, a větu postavila tím způsobem, že jednou zaplatí někdo a podruhé zase někdo jiný. Tato skutečnost nemění význam dané situace, ale pouze zjednodušuje její pochopení. Vynechán je na tomto místě výčet věcí, které si kluci mohou koupit za peníze, co dostanou od rodičů a taktéž nepodstatná vedlejší postava, čemuž se autorka věnovala už výše.

PŮVODNÍ TEXT

My hoši, co spolu mluvíme, nechodíme do Národního domu, jelikož jsou tam okna vysoko, ale chodíme do Lidového domu, tam jsou okna nízko. To jeden z nás zaplatí vstupné, a když v sále zhasnou, pak oknem pomůže těm druhým dovnitř, abysme nemusili platit. Jelikož za tu korunu, co nám doma dají na biják, si raději koupíme pendrek nebo cucavou štangličku nebo mejdlíčko nebo sladké kaničky, jakož i sudžuk.

Takové chodění do bijáku vynalezl Zilvar, jelikož by mu tatínek nikdy nedal korunu na vstupné. Tak my si sedíme a velice se nám to líbí, protože je to zadarmo. A udělali jsme to mockrát, a bylo nás pět, co jsme lezli oknem, a to: já, Zilvar, Bejval, Jirsák a Kemlink, a jednou jsme vzali s sebou Vendu Štěpánka, ale ten filmům nehoví, poněvadž jest ještě malý.

UPRAVENÝ TEXT

Já a mí čtyři kamarádi chodíme radši do kina do Lidového domu. Zilvar nemá peníze na kino, protože jeho tatínek je chudý. Proto Pepek vymyslel, jak můžeme chodit do kina zadarmo. Kino v Lidovém domě má okna velmi nízko. Já zaplatím vstupné a jdu do promítacího sálu. Když v sále zhasnou světla, tak já pomůžu ostatním klukům vlézt do kina oknem. Jednou platím já, jednou platí někdo jiný. Ostatní kluci jsou v kině zadarmo a peníze od rodičů můžou utratit za sladkosti.

Jelikož se v jednotlivých příbězích hlavní postavy prolínají, a ne vždy jsou všechny přítomny u všech dobrodružství, mnohdy se autorka uchýlila k vyjmenování těch postav, které se dobrodružství zrovna účastní. I když to většinou z dalšího textu vyplynulo, nebyla tato situace vždy zřetelná a u čtenáře v cílové skupině by mohla vytvořit jinou představu o příběhu. Sám autor se mnohdy uchyluje k tomuto vyjmenování aktérů děje.

PŮVODNÍ TEXT

Pak jsme šli do polí, s námi šel Éda Kemlink a s námi chtěl jít také Čeněk Jirsák, ale nikdo se ho neprosil. Tak on dělal, že s námi nejde, ale já dobře viděl, že nejde sám, ale jde s námi. Když jsme byli v polích, tak jsme z těch krabic postavili dědinu, já jsem napsal na jeden barák Škola, na druhý Obecní úřad, na třetí Koloniál a na ostatní nic. Čeněk Jirsák pořád očumoval a pak pravil: „S tebou se nikdo nebaví,“ on odpověděl: „S tebou se taky nikdo nebaví,“ já jsem pravil: „To jsem řekl já a ty si vymysli něco nového.“ On pak mlčel a já jsem byl rád, že jsem ho převezl.

UPRAVENÝ TEXT

Potom jsme šli na pole – já, Tonda, Éda a Zilvar. Čeněk nás viděl a šel za námi. My jsme si ale s Čeňkem hrát nechtěli, a proto jsme si s ním nepovídali. Když jsme přišli na pole, tak jsme postavili z krabic dědinu. Na jednu krabici jsem napsal ŠKOLA. Na další krabici jsem napsal OBECNÍ ÚŘAD. Na třetí krabici jsem napsal KOLONIÁL. Čeněk mi říká: „Na jednu krabici bys měl napsat taky KOSTEL, Petře.“ „S tebou se nekamarádíme,“ odpověděl jsem Čeňkovi a neposlouchal jsem ho.

Pro docílení snadnějšího pochopení děje, autorka pracovala také s využíváním vhodných spojek. Na místo často užívané spojky „a“ byly voleny spojky jasněji dotvářející danou situaci. V níže uvedeném případě je například důsledkový vztah podpořen vložením spojky „a proto“. Tímto způsobem má být cílovému čtenáři zprostředkováno lepší porozumění uvedených informací, které byly zbytečně rozsáhlé, a ne jasně výřečné.

PŮVODNÍ TEXT

Pak už se sám od sebe rozpovídal a jeho vzpomínky byly zajímavé. Jumbův dědeček se proháněl se svým stádem po džungli a všechno pustošil, dělal škodu, jedl lesní plodiny a pil z potoka, vůbec nic ušlechtilého neznal, vědy a umění mu byly cizí, neboť byl úplně nevzdělaný. Teprve otec pocítil touhu po něčem vyšším a chtěl poznat svět. Navštěvoval školy a také synovi poskytl vzdělání.

UPRAVENÝ TEXT

Jumbo vyprávěl o svých vzpomínkách z dětství. Jumbův dědeček byl nevzdělaný slon a se svým stádem běhal po džungli. Jumbův dědeček všechno ničil. Jumbův tatínek chtěl být jiný. Jumbův tatínek chtěl poznat svět, a proto chodil do školy a vzdělával se.

Přímá řeč

Během úpravy autorka poměrně hojně pracovala také s přímou řečí. Podle konkrétní situace a v závislosti na redukci textu byla mnohdy měněna přímá řeč na nepřímou a naopak. Vzhledem k tomu, že příběh je vyprávěn hlavní postavou, tak přímá řeč mnohdy usnadnila úpravu textu směrem k lepšímu porozumění. Sám autor s přímou řečí také hodně pracuje. Díky přímé řeči je jasně strukturováno a odlišeno, kdy hlavní postava s někým mluví nebo si danou věc pouze myslí. Užití přímé řeči nahrazuje v mnoha případech také složité větné konstrukce a souvětí. V textu byly voleny většinou dialogy psané vedle sebe, protože nebyly nikterak rozsáhlé, a nebyla tak ztížena orientace v textu. Navíc text takto působí přirozeněji.

V níže uvedené ukázce textu jsou autorem voleny složitá souvětí, kdy Tonda klukům vysvětluje, v čem spočívá jeho vynález. Proto bylo rozhodnuto o zjednodušení, konkrétně nahrazením složitých souvětí přímou řečí. Nejen, že je díky tomu děj přehlednější, ale dochází také ke zvýraznění jeho dějovosti a zvyšování napětí oné situace. Naopak v úvodní části odstavce je autorem užitá přímá řeč, která pro cílového čtenáře nehraje stěžejní roli v hlavní dějové linii, tudíž tato přímá řeč je vynechána.

PŮVODNÍ TEXT

Když byl večer, tak jsme přišli k Bejvalovům a byli jsme čtyři: já, Éda Kemlink, Čeněk Jirsák a Zilvar. Zilvar si vstrčil dva prsty do huby a zapískal hrozně silně, v okně se objevil Bejval a pravil, že bude hnedle dole. A přišel a já jsem se ho ptal: „Máš?“ a on odvětil: „Co bych neměl?“ a ukázal plný pytlík karbidu a bylo ho hodně moc.

Pak jsme šli, Bejval nic neříkal a my jsme taky nic neříkali a on nás vedl do polí. Když jsme byli v polích, tak Bejval pravil, jestli víme, že když se karbid hasí vodou, tak se z něho vyvine plyn, který byv zapálen vydává jasné světlo? Odvětili jsme, že to víme, a já jsem pravil, že jsem jednou viděl karbidovou lampu, jak si s ní o pouti svítil medák na turecký med. Bejval pravil, dobře že to víme, a pak nám vysvětlil, v čem spočívá ten vynález, z něhož bude děsná legrace.

Na poli leželo sněhu velice moc a my jsme ten karbid zahrabali do sněhu, a když byl zahrabaný, tak jsme rozškrtili zápalku a chvílku drželi u toho. Za chvílanku to začalo prudce syčet, pak to chytlo a hořelo jasným plamenem. Kdo by nevěděl, že je v tom karbid, tak by si myslil, že hoří sníh, což by mu bylo divné.

UPRAVENÝ TEXT

Večer jsme přišli já, Zilvar, Éda, Čeněk a Tonda před Bejvalův dům. Tonda přinesl plný pytlík karbidu a řekl, že půjdeme na pole. Šli jsme na pole a Tonda se nás ptal: „Víte, že když karbid zapálíme a budeme ho hasit vodou, tak vznikne z karbidu plyn? Když se ten plyn zapálí, tak moc hezky hoří.“ „Jo, to víme,“ odpověděli jsme Tondovi. Na poli jsme zahrabali karbid do sněhu a škrtili jsme zápalkou. Hořící zápalku jsme drželi u sněhu, pod kterým byl schovaný karbid. Karbid začal syčet a vznikl z něj plyn, který jsme zapálili. Karbid a sníh hořely jasnými plameny. Bylo to velká legrace.

Nepřímé pojmenování

Co se týče nepřímých pojmenování, tak autor s nimi příliš nepracuje. V tomto ohledu si autorka ale dávala pozor na správné pochopení ironie a v druhé části knihy pak zejména na správné pochopení mísení snu a reality.

Jako konkrétní příklad lze uvést třeba dvě přirovnání, která se autorka rozhodla v textu vynechat, jelikož v dnešní běžné řeči se s nimi čtenář nesetká, tudíž by jej nemusel pochopit ani při jejich vysvětlení. Následující ukázky jsou navíc i velmi obrazné.

PŮVODNÍ TEXT

Jumbo cosi zamumlal, že celá jeho přízeň nestojí za fajfku tabáku, jelikož se k němu nepěkně zachovala. Jsou to sloni, jak se říká, jenom pro sebe a jeden od nich neužije nic dobrého.

UPRAVENÝ TEXT

Jumbo pokračoval ve vyprávění: „Ostatní příbuzní se ke mně nikdy nechovali hezky.“

PŮVODNÍ TEXT

Pan Brabec odvětil: „Zadrž, ó, ženo, svůj jazyk, který je ostřejší než jatagan, a krot' se před vzácnými hosty. Alláh je mým svědkem, že mně děláš jenom ostudu, a když se do toho dáš, tak nevíš, kdy máš přestat, a já mám z tebe hlavu jako škop. Právem praví Prorok: Ženský jazyk jest rychlejší než posel přinášející neblahou zvěst. Raději pověz, co máme dnes k obědu?“

Vysvětlivky

Aby byla zachována co největší autentičnost díla, a aby dílo nebylo zestručněné natolik, že by obsahovalo pouze důvěrně známá slova, bylo nutné text opatřit vysvětlivkami. Vzhledem k tomu, že účelem úpravy není změna autorova jazyka, rozhodla se autorka v textu zachovat i některá slova, u kterých předem předpokládala, že jim čtenář v cílové skupině neporozumí. Autorka chce na základě četby upraveného díla dosáhnout mimo jiné také obohacení čtenářovy slovní zásoby o nová slova či slovní spojení. Vzhledem k práci dětí podílejících se na ověřování srozumitelnosti upraveného díla v hodinách českého jazyka, se autorka společně s paní učitelkou rozhodla nazvat vysvětlovaná slova jako „slovníček“. Děti v hodinách českého jazyka takto pracují i s dalšími knihami a učebnicemi. Zároveň každý žák disponuje svým vlastním slovníčkem, který si nosí do hodin, a do něhož si sám zaznamenává pro něj neznámá slova s jejich vysvětlením.

Pro snadnější orientaci v textu knihy nejsou obtížná slova vysvětlována přímo na dané stránce, ale je jim vyhrazen prostor na konci každé kapitoly. Nejen, že bylo potřeba vyhradit slovníčku více prostoru, ale zároveň takto opticky neruší čtenáře ve čteném příběhu. Slova uvedená ve slovníčku jsou v textu tučně zvýrazněna a sám čtenář si může zvolit, zda dané slovo potřebuje vyhledat ve slovníčku či nikoliv. Je nutné podotknout, že autorka se rozhodla nechat žáky pracovat nejprve s textem, který vysvětlivky neobsahoval, a díky tomu od žáků získávala lepší představu o tom, která konkrétní slova je nutné do následně vznikajícího slovníčku zahrnout.

S ohledem na cílovou skupinu jsou vysvětlivky pojaty většinou formou písemného vysvětlení, konkrétně jedním pojmem, synonymem či opisem. V některých případech bylo výstižnější a pro vysvětlení snazší také využití obrázku. U složitějších slov byla využita kombinace zmíněných možností.

POJEM

- **úředník na odpočinku** = důchodce

OPIS

- **chudobinec** = dům, kde žijí chudí lidé

Ilustrace

Celková podoba knihy má vliv na vytvoření prvotního vztahu potencionálního čtenáře k předkládanému dílu. A to se týká nejen formální úpravy textu, ale také toho, jakou formou je text doplněn o ilustrace. Ilustrace v knize pro dětské čtenáře má veliký význam, a proto se autorka rozhodla, že knihu o tento umělecký kontext díla nemůže ochudit. Inspirací jí bylo samotné vydání knihy z roku 2016, ze kterého při úpravě knihy vycházela, doplněné ilustracemi Heleny Zmatlíkové. Obrázky Heleny Zmatlíkové na autorku vždy působily velice kladně a už jako malá si je velmi oblíbila a zamilovala. Vlastně i z tohoto důvodu bylo jako předloha pro úpravu vybráno právě vydání doplněné malbami této ilustrátorky.

Obrázky Heleny Zmatlíkové byly využity prostřednictvím překreslování, případně dokreslování dalších obrázků, které se autorka snažila vytvořit v ilustrátorčině stylu. Následně autorka přemýšlela nad tím, jaké provedení ilustrací zvolit a rozhodla se v knize uvést obrázky černobíle i barevně. Vzhledem k předpokladu, že bude kniha využívána při školní praxi, jsou vhodné obrázky černobílé, aby nebyly znehodnoceny případným kopírováním. Nehledě na to, že čtenář si může obrázky sám vybarvit. Nicméně aby byla zachována přitažlivost textu, jsou zde pro čtenáře i obrázky barevné.

4.3 Tvorba pracovních listů

Knihy obsahuje také druhou část určenou učitelům či rodičům, případně samotným dětem, pokud jsou dostatečně samostatné. V této příloze jsou vypracovány pracovní listy k jednotlivým kapitolám. Jak bylo v této práci již mnohokrát zmíněno, je velmi důležité, aby čtenář nečetl knihu pouze mechanicky, ale především s porozuměním čtenému. Právě k tomuto účelu jsou nápomocné předkládané pracovní listy. Učitel, případně kdokoliv jiný, se při práci s knihou může rozhodnout na základě znalosti svých svěřenců, tedy čtenářů, zda pracovní listy ke zjištění míry porozumění využije či se bude spoléhat pouze na sebe samého, na zpětnou reprodukci textu či zodpovídání otázek. Pracovní listy slouží jako podpora a jejich cílem je nejen ověření porozumění přečtenému textu, ale zároveň i rozvoj kreativního myšlení. Pracovní listy mohou být využity například pro zpestření výuky. Pro potřeby této práce jsou pracovní listy součástí upravené knihy, a to v podobě přílohy. Níže jsou uvedeny typy úkolů využitých v pracovních listech i s příklady.

Otázky (otevřené, uzavřené)

Základním a velmi účinným úkolem, který byl v pracovních listech využit, je klasické odpovídání na otázky. Voleny jsou otevřené otázky, kdy žák musí vlastními slovy dopsat odpověď. Tento typ úkolu byl užíván nejčastěji. V případě delšího textu bylo zvoleno zodpovídání otázek uzavřených, kdy žák správnou odpověď kroužkuje a vybírá z předem nabídnutých možností. U této varianty se těžko posuzuje, zda žák odpovídá na základě porozumění nebo na základě tipu. Toto musí brát osoba pracující s žáky v potaz.

Celkově u tohoto úkolu, tedy odpovídání na otázky, je těžké v písemné podobě poznat, zda čtenář neporozuměl ději příběhu nebo položené otázce. Vhodné je tedy využívat tento úkol i v mluvené/znakované verzi. Pokud je z jakéhokoliv důvodu využito písemných otázek, je vhodné se snažit o to, aby děti odpovídaly klíčovým slovem nebo větou formulovanou vlastními slovy.

Doplňování chybějících slov

V tomto úkolu má žák doplňovat do textu vynechaná slova tak, jak vyplývá z příběhu, a to ve správných gramatických tvarech. Na tomto úkolu lze kromě ověření porozumění slovům a větám také dobře procvičit paměť.

DOPLŇ DO VĚT CHYBĚJÍCÍ SLOVA.

1. Tonda má doma hodně _____.
2. Tonda chce cestovat po _____, protože on je _____.
3. Jirsákovi rodiče i Čeněk jsou pobožní _____, a proto chodí do kostela.
4. Ve všední den se Čeněk _____ s ostatními kluky.
5. Édův tatínek pracuje jako _____ na finančním úřadu.
6. Zilvarův tatínek bojoval ve _____ a _____ se.
7. Pan Zilvar má teď dřevěnou _____.

Výběr vhodného slova

V úkolu tohoto typu má žák vybrat z nabídky správné slovo tak, jak vyplývá z příběhu. Tento úkol lze využít u složitějšího příběhu. Lze prostřednictvím něj docílit hlubšího zamyšlení se nad přečteným textem. U tohoto úkolu autorka pracuje především s významem slov v kladném/záporném tvaru.

ZAKROUŽKUJ VHODNÉ SLOVO VE VĚTĚ.

1. Pěťa ČTE/NEČTE hodně knih, s nikým se nepere a POMÁHÁ/NEPOMÁHÁ rodičům.
2. Pěťa se TĚŠÍ/NETĚŠÍ, až tatínek otevře bednu se zbožím.
3. Pěťův tatínek POVĚSIL/NEPOVĚSIL plakát do výlohy. Plakát JE/NENÍ reklama.
4. Kupci si MUSÍ/NEMUSÍ nic kupovat, protože mají všechno ve svém obchodě.
5. Tatínek říká Pěťovi: „Až vyrosteš, Petře, BUDEŠ/NEBUDEŠ pracovat v mém obchodě.
6. Někteří lidé MAJÍ/NEMAJÍ peníze na zaplacení a pak tatínkovi dluží peníze.
7. Pan Svoboda u Bajzů NAKUPUJE/NENAKUPUJE a Pěti tatínek VÍ/NEVÍ, proč.

Pravdivost tvrzení

V úkolech tohoto typu žák rozhoduje, zda uvedená věta je pravdivá nebo nikoli. Úkoly tohoto typu lze velmi dobře hodnotit, zda bylo čtenému textu porozuměno.

JE VĚTA PRAVDIVÁ? NAPIŠ ANO NEBO NE.

1. Na jednopatrovém domě Bejvalů visí nad štítem dřevěná koňská hlava. _____
2. Pan Fajst nikdy nežaluje rodičům, že žáci nemají umyté ruce. _____
3. Pan učitel Veselík nemá Pěťu rád, protože Pěťa zlobí. _____
4. Když je venku hezky, tak chodí žáci o přestávce na dvůr. _____
5. Pěťa nechce pracovat v kanceláři. On chce dělat pacholka u Bejvalů. _____
6. Pěťův bratr Lád'a kouřil cigarety. _____

Dějové posloupnosti

V úkolu tohoto typu má žák napsat pořadí jednotlivých vět (případně poskládat rozstříhané věty) tak, aby z poskládaného příběhu vyplynulo, co se v kapitole odehrálo.

SEŘAĎ VĚTY A OČÍSLOUJ JE VE SPRÁVNÉM POŘADÍ.

1. Celá dědina shořela. _____
2. Pak šel Pěťa, Tonda, Éda, Pepek i Čeněk na pole, kde postavili dědinu. _____
3. Pěťa ukradl krabice v obchodě strýce Vařeky. _____
4. Potom kluci uklidili nepořádek na poli a šli domů. _____
5. Tonda vymyslel hru s názvem „Palič města Mostravy“: _____
6. Zilvar zapálil jeden dům (jednu krabici) a ostatní kluci volali: „Hoří!“ _____

Reprodukce čteného

Klasickým a účinným úkolem pro zjištění porozumění předloženému textu je převyprávění děje vlastními slovy. Tento úkol lze praktikovat ústně i písemně. Ústní převyprávění je velmi náročné na aktivní znalost jazyka.

Dokončení příběhu, ilustrace textu, komiks

V těchto úkolech je žák zapojen do vlastního tvůrčího myšlení. Pro děti je atraktivní například vymýšlet, jak by daný příběh mohl pokračovat. Vlastní ilustrování textu slouží pro žáky spíše jako zpestření výuky, ale na základě tohoto úkolu lze zjistit, co žáka v textu nejvíce zaujalo. Podobně je postavený i úkol, kdy má žák vytvořit komiks na základě porozumění hlavní myšlence děje. Prostřednictvím těchto úkolů je rozvíjena fantazie a představivost čtenářů.

Dramatizace

Obdobně uměleckým a kreativním úkolem je ztvárnění části příběhu pomocí scénky, což má pro žáky především motivační charakter.

5 Ověřování porozumění textu

Po vytvoření prvních verzí kapitol bylo třeba přistoupit k ověření srozumitelnosti textu s cílovou skupinou, aby následně mohl být text upraven do konečné podoby, která bude pro čtenáře se sluchovým postižením přijatelná a srozumitelná.

V následujícím textu je nastíněn časový průběh ověřování, stručně charakterizována instituce, ve které probíhalo ověřování srozumitelnosti upravovaného díla a konkrétní třída žáků, která se na ověřování textu podílela. Následně jsou zde nastíněny konkrétní postupy při ověřování a zhodnocení těchto činností. Nakonec autorka celkově hodnotí vzniklé upravené dílo.

Časový harmonogram

Ověřování probíhalo ve školním roce 2018/2019 a podílela se na něm třídní paní učitelka Mgr. Radka Štěrbová, která vyučuje třídu žáků se sluchovým postižením na druhém stupni základní školy. První verze knihy byla dokončena v prosinci roku 2018. V lednu 2019 bylo zahájeno ověřování upraveného textu ve třídě. Z časových důvodů nebyly některé z kapitol čtené, ale dětem byl paní učitelkou převyprávěn jejich děj, aby měly pojetí o celém příběhu knihy. Konkrétně se jednalo o kapitoly: Vysvědčení, Prázdniny končí, Do našeho města přijel cirkus, Zdál se mi sen o královské princezně a Zilvarovi, Zdál se mi sen o královské svatbě princezny a Zilvara. Ihned po zahájení ověřování byly provedeny další úpravy především z hlediska rozsahu upraveného textu. Další drobné úpravy potom probíhaly v návaznosti na čtení jednotlivých kapitol. Kniha byla kompletně dokončena v březnu roku 2019.

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro ověřování srozumitelnosti upravovaného díla si autorka vybrala instituci Mateřská škola, základní škola a dětský domov Ivančice, příspěvková organizace. Budova školy byla postavena v průběhu jednoho roku. Otevřena byla na podzim roku 1894. Od té doby slouží ke vzdělávání dětí se sluchovým postižením, s výjimkou období obou světových válek. Od roku 2005 jsou do školy zařazovány také další skupiny dětí, tedy děti s jiným typem postižení. V průběhu let 2016-2018 proběhla rozsáhlá rekonstrukce školy.

Konkrétně výměna elektroinstalace, sanace budovy, výměna oken či oprava fasády. Instituce je, co se týče péče kompletní, a mimo mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, internátu a dětského domova zde je i speciálně pedagogické centrum.

Výzkumný vzorek dětí zvolených pro spolupráci na ověřování srozumitelnosti upravovaného díla tvořila třída na druhém stupni Základní školy v Ivančicích. Třídní paní učitelkou této třídy je již zmiňovaná paní učitelka Mgr. Radka Štěrbová. Paní učitelka ve třídě učí český jazyk, matematiku, dějepis, zeměpis, etickou výchovu, informatiku, speciálně pedagogickou péči, výtvarnou výchovu, tělocvik a pracovní činnosti. Během výuky komunikuje paní učitelka s žáky mluvenou řečí doprovázenou znaky. Mezi sebou děti komunikují převážně znakovým jazykem, případně znakovanou češtinou. Tuto třídu navštěvuje sedm žáků, konkrétně tři chlapci a čtyři dívky. Dvě z těchto dětí jsou cizinci, konkrétně neslyšící chlapec v deváté třídě a chlapec v osmé třídě. Pro lepší přehlednost autorka uvádí základní data o dětech v následující tabulce.

Tabulka 1 – Přehled základních informací o dětech

Pohlaví	Třída	Sluchová vada	Preferovaný způsob komunikace
chlapec	šestá	středně těžká nedoslýchavost	mluvený jazyk
dívka	sedmá	středně těžká nedoslýchavost	mluvený jazyk
dívka	sedmá	praktická hluchota	znakový jazyk
dívka	osmá	úplná hluchota	znakový jazyk
chlapec	osmá	středně těžká nedoslýchavost	mluvený jazyk
dívka	devátá	praktická hluchota	znakový jazyk
chlapec	devátá	úplná hluchota	znakový jazyk

5.2 Průběh realizace

Ověřování tedy bylo, jak už bylo zmíněno, realizováno ve spolupráci s třídou na druhém stupni Základní školy v Ivančicích a s třídní paní učitelkou Mgr. Radkou Štěrbovou. Paní učitelka přistupovala k celému procesu úpravy velice ochotně a s velkým nadšením, na základě čehož autorka usoudila, že je to osoba na správném místě, která se nebojí experimentovat a snaží se výuku žákům jakýmkoliv způsobem zpříjemnit a ozvláštnit. Toto dokazovali i samotní žáci a jejich zapálení pro činnost ověřování.

Co se týče způsobu ověřování, autorka zde trochu experimentovala. Vzhledem k věku dětí se rozhodla, že zkusí s dětmi daný text ověřit tak, že nebudou mít společně s upraveným textem rovnou k dispozici vysvětlivky slov, u kterých je předpoklad, že jim nebudou rozumět. Autorka se rozhodla, že nechá děti text přečíst a bez ovlivňování již existujícími vysvětlivkami označit v textu ta slova, kterým neporozumí. Právě ta slova autorka zpětně zahrнула do slovníčku, čímž bylo zajištěno, že slovníček obsahuje slova, kterým děti opravdu nerozumí. Tzn., že slovníček vlastně vznikl na popud dětí. Slova, kterým nerozuměly děti, byla doplněna vysvětlením složitějších slov, u kterých autorka předpokládala (přesto, že jim děti podílející se na ověřování rozuměly), že by se nemusely setkat s porozuměním u širší skupiny čtenářů. Výše zmíněné se týkalo žáků se středně těžkým sluchovým postižením. U žáků s těžším typem postižení sluchu byly následně v dalších kapitolách slovníčky předkládány společně se čteným textem, jelikož bylo ověřování nepřítomností slovníčku velmi ztíženo.

Ověřování probíhalo tak, jak je paní učitelka zvyklá běžně s třídou pracovat. Tzn., že s jednotlivými kapitolami, co se týče práce v hodinách českého jazyka, se pracovalo následovně. Text dané kapitoly nejprve přečetla paní učitelka. Všichni žáci měli text před sebou a sledovali jej. Následně byl text čten společně, a to po jednotlivých odstavcích. Každý odstavec nejprve žáci četli nahlas a následně dostali čas na samostatné přečtení daného odstavce. Během samostatné práce si žáci v textu zatrhávali slova, kterým nerozuměli. Následující fáze spočívala v tom, že si žáci slova společně s paní učitelkou vysvětlili, hledali na internetu případně ve slovnících, malovali a zapisovali do vlastních slovníčků, které lze vidět v příloze B. Takto postupně proběhlo ověření celého textu, až na výše zmíněné kapitoly, které s žáky čteny nebyly.

Po přečtení následovalo ověřování toho, zda žáci předkládanému textu konkrétní kapitoly porozuměli. K tomuto účelu mohou být využity a běžně se využívají pracovní listy. Vzhledem k výše popsanému průběhu ověřování a ke struktuře a rozsáhlosti díla, se autorka společně s paní učitelkou rozhodla zvolit k ověřování pouze ústní reprodukci příběhu prostřednictvím mluveného případně znakového jazyka a zodpovídání otázek. Tato část práce nebyla sice pro žáky podílející se na ověřování tolik atraktivní jako by mohla být práce s pracovními listy. Vzhledem k ušetření času, byla však zvolená metoda nejefektivnější, na čemž se autorka spolu s paní učitelkou shodly.

Během ověřování byla zaznamenávána všechna slova, která žákům činila problémy v porozumění a následně při konečných úpravách bylo vždy rozhodnuto, zda je vhodné daný text nahradit případně jej ponechat a vysvětlit. Vzhledem k tomu, že cílem nebylo vytvořit zjednodušené dílo, kde by čtenář všemu rozuměl, některé složitější části textu byly i přes těžší porozumění ponechány a důkladně vysvětleny. V případech, kdy si autorka nebyla jista, zda žáci po dané úpravě budou textu rozumět, proběhlo u žáků znovu ověření tohoto textu. Vzhledem k časovým možnostem toto neproběhlo u všech finálních úprav. Veškeré finální úpravy však byly konzultovány s paní učitelkou.

Pro zajímavost byly některé kapitoly k přečtení rozděleny jako samostatná práce na doma mezi jednotlivé žáky. Konkrétní kapitolu měla na starost vždy jedna dvojice žáků (jeden žák byl na zadávání úkolu nemocný). Žáci byli poměrně schopni se se samostatnou prací popasovat. Rozděleny byly následující kapitoly: 17. Zdál se mi sen o Jumbově rodině a červené čepici (četli neslyšící žák a neslyšící žákyně), 18. Zdál se mi sen, že já a moji kamarádi jedeme do Indie (četli dva nedoslýchavý žáci) a 19. Zdál se mi sen o panu Brabci z Indie (četla nedoslýchavá žákyně a neslyšící žákyně).

Během vyučování vedla paní učitelka s žáky rozhovor o tom, co četli. Žáci měli za úkol reprodukovat, o čem byl jimi čtený příběh, což zároveň sloužilo jako informace pro ostatní žáky, aby o děj z dané kapitoly nepřišli. Kapitolu o Jumbově rodině dokázali neslyšící žáci reprodukovat s dopomocí na základě kladení otázek. Kapitolu o cestě do Indie dokázali nedoslýchaví žáci reprodukovat zpětně sami. Kapitolu o panu Brabci z Indie dokázala reprodukovat pouze nedoslýchavá žákyně. Neslyšící žákyně se v textu moc neorientovala, ale dokázala vyjádřit hlavní myšlenku. Žákům byla dovysvětlena slova, kterým nerozuměli a text dále redukován z hlediska rozsahu a vstupů z reality.

Zhodnocení ověřování upraveného textu

V první řadě je nutné podotknout, že nezastupitelnou roli v průběhu ověřování měla paní učitelka Mgr. Radka Štěrbová, se kterou autorka jednotlivé úpravy a všechny práce na knize konzultovala. Její podnětné připomínky, nápady apod. vycházely z dlouhodobé zkušenosti práce s dětmi se sluchovým postižením v oblasti českého jazyka. Neméně důležitou roli pak měly děti podílející se na ověřování srozumitelnosti upraveného díla, které odvedly velký kus práce. Ověřování nebylo pro děti vůbec jednoduché, ať už z důvodu vlastní tvorby slovníčku nebo rozsáhlosti díla. Nicméně lze konstatovat, že ověřování proběhlo bez větších komplikací, jak bylo nastíněno i výše.

Během ověřování autorka dospěla k několika závěrům, čeho by se měla při příštích úpravách textu vyvarovat a na co by si měla dávat pozor. V první řadě skutečnost, že text neobsahoval v původní verzi pro ověřování vysvětlivky, měla pozitivní i negativní dopad. Jako pozitivní vnímá autorka to, že zjistila, kterým slovům děti skutečně nerozumí, tzn. že nejsou v textu vysvětlována žádná slova zbytečně (i když na tomto místě je nutné podotknout, že každé dítě je jiné a má jinou slovní zásobu, ale autorka si dala pozor, aby byla ve slovníčku uvedena všechna slova, u kterých se předpokládá, že by čtenář se sluchovým postižením mohl mít problém s pochopením jejich významu). Na druhou stranu však nepřítomnost slovníčku při ověřování prodlužovala práci s ověřovaným textem nutností všechna neznámá slova vysvětlovat a dohledávat. Jako pozitivní však autorka vnímá to, že si během těchto činností děti osvěžily schopnost vyhledávání, ať už v internetovém prostředí nebo ve slovnících. Nicméně pokud by se znovu pustila do úpravy literárního díla zvolila by práci se slovníčkem, který by byl součástí upravených kapitol a byla by vnímavější k tomu, co děti ve slovníčku vyhledávají a která slova vysvětlit nepotřebují. U některých kapitol bylo takto postupováno už i nyní, a to z časových důvodů.

Již v počátku ověřování srozumitelnosti předkládané literární předlohy autorka společně s paní učitelkou dospěla k závěru, že předkládaný text je ve své původní úpravě zbytečně dlouhý a že není třeba natolik zacházet do podrobností uvedených v původním díle. Na jednu stranu tato skutečnost může působit tak, že dílo bude ochuzeno o zajímavé, i když ne příliš podstatné zápletky. Na druhou stranu větší stručnost díla umožní jeho využití právě v hodinách českého jazyka ve škole, o čemž byla zmínka již výše v textu.

Pokud by dílo bylo využito ve své původní upravené verzi, práce ve školním prostředí by byla příliš zdlouhavá a vyučující by neměl prostor pro využití připravených pracovních listů a neměl by čas více se věnovat práci s textem. Toto bylo podloženo při začátku ověřování s původní upravenou verzí, kdy průběh čtení jedné kapitoly trval dvě vyučovací hodiny a částečně zasahoval i do třetí. Tudíž i v průběhu ověřování byly předkládané kapitoly předem znovu upraveny a zkráceny.

Během ověřování autorka práce došla k závěru, že rozdělení díla do kapitol a obměna názvu kapitol, které více charakterizují, co se v dané kapitole odehrává, byla více než vhodná. V původním díle a vydání, které bylo k úpravě využito, je sice text pomyslně členěn do kapitol, ale autorka nevnímala žádný hlubší význam tohoto počínu. Některé příběhy přesahovaly z kapitoly do kapitoly a názvy někdy nebyly příliš výstižné. Rozčlenění, které zvolila autorka společně s paní učitelkou, jasně odděluje jednotlivé příběhy a umožňuje tak práci s knihou po jednotlivých kapitolách, aniž by se čtenář ztrácel v kontextu příběhu. Nadpisy jednotlivých kapitol vystihují, čeho se daný příběh bude týkat. Tento krok pro čtenáře se sluchovým postižením umožnil snazší pochopení hlavní myšlenky konkrétní kapitoly.

Největší komplikace při úpravě působila druhá část knihy, která nejen, že byla rozsáhlá, co se týče jednotlivých příběhů, ale také komplikovaná na orientaci v textu. Jednotlivé příběhy se prolínaly napříč kapitolami a zároveň se zde prolínaly sny s realitou, aniž by tyto dvě skutečnosti byly od sebe nějak odděleny. Pro běžného čtenáře by tato část textu pravděpodobně nebyla složitá. Nicméně pro čtenáře se sluchovým postižením byla tato část nesmírně komplikovaná. V tomto místě se tedy přistoupilo nejen k doplnění úvodního vysvětlení toho, co se v textu bude dít, tedy, že je Petr nemocný a zdají se mu různé sny, ale také k barevnému oddělení snů a reality. Jednotlivé sny byly zkráceny, aby jednotlivě svým rozsahem odpovídaly maximální délce strany A4. Toto řešení vnímá autorka i paní učitelka jako zdařilé, jelikož usnadnilo žákům orientaci a nenutilo je zdlouhavě přemýšlet nad tím, co se odehrává v reálném světě a co je sen.

Porozumění upravenému textu nečinilo tak velké obtíže žákům s nedoslýchavostí. Tito žáci jsou ve třídě čtyři a všichni využívají ke své práci sluchadlo jako kompenzační pomůcku. Díky sluchadlu je těmto žákům zpřístupněn mluvený jazyk. U těchto čtyřech žáků nebyl problém při samostatné práci s textem zaznamenat, kterým slovům nerozumí.

Následně ve spolupráci s paní učitelkou byli tito žáci schopni vyhledat význam těchto slov. V textu jim zpočátku činilo problém pochopit, jak je psaný, tedy že vypravěč je zároveň hlavní postava knihy. Naopak celkové využívání zájmen namísto podmětu potíže nečinilo. Občas se vyskytly problémy s orientací v tom, kdo se účastní daného dobrodružství. Na základě toho autorka v místech, kde nebylo jasné, kdo je aktérem děje, tyto informace doplnila. Větší obtíže se objevily v druhé části knihy, kdy i na základě barevného odlišení textu bylo mnohdy obtížné oddělit skutečnost od snů, které se Pét'ovi zdály, když marodil. Na popud toho se autorka snažila vstupy z reality redukovat, jelikož nebyly stěžejní pro hlavní dějovou linii. Tito žáci byli schopni textu komplexně porozumět a zpětně jej reprodukovat.

Žáci s těžkým sluchovým postižením, kteří jsou ve třídě tři, měli zpočátku s porozuměním textu problémy. Největší komplikací bylo si zvyknout na to, že vypravěčem knihy je zároveň její hlavní postava, tudíž je vše vyprávěno v ich-formě. Ve chvíli, kdy děti pochopily způsob toho, jak je text psaný, porozumění se ve velké míře zlepšilo, a proto se autorka rozhodla tento styl vyprávění ponechat. Následně měli tito žáci problémy s délkou textu, jelikož nebyli schopni si vybavit všechny informace obsažené v kapitole. Ve spolupráci s paní učitelkou bylo ale nakonec docíleno takové podoby a délky textu, aby i tito žáci byli schopni zpětně reprodukovat, o čem právě četli. Snahy u těchto žáků byly zaměřeny především na schopnost interpretovat hlavní myšlenky přečteného textu a podstatné dějové zápletky. U těchto žáků nebylo vyžadováno vybavení si všech detailů. Zároveň tito žáci nedohledávali význam slov a byl jim předkládán slovníček zpracovaný autorkou.

Největší problémy s porozuměním čtenému textu měl neslyšící žák, který je zároveň cizinec (ve třídě jsou cizinci dva). Práce s ním ve výuce je velmi specifická a složitá a je nutné tomuto žákovi vše důkladně vysvětlovat. Žák je schopen vyjádřit základní myšlenku čteného textu, ale už není schopen text sám zpětně reprodukovat a odpovědět na všechny kladené otázky. Co se týče úpravy knihy, nebyl na tohoto žáka brán ohled ve smyslu takového zjednodušení, aby byl žák schopen všemu porozumět. Jedná se totiž o specifickou kombinaci obtíží a čtení cizinců se sluchovým postižením by bylo náplní jiné práce. V případě, že by se text měl přizpůsobit jazykovým kompetencím tohoto žáka, byl by natolik zjednodušen, že pro ostatní žáky by ztratil hodnotu a nebyl by atraktivní.

5.3 Celkové zhodnocení upraveného díla

Po fázi ověřování dostala kniha svou závěrečnou podobu, kterou autorka v dalším textu hodnotí. Zásadní otázkou, při úpravě literární předlohy *Bylo nás pět bylo*, zda kniha čtenáře v cílové skupině zaujme a motivuje jej k přečtení. Titul *Bylo nás pět, jak bylo* zmiňováno výše, je oblíbený napříč všemi generacemi, ale zásadní bylo, zda zaujme i čtenáře se sluchovým postižením. V průběhu ověřování se však autorka přesvědčila, že kniha byla zvolena správně, což jí čtenáři dávali najevo vlastním zaujetím.

Při práci s knihou a při všech jejích úpravách bylo postupováno tak, aby byla zachována typická atmosféra díla. Tzn., že nebylo cílem text zjednodušit natolik, aby se vytratilo kouzlo díla původního, ale naopak najít kompromis mezi uchováním autenticity a dosažením co nejvyšší míry srozumitelnosti pro čtenáře se sluchovým postižením. Žáci na předložený text reagovali pozitivně a během čtení se aktivně zapojovali a byli zaujati jednotlivými příběhy, které hlavní hrdinové v knize prožívají. Při zpětné reprodukci přečteného žáci byli taktéž aktivní.

Čtené dílo se žákům zalíbilo především z hlediska jednotlivých dobrodružství, která ne vždy mohou dnes sami prožít. Zároveň se děti často identifikovaly v hlavních hrdinech knihy, a to i přesto, že hlavními hrdiny knihy jsou především chlapi. Příběh byl poutavý i pro dívky, které v příběhu mají také své zastoupení. Navíc prožívaná dobrodružství nebyla typicky chlapecká. I dívky byly zaujaty konkrétními situacemi. Například se žákům velmi líbil příběh, kdy kluci chtěli získat v lese vosí hnízdo, a proto se ho snažili vykourit. Následný útok vos některé děti důvěrně znaly a o to víc je příběh vtáhnul. V celkovém náhledu dílo žáky obohatilo především o poznatky, že ve volném čase se lze věnovat rozličným, v díle zmiňovaným, aktivitám. Na tomto místě je však třeba uvést, že některé věci musely být dětem dovysvětleny, protože dnes je děláme jinak (např. pro rozdělání ohně využijeme papír a dřevo, a ne suchou trávu a bramborovou nat'). Občas se děti nad takovými situacemi pozastavovaly. Ne všechny z nich žáci znali nebo je mohli ve svém životě vyzkoušet. Dále příběh rozvíjel u žáků fantazii.

Žáci byli dále motivováni faktem, že na motivy díla vzniklo také jeho filmové zpracování. Co ale sklidilo největší úspěch a nejvíce žáky motivovalo k četbě, bylo to, že v průběhu dané části školního roku navštívili divadelní zpracování literární předlohy *Bylo nás pět*.

Nejen, že samotné divadelní představení bylo dle slov paní učitelky Mgr. Radky Štěrbové velmi kvalitní, ale především děti poznávaly situace, o kterých se v knize dočetly a vzájemně si propojovaly získané informace s nově nabytými, a to v obou směrech. V divadelním podání byla zpracována pouze první část knihy tedy do té chvíle, než hlavní hrdina onemocněl. Nicméně děti byly nadšené a během představení si vybavovaly postavy i situace z knihy. Neméně vzrušující pro ně byl fakt, že herci je v průběhu hry zapojovali do hraní, a tak je ještě více vtahovali do děje. Nejvíce děti zaujala koňská hlava, která v představení mluvila anebo to, že Pepek Zilvar v divadle kouřil. Z průběhu ověřování nelze vyvodit na kolik měla návštěva divadelního představení vliv na porozumění.

Knihy byla následně doplněna o pracovní listy, které by mohly na základě slov paní učitelky zájem o ni, a především o práci s ní, ještě zvýšit. Při tvorbě pracovních listů autorka vycházela z odborné literatury, ze zkušeností autorů již upravených předloh a také ze zkušeností paní učitelky, se kterou během ověřování spolupracovala. Autorka se rozhodla pracovní listy zpracovat v papírové podobě. V dnešní moderní době a existenci stále více užívaných technických pomůcek (i při výuce), konkrétně například interaktivní tabule, by šly pracovní listy zpracovat i elektronicky. Jak ale vychází z celého textu této práce, dílčím cílem je mimo jiné podpořit právě zájem o knihu v její papírové podobě, a proto i pracovní listy jsou zpracovány klasicky. Zde samozřejmě záleží na konkrétním využití knihy a zkušenosti pedagogů, kteří mohou práci ozvláštnit.

Autorka se domnívá, že ve spolupráci se všemi výše zmíněnými osobami se podařilo naplnit podstatu úpravy a cíle, které byly stanoveny na počátku dlouhé cesty. Přesto, že se na cestě za výsledkem vyskytlo několik komplikací (nemoc autorky, snížení aktivity dětí skrz těšení se na prázdniny apod.), dílo se své konečné podoby dočkalo. Žáci, u kterých probíhalo ověřování srozumitelnosti předloženého díla, dílo vše přijali, a tudíž autorka předpokládá, že si najde i další příznivce mezi čtenáři se sluchovým postižením a pomůže tak celkově k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Na závěr by autorka ráda shrnula slova paní učitelky Mgr. Štěrbové k předkládané knize. Paní učitelka se, i přes původní rozsah upravené knihy a složitost, domnívá, že cílovými úpravami se dosáhlo díla, které je svou podobou využitelné při školní práci. Nyní by dle jejich slov stála za ověřením také využitelnost vytvořených pracovních listů.

Závěr

Cílem předkládané diplomové práce bylo zpřístupnit dílo *Bylo nás pět* žákům se sluchovým postižením prostřednictvím jeho úpravy a pomoci jim tak dosáhnout čtení s porozuměním. Není možné tvrdit, že četba upravených textů je jedinou efektivní cestou, jak čtenářům v cílové skupině text zpřístupnit. Tato možnost je pouze jednou z alternativ k četbě originálního textu. Je všeobecně známé, že děti se sluchovým postižením mnohdy nečtou, a právě upravené texty jsou jednou z možností, která je v praxi volena vyučujícími těchto dětí, jak dosáhnout zvýšení míry čtení těchto osob. Učitel je ten, který zná své žáky nejlépe a má tedy prostor flexibilně reagovat na jejich potřeby a přizpůsobovat jim metody práce. Tento vklad každého učitele do výuky je velmi cenný a je třeba jej podpořit tím, že bude učitelům k dispozici dostatečné množství odpovídajících metodik či upravených literárních textů, které budou snadno dostupné. Právě z tohoto důvodu se autorka rozhodla rozšířit nabídku upravovaných děl o další dílo, a to *Bylo nás pět*, které stále spadá do seznamu doporučené literatury pro vyšší ročníky základních škol.

Záměrem práce nebylo vyřešit problém čtení u osob se sluchovým postižením, nýbrž poskytnout možnost přečíst si populární literární předlohu. Během ověřování srozumitelnosti textu nebyly shledány větší obtíže v porozumění čtenému a z reakcí dětí plyne, že předkládané dílo u nich sklidilo úspěch. Z tohoto důvodu si autorka dovoluje tvrdit, že by upravená kniha mohla splnit účel svého vytvoření a být funkčně využita ve vzdělávacím procesu, sloužit jako inspirace pro učitele při práci s upravovanými texty, případně být obohacením čtenářům se sluchovým postižením. Nelze předpokládat, že bude text vhodný a přístupný všem čtenářům v cílové skupině, jelikož úroveň jazykových kompetencí se u jednotlivců výrazně liší. Přesto autorka věří, že upravená kniha si čtenáře, kterým bude vyhovovat, najde a alespoň jim zprostředkuje příjemné prožitky spojené s četbou.

Tato práce, ve které je jasně popsán postup při úpravě knihy, by mohla být motivací a nabádat k úpravě dalších literárních děl, jež by mohli učitelé mimo jiné využít ve své praxi při výuce českého jazyka u žáků se sluchovým postižením.

Seznam použitých zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 978-80-210-3822-6.

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

BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-393-2.

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

CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Anna. *Koncepce výuky českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – český jazyk jako druhý jazyk*. In: *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 13. 11. 2017 [cit. 12.3.2019]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13561>

ČERVENKOVÁ, Anna. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, 80 s.

ČERVENKOVÁ, Anna. *Jak jsme se učili číst*. Praha: Gong-Press, 1992, 46 s.

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

DAŇOVÁ, Martina. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonalldové Paní Láryfáry*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

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

FÜRSTOVÁ, Lucie a Anna DITTRICHOVÁ. V Liberci vzniká další interaktivní kniha pro neslyšící. In: *Český rozhlas: Liberec* [online]. 11. 9. 2018 [cit. 18.2.2019]. Dostupné z: <https://liberec.rozhlas.cz/v-liberci-vznika-dalsi-interaktivni-kniha-pro-neslyšici-7609873>

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

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

Knihovna Liberec [online]. Liberec: Krajská knihovna v Liberci, 2018 [cit. 18.2.2019]. Dostupné z: <http://www.znakokniha.cz/>

KOLEKTIV AUTORŮ. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením – čeština jako druhý jazyk: Metodická podpora pro učitele* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-7481-206-4. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026>

KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-29-7.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: funkční systémy: norma a poruchy*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-632-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-413-8.

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

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KRAUS, Jiří. *O jazyce a stylu pro informační pracovníky*. Praha: ÚVTEIN, 1987. 107 s.

LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3701-9.

LANGER, Jiří. Surdopedie. In: VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEWIS, Sue. Čtení a psaní v rámci orálně-auditivního přístupu. In: GREGORY, Susan, ed. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7308-003-6.

MACUROVÁ, Alena. Předpoklady čtení. In: BRADÁČOVÁ, Zdenka. *Četba sluchově postižených: Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27. 11. 1999 v areálu FRPSP v Praze 5-Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000, 70 s.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0398-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. Vývoj dítěte a čtení. In: WILDOVÁ, Radka, ed. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.

MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa: na co se často ptáte*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-316-9.

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí. In: ruce.cz [online]. 5.12.2006 [cit. 3.3.2019]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/127-vyvoj-znakoveho-jazyka-u-neslysicich-deti>

NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. 2008, **18**(1). ISSN 1211-4669.

NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

PARIS, S. G., WASIK, B. A., TURNER, J. C. The Development of Strategic Readers. In BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P., PEARSON, P. D. (ed.) *Handbook of reading research* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

POLÁČEK, Karel. *Bylo nás pět*. Ilustroval Helena ZMATLÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2016. Knihovna pro děti 21. století. ISBN 978-80-00-04409-5.

POUL, Jan. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1479-2.

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

PTÁČKOVÁ, Klára. *Čtenářství u neslyšících dětí a problematika upravovaných textů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-635-2.

PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 143 s. ISBN 80-210-0476-2.

ROBINSON, Francis. *Effective Study*. New York: Harper & Row, 1978. ISBN: 978-0-06-045521-7.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložila Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vydání: druhé. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-675-9.

SMETÁČEK, Vladimír. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, 100 s.

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

SOURALOVÁ, Eva. Zkušenosti s úpravou literárních textů pro děti s postižením sluchu. In: ČERVENKOVÁ, Anna. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, 80 s.

STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-85899-45-0.

Středisko Teiresiás. O hybridní knize: Jak funguje hybridní kniha. In: *Hybridní kniha* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 16. 9. 2014 [cit. 12.3.2019]. Dostupné z: http://www2.teiresias.muni.cz/hybridbook/web/index.php?skup_id=s1&clanek_id=14

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.

VÁVRA, Pavel. *Tvorba a využití interaktivních úprav textu pro neslyšící čtenáře ve speciálně pedagogické praxi*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 75 s. Diplomová práce.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

WOLL, Bencie. Vývoj znakového a mluveného jazyka. In: GREGORY, Susan, ed. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7308-003-6.

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

ZACHOVÁ, Alena. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

ŽITNÁ, Markéta. Krajská vědecká knihovna v Liberci zpřístupní jedinečnou "znakoknihu" pro neslyšící. In: *Liberecký kraj* [online]. 14. 11. 2017 [cit. 18.2.2019]. Dostupné z: <https://www.kraj-lbc.cz/krajaska-vedecka-knihovna-v-nbsp-liberci-zpristupni-jedinecnou-bdquo-znakoknihu-ldquo-pro-neslysici-n676720.htm>

Seznam tabulek

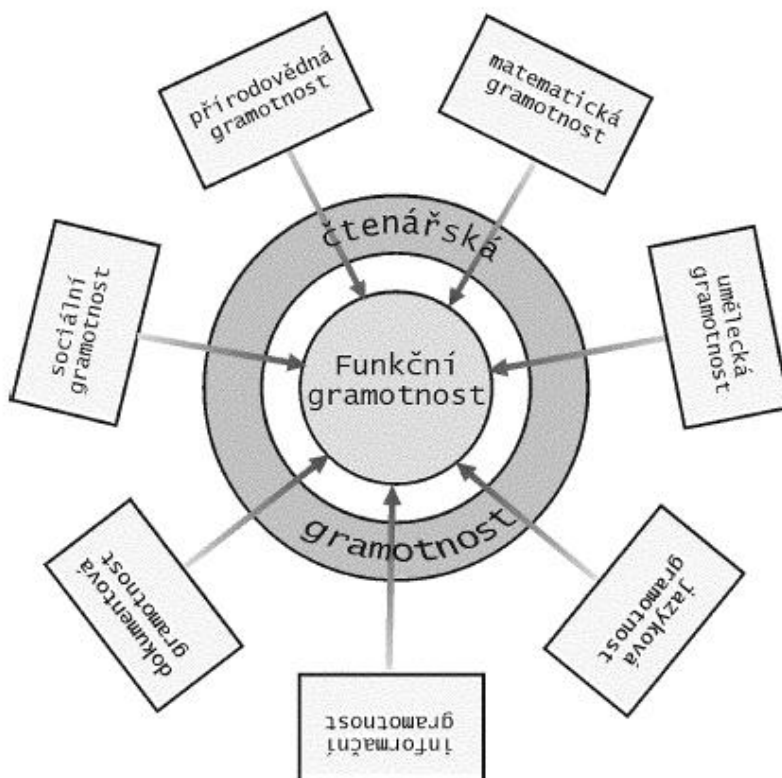
Tabulka 1 – Přehled základních informací o dětech

Seznam příloh

Příloha A – Postavení čtenářské gramotnosti

Příloha B – Ukázka vlastních slovníčků dětí

Postavení čtenářské gramotnosti



Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/851/732>

pobožný - víří se Boba

ministrant - pomáhá panu faráři

hříchy - přešer, problém

spověď - říká panu faráři své hříchy (problémy)

kostelník - stará se o kostel, svou svou

nejúdobnější - šátejný, nebojí se

manévry - přesun

soukenici - vyvádí lášku

rolníci = zemědělcé, pracují na poli

valetníci - valetka

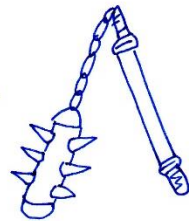
revolver - malá puška

patkaš

plíšaš - plazit se

štráin - kopec

pašeráci - přiváží přiváží něco měkam TAJNĚ



chudobinec = dům, kde bydlí chudí lidé
dobrodružství = zajímavý výlet, zajímavé akce
petrolejka →




služebná = žena, která uklízí jinde na peníze.
která stará se o dům, dělá všechny domácí práce


stít →



pracovník →

střížení kladivka → 

uředník - pracuje na Městský úřad

~~Výňbat~~ Výňbat = 

šázk se - chci, aby se mi něco povedlo

Tvrak - Eva něco dlouho

Trest - "musí"

studium - učít se na škole, výpade škola

studovat = učít

doučování = učít se z domu ne

Chudobinec = dům, kde bydlí chudí lidé
dobrodružství = zajímavý výlet, tajná akce
petrolejka



služebná = žena která uklízí jinde za peníze, stará se o dům, dělá všechny domácí práce



1. patro

přízemí

průmyslové a obchodní s uklízením


šití ^{novic, ruce} novoznickví 

úředník - pracuje na ^{HEU} městský úřad


mařit se - chci, aby se mi něco povedlo

svat - tráva něco dlouho, čeká na něco

skřížená kladívka v

vyhýbat - 

úředník na odpočinku - důchodce

poskat - 
jednapatrový dům

vyhazovat - vyhodit
přestávka - volno, když zavoní
houška - rohlík ☉
chválit - pochvala
pohovka - gauč
krasopisně - krásně napsané
pacholík - pomocník u bohatých lidí.
vynálezce - vymyslel něco nového (např. zároveň)
indiánky - knihy o Indiánech (např. Vinnetou)
pobožní - věří v boha
kostelník - stará se o kostel, zvoni hodiny
ministrant - pomáhá panu faráři
hříchy - přisvědčení, problémy
zpověď - říct panu faráři své hříchy (problémy)