

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Karin Urbánková

Úprava pověstí z Olomouckého kraje pro čtenáře se sluchovým postižením

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem zpracovala samostatně pod odborným dohledem Mgr. Lucie Pastierikové, Ph.D. a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 15. 5. 2019

.....

Karin Urbánková

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup a poskytování cenných rad při tvorbě diplomové práce. Dále děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odbornou konzultaci při tvorbě upravených textů. Děkuji také kamarádce Pavlíně Řmotové, která ilustrovala upravené texty a podílela se na grafickém zpracování díla.

Anotace

Jméno a příjmení:	Karin Urbánková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Úprava pověstí z Olomouckého kraje pro čtenáře se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Adaptation of legends from the Olomouc region for pupils with hearing handicap
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá úpravou pověstí z Olomouckého kraje pro čtenáře se sluchovým postižením. Jako první jsme se zabývali problematikou sluchového postižení, a také komunikačními systémy osob se sluchovým postižením. Dále jsme se zaměřili na čtení osob se sluchovým postižením a možnosti rozvoje četby. Následně jsme se věnovali metodice úpravy textů, na které jsme poté navázali v praktické části diplomové práce. V této části jsme na konkrétních příkladech demonstrovali jednotlivé kroky pro úpravu knih.
Klíčová slova:	sluchové postižení, komunikační systémy neslyšících, čtení neslyšících, úprava knih, zjednodušené texty
Anotace v angličtině:	The thesis deals with adaptation of legends from the Olomouc region for pupils with hearing handicap. At first, we have dealt with a problematic of hearing impairment and deaf communication systems. As the next we devoted to the reading and possibilities of development of reading of people with hearing handicap. Then we devoted to the methodology of an adjustment of books and we connected it with a practical part of the thesis. In this practical part we demonstrated each step of the adaptation of books and presented them on concrete examples.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, communication systems of the deaf, reading books by the deaf, book adjustment, simplified texts
Přílohy:	0
Rozsah práce:	72 s.
Jazyk práce:	čeština

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	9
1.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD	10
1.1.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD DLE VELIKOSTI SLUCHOVÉ ZTRÁTY	10
1.1.2 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD DLE MÍSTA VZNIKU VADY	11
1.1.3 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD DLE DOBY VZNIKU	13
2 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	15
2.1 INTRAKULTURNÍ KOMUNIKACE	16
2.1.1 ZNAKOVÝ JAZYK	17
2.2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE.....	18
2.2.1 ZNAKOVANÝ ČESKÝ JAZYK	18
2.2.2 ODEZÍRÁNÍ	19
2.2.3 PRSTOVÁ ABECEDA.....	21
2.2.4 MLUVENÝ JAZYK VE SVÉ ZVUKOVÉ A GRAFICKÉ PODOBĚ	23
3 ČTENÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	25
3.1 VÝZNAM ČETBY U OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	26
3.2 PROBLÉMY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM PŘI PERCEPCI ČESKY PSANÝCH TEXTŮ ²⁷	
3.2.1 OMEZENÁ ZNALOST GRAMATICKÉ STAVBY TEXTŮ	28
3.2.2 OMEZENÁ ZNALOST SLOVNÍ ZÁSoby	29
3.2.3 NÍZKÁ ÚROVEŇ ZNALOSTÍ, KTERÉ SE VZTAHUJÍ K OBSAHU TEXTU (ZKUŠENOSTI S OKOLNÍM SVĚTEM).....	31
3.3 JAK VZBUDIT ZÁJEM O ČETBU U DÍTĚTE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	31
3.4 VÝZNAM UPRAVENÝCH TEXTŮ PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	34
4 ÚPRAVA TEXTŮ PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	36
4.1 TECHNIKA PŘEPISU TEXTU	36
4.1.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE ÚPRAVY TEXTŮ.....	37
4.1.2 FÁZE ÚPRAVY	38
4.1.3 KONTROLNÍ FÁZE	41
4.1.4 ZHODNOCENÍ UPRAVENÉHO TEXTU.....	42
4.2 KRITIKA ADAPTACE TEXTU	43
PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 ÚPRAVA TEXTŮ PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	45
5.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	45
5.1.1 CÍLOVÁ SKUPINA ČTENÁŘŮ	45
5.2 VÝBĚR KNIHY	45

5.3	PRŮBĚH A ZPŮSOB ÚPRAVY KNIH	46
5.4	CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ ÚPRAVY TEXTŮ	46
5.4.1	ÚPRAVA DÉLKY TEXTU	47
5.4.2	ÚPRAVA SLEDU UDÁLOSTÍ	49
5.4.3	GRAMATICKÁ ÚPRAVA TEXTU	50
5.4.4	MÍRA VÝSLOVNOSTI TEXTU	53
5.4.5	PŘÍMÁ ŘEČ	54
5.4.6	TVORBA VYSVĚTLIVEK	56
5.4.7	METAFORY, METONYMIE, FRAZÉMY A PŘÍSLOVÍ	58
5.4.8	ILUSTRACE V UPRAVENÝCH POVĚSTECH	60
5.4.9	TVORBA PRACOVNÍCH LISTŮ	64
5.5	OVĚŘOVÁNÍ SROZUMITELNOSTI UPRAVENÝCH TEXTŮ	69
5.5.1	PRŮBĚH OVĚŘOVÁNÍ	69
	DOPORUČENÍ DO PRAXE	70
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72

ÚVOD

V životě každého člověka má kniha jistý význam, avšak tento význam se pro každého individuálně liší. Pro jednoho je kniha pouze prostředkem pro přijímání určitých informací, pro druhého může být četba nejlepší formou relaxace, odpočinku a úniku z reality. Musíme bohužel konstatovat, že kniha se v důsledku dnešní doby dostává do ústraní a většinu jejích funkcí začíná plnit počítač a internet. I přesto se ale mezi námi najdou tací jedinci, kteří na knihu nedají dopustit a namísto sledování filmu v televizi si stejný příběh velmi rádi a s chutí přečtou doma v knize.

Dnešní knižní trh je přehlcen množstvím knih a u některých je třeba dodat, že jsou tvořeny spíše z hlediska kvantity než kvality. Tím samozřejmě nejsou myšleny všechny knihy a všichni spisovatelé. Pokud bychom chtěli zjistit opravdu kvalitní informace o knihách a také dostat doporučení na dobrou knihu, máme možnost navštívit internetovou stránku <http://www.zlatastuha.cz/cs>, kde nalezneme nejlepší knihy pro děti a mládež. Zlatá stuha je ocenění, které se každoročně uděluje nejlepším autorům. Touto informací jsme chtěli podotknout, že lidé mají možnost získávat kvalitní informace o knihách, avšak málokdo ví, kam jít hledat. Dle našeho názoru nic nenahradí radost z koupě nové knihy, očekávání a nedočkavost, kterou v sobě člověk má před začátkem její četby, a také zvědavost, jež vzbuzuje každá nová kapitola.

V rámci našeho studia jsme se dozvěděli, že i my studenti máme možnost vytvořit upravenou knihu, která by usnadnila četbu dětem se sluchovým postižením. Paní docentka Eva Suralová nám na přednášku donesla na ukázkou přepracované knihy. Díky tomu jsme se dozvěděli, že se této problematice věnuje mnoho studentů naší pedagogické fakulty, a že i my, v rámci naší diplomové práce, máme možnost přispět dalším dílem do knihovny upravených knih pro žáky se sluchovým postižením. Toto zjištění nás oslovilo, a proto netrvalo dlouho a začali jsme se touto problematikou blíže zabývat.

Hlavním cílem naší diplomové práce je úprava dvou knih Báje a pověsti z Konicka, Litovelska a Bouzovska od Martina Strouhala a Hornohanácké pohádky a pověsti od Miroslava Kubíčka tak, aby byly některé vybrané pověsti přístupné převážně dětem se sluchovým postižením a zároveň také dětem s jiným typem znevýhodnění, kterým může takto upravená forma pověstí vyhovovat.

V teoretické části diplomové práce si představíme problematiku sluchového postižení, přiblížíme si jeho klasifikaci a následně se budeme věnovat komunikaci osob se sluchovým postižením. V této kapitole si jednotlivě rozebereme interkulturní a intrakulturní typy komunikace, poté se v další kapitole budeme zabývat četbou osob se sluchovým postižením. Zde si ujasníme význam četby a jednotlivé potíže při čtení textů, se kterými se potýkají čtenáři se sluchovým postižením. Zamyslíme se také nad tím, jak vzbudit zájem o četbu u dětí se sluchovým postižením, a následně se začneme postupně věnovat teoretickým východiskům pro samotnou úpravu textů a popíšeme si jednotlivé fáze. V další části diplomové práce popíšeme samotnou tvorbu a úpravu textů a uvedeme si příklady z námi upravených pověstí. Jako poslední krok zvolíme ověření srozumitelnosti námi upravených textů a postup samotného ověřování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

V první kapitole se budeme věnovat sluchu a sluchovému postižení. Rozdělíme sluchové vady dle místa vzniku, velikosti sluchové ztráty a doby vzniku sluchové ztráty. Také si prostřednictvím obrázku ukážeme, kolik decibelů obsahují zvuky, se kterými se denně potýkáme.

Dle našeho názoru patří sluch mezi důležité smysly, které člověku umožňují zpracovávat informace z okolního prostředí prostřednictvím mluvené řeči, ale také orientaci v okolí a socializaci. Zároveň se domníváme, že má sluch velký vliv na psychický vývoj člověka. V porovnání s ostatními postiženími je jedním z významných problémů to, že sluchové postižení není na první pohled zjištěitelné, a proto si laická veřejnost většinou nedovede představit, jak moc je život člověka se sluchovým postižením odlišný.

Vitásková (2003) uvádí, že se většinou děti se sluchovým postižením rodí slyšícím rodičům. Poté dochází k obtížím, jelikož slyšící rodič většinou neovládá znakový jazyk, a proto není možné předat neslyšícímu dítěti informace v takové kvalitě, v jaké je dítě potřebuje pro svůj rozvoj.

Ke sluchovému postižení zpravidla dochází při snížení funkce či při poškození sluchového analyzátoru, v důsledku čehož vzniká neschopnost či úplná ztráta možnosti vnímat okolní zvuky. (Tarciová, 2001) Podle Hrubého (1997) je nejdůležitější včasné odhalení vady sluchu, jelikož pro dítě po narození jsou podněty vnímané sluchem velmi potřebné. Nejvíce zasažena jsou centra sluchu a syntaxe, přičemž se tyto ohrožené oblasti rozvíjí pouze omezenou dobu. Hrubý (1997) uvádí do čtyř až šesti let.

Hrubý (1997) také uvádí množství faktorů, které značně ovlivňují závažnost sluchové vady. Patří sem doba diagnostikování a zahájení intervence, věk, ve kterém k poruše došlo, a v neposlední řadě druh a stupeň sluchové vady.

1.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD

Klasifikací sluchových vad můžeme v různých publikacích najít hned několik a dělí se podle různých kritérií. Ve vztahu ke speciální pedagogice nejčastěji dělíme sluchové vady podle tří hledisek:

- velikost sluchové ztráty,
- místo vzniku sluchové poruchy,
- doba vzniku sluchové poruchy. (Langer in Valenta a kol., 2014)

1.1.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD DLE VELIKOSTI SLUCHOVÉ ZTRÁTY

Podle **kvantity**, která je měřena v decibelech, se vymezují jednotlivé stupně sluchových poruch. Mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch stanovila Světová zdravotnická organizace (WHO) roku 1980 a v roce 2004 byla vydána její revize:

- lehká nedoslýchavost (26-40 dB),
- středně těžká nedoslýchavost (41-60 dB),
- těžká nedoslýchavost (61-80 dB),
- velmi závažné postižení sluchu včetně hluchoty (81 dB a více). (in Horáková, 2012)

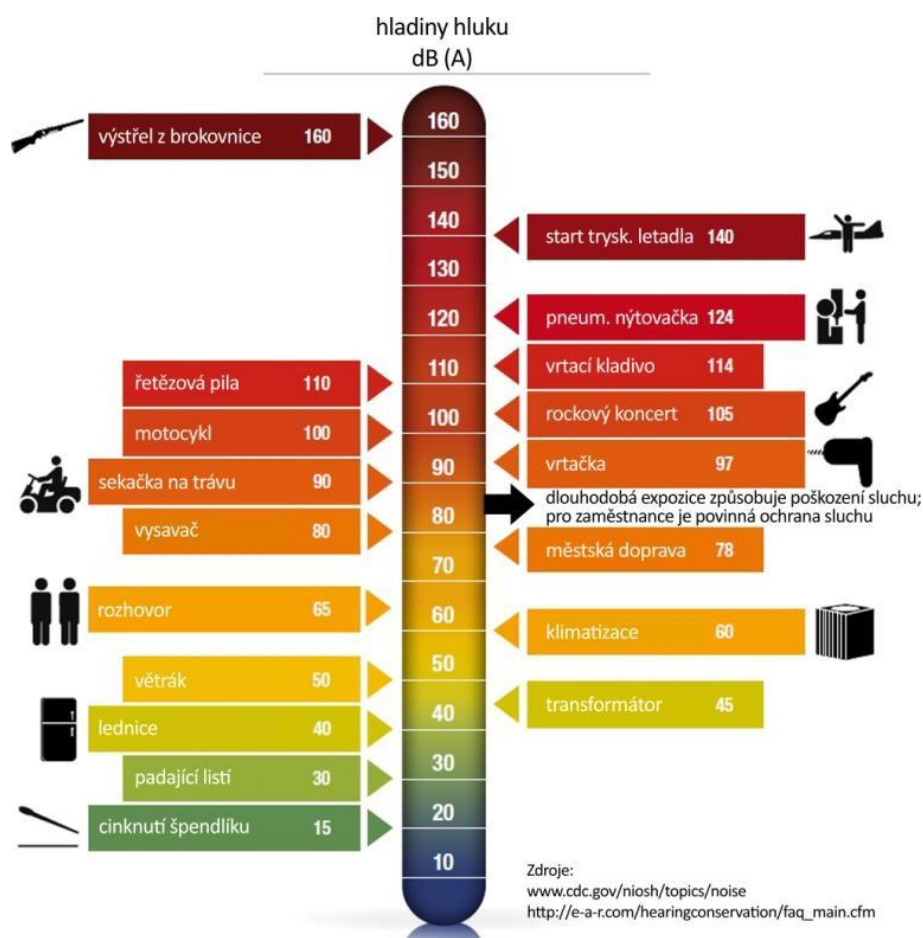
Co se týče surdopedické praxe, dělíme vady podle velikosti ztráty na ohluchlost, hluchotu, zbytky sluchu a nedoslýchavost, která se dělí na velmi těžkou, těžkou, střední a lehkou. (Michalík a kol., 2011)

K ohluchlosti dochází při ztrátě sluchu, která vznikla v etapě dokončování řečového vývoje, anebo zasáhla do již ukončeného řečového vývoje, který již byl využíván pro komunikaci. Pokud se budeme bavit o hluchotě, myslíme tím vadu vrozenou, popřípadě získanou v raném věku dítěte. Zbytky sluchu jsou ty sluchové vady, které jsou podle původu vrozené či získané. Projevují se tím, že nedochází k úplné ztrátě sluchu. (Michalík a kol., 2011)

Nedoslýchavost je částečná ztráta sluchu, která je vrozená nebo získaná. Díky tomuto může docházet k opožděnému vývoji řeči či omezenému vývoji řeči. Nedoslýchavost dále dělíme podle závažnosti sluchové ztráty na lehkou, střední, těžkou a velmi těžkou. (Michalík a kol., 2011)

Horáková (2012) ve své publikaci uvádí, že při lehké až středně těžké nedoslýchavosti dochází k velkým problémům v hlučném prostředí, například pokud mluví více osob najednou. Těžkou až velmi těžkou nedoslýchavost je potřeba korigovat kompenzačními pomůckami, jelikož odezva na mluvenou řeč či hlasité podněty je velmi špatná, anebo žádná. U praktické hluchoty se objevují ztráty nad 90 dB a člověk tedy neslyší a ani nereaguje na podněty srovnatelné například se sekačkou na trávu.

Následující obrázek znázorňuje hluk, se kterým se potýkáme v běžném životě v decibelech.



Obr. 1: Stupnice hluku v běžném životě uvedená v decibelech (Zdroj: <https://www.auris-audio.cz/kolik-decibelu-skodi>)

1.1.2 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD DLE MÍSTA VZNIKU VADY

Kvalitativní porucha sluchu je vymezena dle místa vzniku vady. Tyto vady se nazývají periferní a spadají pod ně poruchy převodní, percepční a centrální. (Mašura in Renotíerová, Ludíková a kol., 2006)

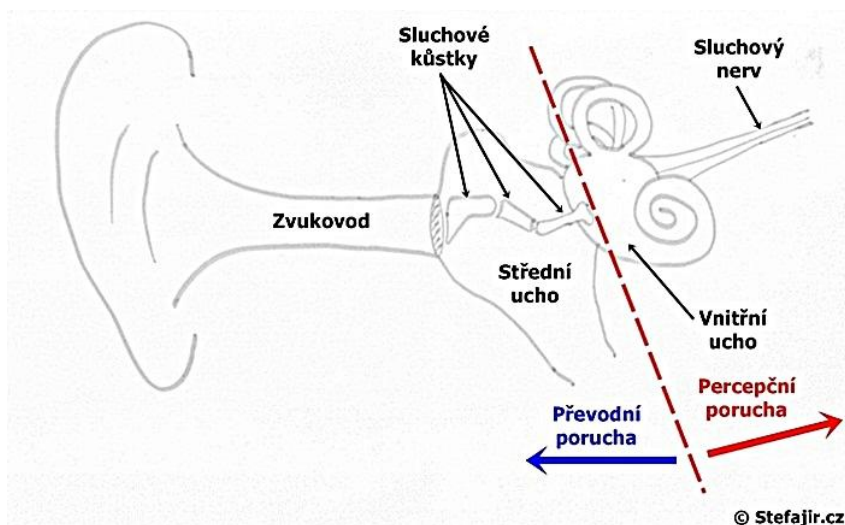
Jednoduše jde rozdělit sluchové vady a poruchy na vady senzoriální (percepční) a poruchy převodní. (Lejska, 2003)

Pokud se budeme bavit o **percepčních** vadách, dochází k nim kvůli postižení citlivých buněk ve vnitřním uchu, konkrétně v Cortiho orgánu. To má za následek zkreslení sluchových vjemů, obzvláště pak se toto zkreslení objevuje při vysokých tónech. Celkově je nutné poznamenat, že dochází ke snížené schopnosti vnímání zvuků. (Vágnerová, 2012)

Vágnerová (2012) následně uvádí, že pokud se jedná o percepční poruchy z hlediska závažnosti, vymezuje se sluchové postižení od střední nedoslýchavosti až po hluchotu. Lejska (2003) uvádí, že senzoriální typ sluchové vady je trvalý a je více častý než převodní poruchy. Dále je nutné říci, že percepční vada může vzniknout v důsledku poškození hlukem, infekčních chorob, působení škodlivých toxinů, vrozených sluchových vad a že se vyskytuje především u presbyakuzie, tedy stařecké nedoslýchavosti.

Hložek (2012, s. 24) uvádí, že „percepční (senzoneurální) nedoslýchavost lze podle místa vzniku rozdělit na centrální (v oblasti mozku) a periferní (mimo mozek – kochlea, sluchový nerv). Vhodnější a v praxi používané je dělení na nedoslýchavost kochleární, která je lokalizována v Cortiho orgánu, a na suprakochleární nedoslýchavost, která je lokalizována kdekoli v dalším průběhu sluchové dráhy. Suprakochleární nedoslýchavost může tak být podle místa vzniku periferní nebo centrální, kochleární nedoslýchavost je vždy nedoslýchavostí periferní.“

Pro lepší představu uvádíme obrázek, který znázorňuje jak vadu percepční, tak vadu převodní.



Obr. 2: Percepční a převodní porucha (Zdroj: <https://www.stefajir.cz/?q=audiometrie>)

V případě, že je sluchová buňka v pořádku, ale nedochází ke stimulaci zvukem v důsledku zpomalení vyvolávací energie, které vzniká ve vnějším nebo středním uchu, dochází k poruše **převodní neboli konduktivní**. Tato porucha bývá zpravidla zapříčiněna nějakou překážkou ve středouší nebo vnějším zvukovodu. (Lejska, 2003)

Lejska (2003) ve své publikaci zmiňuje rozdíl mezi pojmem porucha a vada. Vadou nazýváme stav, který již nejde navrátit do původního stavu. Poruchou potom nazýváme stav, který je možné léčit.

Při převodní poruše dochází k lehké až střední nedoslýchavosti. Sluchový vjem je pouze zeslabený, avšak není zkreslený. Člověk tuto poruchu může kompenzovat sluchadlem nebo si může pomoci zesílením zvuku. (Vágnerová, 2012)

Hložek (2012, s. 23) ve své publikaci zmiňuje, že *„samotná převodní nedoslýchavost nemůže způsobit úplnou hluchotu (surditas), protože percepce (vnímání) je zachována pomocí kostního vedení zvuku. Maximální pokles sluchu nepřekročí 60dB.“*

Souralová (2007) ještě zmiňuje vady **centrální**, ke kterým dochází v důsledku vzniklých defektů, které ovlivňují korový a podkorový systém sluchových drah.

1.1.3 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD DLE DOBY VZNIKU

Jedním z důležitých hledisek klasifikace sluchového postižení je období, ve kterém došlo k určitému defektu. Je totiž třeba vědět, zda si osoba se sluchovým postižením osvojila řečový projev. (Vágnerová, 2012)

Vágnerová (2012) dělí dobu vzniku na postlingvální či nelingvální, tedy na období, kdy buď došlo k osvojení řeči, anebo období, ve kterém nedošlo k osvojení řeči. Pokud do tří až čtyř let dítěte nedošlo k rozvoji řečových dovedností, anebo k němu nedošlo dostatečně, dochází k nepříznivému ovlivnění jedince i po stránce psychické. V porovnání s ním má jedinec, u něhož došlo k postižení postlingválně, možnost alespoň částečným způsobem užívat mluvenou řeč. Jsou ale i lidé s postlingválním vznikem sluchového postižení, kteří užívají mluvenou řeč na vysoké úrovni.

U prelingválního sluchového postižení nedochází ke spontánnímu rozvoji řeči a další již vytvořené projevy po nějaké době zanikají, jelikož nejsou dostatečně stimulovány dalšími podněty, a tudíž fixovány. V důsledku postlingvální sluchové vady dochází v řečovém

projevu ke změnám prozodickým a artikulačním. Poněvadž člověk se sluchovým postižením nedostává zpětnou sluchovou vazbu, nemůže kontrolovat například hlasitost svého projevu, proto mluví buď příliš hlasitě, nebo tiše. (Langer, Suralová, 2006)

2 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V této kapitole se budeme věnovat tématu komunikace osob se sluchovým postižením. V následujících dvou podkapitolách se zaměříme na dvě oblasti komunikace - interkulturní a intrakulturní.

V odborné literatuře můžeme najít různé druhy definic komunikace, pro potřeby této práce však bude stačit jich zmínit jen pár z mnoha, aby nám pomohly přiblížit tento pojem.

Podle Krahulcové (2014) se při komunikaci uskutečňuje jakýsi proces, který zprostředkovává výměnu informací, dorozumění a také zprostředkování zpráv. Zároveň má také komunikace své vlastní komunikační prostředky a způsoby. Jedním z nejvýznamnějších prostředků komunikace je mluvená řeč. Dále také zdůrazňuje, že je rozdíl mezi komunikací a procesem dorozumívání, jelikož je možné uskutečnit komunikaci a zároveň nemusí dojít k dorozumění.

Lejska (2003) ve své publikaci zmiňuje, že komunikace se skládá ze čtyř částí, procesů. Nejdříve je potřeba určitá schopnost informace produkovat, poté přijímat, dále je dekodovat a v poslední řadě jim porozumět. Dále také tvrdí, že není možná existence žádné formy života, která by neměla potřebu a schopnost komunikovat.

Pokud se budeme bavit o komunikaci lidí se sluchovým postižením, je nutné zmínit, že způsob komunikace je ovlivněn množstvím faktorů, které rozhodují, zda bude informace přijímána primárně zrakem či sluchem. Mezi tyto faktory patří velikost sluchové ztráty, stav zrakového vnímání, dále také jaké jsou podmínky, v nichž dochází ke komunikaci, a v neposlední řadě jak moc má osoba se sluchovým postižením osvojený český jazyk a jak je schopna ho ovládat. (Souralová, 2007)

Hrubý (1999) dodává, že pedagogové, kteří se podílejí na výchově a vzdělání dětí se sluchovým postižením mají především za úkol podpořit rozvoj jejich sociálních a jazykových kompetencí, ale také rozvoj jejich osobnosti. Co se týče kompetencí komunikačních, je nutné zmínit, že se mohou rozvíjet buď orálním systémem, tedy v mluveném jazyce, nebo v jazyce znakovém a až poté je rozvíjet v jazyce většinové společnosti. Dle autora je samotný výběr určitého systému velmi významný a je potřeba se pro určitý systém rozhodnout pokud možno co nejdříve.

Braden (1994) uvádí, že se mohou vyskytovat případy, kdy dítě dokáže komunikovat s jedním členem rodiny lépe než s ostatními členy a následně s nimi komunikuje pouze prostřednictvím

onoho prvního člena; zpravidla tímto primárním členem bývá matka dítěte. Tento jev ovšem působí negativně na emocionální a sociální vývoj dítěte.

U lidí se sluchovým postižením se vyskytují dva typy komunikace. Proces, kdy se jedinci se sluchovým postižením dorozumívají mezi sebou, se nazývá **intrakulturní**. Proces, kdy se jedinci se sluchovým postižením dorozumívají se slyšícími jedinci, se nazývá **interkulturní**. (Souralová, 2007)

2.1 INTRAKULTURNÍ KOMUNIKACE

V této podkapitole se budeme věnovat znakovému jazyku jako přirozenému jazykovému systému. Často se objevují názory, že znakové jazyky nejsou plnohodnotné. Podle Langer (2013) znakový jazyk splňuje charakteristické rysy, které jsou potřebné pro přirozený jazyk. Jako výjimku uvádí audio-orální povahu jazyka. Díky těmto důkazům mají osoby se sluchovým postižením svůj přirozený jazyk, na který mají nárok. V následujících odstavcích se budeme věnovat jednotlivým charakteristickým vlastnostem přirozeného jazyka, které znakový jazyk splňuje.

Bimová (2005, online) uvádí, že americký vědec William C. Stokoe ve své publikaci Sign Language Structure dokázal, že ve srovnání s gestem jde znak rozložit do menších jednotek, tedy že lze znak rozdělit na jednotlivé komponenty. Podle něj se znak skládá ze tří jednotlivých komponentů. Mezi tyto komponenty patří umístění v prostoru, pohyb ruky v prostoru, a také tvar ruky.

„V každém konkrétním znakovém jazyce jsou tyto komponenty realizovány kvalitativně vymezeným a kvantitativně omezeným souborem prvků, který je srovnatelný se souborem fonémů v mluvených jazycích.“ (Bimová, 2005, online)

Díky tomu, že můžeme znaky rozdělit na menší jednotky, které nenesou žádný význam, ale mají schopnost onen význam rozlišit, docházíme k faktu, že ve znakovém jazyce existuje **dvojí artikulace**. Právě tento prvek je jedním z nejdůležitějších, jelikož jeho existence potvrzuje to, že znakový jazyk lze považovat za jazyk přirozený. Jako další potřebný prvek přirozeného jazyka řadíme **systémovost**. Tento prvek považujeme za platný, splňuje-li hierarchičnost, anizotropii a linearitu. Lineárnost pro znakový jazyk není příliš typická, jelikož ve znakovém jazyce dochází spíše k simultánnímu řazení jednotek. Je důležité zmínit fakt, že znakový jazyk je vnímán vizuálně-motoricky, kdežto mluvený jazyk je vnímán audio-

orálně. Proto na rozdíl od znakového jazyka, v jazyce mluveném není možné zároveň produkovat několik fonémů. Z tohoto důvodu tedy nepoužíváme slovo lineárnost, ale spíše sekvenčnost. V souvislosti s tímto faktem je nutné dodat, že ve znakovém jazyce se také vyskytuje závazné pořadí prvků. Jako další potřebný prvek, který potvrzuje přirozenost znakového jazyka, autorka zmiňuje **znakovost**. Jazykové znaky musí být rozlišitelné od znaků jiných v určitém jazykovém systému. Tuto podmínku znakový jazyk bez obtíží splňuje, avšak potíže nastávají u vlastnosti arbitrárnosti znaků. Autorka podotýká, že ve znakovém jazyce převažují ikony, kdežto v jazyce mluveném mají primární roli symboly. Upozorňuje ovšem na fakt, že ve znakovém jazyce neexistují jen a pouze ikony. Liší se pouze jejich poměr ve srovnání mluveného jazyka s jazykem znakovým. Jako další prvek přirozeného jazyka uvádí **produktivnost**. Tato vlastnost znamená, že jsme schopni z určitého omezeného souhrnu prostředků a určitého počtu norem vytvořit pomocí kombinování nekonečně mnoho spojení. Dalším prvkem jazyka je **svébytnost**. Tato vlastnost potvrzuje fakt, že znakový jazyk dokáže tvořit jak čas minulý, tak budoucí, podmínku a jiné gramatické kategorie. Poslední rys, který autorka zmiňuje je **historický rozměr**. Dodává, že znakový jazyk je mateřským jazykem dítěte se sluchovým postižením, které se narodilo rodičům se sluchovým postižením. Výzkumy prokázaly, že neslyšící dítě si osvojuje znakový jazyk přibližně ve stejné fázi, jako si slyšící dítě osvojuje mluvený jazyk ve slyšící rodině. Proto je tedy možné srovnávat ontogenetický vývoj znakového jazyka s mluveným jazykem. (Bímová, 2005, online)

2.1.1 ZNAKOVÝ JAZYK

Znakový jazyk je vizuálně-motorický dorozumívací systém verbální komunikace, který vnímáme zrakem a produkujeme jej pomocí tvarů, pohybů rukou, mimiky a také pozic horní části trupu a hlavy. (Pešoutová, 2005, online)

Langer (2013) zmiňuje, že pod názvem znakový jazyk najdeme v odborných literaturách různé nevolkální jazykové systémy, které jsou užívány menšinami neslyšících v různých národech.

Někteří lidé z laické veřejnosti zaměňují znakový jazyk s určitou formou pantomimy a zaměňují znak a gesto. Je zde však velmi podstatný rozdíl, neboť pantomimou jsme schopni vyjádřit pouze aktuální děj, nikoli minulý či budoucí ani podmiňovací. Pantomima tedy znázorňuje výhradně hmatatelné věci, zatímco znakovým jazykem jsme schopni vyjádřit i sdělení abstraktní povahy, například matematický vzorec. (Kohoutová, 2005)

Dále je potřeba zmínit, že význam ve znakovém jazyce není nesen zvukem, ale specializovanými nosiči, které mají vizuálně-motorickou povahu. Mezi tyto nosiče patří manuální a nemanuální faktory. Manuální faktory zahrnují pozice a pohyby rukou, tvar a místo artikulace. Nemanuální faktory pak nesou gramatický význam, a tudíž sem patří mimika, pohyby a pozice hlavy a také pohyby horní části trupu. (Langer, 2013)

Vitásková (2003) dodává, že znakový jazyk se skládá ze dvou složek - verbálně ne vokální a neverbálně vokální. Při verbálně ne vokální komunikaci užíváme pohyby a postavení rukou, celého těla, tváře i mimiku a gesta, která už patří do složky neverbálně vokální. Ve složce neverbálně vokální používáme především artikulované prvky, jež užíváme současně při znakování. Patří sem například smích, části slov nebo hlasitý dech.

„Každý jazyk je nějak vkořeněný do kultury těch, kteří ho užívají, do jejich historie, do jejich světa. Na místě je tedy poznávat a studovat také kulturu neslyšících. To umožní lépe pochopit, jak studovaný jazyk používat. A nám, slyšícím „cizincům“, to pomůže při pohybu v tom zvláštním světě, kde významy nejsou nesené zvukem.“ (Macurová, 2001, s. 71)

2.2 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE

Domníváme se, že vzhledem k tomu, že osoby se sluchovým postižením přicházejí denně do styku s osobami slyšícími, je nutná existence takových komunikačních systémů, které umožní vzájemnou komunikaci mezi těmito osobami.

Do této oblasti spadá více způsobů komunikace, mezi něž patří například český znakový jazyk, odezírání, prstová abeceda a mluvený jazyk ve své zvukové a grafické podobě. Všechny tyto způsoby dorozumívání si přiblížíme v následujících oddílech.

Napier (2002) zmiňuje sociolingvistický přístup, přičemž jeho zastánci tvrdí, že tlumočení není pro neslyšící osoby pouze o předávání informací, ale umožňuje také kulturní přesun.

2.2.1 ZNAKOVANÝ ČESKÝ JAZYK

Vítová (2014) nazývá znakovanou češtinou jakýsi umělý systém, který vymyslely osoby slyšící, aby se jednodušeji dorozuměly s neslyšícími.

Langer (2013, s. 19) říká, že *„znakované národní jazyky, v našem případě znakovaná čeština (neboli znakový český jazyk) patří do skupiny manuálně kódovaných mluvených jazyků.“*

Vitásková (2003) považuje znakovaný jazyk za jakýsi kompromis mezi znakovým jazykem neslyšících a mluveným jazykem, který užívá většina obyvatel na určitém území. Podle autorky došlo ke vzniku znakovaného jazyka z důvodu snahy a potřeby těchto dvou skupin dorozumívat se mezi sebou.

Znakovaná čeština vyjadřuje lexikální význam, který vyjadřuje tvarem, pozicí a pohybem rukou, ale není schopna vyjádřit gramatické koncovky, které se nachází v českém jazyce. Právě tyto koncovky jsou často velmi důležité při porozumění. (Souralová, 2007)

Vítová (in Růžičková, Vítová, 2014) ještě doplňuje, že ony gramatické prostředky, které znakovaná čeština využívá, jsou současně artikulovány jak bezhlasně, tak hlasitě. Dále také zmiňuje, že i přes snahy vytvořit mezinárodní znakový jazyk, je potřebné si uvědomit, že každá země má svůj vlastní národní znakový jazyk, který se v některých ohledech slučuje s mluveným jazykem. Mohou tedy některé znaky být stejné, jak svou produkcí, tak i významem, ale pouze v malé míře. Langer (2013) ještě dodává, že znakovaný národní jazyk je takzvaně uměle vytvořený pidgin, který vznikl díky kombinaci dvou jazykových systémů, které jsou na sobě závislé. Znakovaná čeština si tedy vlastně vypůjčila znaky z českého znakového jazyka.

Horáková (2012) dodává, že znakovanou češtinu upřednostňují lidé se sluchovým postižením, především tedy lidé ohluchlí či nedoslýchaví. Je to z toho důvodu, že tato skupina lidí preferuje odezírání při komunikaci a sledují převážně ústa osoby, se kterou komunikují. Znaky při komunikaci vnímají spíše jako doplňující prvek. Co se týče osob prelingválně neslyšících, zde z důvodu nepřilíš dobrého porozumění českému jazyku tento systém znakované češtiny neakceptují.

2.2.2 ODEZÍRÁNÍ

Schopnost odezírat nemá každý člověk. Lidé se dělí na ty, co schopnost odezírat mají, a na ty, co tuto schopnost nemají. Jde o jakýsi balíček vloh, který je každému člověku s jeho narozením dán do vínku. Někteří lidé zkrátka pokud tyto předpoklady nemají a odezírat se nenaučí. (Strnadová, 2001) Podle Marscharka (1997) není rozdíl mezi osobou slyšící či neslyšící, pokud se jedná o dané vlohy.

Odezírání lze definovat jako celkové čtení pohybů celého těla, vzdálenosti mezi komunikujícími, postoje mluvčího, pauz v komunikaci a viditelných pohybů mluvidel. Dále si při odezírání všímáme mimiky a gestikulace mluvčího. (Potměšil in Růžičková, Vítová, 2014)

Souralová (2007) dodává, že člověk je schopen rozpoznat jen asi třetinu kinémů neboli vyslovovaných hlásek. Uvádí také hlásky, které jsme schopni dobře rozpoznat (a-e-i-o-u), ale také hlásky, které téměř nevidíme (k-g-h).

Pro dobré odezírání je potřeba splňování jistých podmínek. Mezi první, velmi významné podmínky řadíme dobrou viditelnost úst a také obličej mluvího. Někteří nedoslýchaví tvrdí, že odezírání z boku je pro ně srozumitelnější. Co se týče vzdálenosti komunikačních partnerů, měla by být asi jeden až čtyři metry. Vždy je lepší, když partneři buď oba sedí, nebo oba stojí, jelikož pokud by jeden seděl a druhý stál, nebyla by mezi nimi ideální vzdálenost a odezírání by bylo značně zkomplikované. Hovořící by se měl vyvarovat slabikování či zbytečnému zesilování hlasu, jelikož to není přirozené, a tudíž to komunikaci komplikuje. Další užitečnou věcí při odezírání je mimika obličej, jelikož logicky, když se někdo bude smát, pravděpodobně nebude vykládat o něčem smutném. Jako další věc autor zmiňuje nebát se říci komunikačnímu partnerovi, pokud se v rozhovoru ztratíme a netušíme, o čem je řeč. Jednoduše se můžeme omluvit a poprosit o zopakování věty. (Pulda, Lejska, 1996)

Krahulcová (in Růžičková, Vítová, 2014) udává minimální vzdálenost komunikačních partnerů 0,5 metrů. Uvádí také, že pokud jsou partneři příliš blízko u sebe nebo naopak příliš daleko, znesnadňuje to odezírání.

Potměšil (2000) dodává vnitřní podmínky odezírání, mezi které lze zařadit podmínky fyziologické. Zde autor míní možnost využití zbytků sluchu, schopnost vnímání vibrací a neporušenost mentální a zrakové funkce. Jako další uvádí podmínky verbální, kdy je potřeba dostatečná znalost slovní zásoby, schopnost dorozumívat se a znalosti v oblasti gramatiky a kontextu ve větách. Do psychických podmínek řadí momentální psychický stav, schopnost postřehu a pozornost. V poslední řadě zmiňuje podmínky sociální, kdy je potřeba určité sociální zralosti a zkušenosti.

Strnadová (2001) udělala přehledný souhrn nejdůležitějších informací, co se týče odezírání:

- 1) Každý člověk má různé vrozené předpoklady, které mu mohou umožnit schopnost odezírat.

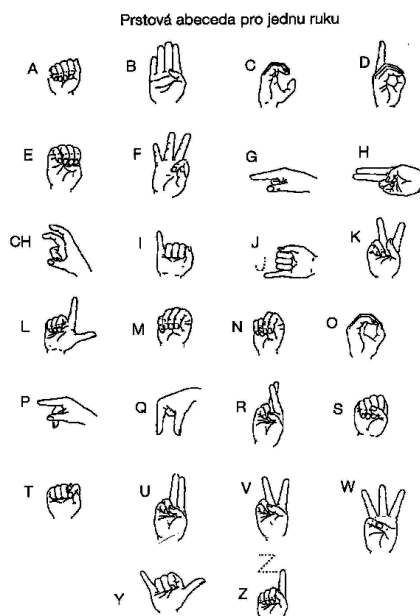
- 2) Odezírání se neváže přímo na stav sluchu.
- 3) Jestliže má člověk předchozí sluchové zkušenosti, může to výrazně ovlivnit jeho rozvoj schopnosti odezírání.
- 4) Existuje vzájemná interakce mezi sluchovým a zrakovým vnímáním.
- 5) Schopnost odezírat se lépe rozvíjí v dětském věku, je ale potřebné znát dobře jazyk a mít určité zkušenosti.
- 6) Odezírání se netrénuje jednorázově, jde o proces, který praktikujeme a trénujeme celý život.
- 7) Kvalita odezírání závisí na daných podmínkách.

2.2.3 PRSTOVÁ ABECEDA

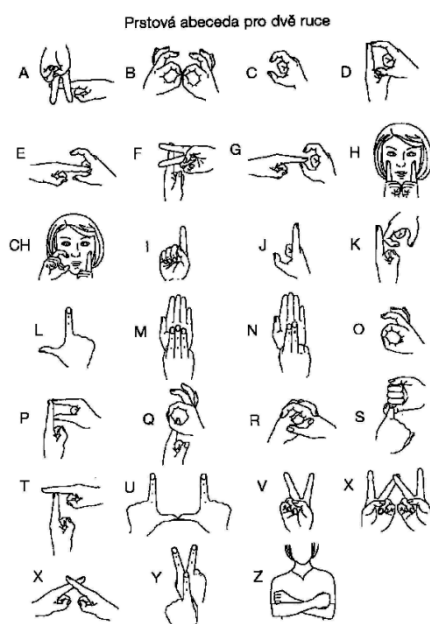
Prstové abecedě se říká také daktylní abeceda, daktylotika nebo daktylní řeč či prstnice. Její název pochází z řeckého názvosloví, přičemž daktylos znamená prst a logos znamená slovo. Daktylní abeceda je tedy slovní vizuálně motorická forma komunikace, ve které se využívá různého postavení prstů a jejich poloh. Tyto pozice nám umožňují vyjádřit jakékoli písmeno. (Krahulcová, 2014)

Pro možnost využití prstové abecedy je nutné znát písemnou formu mluveného jazyka. Pokud bychom se bavili o různých zemích, má každá země své různé odlišnosti v prstové abecedě. (Strnadová, 2001; Řeháková, 1990 in Růžičková, Vítová, 2014)

Pro konkrétnější představu uvádíme níže dva obrázky, na kterých je vidět jak jednoruční, tak obouruční abeceda.



Obr. 3: Jednoruční prstová abeceda (Souralová, 2000)



Obr. 4: Obouruční prstová abeceda (Souralová, 2000)

Potměšil (in Michalík a kol., 2011) dodává, že daktylní abecedu většinou užíváme, když potřebujeme popsat nové slovo či jméno. Je také potřebné, aby osoba se sluchovým postižením měla určitou slovní zásobu, jelikož není možné uvažovat tak, že pokud osoba nedokáže slovo odezírat, že ho pochopí pomocí prstové abecedy. Pokud tento pojem člověk se sluchovým postižením nezná, nemůže jej tedy pochopit ani díky daktylové abecedě. S tímto

tvrzením se ztotožňujeme a dodáváme, že při komunikaci je velmi důležité znát alespoň okrajově úroveň slovní zásoby osoby se sluchovým postižením a volit tak vhodná slova, tedy vhodné znaky, u nichž lze předpokládat, že je osoba zná.

Ve školách se prstová abeceda využívá nejčastěji ve formě podpůrné metody, která probíhá většinou ve výuce čtení, jelikož napomáhá k fixaci slov, syntéze, ale i analýze slov. (Souralová, 2007) Dovolujeme si dodat, že podstatnou roli hraje prstová abeceda také ve výuce cizích jazyků, kdy dítě se sluchovým postižením musí pomocí prstové abecedy prokázat, že ví, jak se daný znak píše například v anglickém jazyce.

Daktylní abeceda je součástí jak znakované češtiny, tak znakového jazyka, přičemž ve znakované češtině se užívá ve větší míře. (Kotvová, Komorná, 2008)

Vitásková (2003) hovoří o dvouruční daktylní abecedě v souvislosti s komunikací dospělých osob se sluchovým postižením a tvrdí, že tato skupina osob preferuje dvouruční abecedu z toho důvodu, že je možné ji použít tam, kde není možné užít znak z důvodu jeho absence. V souvislosti s jednoruční abecedou, hovoří autorka o výuce ve školách pro žáky sluchově postižené, jelikož tento způsob jim napomáhá v četbě a její výuce, a také napomáhá při vyvození hlásek a upevňování českého jazyka.

2.2.4 MLUVENÝ JAZYK VE SVÉ ZVUKOVÉ A GRAFICKÉ PODOBĚ

Mluvený jazyk je základním dorozumívacím prostředkem jak v grafické podobě, tak v podobě zvukové. Člověk, který potřebuje porozumět mluvenému jazyku, musí mít aktivně osvojené jazykové kompetence, a také určité mentální předpoklady. (Vitásková, 2003)

Hoffmannová (1997) uvádí ve své publikaci tyto kompetence:

- 1) strategické znalosti: umožňuje nám volit vhodné prostředky z věcného, jazykového a interakčního souboru,
- 2) jazykové znalosti: do této kategorie patří znalost slovní zásoby a gramatiky jazyka, dále také znalost neverbálních a paralingvistických prostředků,
- 3) věcné znalosti: do této oblasti spadají teoretické a všeobecné znalosti,
- 4) interakční znalosti: zahrnují znalosti komunikačních norem, celkových textových struktur a především nám interakční kompetence umožňují rozeznat záměr autora pomocí vhodných jazykových prostředků. Interakční znalosti potřebuje člověk hlavně k tomu, aby si se svým komunikačním partnerem adekvátně porozuměli. Řadíme sem

ještě metakomunikační schopnost, což znamená, že mluvčí svůj projev řídí a přizpůsobuje komunikačnímu partnerovi, a také používá zpětnou vazbu,

- 5) speciální znalosti: tyto znalosti mluvčí využívá především k upřesnění vlastní myšlenky, či vysvětlení záměru. Mluvčí využívá vlastní znalosti, vlastní zkušenosti a dává je do kontextu.

Zvuková forma mluveného projevu činí velké problémy primárně osobám se sluchovým postižením, zejména osobám prelingválně neslyšícím a osobám s těžkým sluchovým postižením. Tyto skupiny lidí totiž upřednostňují při komunikaci znakový jazyk více než mluvený projev. Je to totiž právě schopnost užívat mluvenou řeč ve všech formách, co omezuje osoby se sluchovým postižením při začlenění do slyšící společnosti. Bývá to často v důsledku špatné fonace, respirace či artikulace. Proto čím více je řeč nesrozumitelná, tím větší nastává omezení pro adaptaci do slyšící společnosti. (Langer, Souralová, 2013)

3 ČTENÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Na začátku této kapitoly bychom chtěli uvést názory několika autorů na čtení obecně. V dalších odstavcích se budeme věnovat problematice čtení u osob se sluchovým postižením. Ujasníme si, jaký význam má četba pro osoby se sluchovým postižením, a zmíníme nejčastější problémy, se kterým se osoby se sluchovým postižením potýkají při recepci psaného textu. Konkrétněji si rozebereme oblast gramatiky, slovní zásoby a oblast zkušeností s okolním světem. V další podkapitole si ukážeme jednotlivé strategie pro vzbuzení zájmu dítěte se sluchovým postižením o četbu a na konci této kapitoly si osvětlíme, jaký význam mají upravené texty pro osoby se sluchovým postižením.

Hartl (2004) uvádí, že čtení patří mezi činnosti řeči, přičemž slovo má funkci optického znaku, který na člověka působí jako podnět pro vyvolání myšlenkových pochodů. Z tohoto tvrzení lze usuzovat, že beze slov by člověk nebyl schopen myšlení a že čtení je tak opravdu podstatným zdrojem poznávání nových slov, tedy rozšiřováním slovní zásoby.

Matějček (1974) tvrdí, že čtení je jakýsi mentální pochod, který se skládá ze tří fází. V první fázi musíme slovo zachytit zrakově, abychom ho mohli přečíst, dále slovo musíme převést do zvukové podoby, poté následuje naplnění této zvukové podoby příslušným významem.

Strnadová (1998) zmiňuje, že naše písmo i řeč mají stejný charakter jako Morseův kód. Jde totiž o symboly, které jsou předem smluvené, a jimž je přidělen určitý význam. Dodává ovšem, že je podstatný rozdíl mezi čtením mechanickým a čtením s porozuměním. I když se neslyšící dítě naučí rozeznat písmena a slova, a také je mechanicky vyslovovat, není schopno tyto dovednosti užít samostatně. Neslyšící dítě si totiž nedokáže spojit slovo s pojmem, který již zná, nebo naopak. Autorka dále podotýká, že velká většina slyšících lidí se domnívá, že pokud se nemohou s osobou se sluchovým postižením domluvit řečí mluvenou, mohou komunikovat prostřednictvím řeči psané. Usuzují tak z toho důvodu, že psaná forma řeči není oproti mluvené formě natolik závislá na zvukové stránce. To je ovšem mylné tvrzení, jelikož psaná forma řeči je grafický záznam mluveného projevu. Proto je nutné dodat, že je nejen důležité zvládnout mechanické čtení, ale nedílnou součástí této dovednosti je také schopnost porozumění textu. Dle našeho názoru bez této schopnosti může čtení ztrácet svůj význam.

Souralová (2002) uvádí rozdíl v recepci psaného textu mezi dětmi slyšícími a neslyšícími. Na rozdíl od slyšícího dítěte, které se seznamuje s psanou formou jazyka zpravidla až poté, co začne mluvit, se v tomto dítěti se sluchovým postižením liší. Neslyšící dítě se totiž začíná

seznamovat s psanou formou řeči ještě dříve, než začne mluvit, okolo třetího roku života. Důvodem je to, že si neslyšící dítě jako první začíná osvojovat optickou formu jazyka, kdežto dítě slyšící si jako první osvojuje formu akusticko-kinestetickou.

Horáková (2012) zmiňuje, že úroveň čtenářských dovedností u dětí se sluchovým postižením často není v souladu s věkovou úrovní. Obecně se pedagogové snaží dosáhnout především toho, aby děti se sluchovým postižením dokázaly číst s porozuměním a také aby si více oblíbily četbu, jelikož četba je pro získávání informací velmi podstatným prostředkem. Krahulcová (2002) podotýká, že nelibost ve čtení se objevuje i u dospělých lidí se sluchovým postižením. Když dostane dospělý člověk se sluchovým postižením na výběr mezi delším a kratším textem, zřídka si vybere ten delší. Odůvodněním tohoto tvrzení je, že osoba se sluchovým postižením se potýká s komplikacemi ve třech oblastech - oblasti lexikální, což zahrnuje slovní zásobu, v oblasti syntaxe a v oblasti frazeologie.

Pokud chceme, aby neslyšící dítě mělo dobré předpoklady pro úspěšné zvládnutí čtenářských předpokladů, musíme se zaměřit na to, aby především zvládalo dobré čtení obrázků a kladně rozvíjelo vizuální percepci. (Červenková, 1992)

Vodrážková (2007, online) dodává, že je pokud se bavíme o čtení s porozuměním, je to pro neslyšící děti velmi těžká záležitost, která se ovšem dá zvládnout. Musíme brát na vědomí, že v samotných začátcích mohou neslyšící děti často chybovat. Tyto chyby je však nutné považovat za součást samotného tréninku čtení s porozuměním. Velmi potřebná je v tomto případě tolerance.

3.1 VÝZNAM ČETBY U OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Čtení je jedním z největších přínosů rozvoje člověka a člověk se díky němu obohacuje po stránkách sociálních, kognitivních, ale i emocionálních. Díky četbě si člověk sám rozšiřuje svoji slovní zásobu, a to jak pasivní, tak aktivní. (Daňová, 2008)

Červenková (2000, online) uvádí, že četba má nepopiratelný význam ve výuce i výchově dětí, avšak ve výchově dětí se sluchovým postižením je tento význam ještě více vyzdvihován, jelikož děti se sluchovým postižením mají podstatně ztíženou schopnost samovolného učení společenským dovednostem. Může docházet k mylnému pochopení běžných společenských okolností, nebo k úplnému nepochopení. Četba má v této souvislosti velmi podstatnou roli, jelikož rodič může prostřednictvím textu vysvětlit dítěti různé okolnosti, a umožnit mu tedy

lepší pochopení situací v každodenním životě. Dítě tak dokáže lépe rozpoznat vhodné či nevhodné chování a především pochopit důvod, proč určitá osoba jedná tak, jak jedná.

Souralová (2002) podotýká, že neslyšící člověk má s okolním světem vytvořenou komunikační bariéru, kterou může prolomit tím, že si osvojí schopnost vizualizace mluveného jazyka. Není to ovšem jednoduchá záležitost, protože je vyžadována znalost subsystémů jazyka, jako je například subsystém morfologický, lexikální a mnoho dalších. O komunikační bariéře hovoří také Strnadová (1998), která dodává, že člověk se sluchovým postižením má znesnadněný život často více kvůli komunikační bariéře než kvůli sluchovému postižení.

Osoby se sluchovým postižením vnímají mluvenou řeč zpravidla vizuálně. Tento fakt ale neumožňuje poskytnutí potřebných podnětů k rozvoji slovní zásoby. Je pouze jedna forma, pomocí které neslyšící mohou dobře vnímat slovní řeč, a to je psaná forma. Můžeme k ní přidat také daktylní formu řeči. Ztotožňujeme se také s tvrzením, že rozvíjet potřebu čtení a výchovu ke čtení u dětí se sluchovým postižením je zcela klíčový krok. (Pulda, 1994)

3.2 PROBLÉMY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM PŘI PERCEPCI ČESKY PSANÝCH TEXTŮ

Jedním z velkých problémů je fakt, že většina slyšící společnosti si myslí, že osoba se sluchovým postižením, která nerozumí psanému textu, je intelektuálně slabší. Tato nelichotivá domněnka negativně působí na osoby se sluchovým postižením. Neslyšící pak často problém s nepochopením textu řeší tím, že předstírají, že tomu rozumí. (Strnadová, 1998)

Horáková (2012) zmiňuje, že je velmi těžké docílit toho, aby děti se sluchovým postižením všeobecně rády četly a hlavně četly s porozuměním. Autorka také uvádí, že neslyšící děti ovládají samotnou četbu a schopnost psát, ale míra osvojených dovedností se často neshoduje s věkovou úrovní.

Podle Macurové (2000) je úspěšné čtení ovlivněno několika základními oblastmi. Mezi ně zahrnujeme gramatickou oblast, slovní zásobu a oblast zkušeností s okolním světem. Tyto jednotlivé oblasti dělají osobám se sluchovým postižením největší obtíže právě při čtení.

Schopnost čtení je podle Suralové (2002) podmíněna mentálním slovníkem, který je považován za jednu z předpokladových struktur. Díky tomu jsme schopni vzájemně komunikovat. Jelikož neslyšící dítě nemá vybudovanou základní stavbu jazyka, nejsme schopni odhadnout, jakou strukturu má jeho mentální slovník a jak se aktivují jednotlivé

segmenty. V mentálním slovníku neslyšících osob se objevují převážně slova nesoucí lexikální význam. Jakmile se jednotlivá slova objeví v textu a jsou v základním tvaru, člověk se sluchovým postižením nemá problém je rozeznat. Větší obtíže nastávají v momentě, kdy jsou tato slova v textu gramaticky uspořádána. Osobám se sluchovým postižením totiž potom nedělá problém jednotlivá slova přečíst, ale obtíže se objevují v oblasti pochopení celkové souvislosti textu. Při počátečním čtení se potíže objevují především u zájmen, a to konkrétně ukazovacích, osobních a zvratných.

Co se týče počátečního čtení, nejčastěji se užívá globální metoda. Děti se sluchovým postižením se totiž učí poznávat slovo podle jeho grafické stránky a učí se jej vnímat jako celek. Jako další metoda, která se využívá, je analyticko-syntetická. Tato metoda se od globální liší tím, že dokáže zachytit složitou flexi jazyka. Komplikace se objevují například v určování času nebo čísla. Problém spočívá v tom, že ve znakovém jazyce je čas vyjádřen jen okrajově. V praxi to vypadá tak, že po vyjádření znaku, který nám určí nějaký čas, chápeme všechna další sdělení tak, že se odehrávají v tomto artikulovaném čase a tento čas se mění až vyjádřením času jiného. (Souralová, 2002)

3.2.1 OMEZENÁ ZNALOST GRAMATICKÉ STAVBY TEXTŮ

Jak uvádí Krahulcová (2002), osvojení psané podoby jazyka je pro dítě se sluchovým postižením velmi obtížné. Komplikace spočívají v tom, že syntax psané podoby jazyka je ve srovnání s mluvenou formou mnohem rozvinutější. Slyšící dítě má také tu výhodu, že je v kontaktu s mluvenou řečí dříve než se psanou formou, proto je pro něj osvojení psané podoby jazyka snazší než u dětí se sluchovým postižením. Psaná podoba řeči je také obtížnější v tom, že je mnohem abstraktnější a při její percepci se nemůžeme spoléhat na doplnění obsahu sdělení pomocí mimiky, gestikulace či posunků.

Neúplnou znalost gramatiky pak můžeme zaznamenat prostřednictvím způsobu čtení neslyšících, ale také prostřednictvím jimi psaného textu. Pro osobu se sluchovým postižením je jediným způsobem, jak si osvojit gramatiku, typ řízeného učení. Dítěti je potřebné se neustále věnovat a opakovaně jej upozorňovat na jevy, které se v gramatice objevují. (Macurová, 2000)

Pulda (1994) dodává, že při znakování je potřeba vždy správně a hlasitě gramaticky mluvit, poté vyjádřit situaci daktylní abecedou pro upřesnění nejasností a jakmile dojde k dobrému porozumění myšlenky, můžeme přejít ke slovnímu vyjádření.

Z důvodu nepravidelné flexe českého jazyka mají neslyšící osoby problémy v oblasti rozpoznání zákonitostí individuálních gramatických kategorií. Týká se to především oblasti rodu, čísla, pádu a osoby. Další obtíže se objevují v oblasti rozlišování významů slov, které jsou na pohled podobné. Často je také komplikované rozeznání slov, které mají stejný význam, ale jiné tvary. Z důvodu těchto obtíží je velmi podstatné, aby osoba se sluchovým postižením měla v povědomí, že sloveso je schopno na sebe vázat různé významy a díky tomu vznikají jednotlivé větné celky. Neslyšící musí znát různé příklady větných celků, jelikož pokud tohle znát nebudou, mohou se objevovat velké problémy s recepcí literárního textu. (Souralová, 2002)

Dle Vaněčkové (1996) je velmi důležité neustále opakovat a vytvářet jakýsi systém znalostí, které dítěti mohou pomoci při zautomatizování některých jevů v oblasti gramatiky. Autorka uvádí jako příklad to, že děti se sluchovým postižením se poměrně dobře učí užívat vhodné koncovky u přídavných jmen. Toto tvrzení ale podmiňuje fakt, že si dítě nejprve musí osvojit pravidlo, podle kterého se odpovídá na otázky jaký?, jaká?, jaké? odpovídá.

3.2.2 OMEZENÁ ZNALOST SLOVNÍ ZÁSObY

Pod pojmem slovní zásoba si představujeme úhrn slov, které člověk zná a užívá. Každý člověk disponuje individuální slovní zásobou, kterou je možné rozdělit na dvě skupiny - aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásoba obsahuje ta slova, která jedinec běžně užívá jak v projevech mluvených, tak psaných. Co se týče slovní zásoby pasivní, patří do této skupiny taková slova, která jedinec běžně nepoužívá, ale rozumí jim. (Karlík a kol., 1997)

Pro prelingválně neslyšící dítě je rozvoj slovní zásoby velmi obtížný a často i nepřilíš efektivní. Co se týče neslyšících dětí, můžeme zaznamenat znatelně lepší výsledky rozvoje slovní zásoby u těch, u kterých bylo sluchové postižení včasné diagnostikováno a byla u nich zahájena včasná rehabilitace. Dalším velmi podstatným faktorem pro úspěšný rozvoj slovní zásoby je podnětné rodinné zázemí a kvalitní výuka. Je nutné podotknout, že z kvalitativního pohledu není podstatné, kolik slov dítě zná, ale kolika slovům dítě rozumí. (Krahulcová, 2002)

Vaněčková (1996) uvádí, že komunikační schopnosti dítěte by měly dosahovat takové úrovně, aby mělo dítě možnost užívat mluvenou řeč jako komunikační prostředek v takové míře, která alespoň přibližně odpovídá jeho věkové úrovni.

Chtěli bychom upozornit na to, že i když si osoba se sluchovým postižením osvojí určité množství slov, toto množství nemusí odpovídat kvalitě slov. V praxi potom může vznikat nesoulad, který způsobuje potíže v různých oblastech. V následujícím odstavci uvedeme výčet těch nejčastějších a nejvíce závažných potíží:

- osoby se sluchovým postižením nejsou schopny rozpoznat slovo, které znají, jestliže není v základním tvaru, nebo jestliže je slovo v jiném kontextu a nevztahuje se přímo k určité situaci,
 - nejsou schopni určit význam slova a spojit ho s určitým pojmem, i když je jim tento pojem známý,
 - nestálost slovní zásoby se projevuje tím, že osoba se sluchovým postižením dokáže určit význam slova v určitém kontextu, ale v jiném kontextu ale již tohle slovo určit nedokáže,
 - objevují se potíže v oblasti morfologie, jelikož slovo, které znají, nedokážou rozeznat v jiném tvaru, například čísel či pádů. Takové slovo bývá často považováno za slovo naprosto odlišné,
 - potíže v porozumění slov abstraktních,
 - potíže se synonymy, tedy slovy, které mají jinou podobu, ale stejný význam. Osoba se sluchovým postižením zná pro určitý jev jedno určité slovo. Jakmile má tento jev jinou slovní podobu, objevují se potíže,
 - obtíže v oblasti homonym, kdy má jedno slovo více významů. V této situaci je potřeba seznámit se se všemi významy jednotlivě,
 - problémy se objevují také v hovorové oblasti jazyka, jelikož hovorové výrazy jsou osobám se sluchovým postižením neznámy,
 - může docházet k zaměňování významů slov, které jsou vizuálně stejné či podobné. Jako příklad můžeme uvést slovo pila, jehož význam je pracovní nástroj a sloveso pít. Další potíže se objevují ve změnách délky samohlásek (př. balí – bálí),
 - zapamatování si a následné vybavení nových slov patří také mezi obtížné procesy.
- (Komorná, 2008; Roučková, 2011; Strnadová, 2001; Tarcsiová, Košútová, Košút, 2001)

3.2.3 NÍZKÁ ÚROVEŇ ZNALOSTÍ, KTERÉ SE VZTAHUJÍ K OBSAHU TEXTU (ZKUŠENOSTI S OKOLNÍM SVĚTEM)

Domníváme se, že přestože si osoba se sluchovým postižením dostatečně osvojí aktivní i pasivní slovní zásobu i gramatiku, stále nemáme jednoznačnou jistotu, že stoprocentně porozumí textu. Každý člověk si interpretaci dané události prostřednictvím textu dotváří dle vlastních zkušeností. Vychází především ze zkušeností s okolním světem nebo z prostředí, ve kterém se pohybuje. Může tedy ovládat gramatiku i slovní zásobu velmi kvalitně, ale pokud nemá tyto již zmíněné zkušenosti, bude pro něj velmi obtížné jak text interpretovat, tak textu porozumět.

Macurová (2000) uvádí, že dospělá osoba si během četby potřebné informace do textu doplňuje podvědomě sama, automaticky, tudíž o nich nemusí nijak hlouběji přemýšlet. Vychází totiž z vlastních zkušeností. Děti se od nich v tomto případě liší, jelikož ony tyto zkušenosti nemají. Stejně tak dětem neslyšícím zkušenosti chybí, a tudíž si nemohou čtený text doplnit potřebnými informacemi získanými zkušenostmi. Jako pomoc uvádí Macurová metodu, kdy dítěti nejdříve vysvětlíme, o čem bude čtený text, a až potom jej začneme číst. Dítěti to pomůže lépe si vybavit slovní zásobu týkající se tématu textu a zorientovat se v něm.

Roučková (2011) podotýká, že samotné porozumění textu může komplikovat i fakt, že neslyšící dítě nemusí znát ustálená společenská pravidla. V souvislosti s tím Daňová (2008) dodává, že mezi tato pravidla patří například vykání a tykání, a tak může dojít například k nedorozumění, kdy dítěti v určitých situacích nemusí být úplně zřejmé, o kolika osobách se v textu pojednává. Jako další obtížnou oblast uvádí Roučková (2011) slova, která popisují zvuky.

3.3 JAK VZBUDIT ZÁJEM O ČETBU U DÍTĚTE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Domníváme se, že jedním z nejvýraznějších faktorů pro vzbuzení zájmu o četbu u neslyšícího dítěte je podnětné prostředí. Podnětným prostředím je myšleno jak rodinné zázemí, tak množství zájmových kroužků, či školní prostředí. Dítě by si nemělo pod slovem četba představit jen proces učení a získávání nových informací. Důležité je, aby mělo dítě z četby příjemný prožitek a dokázalo například formou četby relaxovat. Osoby se sluchovým postižením mají pochopitelně k četbě odlišný přístup než intaktní populace, ale i přesto všechno si i jedinci se sluchovým postižením mohou četbu užívat.

Hricová (2011, online) vyzdvihuje čtení komiksů a tvrdí, že u dětí se sluchovým postižením jsou velmi oblíbené hlavně proto, že se v nich nachází jednoduchý krátký text, který je doprovázen názorným obrázkem a celkově dochází k rychlému dějovému spádu.

Roučková (2011) upozorňuje, že by se na výuku čtení nemělo příliš naléhat a pospíchat s ní. Na dítě by neměl být kladen nátlak a rodič by měl počkat na moment, kdy dítě samo začne projevovat zájem o písmena a projeví chuť se je učit. V opačném případě se totiž může stát, že nátlakem na dítě docílí rodič akorát toho, že dítě nebude mít kladný vztah k písmenům a ani samotné četbě, a tudíž nebude mít ani vhodné předpoklady pro úspěšné osvojení schopnosti čtení a porozumění textu.

Jak již bylo zmíněno, velmi důležité pro kladný vztah k četbě je rodinné prostředí. Právě tomuto prostředí se věnuje Červenková (1999), která vyzdvihuje roli rodiče jako významného činitele. Autorka uvádí, že u neslyšícího dítěte je možnost převyprávět příběhy z knihy pomocí znakového jazyka za podmínky, že dítě ovládá znakový jazyk. Jako další způsoby převyprávění textu uvádí například pantomimu nebo práci s obrázky. Co se týče práce s obrázky, nutno zmínit, že má opravdu velký význam v oblasti porozumění textu, jelikož s jejich pomocí si dítě dokáže lépe uvědomit, že každý text nese nějaký obsah, význam. Ptáčková (2010) přidává další strategie rozvoje zájmu o četbu, a to ve školním prostředí. Upozorňuje na to, že každá škola by měla být vybavena školní knihovnou, nebo v nejlepším případě třídní knihovnou. Tyto knihovny v žácích mohou vzbuzovat větší zájem o četbu, získávání či ověřování získaných informací. Dle našeho názoru je také velmi užitečná práce s knihou již od nástupu dítěte do školy. Dítě dostává do povědomí základní čtenářské návyky nenásilnou formou, učí se zacházení s knihami, a také například vyhledávání knih v knihovně dle určitých pravidel, například dle abecedy. Strnadová (1998) se zabývá problematikou čtení u starších čtenářů, kteří si již osvojili čtenářské dovednosti, a vyzdvihuje význam televizních titulků. Domnívá se, že televizní titulky společně s obrazem pomohou dítěti lépe rozvíjet nejen slovní zásobu, ale také gramatiku. Následně pak film s titulky může dítě dále motivovat k potřebě přečíst si i jeho knižní podobu.

Další metodou, jak v dítěti se sluchovým postižením vzbudit zájem o četbu, je přetváření již napsaných textů do takové formy, která bude přizpůsobena věku a čtenářským schopnostem dětí se sluchovým postižením. Způsob tvorby těchto textů si blíže přiblížíme v další kapitole, ve které se budeme věnovat jednotlivým postupům při úpravě a tvorbě textů.

Schleper (1997, online) na základě výzkumu, který se zabýval způsobem předčítání textu neslyšícími rodiči a učiteli svým neslyšícím dětem nebo studentům, sepsal patnáct pravidel/doporučení, kterými by se měly slyšící osoby, které interpretují text dítěti se sluchovým postižením řídit. Tyto principy sice byly navrženy pro americký znakový jazyk, ale lze je aplikovat i na jazyk český. V následujících patnácti bodech si tyto strategie popíšeme blíže:

- 1. Překlad příběhů do českého znakového jazyka.**
- 2. Používat jak český znakový jazyk, tak český jazyk** (dítě by mělo vidět jak znaky, tak slova a obrázky).
- 3. Rozvíjet a doplňovat text** (pomáhá, když dítěti určité věci rodič vysvětlí).
- 4. Od vyprávění příběhu přejít ke čtení** (nejdříve je potřeba zjistit, jestli dítě rozumí textu, jakmile mu bude rozumět, měl by se rodič více zaměřit s dítětem na čtení).
- 5. Nechat se vést potřebami dítěte** (rodič by měl číst to, co chce dítě, popřípadě změnit knihu, pokud to dítě vyžaduje).
- 6. Vyjádřit skryté významy dítěti tak, aby jim rozumělo** (někdy jsou v textu skryté podtexty, které dítě nemusí samo odhalit, proto je potřeba je dítěti vysvětlit).
- 7. Přizpůsobit polohu při znakování, aby korespondovala s příběhem.**
- 8. Přizpůsobit styl znakování povaze příběhu** (používat mimiku, hra se znaky).
- 9. Spojovat text s reálnými událostmi.**
- 10. Využívat strategie udržení pozornosti dítěte** (například poklepat na rameno či do dítěte lehce šťouchnout).
- 11. Kontrolovat pohledem, zda dítě při čtení spolupracuje.**
- 12. Hrát role** (po přečtení je dobré si příběh znovu přehrát pomocí rolí).
- 13. Využívat odlišné znaky pro znakování frází, které se často opakují.**
- 14. Zajistit příjemné a podnětné prostředí** (je dobré nechat dítě, aby se k textu samo spontánně vyjádřilo, pokud má potřebu).

15. Očekávat, že dítě četbu zvládne (nemyslete pesimisticky, očekávejte úspěch a věřte v gramotnost dítěte).

3.4 VÝZNAM UPRAVENÝCH TEXTŮ PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Smetáček (1973) uvádí několik funkcí, které knihy splňují. Jako jedny z prvních funkcí můžeme uvést funkci zábavnou a rekreační. Co se týče zábavné funkce, má jako primární úkol ve čtenáři vzbudit pocity dobrodružství a jakéhosi úniku z reality do světa nekonečných možností a představ. Čtenář tedy prostřednictvím knihy zažívá takové věci, které by pravděpodobně v běžném životě zažít nemohl. Pokud se bavíme o funkci rekreační, může splňovat také funkci únikovou, tedy zprostředkovat čtenáři pomyslný únik z reality, a tudíž také určité snížení napětí. Jako další dvě funkce autor zmiňuje funkci utvrzovací a informační. Informační funkce má za úkol sdělování určitých informací a funkce utvrzovací pomáhá čtenáři ujasnit si jeho postoje, potvrdit či vyvrátit jeho názory či domněnky. Jako poslední funkci uvádíme funkci estetickou, kterou autor považuje za velmi důležitou. Čtenář si pomocí této funkce vytrřibuje svůj vkus, rozvíjí vyjadřovací schopnosti a harmonizuje svou osobnost.

Vzhledem k nedostačujícím jazykovým kompetencím u osob se sluchovým postižením je poněkud ztížena možnost přijímání kvalitních informací a příjemného prožitku z četby. Jelikož mezi hlavní cíle četby u osob se sluchovým postižením patří právě onen příjemný prožitek, je možné upravit literární texty tak, aby byly pro neslyšící osoby dobře čitelné. Úprava textu se zaměřuje především na úpravu obtížnosti a současnou jazykovou kompetenci neslyšícího čtenáře. Za druhotný cíl četby se považuje rozvoj slovní zásoby a uvědomění si gramatických a syntaktických jevů v českém jazyce. Samotný upravený text ale nemusí sloužit pouze osobám se sluchovým postižením, poněvadž mohou být tyto texty vyhovující například i pro děti se specifickou poruchou učení. Lze předpokládat, že jakmile si čtenáři dokážou přečíst upravený text a získají k němu kladný vztah, může to v nich podnítit touhu po četbě knihy v originálním znění. (Souralová, 2002)

Vzhledem k výše uvedeným funkcím bychom rádi dodali, že dle našeho názoru splňují modifikované texty prakticky všechny požadavky na funkce knihy. Čtenáři se prostřednictvím knihy dostane jak množství informací, tak mnoho příjemných prožitků. Ony prožitky jsou sice podstatně podmíněny ilustrativní částí knihy, ale i přesto onu zábavnou a rekreační funkci mohou splňovat. Co se týče estetické funkce textů, domníváme se, že určité harmonizující působení na osobnost čtenáře modifikované texty zajisté mají. Stejně tak se domníváme i u

funkce utvrzovací, že čtenář si prostřednictvím upravených textů může buď stanovit, nebo upravit určité postoje či názory.

4 ÚPRAVA TEXTŮ PRO OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Ve čtvrté kapitole se budeme věnovat specifikům úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením. Zaměříme se na techniku přepisování textu a fáze úpravy textu, které si rozebereme v jednotlivých oddílech. Následně nastíníme různorodost názorů na samotnou modifikaci textů, zmíníme jak kladné, tak záporné názory.

Souralová (2002) uvádí, že je sice podstatné při přetváření textů brát v úvahu jazykové kompetence čtenářů, ale je také důležité uvědomit si, zda při samotné adaptaci textu nedochází k eliminaci podstatných částí, jejichž vypuštění by mohlo značně změnit samotnou myšlenku díla. Dále uvádí, že objem původního textu se značně liší od objemu modifikovaného textu, jelikož bývá upravována jak obtížnost, tak délka textu. Upozorňuje také, že při plánování přepisování textů je nutné se zamyslet nad tím, které informace jsou stěžejní a musí být v textu zachovány, a naopak které informace je možné z textu vypustit, jelikož ono vypuštění nijak nenaruší celistvost a obsah textu.

„Cílem úpravy textu však není „otrocky“ zjednodušit text do takové podoby, aby čtenář rozuměl naprosto všemu. Důležité je zachovat literární hodnotu originálu.“ (Daňová, 2008, s. 30)

Z předešlých dvou odstavců můžeme usoudit, že nejdůležitějším prvkem při úpravě textu je právě zachování a nenarušení myšlenky originálního textu, který bychom měli respektovat, neboť při nedodržení těchto podmínek můžeme značně narušit či pozměnit celkový obsah díla.

4.1 TECHNICA PŘEPISU TEXTU

Technika přepisování textu je jakýsi souhrn strategií, které jsou pro přetváření textů doporučené a osvědčené. Tyto strategie nezahrnují přesně daný postup, podle kterého by se měly veškeré texty upravovat, ale slouží spíše jako návod či dobré rady při modifikaci textů.

Při popisu úpravy textů jsme vycházeli z publikací Souralové (2002) a Daňové (2008), které se tomuto tématu věnují. Obě uvádí mnoho faktorů, které tento proces ovlivňují a jež je třeba brát v úvahu. Z tohoto důvodu si je níže v jednotlivých oddílech více přiblížíme a budeme se jim více věnovat.

Dodáváme, že proces úpravy textu spočívá v tom, že na sebe navazují určité fáze. V první fázi dochází k samotné úpravě textu, která by měla korespondovat s potřebami čtenářů, pro které je text adaptován. Jako další krok následuje ověření upravených textů cílovou skupinou čtenářů, kteří mohou poukázat na nedostatky v modifikovaném textu, které jim brání k lepšímu porozumění. Poslední fází je opětovná revize textu, doplnění potřebných informací, které cílová skupina požaduje. Jednotlivé fáze úpravy si podrobněji popíšeme níže v textu.

4.1.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE ÚPRAVY TEXTŮ

Daňová (2008) jako prvotní fázi přípravy zmiňuje samotný výběr díla, které bude modifikováno. Domníváme se, že v některých případech může být velmi výhodné také konzultovat výběr díla s místní školou, které bychom následně mohli upravené dílo věnovat či zapůjčit pro jejich potřeby.

Na úplném začátku přípravné fáze se adaptátor musí rozhodnout, komu bude dílo určeno. Ovlivňujícími faktory je věk, stupeň a druh sluchového postižení. Dále zohledňujeme mentální předpoklady a zkušenosti s okolním světem cílové skupiny. (Souralová, 2002)

Považujeme za důležité zohledňovat faktory týkající se věkové kategorie cílové skupiny, jelikož je rozdílné přetvářet text pro děti v předškolním věku a pro děti ve starším školním věku. V obou případech musíme volit rozdílné přístupy či strategie jak u volby knihy, tak u samotné modifikace díla.

Ve fázi rozhodování je důležité zohlednění potřeb a zájmů cílové skupiny, pro kterou bude text upravován. Významným faktorem je obliba díla jak u osob, pro které bude text modifikován, tak u samotného adaptátora. Je totiž zřejmé, že pokud je adaptovaná kniha oběma činiteli oblíbená, bude k ní mít adaptátor mnohem pozitivnější a kladnější přístup a stejně tak osoby, jimž je modifikovaný text adresován. Úprava díla bude pro adaptátora příjemnou a zajímavou činností a toto nadšení se může kladně přenést prostřednictvím díla také k adresátovi textu, který v jeho čtení může najít zálibu a bude se k dílu rád vracet. (Daňová, 2008)

Jsme toho názoru, že pokud si adaptátor není jistý výběrem titulu pro určitou cílovou skupinu, pomoci mu může dohledání současných oblíbených titulů či autorů a podle těchto kritérií si zvolit dílo, které bude adaptovat.

4.1.2 FÁZE ÚPRAVY

Tato fáze navazuje na fázi přípravnou, kterou jsme popsali v předešlé části práce. Fázi úpravy považujeme za nejobtížnější fázi samotného procesu modifikace textu, jelikož obsahuje několik kroků, které je potřeba brát v úvahu. Záleží však pouze na adaptátorovi, do jaké míry se bude jednotlivým krokům věnovat.

Níže si uvedeme dílčí kroky, potřebné pro adaptaci textu, přičemž budeme vycházet z publikace Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře (Daňová, 2008).

- **Úprava délky textu**

Jako první krok je důležité si knihu přečíst a zvážit, které části textu mohou být pro čtenáře složité, které pasáže lze z textu vypustit tak, aby nenarušily dějovou linii, a také které pasáže jsou vyhovující a je v nich potřeba pouze drobných úprav. Suralová (2002) dodává, že je možné vypustit z textu vedlejší postavy či nepodstatné dějové odbočky, které v samotné dějové linii nehrají zásadní roli.

Daňová (2008) upozorňuje, že při prvním pohledu na modifikovaný text může dílo působit jednoduše. Dále také podotýká, že v této fázi nemusí docházet pouze k redukci textu, ale je také potřebné v některých pasážích text více rozvinout v rámci bližšího vysvětlení.

- **Úprava sledu událostí**

Co se týče kapitol, máme možnost kapitoly slučovat dohromady, či je vynechat. Podmínkou ale je fakt, že musíme brát neustále v úvahu hlavní dějovou linii a také správně dodržovat chronologický sled. Pokud dochází k vícečetnému opakování určitých událostí v kapitolách, můžeme je z textu vyřadit. Stejně tak můžeme jednu kapitolu rozdělit do více kapitol, žádá-li si to situace. Tento jev nastává například v případě, že se v jedné kapitole odehrálo několik podstatných jevů, které ovlivňují hlavní dějovou linii. Proto máme možnost tyto kapitoly rozložit do více kapitol, abychom zdůraznili jednotlivé důležité pasáže.

- **Míra výslovnosti**

Co se týče míry výslovnosti, hraje zde velkou roli podmět, který by měl být ve většině případů vyjádřený buď plnovýznamově, nebo zájmenem. Na zájmena musíme brát ale velký zřetel, jelikož právě tato slova mohou dětem se sluchovým postižením dělat v textu značné

potíže. Je tedy lepší volit převážně variantu plnovýznamových podstatných jmen. Souralová (2002) doplňuje, že pokud se jedná o důsledkový poměr ve větách, je lepší variantou volit spojku „proto“ nebo „a proto“ než spojovací výraz „a“. Co se týče poměru odporovacího, doporučuje volit variantu spojky „ale“ před spojovacím výrazem „a“.

- **Přímá řeč**

Souralová (2002) hovoří v souvislosti s dialogy o uvozovacích větách. Tyto věty nám pomáhají upřesnit, kdo produkuje přímou řeč. Daňová (2008) uvádí, že tyto uvozovací věty je možné uvést jak na začátek přímé řeči, tak na konec. Abychom mohli nějakým způsobem zdůraznit větu uvozovací, používáme k tomu mnoho prostředků, jako je například interpunkce, změna typu či velikosti písma, či uvozovky. V textu může nastat situace, že spolu komunikuje větší množství postav a zároveň se do děje zapojuje vypravěč. Tato skutečnost pro osoby se sluchovým postižením dělá text složitějším, a je tedy dobré zvážit, zda by nebylo lepší tyto rozhovory vypustit, pokud samozřejmě nenarušují hlavní dějovou linii.

- **Tvorba vysvětlivek**

Tuto etapu považujeme za velmi náročnou, jelikož samotný adaptér musí zvážit, která slova mohou cílové skupině čtenářů činit problémy a je lepší je vysvětlit, a která ne. Daňová (2008) uvádí, že vysvětlivky využíváme hlavně proto, abychom nenarušovali plynulost textu a abychom čtenáři přesně ujasnili neznámý, či nový pojem. Vysvětlivky se nejčastěji vyskytují na konci textu, kde jsou stručnými slovy jednotlivé pojmy vysvětleny. Při výběru slov, které je potřeba vysvětlit, je velmi účinné spolupracovat s cílovou skupinou čtenářů. Většinou se tento krok dělá ve fázi ověřování textu, kdy si čtenáři sami řeknou, které pojmy by chtěli vysvětlit, nebo které vysvětlivky by potřebovali více upřesnit. Na umístění vysvětlivek v textu reaguje řada odborníků, jejichž názory se liší. Jedna skupina tvrdí, že umístění vysvětlivek vypovídá o neschopnosti překladatele vhodně pojmy v textu vysvětlit. Druhá skupina zase namítá, že vysvětlivky jsou velmi vhodná forma objasnění neznámých pojmů a ulehčují tak čtenáři porozumění textu. Ztotožňujeme se s tímto tvrzením, jelikož dle našeho názoru mají vysvětlivky v textu svou samostatnou a velmi podstatnou roli.

Daňová (2008) zmiňuje, že je také mnoho možností umístění vysvětlivek. Můžeme je umístit na konec knihy podle abecedy, nebo umístit vysvětlivky na konci každé z kapitol, další možností je vysvětlivky umístit na téže straně. Jako další dvě možnosti umístění uvádí

vysvětlivky na spodní části současné strany, nebo na prázdné levé straně vedle textu. Jako další důležitý postup při tvorbě vysvětlivek považuje zvýraznění vysvětlených slov v textu. Mohou se zvýraznit buď pomocí podtržítka, nebo například ztučněním písma. Jako další velmi důležitý postup považuje formu vysvětlení. Může se jednat o slovní vyjádření, které bývá poměrně časté, ale také se může jednat o vysvětlení pomocí obrázků. Tyto vysvětlivky jsou zvláště u mladších čtenářů velmi oblíbené a dle našeho názoru často obrázkem mnohem lépe dokážeme vystihnout celou podstatu vysvětlovaného pojmu.

- **Metonymie, metafory, přísloví a frazémy**

Častý jev, který se v textech objevuje, je metafora. Metaforou můžeme nazvat přenesení významu na základě vnější skutečnosti, např. zub času. Daňová (2008) vedle metafor zmiňuje také metonymii, což je taktéž přenesený význam, ale vzniká na základě věcné souvislosti. Jako příklad metonymie uvádí „šedivá hlava – vysoký věk“. Právě metafory a metonymie mohou činit čtenářům se sluchovým postižením nemalé potíže v porozumění textu. Především je důležité vysvětlit je pomocí životních situací či událostí. Další problematickou oblast tvoří frazémy a přísloví. Tyto všeobecné zásady, které jsou platné na základě životních zkušeností, se v textu běžně vyskytují, a je tedy potřeba je čtenářům lépe vysvětlit. Některé frazémy a přísloví se děti učí již ve škole, a nemusí jim tedy dělat sebemenší potíže v porozumění. Suralová (2002) ještě zmiňuje takové frazémy, které se užívají převážně pro vyjádření vtipu a které pomáhají určitým způsobem osvěžit text. Tato skupina frazémů je ale považována za problematickou, jelikož s nimi děti do styku nemusely vůbec přijít, a proto je lepší se takovými frazémům v textu raději vyhnout, tedy je zredukovat, nebo je dobře vysvětlit.

- **Ilustrace v upraveném textu**

Ilustrace hrají v knize velmi podstatnou roli. Jsou oblíbené nejen dětskými čtenáři, ale pokud jsou dobře a vhodně zpracované, potěší i oko staršího čtenáře. Ilustrace napomáhají při porozumění textu, pochopení děje a také plní estetickou formu. Máme hned několik možností druhů ilustrací. **Ilustrace umělecky zaměřené** napomáhají lepší představě o atmosféře příběhu. Jsou velmi potřebné především pro děti mladšího školního věku. Z důvodů autorských práv není možné použít ilustrace z vybrané publikace k adaptaci. Proto je potřeba již na začátku tvorby brát v úvahu jiné možnosti ilustrace, jako je například ilustrace samotným překladatelem, výpomoc výtvarně nadaného kolegy či pomoc dětí, které si do adaptovaného díla budou moci dokreslit ilustrace samy. Jako další jsou **ilustrace**

napomáhající vysvětlení neznámých pojmů. Tyto obrázky jsou malé, často poblíž textu a pomáhají lépe a výstižně pochopit význam slova. V poslední řadě autorka uvádí **ilustrace, které pomáhají lépe pochopit průběh děje.** Jsou to doprovodné obrázky, které umožňují čtenáři lepší pochopení posloupnosti děje.

Jako poslední zmínku Daňová (2008) dodává, že je prospěšné uvést ilustraci hlavních hrdinů, aby se čtenář mohl lépe ztotožnit s hrdinou a měl o něm lepší a konkrétnější představu.

4.1.3 KONTROLNÍ FÁZE

V kontrolní fázi zjišťujeme úroveň srozumitelnosti textu prostřednictvím zvolené cílové skupiny čtenářů. Suralová (2002) uvádí několik možností ověření adaptovaných textů, které si uvedeme níže v jednotlivých odstavcích. Zmiňuje, že pokud se jedná o dítě předškolního věku, není nejvhodnější volbou volit verbální ověřování. Volba ověřovacích metod je zpravidla ovlivněná věkem, jazykovými kompetencemi čtenářů a mírou spolupráce čtenářů a tvůrce modifikovaných textů.

První z doporučených metod je ověřování pomocí obrázků, tedy **grafického vyobrazení.** Tato metoda je velmi prospěšná z toho důvodu, že umožňuje ověření textu i takovými čtenáři, kteří nejsou z určitých důvodů schopni verbální reprodukce, přičemž porozumění textu je v pořádku. Jediné úskalí, které se může objevit, je snížená schopnost grafické produkce čtenáře. V takovém případě je dobré přiklonit se k formě skládání obrázků vedle sebe dle určitého děje.

Druhá metoda spočívá v ověření **pomocí znakového jazyka.** Při užívání této formy ověřování musíme mít zajištěnou míru osvojených jazykových kompetencí čtenáře, a také komunikačních dovedností.

Třetí forma ověřování spočívá v **psané a mluvené podobě českého jazyka.** Tato metoda může obsahovat mnohá úskalí, jelikož je těžké posoudit, zda neslyšící čtenář textu rozumí a má pouze potíže ve srozumitelném vyjádření myšlenek, anebo je pro něj text málo srozumitelný. V souvislosti s tím autorka dodává, že obecně je mnohem jednodušší odpovídat na kladené otázky než reprodukovat vlastní, souvislý text. U neslyšících čtenářů je to z důvodu omezeného výběru jazykových prostředků a kvůli dostatečnému osvojení strategie provedení a plánování řeči či textu.

Co se týče kontrolní fáze, Daňová (2008) doplňuje, že při ověřování textu je velmi podstatná spolupráce s osobou, která přichází s cílovou skupinou čtenářů denně do styku. Proto doporučuje ověřování textu za pomoci učitele, rodiče, nebo někoho, koho děti považují za blízkého. Tato osoba může být pro překladatele textu opravdu klíčovou osobou a velmi dobrým pomocníkem. Autorka také dodává, že kontrolní fáze je časově velmi náročná, jelikož může docházet k několikanásobnému ověřování jednotlivých slov. Pro ověřování neexistuje žádný standard, kterého by se měl překladatel držet. Vždy je třeba zohlednit podmínky cílové skupiny čtenářů a přizpůsobit se jim.

Daňová (2008) kromě výše uvedených metod ještě přidává další dvě ověřovací formy. Jedná se o **jazykové cvičení**, které obsahuje doplňování jednotlivých slov do textu nebo vybírání z nabídnutých možností. Patří sem také substituční cvičení, které spočívá v nahrazení jednotlivého pojmu pojmem jiným. Pod výrazem pojem si můžeme představit nejen samotná slova, slovní spojení, ale i věty. Další metoda se zabývá **systemem nadpisů**. Je považována za poměrně složitou metodu, jelikož je souvislý text rozdělen do jednotlivých odstavců a čtenáři mají za úkol přiřadit k nim lístečky, na kterých je uvedený nadpis. Je nutno dodat, že předpoklady pro úspěšné zvládnutí této ověřovací metody, jsou dobrá schopnost porozumění přečtenému textu, a také nadpisů.

4.1.4 ZHODNOCENÍ UPRAVENÉHO TEXTU

Dle Daňové (2008) je potřeba po konečné úpravě a ověření textu následné srovnání s původními očekáváními a předpoklady. Měli bychom dokázat zhodnotit, zda finální text splnil naše představy a naplnil účel, který jsme si stanovili. Při počáteční tvorbě dochází ke stanovování určitých představ, kdy zvažujeme, které z kapitol budou pro čtenáře pravděpodobně problematické, která slova z vysvětlivek budou s velkou pravděpodobností činit čtenářům potíže a bude je potřeba do budoucna upravit. V poslední fázi ověřování zjišťujeme, zda naše předpoklady byly naplněny, nebo nikoli. Po dokončení celého procesu bychom si měli ujasnit a potvrdit, že kniha splňuje jak naše, tak čtenářovo očekávání.

Souralová (2002) dodává, že modifikované texty mohou být vhodné nejen pro čtenáře se sluchovým postižením, ale také pro osoby, které mají potíže se čtením originálního textu. Mezi tyto osoby uvádí například jedince, kteří preferují místo českého jazyka jazyk jiný, nebo jedince, kteří mají různé specifické poruchy učení.

4.2 KRITIKA ADAPTACE TEXTU

Ačkoli originální text adaptujeme z určitého důvodu a s těmi nejlepšími úmysly, můžeme se ve společnosti setkat s různými pohledy na tento proces. Jak je obecně známo, na každém jevu se dají nalézt jak klady, tak zápory. V této podkapitole se zaměříme na jednotlivé názory zastánců obou těchto stran a pokusíme se na věc nahlédnout z globálnějšího pohledu.

Mezi autory s kladným přístupem k adaptacím textu se řadí Bischofová (2005), která zastává názor, že pokud zvažujeme adaptaci pohádek či legend ve světovém měřítku, je velmi prospěšné adaptovat tato díla pro děti tak, aby byla přizpůsobena všem potřebám dítěte. Zohledňují se jazykové kompetence dítěte, výchovné působení textu na dítě, čtenářské a poznávací kompetence. Autorka se domnívá, že prostřednictvím adaptace textů můžeme dítěti zpřístupnit světová i národní díla takovým způsobem, při kterém má dítě z četby příjemný prožitek a buduje si kladný vztah k literatuře. Autorka také dodává, že při adaptaci textu nedochází ke znehodnocení textu, ale ba naopak upravené texty umožňují vhodné zpřístupnění textu budoucímu čtenáři, podle jehož potřeb je text modifikován.

Upravené texty lze také užívat pro potřeby běžné výuky na základních školách, jelikož texty mají kromě funkce estetické také funkci výchovně-vzdělávací. (Barešová, Hrubý, 1999)

Co se týče estetického působení, Smetáček (1988) dodává, že jazykové zpracování díla má zásadní vliv na čtenáře. Jestliže nezohledníme věk a specifické potřeby čtenáře, nemůžeme očekávat úplné pochopení textu a pozitivní estetické působení. Jak jsme již výše zmínili, pro upravené texty je hlavní doménou ilustrace, čili doprovodné obrázky. Smetáček (1988) dodává, že ilustrace má v knize pro děti podstatně významnější funkci než v knize pro dospělé.

Do kontrastu můžeme stavět názory psycholingvistů, kteří nepovažují modifikování textů za správnou volbu. Dle jejich názoru se stejně tak i děti intaktní potýkají s určitými problematickými pasážemi originálního textu a může dojít k tomu, že se pozastaví na některém pojmu, který neznají. To je ale normální a běžné. Psycholingvisté tvrdí, že modifikací textu můžeme výrazně ovlivnit čtenářský vývoj dítěte, tedy zpomalit. Je podle nich velmi důležité, aby se dítě se sluchovým postižením seznamovalo s neupraveným textem již od začátku čtenářského vývoje, jelikož celý život s takovým textem bude muset umět manipulovat a nebude mít příliš mnoho možností, aby mu byly veškeré potřebné texty upravovány. (Krahulcová, 2002)

Kyloušková (2007) podotýká, že pokud žák dostatečně neovládá jazykové kompetence, nenahlíží na předložený text jako na literární, ale pouze jako na informativní. Znamená to tedy, že v textu vyhledává informace a snaží se pochopit význam a smysl textu. Potom ovšem dochází k potlačování dalších složek literárního textu, které by měly na čtenáře působit. Autorka tento vztah vysvětluje ve vztahu intaktní žák při osvojování cizího jazyka. Domníváme se ale, že stejně tak je možné přenést význam výše zmíněných připomínek ve vztahu žák se sluchovým postižením a český jazyk.

Hricová (2011, online) uvádí, že pouze souhrn znalostí, které má dítě se sluchovým postižením, nestačí. Dle jejího názoru je opravdu potřeba vytvářet nové texty a upravovat knihy.

Dle našeho názoru přináší modifikované texty dětem se sluchovým postižením mnohem lepší prožitek z četby, jsou tak přínosné a potřebné. Upravené texty působí na čtenáře jak z hlediska výchovně-vzdělávacího, tak z hlediska estetického. Akceptujeme všechny oponující názory, avšak neztotožňujeme se s nimi.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚPRAVA TEXTŮ PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V teoretické části diplomové práce jsme se věnovali problematice sluchového postižení, objasnili jsme si pojmy a formy komunikace osob se sluchovým postižením. V další kapitole teoretické části jsme se zabývali problematikou čtení čtenářů se sluchovým postižením a následně jsme si objasnili postup při samotné úpravě textů. Praktická část je zaměřena na samotnou tvorbu modifikovaných textů.

5.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Hlavním cílem praktické části je upravit texty, konkrétně pověsti, které jsme vybrali ze dvou knih od dvou různých autorů. Texty byly upraveny tak, aby byly srozumitelné pro čtenáře se sluchovým postižením, odpovídaly jejich jazykovým kompetencím a aby také rozvíjely jejich slovní zásobu. Pověsti obecně jsou samy o sobě složitější pro četbu, zejména u mladších čtenářů. O to větší potíže mohou mít s četbou pověstí čtenáři se sluchovým postižením. Naším úkolem je tedy co nejlepším způsobem přiblížit dostupnost hůře čitelnějších knih již výše zmíněné skupině čtenářů.

5.1.1 CÍLOVÁ SKUPINA ČTENÁŘŮ

Souralová (2002) uvádí, že odpověď na otázku, pro kterou skupinu čtenářů jsou upravované texty určeny, je velmi složitá. Je nutné brát v potaz fakt, že společnost neslyšících se skládá z rozdílných skupin jedinců. Tyto skupiny se od sebe liší převážně tím, že každá skupina má jiné předpoklady pro osvojení čtenářských schopností. Ony zmíněné předpoklady jsou zpravidla ovlivňovány různými faktory, mezi které patří například druh a stupeň sluchového postižení. Jako další faktory autorka uvádí zkušenosti z každodenního života, a také mentální dispozice jedince. Je potřeba dodat, že upravené texty mohou být využité i pro jinou skupinu čtenářů, například pro čtenáře se specifickými poruchami učení. Jako cílovou skupinu čtenářů pro naše upravené texty jsme si zvolili děti se sluchovým postižením ve věku od 11 do 13 let.

5.2 VÝBĚR KNIHY

Při výběru knihy jsme vycházeli především z vlastních zkušeností. Je obecně známo, že pro děti jsou velmi lákavé knihy, které jsou obestřeny určitou tajemností, mystikou. Stejně tak je

velmi poutavé, když si dítě může přečíst něco zajímavého a tajemného o místě, kde žije a které důvěrně zná. Dle našeho názoru je zvědavost a zvědavost dítěte stejná jak u dítěte se sluchovým postižením, tak u dítěte intaktního. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli vybrat pověsti z Olomouckého kraje a přiblížit je poutavou a nenásilnou formou čtenářům se sluchovým postižením. Vzhledem k tomu, že knih s pověstmi z Olomouckého kraje je mnoho, rozhodli jsme se zvolit dvě konkrétní knihy, z nichž jsme vybrali dohromady třináct pověstí. Počet pověstí byl inspirován magickými čísly, která se v pověstech objevují. Číslo třináct se v nich vyskytovalo nejčastěji. Upravili jsme proto šest pověstí z knihy Báje a pověsti z Konicka, Litovelska a Bouzovska od Martina Strouhala a sedm pověstí z knihy Hornohanácké pohádky a pověsti od autora Miroslava Kubíčka.

5.3 PRŮBĚH A ZPŮSOB ÚPRAVY KNIH

V následujících kapitolách si podrobně rozebereme jednotlivé kroky úpravy knih. Budeme srovnávat originální text s námi upraveným textem a na něm si postupně rozebírat problémové pasáže. Zaměříme se na obsahovou úpravu, gramatickou, a také se budeme věnovat problematice vysvětlivek a ilustrací, jelikož tyto dvě oblasti považujeme za velmi důležité. Další oblast, jíž se budeme věnovat, je oblast tvorby pracovních listů a výběru použitých úkolů. Uvedeme si několik ukázek samotných pracovních listů a blíže si představíme jednotlivé úkoly v nich.

5.4 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH FÁZÍ ÚPRAVY TEXTŮ

Pro samotné upravování textů jsme se inspirovali dvěma publikacemi, které se této problematice věnují. Jedná se o publikace Metodika úpravy textů od Martiny Daňové (2008) a Čtení neslyšících od Evy Souralové (2002). Jako první krok jsme zvolili podrobné seznámení se s obsahy obou vybraných knih, z nichž jsme vybrali vhodné poutavé pověsti, které by mohly svým dějem čtenáře zaujmout. Po pečlivém pročtení pověstí následovala fáze, kdy jsme si v textu zaznamenávali možné problematické pasáže. Poté následoval samotný proces úpravy textu. Zaměřili jsme se na úpravu délky textu, dále také na úpravu sledu událostí a na gramatickou úpravu textů. Další oblast, kterou jsme nemohli opomenout, byla míra výslovnosti textu a přímá řeč. Mezi předposlední, avšak neméně důležité oblasti řadíme metafory, tedy přenesení významu na základě vnější podobnosti a metonymie, které vyjadřují přenesení významu na základě vnitřní podobnosti. V poslední řadě zmíníme tvorbu vysvětlivek, a také samotnou ilustraci.

5.4.1 ÚPRAVA DÉLKY TEXTU

Dle našeho názoru je v první řadě důležité dobře se obeznámit se všemi texty, které budeme upravovat. Po přečtení následuje volba a zvažování, které informace jsou podstatné a potřebné pro nenarušení dějové linie a které informace mohou být z textu eliminovány, jelikož by mohlo dojít ke zbytečnému zmatení budoucího čtenáře nadbytečnými informacemi. Daňová (2008) dodává, že bychom měli dopředu brát v úvahu fakt, že po takovémto zkrácení textu může dojít k tomu, že hotový text bude působit jednoduše, až stroze, při prvním pohledu. Je samozřejmě v našem zájmu zanechat texty v co nejvěrnější originální podobě, avšak samotná úprava pro zvolenou cílovou skupinu si žádá potřebné úpravy a zásahy do díla.

Jako příklad úpravy délky textu můžeme uvést úryvek z pověsti Mohelnický obr, kde jsme zredukovali text, protože se v něm objevovaly příliš dlouhé popisující pasáže, které by budoucího čtenáře mohly mást a ztěžovat samotné pochopení myšlenky onoho odstavce.

Původní text

Nazrzlé vlasy, modré oči, úsměv v tváři, kterou zakrývaly opět nazrzlé vousy. Už měl rozvázaný jazyk a docela dobře se domlouval se stolovníky. Po hodině ho začala zmáhat únava, proto zaplatil a odešel s hostinským, který ho zavedl na půdu, kde mohl přespat. Než usnul, vzpomněl si, jak v jiném městě musel přelézat hradby, které sice na mnoha místech praskaly jako rukávy ve švech, jak procházel úzkými uličkami, v nichž domečky byly skoro přilepené, okna se podobala díram ve skalách, volně zde pobíhaly slepice, husy, nikdo ho neoslovil, pouze potácející se opilci natahovali ruku na peníze. Tehdy z toho místa musel utíkat. Zdejší městečko mu připadalo jako z pohádky. Snad to bude jako v pohádce, usmíval se do usínání.

Upravený text

Muž měl zrzavé vlasy, modré oči, velký úsměv a zrzavé vousy. V hospodě seděl asi hodinu, pak zaplatil a šel spát do místnosti nad hospodu. Než usnul, říkal si, že se mu město moc líbí.

V některých pověstech jsme přistoupili k rozsáhlejší redukci textu, tudíž jsme z jedné pověsti vyňali více odstavců. K této redukci docházelo z toho důvodu, že některé odstavce neposouvaly děj, ale spíše rozváděly vedlejší dějovou linii a poeticky dokreslovaly okolí.

Bylo zde použito velké množství přirovnání a text byl velmi bohatý, tudíž pro naši cílovou skupinu čtenářů nebyl nijak potřebný a byl spíše nadbytečný. Jako příklad takové redukce uvedeme část pověsti Prstýnková kašna.

Původní text

Tomáš neustále myslil na Alenu. Dolétnu domů, rozhodl se náhle a ještě za uvadající noci letěl do Uničova. Tam se usadil na obrubu kašny a čekal, kdy přijde Alena pro vodu. Jen ponocný se zastavil a s údivem si ledňáčka prohlížel. Alena nepřicházela. Jakmile začaly pro vodu chodit služky, odlétl.

V Uničově si ledňáčka všimli a s podivením si sdělovali, proč ledňáček přiletěl k jejich kašně. Také Alena slyšela o této zvláštnosti, ale vůbec nic ji nenapadlo. Na Tomáše rovněž nezapomněla, měla v modlitební knížce slisovaný leknínový květ a ten jí Tomáše denně připomínal.

Ledňáček skoro den co den létal od horské bystřiny do rovinaté a poklidné Hané, po které se mu stýskalo. Už byl unavený a do hor se mu vůbec nechtělo. Uprostřed kašny byl vysoký kamenný sloup, tam vzlétl, ukryl se a čekal.

Alena tentokrát přišla mezi prvními. Když zvedala konev s vodou, zavadila o prstýnek, který dostala od babičky, a ten jí upadl do vody.

Jako šíp proťal ledňáček vodu a vynesl v zobáku prsten před udivenou Alenu. Přihopsal až k její ruce a spustil jí prstýnek do dlaně. Začal se chvět, jako když je někomu velká zima, ale bylo to nedočkavostí, co se stane.

Upravený text

Jednou se rozhodl letět do Uničova a podívat se na Alenu. Sedl si na kašnu a čekal, až přijde Alenka pro vodu. Když Alenka nabírala do konve vodu, spadl jí prsten do vody. Ledňáček sletěl do vody a prsten jí vylovil.

V některých případech bylo potřeba zredukovat text z důvodu bohaté slovní zásoby autora, kdy používal takové množství různých tvarů slov, že by bylo opravdu složité vysvětlit

všechna slova ve vysvětlivkách a čtenáře by to dle našeho názoru mohlo demotivovat k dalšímu čtení.

Původní text

Nejčastěji byl vyhledáván les mezi Lhotou, Hynkovem, a Stření, obtékaný řekou Moravou a tvořící veliký ostrov mezi jednotlivými rameny řeky, k němuž byl přístup velice nesnadný a nepřítel tu byl velmi snadno zranitelný. Několik ramen řeky Moravy z jihu a severu a rozsáhlé bažiny mezi nimi byly velmi nebezpečnou přirozenou hradbou pro nepřitele, který zdejší krajinu neznal.

Tu bývali obyvatelé okolních vesnic a měst poschováváni a proplakali mnohou trpkou beznadějnou chvílí.

Na památku na tyto těžké doby a na hořký pláč nazývá okolní lid tuto část lesa Plačkov.

Upravený text

Lidé se nejvíce schovávali v lese u Lhoty a Hynkova. Bylo v něm hodně bažin a močálů. Všichni lidé, kteří se v lese schovali, měli z vojáků ze Švédska velký strach. Hodně plakali, proto se dnes ten les jmenuje Plačkov.

5.4.2 ÚPRAVA SLEDU UDÁLOSTÍ

V rámci úpravy sledu událostí jsme do pověsti příliš nezasahovali, jelikož jsme se snažili co nejvíce zachovat autentičnost textu. Přesto jako zásah do textu, který je třeba zmínit, považujeme vynechání odstavce v pověsti Jak ryby zachránily Litovel. K této úpravě jsme došli po důkladném prostudování celé pověsti, kdy jsme poté nabyli toho názoru, že celý odstavec může budoucího čtenáře zmást a uvést v omyl, jelikož v něm autor zmínil událost, ke které se poté v pověsti již nevrátil. Je potřeba dodat, že tato událost nijak neovlivňuje a nemění děj celé události, která se v pověsti odehrává. Pro názornou představu přikládáme ukázkou původního textu, přičemž kurzívou psaný text označuje onu zmiňovanou vynechanou pasáž. Následně přikládáme upravený text, již bez tohoto odstavce.

Původní text

Když Bohumila jednoho dne klečela a v pláči prosila Matku Boží, ta se před ní objevila v modrém plášti, ze kterého jí podávala kapra a štika se slovy: „Vhod' tyto ryby do řeky a zůstaň i nadále Bohu milou dcerou.“ Pak zamávala modrým pláštěm směrem k městu a zbavila ho požárů.

Ve stejnou dobu mládenec Petr odešel zoufalý k řece, smutně pozoroval leklou vodu, až znaven usedl a usnul. Tu před ním z koně seskočil urostlý muž a řekl: „Vím o neštěstí, které vám bere život. Také já vám pomohu. V lesích a lukách najdete plno bažantů, zajíců, koroptví, černé a srnčí zvěře. To rozmnoží vaši potravu. Jen si počínejte rozumně, myslíte i na horší časy.“ Vložil Petrovi do ruky ječmenný klas a odjel. Když se Petr probudil, našel v ruce ječmen, který široko daleko nerostl. Před ním vzlétlo hejno bažantů a koroptví, do křoví vběhlo několik zajíců. Petr se pokřížoval a vydechl: „Děkujeme, králi Ječmínku.“

Upravený text

Malá holčička, která se jmenovala Bohumila, se každý den modlila a prosila, aby jim někdo přišel pomoci. Jeden den se Bohumila znovu modlila. Prosila Pannu Marii o pomoc. Najednou se Panna Marie zjevila před Bohumilou. Dala Bohumile do rukou dvě ryby. Kapra a štika. Panna Marie jí řekla, že má dát tyto dvě ryby do řeky. Potom Panna Marie zase zmizela.

Bohumila dala ryby do řeky tak, jak jí poradila Panna Marie. V řece se najednou objevilo mnoho živých ryb. Lidé měli radost, protože měli co jíst. Mor zmizel a lidé se uzdravili.

5.4.3 GRAMATICKÁ ÚPRAVA TEXTU

Pro lepší porozumění je v upravených textech potřeba provádět gramatické úpravy textu. V pověstech z Olomouckého kraje jsme upravovali především rozvitá souvětí, kdy jsme z nich tvořili věty jednoduché, tudíž pro čtenáře lépe srozumitelné. Další úpravy si uvedeme následně v jednotlivých ukázkách.

V první ukázce, která pochází z pověsti Ohnivý muž u Rozvadovic, uvádíme příklad zjednodušení vět:

Původní text

A poněvadž koupil dobře a byl spokojen, zastavil se v Litovli v hospodě, aby se na cestu posilnil. Posadil se pohodlně ke kamnům, hrnce si složil pod lavici. Bylo tu mile a teploučko a v družné zábavě ubíhaly minuty jako o závod.

Upravený text

Pantáta nakoupil v Litovli hrnce a šel do hospody. V hospodě se mu líbilo. Bylo tam teplo a měl tam kamarády. Pantáta si s nimi dlouho povídal a zapomněl, kolik je hodin.

Jako další jsme upravovali tvary slov, jelikož naši čtenáři mohou znát určitá slova pouze v jednom tvaru, a tudíž by jim mohlo činit problémy porozumění onoho významu. Opět uvedeme v ukázce, která pochází z pověsti O vodníkovi u Střene:

Původní text

Ve Střeni býval stařeček Lónů.

Upravený text

Ve Střeni bydlel stařeček, který se jmenoval Lón.

Další oblastí, která by mohla čtenářům se sluchovým postižením činit obtíže, je oblast vyjadřování přímé a nepřímé charakteristiky. Proto jsme ji nahradili jednoduchým přídavným jménem. Příklad viz ukázka z pověsti O vodníkovi u Střene:

Původní text

Byl to člověk milý a dobrého srdce, ani kuřeti nedovedl ublížit. Se všemi lidmi pěkně vycházel, všichni ho měli rádi.

Upravený text

Byl moc hodný a milý. Nikomu by neublížil. Všichni lidé ho měli moc rádi.

Co se týče synonymních výrazů, nahradili jsme všechna synonyma pouze jedním výrazem, jelikož by mohlo dojít k nedorozumění při čtení.

Příklad uvedeme v ukázce z pověsti O vodníkovi u Střeně:

Původní text

Byl velmi rád, že se **chlapeček** nedívá kolem sebe, jen stále upřeně hledí do vody. Dostal se na lávku, již byl u **děcka**, natáhl ruce a chňap! Obě ruce se svezly po těle **maličkého**, ten se sám vysmekl a sletěl do vody, až vysoko vyšpláchla.

Nahrazený výraz jsme v obou ukázkách zvýraznili tučným písmem.

Upravený text

Když byl stařeček blízko, chytl **chlapečka** za ruku. **Chlapeček** mu vyklouzl a skočil do vody.

Stejným způsobem jsme upravovali i pověst Vodník u Lhoty u Nákla, kde se vyskytovaly pojmy hastrman a Vodník. Rozhodli jsme se proto použít pouze jeden pojem, a to Vodník. Pro tuto variantu jsme se rozhodli z toho důvodu, že pojem Vodník se v textu objevoval častěji a navíc se objevuje přímo v názvu pověsti.

Jako další úpravu jsme provedli sjednocení různých tvarů slov do tvaru jednoho. Týkalo se to především křestních jmen, kdy autor v jednom případě používal zdvojnásobná jména a v druhém případě základní tvar jména. Konkrétní příklad z pověsti Prstýnková kašna opět uvedeme v ukázce:

Původní text

Tomáš, městský písař, se s **Alenkou** scházel u rybníka za městem, kde v létě rozkvétaly vodní růže – lekníny, a ty **Alena** zbožňovala.

Upravený text

Alenka s Tomášem se každý den potkávali u rybníka. V rybníce plavaly lekníny, které měla **Alenka** moc ráda.

5.4.4 MÍRA VÝSLOVNOSTI TEXTU

Při upravování pověstí jsme kladli důraz na to, aby byl v textu vyjádřený podmět. Užívali jsme také zájmena, ale pouze v případě, kdy bylo jasné, že nedojde ke komunikačnímu diskursu a čtenář bude jednoznačně vědět, jaké slovo toto zájmeno zastupuje.

Ukázka, kdy jsme v upraveném textu ponechali zájmeno, u kterého jasně víme, který větný člen zastupuje:

Původní text

Domluvil se s Barborou a rodiči na svatbě. **Ta** se měla konat poslední březnovou nedělí.

Upravený text

Jiří a Barborka chystali svatbu. **Ta** měla být poslední nedělí v březnu.

V následující ukázce z pověsti Jak světýlka prohnala sedláka z Chořelic si uvedeme příklad situace, kdy bylo potřeba nahradit nevyjádřený podmět podmětem vyjádřeným.

Původní text

Když tuto událost vypravoval sousedům, všichni tvrdili, že to byla jeho záchrana, že se utekl ke kříži.

Upravený text

Sedlák vyprávěl kamarádům, co se mu večer stalo. Ti mu řekli, že měl velké štěstí.

V pověstech jsme často používali slovo potom, které dle našeho názoru lépe napomohlo k porozumění sledu událostí. Příklad si uvedeme v ukázce z pověsti Víla Červenka.

Původní text

„To snad každému sdělovala babka Plížilka, jak jí Červenka pomohla jednou s roštím, podruhé s trávou, když viděla, jak je to těžké. Zachránila i Toníka Uhlíře, jak spadl do řeky.

Upravený text

Zuzanka začala vyprávět, že víla Červenka několikrát pomohla babičce, když táhla těžký koš s roštím. Potom jí pomohla s trávou a jednou dokonce zachránila Toníka Uhlíře, když spadl do vody a začal se topit.

V předešlé ukázce jsme také vynechali jméno babky Plížilky, jelikož ji považujeme pouze za vedlejší postavu a není nutné si tohle jméno během čtení příběhu zapamatovat. V této pověsti se vyskytuje poměrně mnoho dětských jmen, a proto jsme k nim záměrně nepřidávali další jméno, které v ději nehraje významnou roli.

V textech jsme také používali spojovací výraz „aby“, který napomohl k lepšímu vyjádření souvislostí. Užití této spojky si ukážeme v ukázce z pověsti Víla Červenka.

Původní text

Nikdo mu nezáviděl; mlýn byl již dlouho opuštěný, zanedbaný, zchátralý, na jednoho člověka čekalo mnoho práce.

Upravený text

Rodiče říkali, že je mlýn starý a zchátralý, a že bude mít mlynář hodně práce, **aby** ho opravil.

5.4.5 PŘÍMÁ ŘEČ

Pověsti se skládají jak z příběhů, ve kterých se vyskytuje množství přímých řečí, tak z pověstí, které mají spíše vyprávěcí a informační charakter a přímé řeči se v nich příliš nevyskytují. V upravených textech jsme se snažili některé přímé řeči zachovat, ale je třeba dodat, že mnohé dialogy jsme přepsali do vyprávěcí formy bez přímých řečí (er-forma).

V následující ukázce si ukážeme zachovanou přímou řeč. Text pochází z pověsti Jak se ve Šternberku zastavily hodiny. Přímá řeč je jen lehce upravená pro lepší srozumitelnost.

Původní text

Sotva dojde doprostřed lana, zvolá neuvěřitelně zvučným hlasem: „Byli jste zlí k mému příteli. Ať se zastaví všechny hodiny ve vašem městě, aby vám ztráta času připomínala zlobný čin!“ Vstupuje do věže a rozvazuje lano.

Upravený text

Když přišel doprostřed lana, začal volat na lidi: „Byli jste zlí k mému příteli havranovi! Ať se zastaví všechny hodiny ve vašem městě. Chci, aby vám to pořád připomínalo, jak zle jste se chovali!“ Hned jak skončil své vystoupení, nasedl do vozu a odjel pryč.

Jako další uvedeme ukázkou z pověsti Víla Červenka, kde se vyskytovalo velké množství přímé řeči, a proto jsme je zredukovali a omezili. Tento krok jsme podnikli z toho důvodu, že velké množství po sobě jdoucích přímých řečí mohlo působit zmatečně a potenciální čtenář by mohl snadno ztratit přehled o tom, kdo onu přímou řeč právě pronáší.

Původní text

Všichni ztichli, když Zuzana začala s vážným výrazem ve tváři: „Slyšeli jste o víle Července? Tak ji všichni nazývají, protože je při setkání s lidmi červená?“

„Tak vypravuj, naši doma tomu moc nevěří, prý jsou to povídky,“ žadonila Veruna.

Upravený text

Zuzanka se děti zeptala, jestli už slyšely o víle Července. Kamarádka Veruna jí odpověděla, že o ní slyšela. Rodiče od Veruny říkali, že víla Červenka neexistuje, a že jsou to jen povídky. „Tak vyprávěj,“ řekla Veruna.

Následně si ukážeme ještě další příklady přepracované přímé řeči ve stejné pověsti, tedy o Víle Července.

Původní text

„Prý má krásné a dlouhé nohy,“ hihňal se Ota.

„A umí čarovat,“ přidala se Veruna.

„Mně se nelíbí to jméno. Tak se říká onemocnění prasat.“

„Ale taky je to hruška nebo pták,“ překřikovaly se děti.

„Tak nechte Zuzku konečně povídat,“ křikl Otík.

Upravený text

Ota slyšel, že má víla Červenka krásné a dlouhé nohy. Veruna zase slyšela, že Červenka umí čarovat. Pak někdo ještě řekl, že se mu nelíbí to jméno. Že červenka se jmenuje nemoc, kterou mají prasata. Potom někdo vykřikl, že červenka může být ale i hruška nebo pták.

V původním textu mají uvozovací věty za přímou řečí za úkol dokreslit atmosféru a charakterizovat okolnosti, za kterých byla pronesena. V upraveném textu jsme nahradili slova „překřikovat se“ a „hihňat se“ jednoduchými výrazy, jako je „slyšela“ a „řekl“. Tuto úpravu můžeme vidět ve výše uvedené ukázce.

5.4.6 TVORBA VYSVĚTLIVEK

Při tvoření vysvětlivek jsme si v textu podtrhávali slova, která nejsou dle našeho názoru dětem ještě zcela známá. Také v rámci prvního ověřování textů jsme do seznamu vysvětlivek přidali ještě několik pojmů, které nám žáci podtrhli, tudíž tato slova neznali. Daňová (2008) uvádí, že je hned několik způsobů, kam v knize zařadit vysvětlivky. Jako první uvádí vysvětlivky na konci knihy, za poslední kapitolou abecedně. Jako druhý způsob autorka uvádí vysvětlivky na konci každé kapitoly, dále vysvětlivky na téže straně, vysvětlivky na spodní části strany či vysvětlivky na prázdné levé straně.

My jsme se nechali inspirovat vysvětlivkami na prázdné straně, zároveň jsme ale také umisťovali vysvětlivky na konec každé pověsti. Pojmy jsme řadili dle jejich chronologie v textu.

Slova jsme vysvětlovali nejen synonymy nebo obrázkem, ale také opisem. Ke všem typům vysvětlivek uvedeme příklad v následujících řádcích.

Vysvětlivky pomocí synonym

Štíhlý - hubený

Mohutný - silný, velký

Chystali - připravovali

Vysvětlivky pomocí opisu

Rozštěp - je to cvik, kdy provazochodec natáhne jednu nohu dopředu, druhou dozadu a sedne si

Uzdravit se - když je někdo nemocný a pak už není, tak to znamená, že se uzdravil

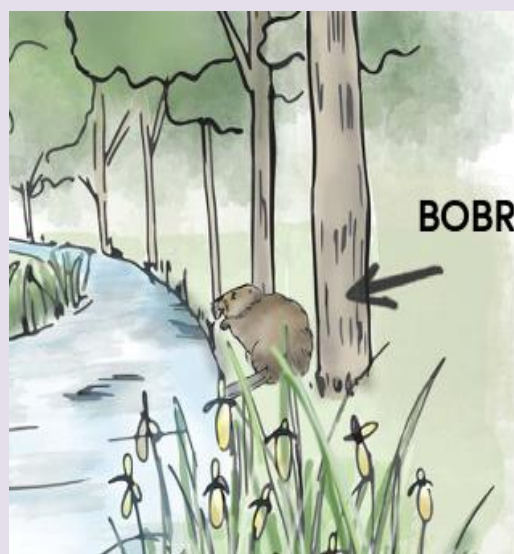
Začervenala se - tváře se jí zbarvily do červena, protože se styděla

Vysvětlivky pomocí obrázku

Ohniště:



Bohr:



5.4.7 METAFORY, METONYMIE, FRAZÉMY A PŘÍSLOVÍ

Co se týče přenesených významů, snažili jsme se je především vynechávat, jelikož naší skupině čtenářů činí tato oblast potíže. V následující ukázce z pověsti Víla Červenka si uvedeme konkrétní příklad.

Původní text

Obloha s vytvarovanými mraky působila tvrdě, po letním slunci nebylo ani památky, ale osmičlenná skupinka (Lukáš šel opravdu na ryby) z přírody snad nic nevnímala. To nebyla ohníčkovská a pasáčkovská pohoda, to bylo napětí z neznáma. Co bude TAM? Naleznou podkovičku štěstí? Uvidí Červenku?

Upravený text

Odpoledne se děti vydaly na cestu ke mlýnu. Ve mlýně se svítí a z komína se kouří. Děti si sedly ke stromu a pozorují mlýn. Doufají, že něco uvidí.

Jako další ukázkou uvádíme přirovnání upravené tak, aby našim čtenářům nečinilo potíže při pochopení myšlenky.

Původní text

Dávno zanikl starý mlýn, jen Třetí voda zůstala. Když červánky se rozvěsí po kraji jako opona, snad z vody, snad lesa vychází víla.

Upravený text

Dětem se po Července stýská. Vzpomenou si na ni pokaždé, když zapadá slunce a na obloze jsou vidět červánky.

V pověstech se velmi často objevují velmi dlouhá přirovnání a básnické popisy krajiny, přírody. V upravených textech jsme popisovali krajinu stručněji tak, aby si čtenář dokázal krajinu představit, ale nemusel se zatěžovat zdlouhavými básnickými popisy. V některých

příkladech jsme tyto popisy vynechali zcela. V následující ukázce z pověsti Jak ryby zachránily Litovel si ukážeme popis krajiny, který jsme zcela vynechali.

Původní text

Voda na dosah ruky, po staletí stejná a stále jiná, voda křišťálová, voda uhnětená z hlíny, voda jankovitá, voda utahaná, voda s pohybem nebe a hudby, na její dno jak do duše lidí většinou nevidíme.

Květiny vyšivaly travnatou příkrývku Hané rozmanitými tvary a barvami. Stále posloucháme se zalíbením čarovná jména rostlin: hadí mord, kýchavice zelená, věsenka nachová, střapatka, modřelec chocholatý.

Řeka se stávala bezpečnou ochránkyní; když se blížilo vojsko tatarské či uherské nebo jiné, loupeživé a zabijácké hordy žoldnéřů, lapků, to lidé naložili nejnútnejší věci na veslice a vydávali se do nezapadlejších a koutovitých míst říčních ramen, kde v šáchoří nacházeli dočasný domov.

Upravený text

Lidé, kteří v Litovli bydleli, měli řeku Moravu moc rádi. Bylo to proto, že je řeka chránila. Když byla válka a vojáci chtěli napadnout Litovel, utopili se v řece.

Jako další ukázkou uvedeme upravený popis tak, aby byl pro čtenáře čitelnější a stručnější. Ukázka pochází z pověsti Ohnivý muž u Rozvadovic.

Původní text

Teprve o půlnoci, kdy v hospodě zbyli jen ti nejvěrnější, se vymotal ven. Hrnce uvázané na povázku si přehodil přes rameno a vykročil do tmavé noci.

Byla tichá podzimní noc. Všude po kraji bylo ticho, jen vítr slabě ševalil v korunách stromů a čechral závoje mlh, které se vznášely nad bažinami a nad četnými rameny do noci teskně šumící řeky Moravy.

Upravený text

Byla půlnoc. Pantáta se rozhodl, že půjde domů. Po cestě bylo všude ticho a tma. Slyšel, jak fouká vítr a jak teče řeka Morava.

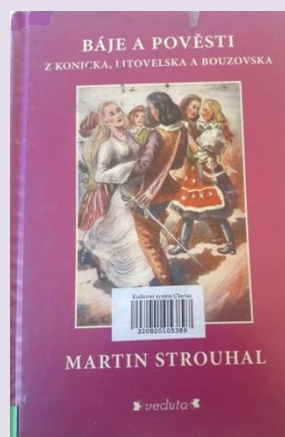
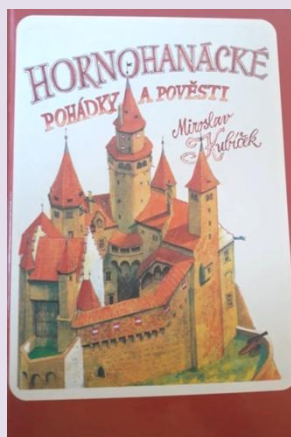
5.4.8 ILUSTRACE V UPRAVENÝCH POVĚSTECH

Ani jedna z knih, ze kterých jsme čerpali pověsti, neobsahuje velké množství ilustrací. V knize od Martina Strouhala *Báje a pověsti z Konicka, Litovelska a Bouzovska* můžeme najít jednu ilustraci ke každé pověsti. Tyto ilustrace jsou formou černobílé črty. Dle našeho názoru nejsou tyto ilustrace pro děti příliš atraktivní a nemusí v něm budit žádný další zájem o četbu této knihy. V druhé knize, která se jmenuje *Hornohanácké pohádky a pověsti* od Miroslava Kubíčka, zaznamenáváme stejný systém ilustrací, jako v knize předešlé, tudíž jedna ilustrace na pověst. Z našeho pohledu může být tato kniha dětem bližší, jelikož se zde objevují barevné ilustrace a většinou je obrázku věnovaná celá jedna strana. Každou pověst v této pověsti uvádí ozdobený iniciál, tedy první písmeno na začátku pověsti.

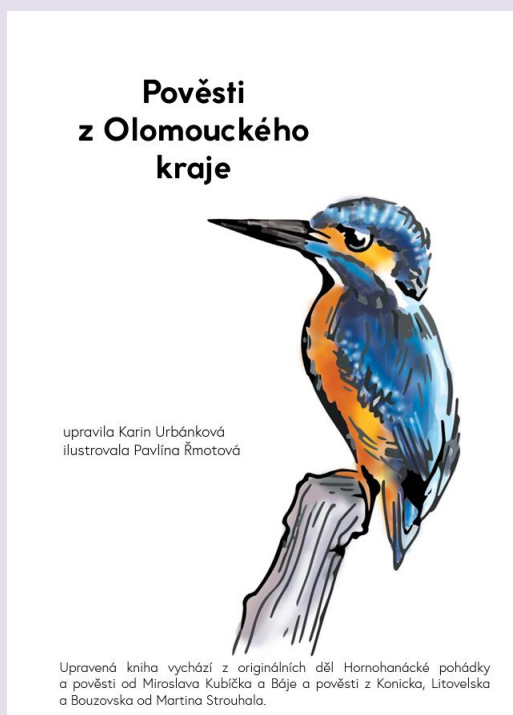
V našich upravených pověstech jsme se zaměřili na fakt, že obrázky mohou v dítěti podnítit další zájem o četbu, a proto jsme zvolili barevnou ilustraci, která je dle našeho názoru obecně dětem mnohem bližší než ilustrace černobílá. V upravených pověstech je také ke každé pověsti připraven pracovní list, který jsme si také sami ilustrovali. V následujících řádcích si ukážeme některé z ilustrací.

Jako první ukázkou jsme zvolili titulní stránky knih, jelikož je dle našeho názoru velmi důležité, jak čtenáře zaujme titulní stránka. U mladších čtenářů totiž právě ta rozhoduje o tom, zda si knihu dítě bude chtít přečíst, nebo ne.

Ukázky titulní stran upravovaných knih



Titulní strana upravených pověstí



Na titulní stranu jsme zvolili ilustraci Ledňáčka říčního, který byl jednou z postav v upravované pověsti Prstýnková kašna. Ledňáček je pro Olomoucký kraj typický, jeho výskyt je zaznamenán v okolí řeky Moravy. Je dobře rozpoznatelný díky svému pestrému zbarvení, a proto jsme jako ilustraci na titulní stranu zvolili právě tento obrázek.

V další ukázce si představíme ilustraci z pověsti Jak světýlka prohnala sedláka z Chořelic. V originálním díle můžeme vidět černobílou ilustraci, následně pak uvedeme ilustraci v díle námi upraveném.

Původní ilustrace



Ilustrace v upravených pověstech



V knize od Miroslava Kubíčka Hornohanácké pohádky jsme se nechali inspirovat ilustrací na konci knihy, kde můžeme vidět graficky znázorněnou oblast, ve které se nachází některá a města a vesnice, jež jsou zmiňovány v knize. Proto jsme i v našich upravených textech zvolili na konec knihy jednoduchou ilustraci oblasti Haná a zvýraznili v této oblasti všechny vesnice a města, která se v našich upravených pověstech objevují. Jako další jsme v obrázku zaznamenali také města větší, jako je například Olomouc, abychom umožnili lepší orientaci v mapě. Jako první jsme ilustrovali mapu České republiky, kde jsme zvýraznili oblast Hané, potom jsme ilustrovali pouze oblast Haná, ve zvětšeném měřítku oproti její velikosti v mapě státu. Viz následující ukázka.

Původní ilustrace



Ilustrace v upravených pověstech



5.4.9 TVORBA PRACOVNÍCH LISTŮ

Na konci každé pověsti v upraveném díle můžeme najít pracovní list, který se skládá z jednoho, dvou, maximálně tří úkolů. Úkoly jsme volili většinou jednoduššího rázu, zaměřili jsme se na kooperaci pracovní list – vysvětlivky. Šlo nám především o to, aby si děti lépe zapamatovaly a upevnily nová slova, která se nacházela ve vysvětlivkách. Úkoly jsme volili jak formou dopisování – tedy doplň, napiš –, tak formou luštění, tedy vylušti tajenku. Dále jsme volili spojovací úkoly, tedy spoj daný výraz s obrázkem. Velké množství pracovních listů v sobě zahrnuje alespoň jeden kreslicí úkol, kde má žák buď dokreslit, nebo nakreslit dle své představy. V následujících ukázkách si ukážeme různé typy úloh v pracovních listech.

Jako první ukázkou jsme vybrali dva pracovní listy, ve kterých má čtenář za úkol spojit daný výraz s obrázkem. Všechny vybrané pojmy jsou vybrány z vysvětlivek, které jsou vždy uvedené na konci pověsti.






V prvním pracovním listu má čtenář za úkol pouze spojit název s obrázkem.

Druhý pracovní list považujeme za těžší, jelikož nejprve musí dítě přeházet písmena tak, aby mu vyšlo dané slovo, až poté může spojit výraz s obrázkem. U tohoto typu je nutné upozornit na fakt, že některé děti nebudou schopny seřadit písmena tak, aby samy došly k myšlenému slovu. Proto je potřeba, aby pedagog či rodič vycházeli z daných schopností dítěte a popřípadě mu pomohli s vyluštěním daných slov a na dítěti poté nechali jen spojování výrazů. Jako další doporučení uvádíme společné vyluštění výrazů. Myslíme tím, že třída společně s pedagogem vyluští dané výrazy a poté dostane za samostatný úkol spojit slova s obrázky.







První pracovní list je součástí pověsti Vodník u Lhoty u Nákla

Druhý pracovní list pochází z pověsti Bouzovské dukáty

Úkol č. 1: Spoj názvy se správným obrázkem

VODNÍK	
PANÍMÁMA	
PUŠKA	
SOUSEDKA	
POSEČENÁ TRÁVA	

Úkol č. 1: Srovnej správně písmena a spoj se správným obrázkem

ÁKTUD = _____	
CRANULE = _____	
AVNĚTSE = _____	
ÍDČNELE = _____	
MNŽAEÉL = _____	
ĚŠEMC ŮTÁKDU = _____	

Jako další ukázkou uvedeme tři pracovní listy, ve kterých má čtenář za úkol něco sám domyslet, či pouze napsat.

V prvním pracovním listu, který je v ukázkě uveden pouze v poloviční verzi, je čtenářovým úkolem dopsat správný název k obrázku. Opět vycházíme ze skutečnosti, že všechny výrazy jsou uvedeny ve vysvětlivkách.

V druhém pracovním listu má čtenář hned dva úkoly. Zprvu musí správně spočítat a napsat, kolik kopců a zvířat je na obrázku, zadruhé má za úkol napsat, jaké dárky si Ječmínek

s Pradědem vyměnili. Zde je potřeba pracovat s textem, kde jsou potřebné informace uvedeny. Pověst není příliš dlouhá, a proto se domníváme, že nalézt potřebné informace v textu nebude příliš obtížné. Pokud ovšem nějaké potíže nastanou, bylo by vhodné využít pomoci pedagoga, který může čtenářům buď přímo ukázat řádek, na kterém text naleznou, nebo jen odstavec, kde se tyto informace nacházejí.

Ve třetím pracovním listu se nachází úloha, která podněcuje dítě k samostatné tvorbě názvů. Uvědomujeme si, že tento úkol může čtenářům činit potíže, proto doporučujeme buď pracovní list vyplnit formou společné práce s pedagogem či rodičem, nebo při větších potížích tento úkol přeskočit.

První pracovní list je součástí pověsti Víla Červenka

Druhý pracovní list pochází z pověsti Jak se Ječmínek s Pradědem stali kamarády

Třetí pracovní list nalezneme v pověsti O lese Plačkově u Lhoty u Nákla

Úkol č. 1: Napiš správný název k obrázku (můžeš si pomoci slovy ve vysvětlivkách)



.....



.....



.....

8

Úkol č. 1: Spočítej, kolik kopců vykouzli Praděd? Spočítej, kolik zvířátek rozzlobilo, že Praděd kouzli!

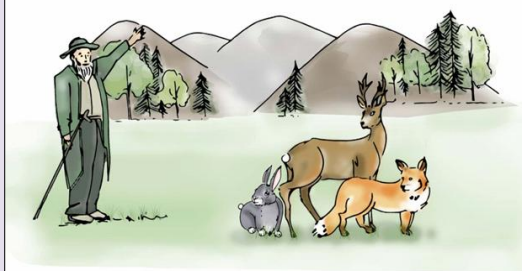
Kopců:

Rozzlobených zvířátek:

Úkol č. 2: Napiš, jaké dary si Praděd a Ječmínek vyměnili?

Praděd dal Ječmínkovi

Ječmínek dal Pradědovi



60

Úkol č. 1: Zkus vymyslet pět dalších názvů lesů nebo i měst podle toho, co tam lidé dělají.

Například:

1) Tam, kde lidé pláčou = PLAČKOV

2) Tam, kde se lidé smějí = SMÍCHOV

A teď ty:

1) _____ =

2) _____ =

3) _____ =

4) _____ =

5) _____ =

Jako předposlední ukázkou pracovních listů jsme zvolili typ úkolu dokresli, kdy má dítě za úkol nějakým způsobem nakreslit či dokreslit obrázek dle instrukcí.

V prvním pracovním listu mají děti dokreslit rafičky hodin tak, aby vyjadřovaly čas, který je nad nimi napsaný. Opět si uvědomujeme, že tento úkol je velmi individuální, jelikož ne každé dítě z naší vybrané skupiny čtenářů umí hodiny. Některé děti mohou prozatím poznávat hodiny digitální, nikoli klasické. Proto opět necháváme úkol na zvážení pedagogovi či rodiči, zda úkol s dítětem budou plnit, nebo ne.

Druhý pracovní list vychází z pověsti, ve které bylo hejno havranů. Dítě má v úkolu jednoho vzorového havrana předkresleného a jeho úkolem je dokreslit dalších šest havranů.

Třetí pracovní list obsahuje dva úkoly. V prvním úkolu má čtenář za úkol zakroužkovat věci, které může vyrobit kovář. Pokud neví, z jakého materiálu kovář věci vyrábí, může si pomoci ve vysvětlivkách, kde je vše napsáno, a také je tam uveden jeden příklad produktu. Druhý úkol je kreslicí, dítě má dozdobit podkovu tak, aby se mu líbila.

První a druhý pracovní list je z pověsti Jak se ve Šternberku zastavily hodiny

Třetí pracovní list je z pověsti Jak světýlka prohnala sedláka z Chořelic

Úkol č. 1: Pomoz opraváři hodin nastavit na všech hodinách správný čas.

1. Půl šesté odpoledne



2. Tři čtvrtě na pět ráno



3. Devět hodin večer



4. Půlnoc



5. Čtvrt na osm ráno



6. Za pět minut dvanáct



35

Úkol č. 2: Dokresli hejno sedmi havranů.



Úkol č. 1: Zakroužkuj, co všechno může vyrobit kovář (pokud nevíš, podívej se do vysvětlivěk, s jakým materiálem kovář pracuje)



40

Úkol č. 2: Ozdob si podkovu, aby se ti líbila



Jako poslední ukázkou si uvedeme dva pracovní listy, ve kterých má dítě za úkol vyluštit tajenku a také zapojit zrak a dohledat skryté obrázky v lese. Může dojít k tomu, že bude tajenka příliš těžká pro naše čtenáře, proto bychom doporučili luštit společně s celou třídou. Tajenka totiž zahrnuje orientaci v textu, což může činit některým čtenářům potíže.

První pracovní list je z pověsti Mohelnický obr

Druhý pracovní list nalezneme v pověsti Ohnivý muž u Rozvadovic

DOPORUČENÍ DO PRAXE

Nyní bychom rádi projednali všechny informace ohledně námi upravených textů. Byť jen pro čtenáře této diplomové práce, nebo pro čtenáře, kteří si budou naše pověsti chtít přečíst či s nimi pracovat. Kniha je primárně určená pro čtenáře se sluchovým postižením, je třeba ale zmínit, že tato skupina čtenářů není zdaleka jediná. Knihu lze použít také při četbě s dětmi, jejichž jazykové kompetence jsou z určitých důvodů na nižší úrovni.

Tato kniha vznikla kombinací upravených pověstí ze dvou různých knih. Pověsti jsou vybrány tak, aby se týkaly především okolních měst a vesnic města Olomouce. Faktor, který byl pro nás stěžejní při výběru pověstí, bylo to, aby se v nich vyskytovaly nadpřirozené bytosti a budily tak v dětech větší zájem o četbu. Na konci každé pověsti jsou umístěny vysvětlivky, které upřesňují neznámé pojmy. Dále je také na konci každé pověsti zařazen pracovní list s několika úkoly. Většina úkolů je kreslicí povahy, avšak v knize se nachází i plno dalších úkolů, jako je například luštění tajenky, počítání či hledání ukrytých obrázků. Tyto úlohy mají jako primární úkol zopakovat si pojmy z vysvětlivek a určitým způsobem si je upevnit. Pro pedagoga může sloužit tento pracovní list také jako dobrá forma ověření porozumění textu.

Co se týče ilustrací, volili jsme pestré barvy, které obecně děti více zaujmou. Při volbě obrázků jsme se snažili vybírat především takové, které by měly vysvětlující charakter, v některých případech jsme jako ilustraci použili obrázek, který znázorňoval pojem vysvětlený ve vysvětlivkách. Velikost a typ písma jsme volili podle našeho uvážení, neskrývá se v něm žádný jiný význam.

ZÁVĚR

Cílem naší diplomové práce byla úprava pověstí z Olomouckého kraje. Pověsti jsme čerpali ze dvou konkrétních knih Báje a pověsti z Konicka, Litovelska a Bouzovska od Martina Strouhala a Hornohanácké pohádky a pověsti od Miroslava Kubíčka.

V teoretické části naší diplomové práce jsme se zabývali sluchovým postižením a jeho klasifikací, dále způsoby komunikace. Velkou pozornost jsme věnovali četbě dětí se sluchovým postižením a možnosti rozvoje jejich čtenářské gramotnosti. Zabývali jsme se také vlivem upravených textů na rozvoj jejich čtení. Praktická část obsahovala popis tvorby upravených textů. Pověsti jsme si vybrali proto, jelikož jsou dle našeho názoru mezi dětmi poměrně oblíbené, avšak pouze pokud jsou děti v roli posluchače a někdo jim pověsti předčítá. Jejich samotná četba je pro většinu intaktních dětí nepříliš lákavá, jelikož se v nich objevují poetismy a samotný děj pro dítě nemá potřebný spád. O to více neoblíbené jsou pověsti dle našeho názoru u dětí se sluchovým postižením, jelikož jim nedělají potíže pouze již zmíněné poetismy, ale také archaismy a časté zdlouhavé básnické popisy přírody. Proto nás velmi motivovalo upravit právě pověsti, jelikož se v nich čtenář může dozvědět plno nových a zajímavých informací o oblasti, ve které žije či studuje. Zpřístupnění tohoto literárního útvaru dětem se sluchovým postižením byl pro nás opravdu výzvou.

Úprava pověstí a tvorba pracovních listů byla velmi pestrá a zajímavá. Ilustrování knihy jsme nechali až jako poslední krok, a je třeba zmínit, že po nahlédnutí na finální ilustrovanou verzi jsme měli opravdu pocit splnění toho, co jsme chtěli. Ilustrace dodala knize jedinečnost a ducha. O to větší radost nám udělal fakt, že se dětem, které ověřovaly ony upravené texty, tyto příběhy líbily již v té fázi, kdy ještě nebyly hotové ilustrace. Dodáváme, že škole, kde probíhala fáze ověřování, bude poskytnuta finální verze s ilustracemi.

Závěrem bychom chtěli vybídnout studenty, kteří mají stejnou možnost jako my a mohou v rámci své diplomové práce vytvořit něco, co je prospěšné a může to v mnoha ohledech usnadnit práci jak pedagogům, tak rodičům, aby se do dalších úprav pustili s nadšením a beze strachu, jelikož není nic krásnějšího, než dělat to, co člověka baví a ještě k tomu tím být prospěšný.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ. 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-105-9.

BISCHOFOVÁ, Jana. 2005. Zamyšlení nad adaptacemi v literatuře pro děti a mládež. In: *Cesty současné literatury pro děti a mládež*. Edice Ladění. Slavkov u Brna: BM Typo. ISBN 80-903339-6-6.

BRADEN, Jeffery P. c1994. *Deafness, deprivation, and IQ*. New York: Plenum Press. ISBN 0-306-44686-3.

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

ČERVENKOVÁ, Anna. 1992. *Čtení pro rodiče malých dětí s vadami sluchu*. Praha: Gong-Press. Knihovna časopisu Gong, sv. 18.

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

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

HLOŽEK, Zdeněk. 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3436-0.

HOFFMANNOVÁ, Jana. 1997. *Stylistika a--: současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia. Jazykové příručky (Trizonia). ISBN 80-85573-67-9.

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

- HRUBÝ, Jaroslav. 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-096-6.
- KARLÍK, Petr. 1997. 799 s. ed. et al. *Příruční mluvnice češtiny; editor*. Vyd. 2., opr, 1. dotisk. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-134-4.
- KOMORNÁ, Marie. 2008. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. 2. oprav. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KOTVOVÁ, Miroslava a Marie KOMORNÁ. c2008. *Praktický kurz znakované češtiny*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-30-7.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- KYLOUŠKOVÁ, Hana. 2007. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4373-2.
- LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. 2006. *Surdopedie - Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1206-3.
- LANGER, Jiří. 2014. *Surdopedie*. In: VALENTA, Milan. a kol. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. s. 65-85. ISBN 978-80-262-0602-6.
- LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3701-9.
- LANGER, Jiří. 2013. *Znakové systémy v komunikaci neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3746-0.
- LEJSKA, Mojmír. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.

- LEONHARDT, Annette. 2001. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých: so 44 obrázkami, 15 tabuľkami a 77 cvičeniami*. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 80-967180-8-8.
- MACUROVÁ, Alena. K druhům a funkci vysvětlivek při čtení a interpretaci textu. In: *Český jazyk a literatura*, roč. XXXV 1984 – 1985, č. 4, s. 145 – 151
- MARSCHARK, Marc. 1997. *Raising and Educating a Deaf Child: A Comprehensive Guide to the Choices, Contrversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*. USA: Oxford University Press. ISBN 9780195094671.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 1974. *Vývojové poruchy čtení*. 2. uprav. vyd. Praha: SPN. Speciální pedagogika (Státní pedagogické nakladatelství).
- MICHALÍK, Jan. 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- NAPIER, Jemina. 2002. *Sign Language Interpreting: (Lingvistic Coping Strategies)*. Coleford, GB: Douglas McLean. ISBN 0-946252-37-8.
- POTMĚŠIL, Miloň. 2000, 70s. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-744-8.
- PTÁČKOVÁ, Klára. 2010. Rodinné čtení u malých neslyšících dětí. *E-pedagogium. Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol*. (2. mimořádné číslo). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISSN 1213-7758.
- PULDA, Miloš a Mojmir LEJSKA. 1996. *Jak žít se sluchovou vadou*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. ISBN 80-7013-226-4.
- PULDA, Miloš. 1992. 143 s. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0476-2.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
- ROUČKOVÁ, Jarmila. 2011. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-932-3.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.

SMETÁČEK, Vladimír. 1988. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole: (predikční model dětského čtenáře)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.

SMETÁČEK, Vladimír. 1973. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Praha: Krajský pedagogický ústav. Na pomoc pedagogické praxi (Krajský pedagogický ústav v Praze).

SOURALOVÁ, Eva. 2000. *Vzdělávání hluchoslepých*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-226-x.

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

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

STRNADOVÁ, Věra. 1998. *Hádej, co říkám, aneb, Odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky. Knihovna časopisu Gong. ISBN 80-85047-17-9. ISSN 0323-0732.

STRNADOVÁ, Věra. 2001. *Hádej, co říkám, aneb, Odezírání je nejisté umění*. 2. dopl. vyd. Praha: Helix. ISBN 80-903035-0-1.

TARCSIOVÁ, Darina, Mária KOŠÚTOVÁ, Jaroslav KOŠÚT. 2001. *Rukoväť tlmočníkov posunkovej reči 1*. Bratislava. EFFETA. ISBN 80-968584-3-2.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, Eva SOURALOVÁ a Libuše LUDÍKOVÁ. 2003. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc: Univerzita Palackého. Účelové publikace (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-0621-7.

Elektronické zdroje:

BÍMOVÁ, Petra. 2005. Jazyk znakový, jazyk přirozený. *Ruce.cz* [online]. Petra Bímová. [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/26-jazyk-znakovy-jazyk-prirozeny>

ČERVENKOVÁ, Anna. 2000, s. 236-239. Seminář o četbě sluchově postižených. *Četba sluchově postižených: Seminář o četbě sluchově postižených* [online]. Praha 5 - Stodůlky: FRPSP. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/589/236-239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

HRICOVÁ, Lenka. 2011. Motivace osob se sluchovým postižením ke čtení a k návštěvě veřejných knihoven – počátek rozvoje čtenářské gramotnosti u malých čtenářů se sluchovým postižením. *Duha* [online]. Brno: Moravská zemská knihovna v Brně, 12-12-2011, **2011**(4) [cit. 2019-05-15]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/motivace-osob-se-sluchovym-postizenim-ke-cteni-k-navsteve-verejnych-knihoven-pocatek-rozvoje->

KUCHAŘOVÁ, Lucie. 2005. *Jazyk neslyšících: Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, [cit. 2019-05-16]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_588.pdf

MACUROVÁ, Alena. 2001, s. 69-75. Poznáváme český znakový jazyk. MACUROVÁ, Alena. *Poznáváme český znakový jazyk: Úvodní poznámky* [online]. [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/621/069-075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SCHLEPER, David R. 2015. The 15 Principles for Reading to Deaf Children - Reading to Deaf Children; Learning from Deaf Adults. *Gallaudet.edu* [online]. Washington, DC: Gallaudet University [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://www3.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/literacy/literacy-it-all-connects/reading-to-students.html>

VODRÁŽKOVÁ, Dana. 2007. Slyší červená karkulka?. [online]. s. 1-4 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/402-slysi-cervena-karkulka>