

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Úprava textu pro prelingválně neslyšící čtenáře

Diplomová práce

Autor: Eliška Mniazgová
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Eliška Mniazgová
Studium:	P14P0756
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Název diplomové práce:	Úprava textu pro prelingválně neslyšící čtenáře
Název diplomové práce AJ:	Adjustment the text for prelingual deaf readers

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou čtení osob prelingválně neslyšících. V teoretické části jsou vymezeny základní související termíny, řešena je problematika jazykového vývoje a čtení dětí prelingválně neslyšících. Cílem praktické části je úprava konkrétního literárního díla pro děti a její hodnocení v praxi.

HRUBÝ, Jaroslav. Velký, ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. Vyd. 1. Editor Anna Červenková. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997-, v. <1- >. ISBN 80-721-6006-0. SURALOVÁ, Eva. Čtení neslyšících. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0433-8. Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. Editor Anna Červenková. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, 80 s. ISBN 80-238-4826-7.

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Jan Zvoníček
Datum zadání závěrečné práce:	27.1.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 23. března 2016

Eliška Mniazgová

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum: 23. března 2016

Podpis studenta:

Anotace

MNIAZGOVÁ, Eliška. *Úprava textu pro prelingválně neslyšící čtenáře*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. s. 88. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou čtení osob prelingválně neslyšících. V teoretické části jsou vymezeny základní související termíny, řešena je problematika jazykového vývoje a čtení dětí prelingválně neslyšících. Cílem praktické části je úprava konkrétního literárního díla pro děti a její hodnocení v praxi.

Klíčová slova: čtení, neslyšící, čtenářská gramotnost, prelingvální sluchové postižení, úprava textu.

Annotation

MNIAZGOVÁ, Eliška. *Adjustment the text for prelingual deaf readers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 88 pp. Diploma Dissertation

This Diploma dissertation deals with the issue of reading of people with prelingual deafness. In the theoretical part, the relevant key terms are defined, the focus is also on language development and reading of children with prelingual deafness. The aim of the practical part is to adapt a particular literary work for children and to evaluate it in practice.

Key words: reading, deaf, literacy, prelingual deafness, adjustment text.

Obsah

Úvod.....	1
1. Čtení.....	2
1.1. Význam čtení	3
1.2. Čtenářská gramotnost.....	6
1.2.1. Rozvoj čtenářské gramotnosti.....	10
1.3. Vývoj čtenářství	12
1.4. Dětská četba a pohádky.....	15
2. Jazykový vývoj dětí se sluchovým postižením a jejich příprava na čtení	18
2.1. Sluch a jeho vliv na rozvoj řeči.....	20
2.2. Vývoj dítěte se sluchovým postižením	22
2.3. Komunikace a její rozvoj	25
2.4. Příprava na čtení.....	28
2.4.1. Mateřský deník	31
3. Čtení dětí se sluchovým postižením	33
3.1. Modely a přístupy ve výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením....	36
3.2. Znakový jazyk versus mluvená čeština.....	40
3.3. Problémy neslyšících při psaní textů.....	42
4. Metodika vlastní úpravy textu	49
4.1. Volba textu	49
4.2. Zvýšení míry explicitnosti.....	51
4.2.1. Úprava explicitnosti.....	52
4.2.2. Gramatické jevy.....	57
4.2.3. Slovní zásoba	61
4.2.4. Přímá řeč	63
4.3. Redundance informací v textu	65
4.4. Ilustrace k textu	68

4.5.	Vysvětlivky v textu	69
5.	Ověřování porozumění textu a jeho výsledky	71
5.1.	Metody zkoumání.....	72
5.2.	Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku	74
5.3.	Zacílené případové studie	76
5.4.	Průběh ověřování	78
5.4.1.	Čtení upravených textů	78
5.4.2.	Ověřování porozumění	81
5.5.	Shrnutí.....	85
6.	Závěr	87
7.	Zdroje.....	89

Úvod

Dnešní doba s sebou přináší sníženou oblibu čtení u celé populace i přes fakt, že pro určité lidi jsou knihy nedílnou součástí jejich života. Dalo by se říci, že knihy již nepředstavují takový zdroj zábavy jako dříve a moderní je trávit volný čas u televize, Internetu a počítačových her. Se sníženým zájmem o četbu se pojí i různé důsledky, jelikož knihy rozvíjí osobnost člověka do kultivované podoby. Kromě toho, že podporuje fantazii a představivost, umožňuje čtenářům ponořit se do jiného světa, ve kterém neexistuje shon nebo stres. Čtením si děti rozšiřují svoji slovní zásobu, lépe si osvojují gramatická pravidla jazyka a v knihách najdou určité velké množství ukázek řešení různých životních situací. V literatuře je možné hledat odpovědi na své otázky. Přemýšlením o získaných informacích a jejich propojováním s životem se podporuje myšlení a čtenářská gramotnost, která je v dnešním světě obzvlášť důležitá. Aby z těchto významných vlivů četby mohly těžit i osoby se sluchovým postižením, vzniká na základě metodických doporučení množství nových upravených děl. Díky nim se literatura zpřístupní i těm čtenářům, jejichž jazykové schopnosti jim neumožňují porozumět rozsáhlým a gramaticky náročným originálním dílům.

Teoretická část diplomové práce se zabývá vymezením základních termínů souvisejících s problematikou čtení prelingválně neslyšících. Zaměřuje se na objasnění významu četby v životě lidí a vývojem čtenářství. Vedle toho se také věnuje jazykovým vývojem dětí se sluchovým postižením. Cílem teoretické části je určit, z jakých důvodů tvoří čtení osob se sluchovým postižením problematickou oblast, které se již dlouho věnují mnozí odborníci.

Praktická část se věnuje vlastní metodice úpravy textu. Zdrojem informací o postupu při úpravě se staly metodické příručky. Na základě doporučení odborníků, kteří sepsali poznatky o úpravě textu a čtení dětí s prelingválním sluchovým postižením do metodických příruček, byly vyhotoveny čtyři konkrétní příběhy pro malé neslyšící čtenáře. Hlavním cílem praktické části je úprava konkrétních literárních děl a jejich hodnocení v praxi. Vedle toho bylo úmyslem i zhotovení pracovních listů vztahujících se nejen k samotným textům, ale i k propojení příběhů s reálným životem.

1. Čtení

Četba a možnost číst je stále, i v dnešním moderním světě, pro spoustu lidí neodmyslitelný koníček. Pro někoho představuje přečtení si dobrého a kvalitního literárního díla vhodné strávení volného času, protože četba nabízí prostor pro ponoření se do příběhů druhých, odpoutání se od shonu a stresu okolního života. Někomu se pod pojmem odpočinek vybaví právě čas strávený nad knihou.

Obecně je čtení vyjádřeno jako proces vnímání písemného textu a uvědomování si významu slov, která mají určitý obsah a formu. Forma představuje psanou nebo tištěnou podobu slova a obsah konvenční význam. Lze tedy říci, že čtení znamená dešifrování grafických znaků a pochopení významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy. I když je čtení převážně prací duševní, je tento proces neoddělitelně spjat i s tělesnou motorikou (činnost očních svalů). Je proto důležité, aby byla činnost těchto svalů rozumně usměrňována. (Vášová, 1995)

Četba je chápána jako proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury. Čtenář v něm aktivně a tvořivě přijímá informace, které jsou v textu kódované. Proces příjmu informací je tvořen dvěma fázemi. První představuje specifické percepční aktivity (vnímání textu, představy) a druhá fáze je tvořena aktivitami responzními (čtenář se vrací k předchozím vjemům a představám, které znovu prožívá v představě, díky fantazii je dotváří, přisuzuje jim určitý smysl a hodnotí jejich významy ve vztazích). (Vášová, 1995)

Jinou definici četby přináší kolektiv autorů Smetáček, Jonák, Voznička (1988), kteří uvádějí, že jde o komunikační akt mezi čtenářem a dílem. Na jedné straně stojí čtenář jako osoba vždy relativně zformovaná, nějak ovlivněná předchozími čtenářskými zážitky, životními zkušenostmi a postoji. Čtenář má nějaké individuální vlastnosti, sociální zázemí, stupeň vnímavosti atd. Na druhé straně je umělecké dílo, které nese soubor podnětů z oblasti světonázorových, etických, emocionálních, estetických aj.

Četbu můžeme dále rozdělit na funkcionální a literární. Funkcionální četba slouží k zprostředkování a získávání nových informací. Člověk ji čte z důvodu, aby se poučil, získal nové informace nebo si doplnil ty stávající. Oproti tomu má literární četba výraznou psychologickou a estetickou funkci. Literární četba vyvolává psychické účinky nejen obsahem, ale i formou. (Vášová, 1995, s. 33)

Výše byl zmíněn pojem čtenář. Ten může být charakterizován různě, „i když obecně se dá říci, že čtenářem je každá osoba, která umí číst. Z hlediska aktuálního je

to osoba právě čtoucí, z hlediska substanciálního je to osoba se zájmem o četbu (literárního i neliterárního obsahu)“ (Vášová, 1995, s. 33)

Četba, jako proces, může být ovlivňována mnohými faktory. Mezi hlavní tři ovlivňující činitele patří čtenář, kniha a prostředí. Na výběru literárního díla a zájmu o čtení se podílí individualita jedince. Každý má jiné preference, kniha může na každého působit úplně jinak. Významný vliv má i čtenářova fantazie a schopnost představovat popsaný děj, postavy atd. Může se stát, že čtenář bude knihu a její příběh prožívat tak intenzivně, že ztratí kontakt s reálným světem, ponoří se do vlastního světa, světa fantazie. Je možné, že jedinci s malou schopností obrazotvornosti nejspíše nebudou naruživi čtenáři. Další skutečnost podílející se na vztahu jedince ke čtení je také jeho slovník. Čtenář musí být uživatelem (pasivním i aktivním) dostatečného množství slov, aby byl schopný dané knize porozumět. Čím větší slovník má, tím lépe knize rozumí, kniha ho zajímá a baví. (Frey, 1929; Vášová, 1995)

1.1. Význam čtení

„Čtenářské preference dětí se stávají cílem mnoha výzkumů. Opakovaně prováděné výzkumy dokladují, že se čtenářské zájmy postupně proměňují. Mění se i vztah ke čtenářství a čtení vůbec. Kniha jako tištěné médium, v minulosti považována za primární zdroj informací, v současné době svoji deklarovanou prvotní pozici u mladé generace ztrácí a je nahrazována jinými informačními technologiemi, jimiž jsou zejména televize a internet.“ (Bubeníčková, 2011, s. 11)

Samozřejmě, že jednodušší je sledování filmu, či poslech hudby, protože tyto činnosti jsou oproti četbě pasivní. Vnímání filmu je samo o sobě tak bohaté, že uživatele nenutí k zapojení vlastní představivosti, protože divák vše potřebné vidí a slyší. (Chaloupka, 1971) U četby je tomu naopak. Čtenář musí mít určitou slovní zásobu a musí být schopný zapojit svoji fantazii. Pro člověka, který nemá dostatečnou schopnost představovat si příběh a situace, je jednodušší příběhy zhlédnout, protože vše potřebné má „přímo naservírováno“. Přitom četba knih plní velké množství důležitých funkcí. Čtenář získává nové informace a poznatky, rozvíjí svoji osobnost do kultivované podoby. Četba má vliv na rozvoj komunikačních schopností a utváření psychických funkcí. Důležitým významem je i uspokojení potřeby čist.

Rozvoj kultivované osoby

Kniha dokáže dobře přiblížit myšlení a chování lidí jiných zemí. Díky tomu má čtenář možnost se seznámit s popisem odlišných kultur. Tyto poznatky pak může porovnávat se svojí kulturou, může si všimnout podobností a odlišností. „*Význam knihy pro rozvoj kultivované osobnosti spočívá v tom, že umožňuje otevřít pomyslné dveře do kulturního světa.*“ (Bubeníčková, 2011, s. 11) Aby mohl být člověk schopný adekvátně existovat ve společnosti a vcházet do normálních komunikací s druhými lidmi, musí být kulturně orientován. To znamená, že musí umět vzít na sebe určitou roli odpovídající jeho společenské pozici, věku, fyzickým a mentálním schopnostem. Společenským rolím se člověk musí naučit, jsou tedy podmíněné individuálním zkušenostem jedince. (Nakonečný, 1965)

„*Díky literatuře jedinec poznává kulturní, estetické a mravní normy a konvence určité kulturní oblasti (hlavně té, do které patří nebo i jiných). Je tak lépe vybaven pro tolerantní postoje k lidem odlišných kultur. Právě současný odklon dětí od četby může negativně působit na kulturně sociální úroveň dalších generací.*“ (Lederbuchová, 2004, s. 8)

Komunikační schopnosti

Další důležitý význam spočívá v získání komunikační zkušenosti a dovednosti číst umělecký text. Na základě častého čtení se zlepšuje komunikační proces mezi jedincem a knihou. Čím více člověk čte, tím lepší je jeho schopnost vnímat text, kriticky jej hodnotit a obohacovat si svoji slovní zásobu. (Lederbuchová, 2004; Metelková Svobodová a Hyplová, 2011) Literatura jako komunikační prostředek umožňuje předávat čtenáři kognitivní a emocionální obsahy. Lidský život se stává určitým řetězcem konkrétních i abstraktních problémů, banálních i vážných. Člověk se musí naučit tyto problémy umět vyřešit na základě informací, které o dané skutečnosti má. V literatuře může čtenář najít odpovědi na své problémy. Díky tomu může vzniknout jedinečný vztah ke knize jako případ sociální komunikace, kdy tato sociální komunikace získává charakter potřeby. Četba se stává potřebou, když v ní člověk nachází odpovědi na své otázky, když poznává a hodnotí vztah mezi sebou samým a obsahem právě čtené knihy. (Nakonečný, 1965)

Četba jako uspokojení

Spousta lidí tuto situaci jistě zná – vlastní novou knihu a po začtení zjistí, že od stránek nemohou odtrhnout oči. Okolní svět ustupuje do pozadí. Četbu doprovází nadšení nad tím, jak je kniha napsaná, jak poutavý je děj, jak osobité jsou hlavní postavy, kterým fandí atd. Během dne pak myslí na to, až se konečně zase „uvelebí“ s oblíbenou knihou a v klidu ji dočtou. Právě v takové situaci četba působí jako psychologická odměna. Uspokojení souvisí s libostí, pokračování v rozplétání příběhu je pocíťováno jako příjemné. (Vášová, 1995, s. 57)

Díky novým situacím v příběhu, odlišnému chování i jednání postav a jejich názorům, si čtenář rozšiřuje své obzory, obohacuje si vnitřní život a to jak esteticky, tak emocionálně. (Metelková Svobodová a Hyplová, 2011)

Podobné informace uvádí i Lederbuchová (2004, s. 8): *„Četbou si dítě zmnožuje svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život emocionálně i esteticky. Literární obrazy podněcují představivost, fantazii, jsou výzvou k ohodnocení zobrazovaného, provokují citové prožívání, ale formulují i mravní vědomí a racionálně podložené postoje. Čtenář může prožívat životní situace jiných hrdinů, nahlíží do jejich situací a hodnotí je. Může tak lépe poznávat i sám sebe.“*

Rozvoj psychických funkcí

Četba literárního díla má i estetickou a psychologickou funkci. To znamená, že obohacuje duševní život člověka. Jedinec si rozvíjí a utváří citový život (empatii, vyšší city), rozvíjí si také obrazné a logické myšlení. (Lederbuchová, 2004; Vášová, 1995)

„Čtení rozvíjí celou osobnost člověka, rozvíjí jeho řeč, koncentraci, pozornost, myšlení, paměť, představivost, fantazii, učí jedince hodnotit čtené, usuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry, mít vlastní názor a umět si ho také následně obhájit.“ (Tomášková, 2015, s. 10)

Na konečný efekt má vliv také psychika čtenáře, jeho dosavadní znalosti, vědomosti, zkušenosti a také vnější podmínky jeho života – vliv prostředí, v němž žil, žije a pracuje. Čtení může zvyšovat sebevědomí, protože člověk získává nové informace, zlepšuje si schopnost orientace v dané problematice a díky tomu se u něj může projevit touha po vyšším vzdělání a lepším uplatnění se v životě. (Tomášková, 2015; Vášová, 1995)

Pro srovnání lze uvést informace z publikace Vášové (1995), která rozděluje účinky četby do šesti oblastí – instrumentální, prestižní, potvrzovací, estetická, rekreační a psychologická. Instrumentální účinek představuje přínos informací, které jedinec prakticky využije v životě a pomohou mu v řešení konkrétních úkolů a situací. Prestižní účinky představují to, že čtenář patřící k určité sociální skupině vyhledává literaturu, která posiluje jeho sebeúctu a navozuje pocit prestiže. Taková četba zpětně zvyšuje pozitivní vztah jedince ke skupině, případně vede k identifikaci s těmi jedinci, kteří dosáhli cílů, o něž čtenář sám usiluje. Potvrzovací účinky souvisí s tím, že čtenář vyhledává literaturu, která potvrzuje jeho vlastní názory, stanoviska, postoje. Estetické účinky působí na estetickou zkušenost, protože hodnotná literatura obohacuje jazykovou kulturu čtenáře, navozuje představy, zjemňuje a prohlubuje estetické cítění. Rekreační účinky se týkají odreagování a pobavení. Čtenář zapomene na starosti a příjemně stráví volný čas. A psychologické účinky vycházejí z poznatků o vlivu četby na duševní zdraví. Na tomto principu je založena biblioterapie.

Diplomová práce se zabývá hlavně čtenářstvím v dětském věku. Proto stojí za zmínku ještě doplnění o konkrétní význam četby u dětí. *„Právě dětské čtenářství má řadu důležitých funkcí, má svůj celoživotně utvářecí smysl v osobnostním rozvoji i v socializačních procesech, má své výchovné rysy, vzdělávací, citově formativní i rozumově utvářecí. Aby tyto funkce mohla literatura plnit, je potřeba, aby dítě četlo s radostí, aby ji plně prožívalo.“* (Chaloupka, 1989, s. 103) Literatura pro děti plní podle Tomana (1992) stejné základní funkce jako literatura pro dospělé. Tři základní funkce jsou: estetické, poznávací a výchovné. Mimo ně se ještě vyskytuje funkce magická (je zastoupena nadpřirozenými bytostmi, kouzelnými věcmi, zaklínadly atd.), fyziologická (spojena s vývojem výslovnosti hlásek), etická (poučuje o zásadních normách a hodnotách) a společenská (ovlivňuje společenské vědomí dítěte).

1.2. Čtenářská gramotnost

V předchozí kapitole bylo uvedeno, že čtení využíváme každý den, na každém kroku. Všude kolem nás se vyskytují situace, které vyžadují dovednost správně a pohotově číst. (Tomášková, 2015)

Čtení je velmi náročné, jeho osvojení pomalé a je zapotřebí hodně trpělivosti. Ke své činnosti vyžaduje nelehkou aktivitu – myšlení. Čtení nikdy nenabízí hotové obrazy, čtenář musí zapojit fantazii. Občas se stane, že člověk ihned textu neporozumí. Na text se musí patřičně soustředit, což často vynakládá velké úsilí. (Altmanová, 2011)

Právě pouze mechanické čtení jedinci nestačí. Pokud dotyčný čtenému textu nerozumí, nechápe obsah, nedokáže o přečteném hovořit a reprodukovat získané informace, čtení se pro něj může stát ne příliš atraktivní činností. Četba pak nepřináší radost, člověk v ní nevidí význam, nebere ji jako možnost trávení volného času. Celkově se snižuje jeho potřeba číst. Bohužel je faktem to, že v dnešní době u dětí a mládeže nepatří četba ve volném čase mezi činnosti na prvním místě. Vášniví vztah k četbě se rodí především díky působení rodiny. A proto je třeba vést děti k četbě ve volném čase, brát četbu jako potěšení, ne jako povinnost. (Altmanová, 2011; Tomášková, 2015)

Čtení bylo výše definováno jako proces, kdy dochází k dešifrování psaného textu a může se stát nástrojem fungování ve společnosti. K tomu je nutno připojit i termín, který do určité míry vymezuje právě zmíněný nástroj, pomocí něhož čtenář získává vědomosti a informace z psaného textu – tedy gramotnost. Pojem čtení nevystihuje obsah pojmu čtenářská gramotnost. Tyto dva pojmy nelze užívat synonymně. Vedle formování vztahu ke čtení je potřeba zaměřit se i na rozvoj čtenářské gramotnosti. Teprve ta pomáhá jedinci uplatnit se v životě jako takovém. (Metelková Svobodová a Hyplová, 2011; Tomášková, 2015)

Jakmile má člověk ukotvený základ čtení a psaní, ovládá minimální dovednosti potřebné k fungování ve společnosti. Díky tomuto základnímu minimu člověk obvykle dokáže získat třeba řidičský průkaz. Ale v určitých případech to nestačí na to, aby jedinec např. pochopil kontraindikace na příbalovém letáku u léků nebo porozuměl receptům v kuchařce, dále může nechat ležet stranou i návod k nové technice, protože mu nedokáže porozumět. Na těchto konkrétních příkladech je vyobrazen rozdíl mezi „umět číst a psát“ a „být čtenářsky gramotný“. (Marschark, 2007)

„Schopnost rychle a hlavně s porozuměním číst psaný text je v současné dynamické společnosti vnímána jako klíčová. Nahlížíme na ni jako na jednu z nejdůležitějších součástí fungování jedince v řadě aspektů lidského života, jež ovlivňují jeho kvalitu.“ (Metelková Svobodová a Hyplová, 2011, s. 11)

Gramotnost je jev historicky proměnlivý, k jeho proměnám dochází díky zvyšování nároku na gramotní vybavenost. Vývoj termínu a obsahu „gramotnost“ započal ve 20. století. Ovšem v jeho první polovině tento pojem zobrazoval spíše dovednost číst a psát. Kdo tuto dovednost ovládal, byl gramotný. Kdo ne, byl negramotný. S vývojem společnosti se začaly klást větší nároky na vybavenost jedinců. Gramotnost začala být chápána jako záležitost dlouhodobá, kontinuální a hlavně se už netýkala pouze naučení elementárního čtení a psaní, ale i schopnosti pracovat s textem v náročnějších

myšlenkových operacích. Další změnu představovalo to, že gramotnost přestala být spojována pouze se žáky ve školách, ale stala se problematikou i v oblasti dospělé populace. Přestože ve vyspělých zemích prakticky neexistuje negramotnost, vyskytuje se určité procento dospělých lidí, kteří mají problémy s užíváním čtení a psaní, hlavně tedy s využitím těchto činností v praxi (jak již bylo výše zmíněno, jde např. o obtíže při čtení a pochopení návodů, vyhledávání v jízdnicích řádech atd.). Jedinci s nízkou úrovní dovednosti čtení a psaní mají ztíženou pozici ve společnosti, s čímž souvisí i obtížnější uplatnění na trhu práce, komplikace ve společenském životě, v každodenních činnostech. V dnešní době je gramotnost chápána jako celistvý komplex, který sdružuje všechny oblasti lidské činnosti. S tím souvisí snaha jednotlivých oborů popsat gramotnost vlastními prostředky. Vznikají nové pojmy – gramotnosti s přívlastky (čtenářská, matematická, ekonomická, počítačová, právní aj.) (Metelková Svobodová a Hyplová, 2011)

Podle Doležalové (2005, s. 14) „*gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života.*“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2001 s. 34) uvádí definici čtenářské gramotnosti takto: „*Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“

Panel pro čtenářskou gramotnost VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) ji definuje jako „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (Česká školní inspekce, 2011, s. 14)

Výzkumem PISA byla čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Straková, 2002, s. 10)

Podle anglického Oxfordského slovníku se původní smysl čtenářské gramotnosti vztahoval k předpokladu, že gramotný je ten, kdo rozumí představě slučování písmen z abecedy, jakožto základním stavebním prvkům psaného jazyka, umí tuto schopnost

využít kreativním a náležitým způsobem, díky ní si dokáže získat vzdělání a umí ji patřičně využít ve vzdělávacím procesu. (Marschark, 2007)

Zmíněné definice formulují čtenářskou gramotnost jinak, ale myšlenka je stejná. Aby byl jedinec čtenářsky gramotný, musí tomu, co čte, rozumět a umět získané informace aplikovat dál. I když je možné, že se u někoho snižuje potřeba četby a knihy nevyhledává, čtenářská gramotnost bude i tak prostupovat celým životem člověka. Stále budou existovat návody, které popisují, jak něco sestavit – při koupi nového spotřebiče je potřeba ho správně podle návodu nastavit. Během studia je zapotřebí, aby byl žák schopen vyhledávat v textu hlavní myšlenky, aby dokázal pochopit odborný text a dokázal informace nejen spojit v celek, ale i použít v praxi. Z toho vyplývá, že je kladen čím dál větší důraz na schopnost být čtenářsky gramotný.

V rámci čtenářské gramotnosti vytyčila PISA pět typů činností. První se týká obecného porozumění, což znamená, že čtenář uvažuje o textu jako o celku, dokáže vystihnout hlavní myšlenku. Druhým typem činnosti je získávání informací, jako schopnost vyhledat požadovanou informaci. Třetí zahrnuje schopnost vytvoření interpretace a následně zpracování informací logickým způsobem. Čtvrtým typem činnosti je schopnost posouzení obsahu textu. Čtenář umí porovnat informace z textu s informacemi z jiných zdrojů, umí obhájit vlastní názor. A posledním typem činnosti je schopnost posouzení formy textu. Čtenář dokáže zhodnotit kvalitu textu, posuzuje jazyk nebo žánr autora. (Straková, 2002)

Tomášková (2015) ve své publikaci zase uvádí roviny čtenářské gramotnosti, které se navzájem prolínají:

- **Vztah ke čtení** – předpokladem rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a potřeba číst.
- **Doslovné porozumění** – jako dovednost dekodovat a porozumět psaným textům, zapojit do porozumění i dosavadní znalosti a zkušenosti.
- **Posuzování a hodnocení** – ze získaných informací umět vyvodit závěry a kriticky hodnotit text z různých hledisek.
- **Metakognice** – znamená schopnost reflektovat záměr vlastního čtení, jedinec si dokáže zvolit vhodné texty a způsob čtení, je schopný sledovat vlastní porozumění textu, volit lepší strategie pro porozumění, překonávat obtížnosti.

- **Sdílení** – jako schopnost sdílet své prožitky z četby s dalšími lidmi. Své pochopení textu porovnává s interpretacemi ostatních, všímá si shodných názorů a uvažuje o neshodách.
- **Aplikace** – využití čtení k seberozvoji, využití četby v životě.

Čtenářskou gramotnost lze považovat za jednu z nejdůležitějších oblastí gramotnosti. Pomocí ní lze získat poznatky a vědomosti ze všech ostatních oblastí. (Metelková Svobodová a Hyplová, 2011)

„Gramotnost je tedy vyjádřený důraz na to, že nejde jenom o osvojení jistého objemu poznatků z dané oblasti poznání (know-what), ale jde také o způsob adekvátního zacházení s příslušnými poznatky v procesu jejich získávání, uplatňování, prezentování nebo komunikování (know-how)“. (Zápotočná, 2012, s. 22).

1.2.1. Rozvoj čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti nemusí být odkládán až na školní věk s myšlenkou, že se jejímu dostatečnému rozvoji věnují ve škole. Vztah ke knihám a rozvoj myšlení se může utvářet již u malého dítěte v rodině. Podmínkou je ale kvalitní kooperace dospělých s malými dětmi. Dítě musí mít kolem sebe množství kvalitních knih a rodiče se jim musí dostatečně věnovat. (Chaloupka, 1989)

Rodiče mohou pracovat s malými dětmi vždy, když vezmou do ruky knížku a začnou dítěti předčítat. Samotné předčítání ale nestačí. Po přečtení příběhu by se měli rodiče/učitel zaměřit na vhodné otázky k textu. (Zápotočná, 2012) To potvrzuje i Chaloupka (1989), který tvrdí, že *„nejde jen o to, aby bylo dětem čteno. Stejně důležitý je i smysluplný rozhovor s dítětem, vytváření příležitostí pro dítě.“* (Chaloupka, 1989, s. 88)

Podle Zápotočné (2012) je nutné klást otázky *„zacílené na porozumění“*. Takové, které nutí dítě přemýšlet o získaných informacích, hodnotit např. chování postav, uvažovat nad dějem příběhu apod. Pokud se na konci společného čtení nebo předčítání zařadí několik takových otázek formou hry, výsledkem bude to, že si dítě tyto procesy osvojí. Bude je považovat při čtení za důležité a co je podstatné, později si podobné otázky bude klást samo.

Stejně informace jsou uvedeny i v publikaci od České školní inspekce (2010, s. 12): *„Je chybou, že se po přečtení už dále nehovoří o textu. Nebo se kladou otázky zaměřující se pouze na název díla, autora, jméno hlavního hrdiny, co znamená konkrétní slovo atd.“*

Zápotočná (2012) ve své publikaci uvádí několik typů otázek, které jsou vhodné pro děti a které cíleně podporují výše zmíněné procesy. V prvním případě jde o otázky v rámci textu, kdy se odpovědi nachází přímo v textu. Dítě je vyhledává nebo si je pamatuje. Jsou to jednoduché otázky typu „*Jak se se jmenoval hlavní hrdina? Co se stalo, když...?*“ atd. V druhém případě se mohou využít otázky nad rámec textu. Odpovědi se již v díle nenachází, čtenář je „*hledá mimo text*“.

Otázky se mohou zaměřovat i na např. zjišťování předchozích vědomostí čtenáře o daném tématu, vytváření hypotéz, které se mohou opírat třeba o nadpis nebo nějakou ilustraci. „*Před četbou si děti vybavují a formulují, co k danému tématu kde slyšeli, co o něm vědí a jaké mají otázky. Z určitých vodítek odhadují, o čem asi příběh bude, kdo v něm bude vystupovat, jaká bude zápletka, jaké rozuzlení. Jako vodítka poslouží název knihy, jméno autora, obálka, žánr, ilustrace atd.* (Česká školní inspekce, 2010, s. 12) Možnost představuje i vysvětlování výrazů a pojmů použitých v textu – pokud se po přečtení (nebo během) společná aktivita zaměří na vysvětlování neznámých slov, dítěti se obohacuje a rozvíjí slovní zásoba.

Tímto výčtem ale spektrum kladení otázek nekončí. Lze zvolit i náročnější otázky tak, aby „*čtenáře nutily k tomu, co je ve čtení podstatné – spojování informací z textu s vědomostmi ve vlastní hlavě.*“ (Zápotočná, 2012, s. 101) Jsou to otázky zaměřené na spojení poznatků z textu se svými vlastními zkušenostmi, sledování příčin a následků, zaměření na vyvozování informací z textu.

Lze využít i další typy otázek, ať už zaměřené na vlastní zkušenost a jednání (*Jak bys postupoval ty?*), dále na rozvoj schopnosti hodnotit a podporovat kritické myšlení (*jak se zachoval...? Jaký byl podle tebe člověk? Bylo správné že....?*), zaměřené na emocionální prožívání jako podporu motivace, zájmu a upevnění informací (*Co si myslíš, jak se cítil...? Jak by ses cítil ty? Co se ti líbilo/nelíbilo?*) a otázky podporující uvažování v kontextu, tedy vést děti k tomu, aby přemýšlely dopředu, co by se mohlo stát, domýšlet si události. (Zápotočná, 2012).

Otázky se dále dělí podle času, protože v každé etapě čtení mají jiný smysl a funkci. Z časového hlediska lze tedy hovořit o minimálně třech typech otázek – před čtením, během čtení a po čtení. „*Porozumění čtenému nezačíná ve chvíli, kdy upřeme zrak na samotný text, ale už dávno před tím, a nekončí tím, že text odložíme. Naopak, rozhodující část procesu porozumění se odehrává před čtením a jeho neméně důležitá část ještě dlouho po něm.*“ (Zápotočná, 2012, s. 104). Níže uvedené informace čerpají právě z publikace Zápotočné (2012):

- **Otázky před čtením** – mohou se zaměřovat na nabyté zkušenosti a vědomosti jedinců nebo se týkat budoucnosti se záměrem odhadnout děj a konec příběhu. Velkým kladem je motivační funkce, prostřednictvím které dochází k „navnadění“ čtenáře na dílo. Snahou je vzbudit zájem o knihu.
- **Během čtení** – u těchto otázek se předpokládá, že se text nebude číst v celku, hlavně u náročného naučného textu. Otázky potom slouží k ověřování chápání informací, vysvětlování pojmů atd.
- **Po čtení** – *„není nic horšího, než když se text po přečtení odloží a víc se jím nezaobíráme. Celá námaha vynaložená na čtení může vyjít nazmar, pokud se s novými informacemi nijak smysluplně npracuje. A naopak, cokoliv s textem po přečtení uděláme, je pro jeho hlubší pochopení a uchování si informací nesmírně důležité.“* (Zápotočná, 2012, s. 106)

Pokud se shrnou výše zmíněné poznatky, v textu bylo uvedeno velké množství otázek a podnětů, jak pracovat s literárním dílem a získanými informacemi. Například u začínajících čtenářů je vhodné klást zavřené otázky s možností volby, kdy je dítěti poskytnuto několik alternativ hlavní myšlenky. Po přečtení pohádky nebo jiných uměleckých textů, je na místě výtvarné zpracování děje, dramatizace atd. V této oblasti se rodičům meze nekladou. Hlavní je, aby všechny činnosti byly vedeny formou hry a také je důležité to, že jde o aktivity společné. (Zápotočná, 2012)

1.3. Vývoj čtenářství

Výše bylo uvedeno, že čtenářská gramotnost představuje celoživotní proces. Může být rozvíjena již od dětství, ale vyvíjí se postupně tak, jako se vyvíjí i dítě. Než jedinec dospěje k porozumění odborným a náročným literárním dílům, než dokáže rychle a efektivně uplatit informace z textu v životě, musí stanout na začátku vývoje – v předčtenářském období. Právě v tomto období se může utvářet kladný vztah ke knihám. Není nic lepšího, než existence dostatečně podnětného prostředí. Dítě je obklopeno knihami a rodiče mu s radostí předčítají pohádky.

S vývojem dítěte se rozvíjí i jeho čtenářská vyspělost. Postupně se mění literatura, na kterou je dítě zaměřeno. V četbě se projevuje individuální rozvoj dítěte, tempo může být proměnlivé, může probíhat i ve skocích. (Toman, 1992; Chaloupka 1989)

Jak bylo zmíněno, dětská literatura probíhá v linii čtenářské ontogeneze. Znamená to, že literatura postupuje od tvorby určené nejmenším dětem, až k dílům pro čtenáře

na sklonku pubescence atd. Literatura pro děti se zaměřuje na to, aby byla v návaznosti na samotný rozvoj čtenáře, při kterém osvojení určitých oblastí tvoří předpoklad pro osvojování oblastí dalších. (Chaloupka, 1989)

Dítě se setkává s prvotními zážitky, které mají vliv na jeho emoční sféru. Do této oblasti patří zraková a sluchová stimulace dítěte, jeho první slovo, naslouchání vyprávění a říkadlům, prohlížení si a vnímání ilustrací v knihách atd. Dítě se v raném věku nejčastěji setkává s ukolébavkou. Určitý text je zpíván a navíc doprovázen rytmickými pohyby. Estetický podnět se tu kryje s podněty emočními. S vývojem dítěte se rozšiřují podněty na něj působící. Častěji se setkává s dalšími slovesnými útvary, jako jsou rozpočítadla, říkadla apod., které jsou spojeny s konkrétní aplikací a s určitou praktickou funkcí. Postupně se dostává k prvnímu většímu útvaru – pohádce. Díky všem těmto stimulům se vytváří první princip přístupu dítěte k četbě a formulují se základní charakteristiky jeho čtenářství. (Chaloupka, 1971; Chaloupka, 1982; Chaloupka, 1989)

Období do tří let věku dítěte je velmi dynamické a bouřlivé. Aktivní psychické činnosti se rozvíjí v interakci s okolím. Dítě si postupně uvědomuje vlastní já, vytváří si emoční vazby, formují se jeho procesy vnímání a poznávání, zpřesňují se senzomotorické činnosti. Stěžejní roli hraje rozvoj řečových schopností dítěte. (Chaloupka, 1982, s. 67). *„Malé dítě si postupně osvojuje řeč. Činí tak s radostí, s vložením aktivní energie. Osvojování řeči je pro ně spojeno s výrazně tvořivým a seberealizačním aspektem. Osvojování řeči doprovází říkadla, kratší veršované básničky, kratší pohádky. Jedná se tedy o herní a kreativní princip přístupu dítěte. Tento přístup je tím nejlepším, nejpřirozenějším a nejlogičtějším východiskem celoživotního čtenářství.“* (Chaloupka, 1989, s. 87)

U dítěte v předškolním věku dochází k nejprudšímu rozmachu slovní zásoby. Tento rozvoj nastává skokem a objevuje se mezi dvěma a půl až třemi roky. Pokud rodiče s dítětem hodně komunikují, předčítají mu pohádky, odpovídají na jeho nekonečné otázky, jeho slovní zásoba se rychle rozvíjí. (Říčan a Krejčířová, 1997)

V tomto předčtenářském období dítě ještě neumí číst. Text vnímá poslechem nebo vizuálně. Vstup do světa četby dítěti zprostředkovávají rodiče, starší sourozenci, dospělí. (Toman, 1992) Myšlení dítěte ovlivňuje fantazie, která se také podílí na poznávání okolního světa. Uvažování je intuitivní a není regulováno logikou. Další typickou charakteristiku představuje dětský egocentrismus, který ovlivňuje uvažování i komunikaci, neboť dítě ulpívá na svém pohledu. Egocentrické myšlení ovlivňuje také vnímání příběhů. Dítě okolní svět zpracovává pomocí magičnosti (uplatňuje fantazii

při vysvětlování jevů v reálném životě). Svět kolem je tak plný duchů, ježibab a dalších strašidelných stvoření. (Vágnerová, 2005) „*V předškolním věku jsou děti výrazně fixovány na rodinu a nejradši mají chvíle, kdy jsou všichni její členové pohromadě. Rodina hraje v procesu socializace stěžejní úlohu, dítě si základní normy chování osvojuje právě zde.*“ (Thorová, 2015, s. 389)

„*Četba v předškolním věku vystupuje rovněž jako důležitý prostředek utváření a uspokojování estetických citů dítěte a obohacování jeho citového života vůbec. V tomto smyslu svou významnou funkci v dětské literatuře hraje ilustrace, která je (měla by být) rovnocenná s literární stránkou dětské knihy.*“ (Vášová, 1995, s. 123) Chaloupka (1989) uvádí, že z tohoto důvodu na počátku literatury pro děti stojí kratší veršované útvary reprezentované výraznými ilustracemi. Tyto útvary respektují smysl dítěte pro řečovou kreativitu, jeho radost z poznání a tvoření slov, z ovládnutí jazyka. Dalšími dominantními žánry se stávají různá říkadla, rozpočítadla, hádanky, kratší verše, literární adaptace lidových pohádek (zvířecí, kouzelné atd.) a jednoduché příběhy z dětského života. Velmi oblíbená jsou i leporela, knížky – hračky, obrázkové publikace, omalovánky, loutkové hry, alba. (Toman, 1992)

V tomto věku nastává tzv. „první kritické období“, které se týká budoucího vztahu dítěte k četbě. Vztah ovlivní hlavně to, v jakém prostředí dítě vyrůstá. Zda má kolem sebe dostatek kvalitních knih, zda rodiče dítěti předčítají, zda po předčtení probíhá práce s knihou a příběhem. (Chaloupka, 1989) Pokud dítě vyrůstá v nepodnětném prostředí, může se stát, že cestu ke knize a četbě bude hledat obtížněji než děti, které předčítání četbu už od mala vnímají jako radost a potěšení.

S nástupem do školy je spojen začátek osvojování si čtení a psaní. „*V tomto období se všeobecně předpokládá určitá vyzrállost. Kdy dítě již má vytvořen základní vzor vztahů, jeho možných kombinací a asociačních struktur, které prošly ultrakrátkodobou a krátkodobou formou paměti, aby následně zakotvily v paměti dlouhodobé. Ta je nezbytná pro zpracování informací.*“ (Souralová, 2002, s. 9) Toman (1992) toto období označuje jako mladší čtenářské. Sluchové vnímání je postupně nahrazováno nejprve osvojovaným hlasitým čtením, později tichým čtením. Dítě začíná samo číst kratší příběhy, později zkouší přečíst i celou knihu.

V první fázi (od šesti do osmi let věku dítěte) se čtenářství vyznačuje bezprostřední emocionalitou a prožitkovostí. Stále je silně spjaté s fantazií dítěte, jeho představami, antropomorfním přístupem, atd. Ve druhé fázi tohoto období (od devíti do deseti let) dochází k prudkému rozvoji poznávacích a racionálních aktivit, hlavně

logického a pojmového myšlení. Děti jsou celkem zdatně schopni odvozovat obecné informace ze specifických, zvládnou řešit konkrétní situace a při této činnosti uvažují o více aspektech najednou. Myšlení tedy přestává být egocentrické, ale stává se allocentrické, multiperspektivní. Rodina pro ně stále představuje centrum jejich života, pořád potřebují výraznou oporu rodičů. (Thorová, 2015)

Dítě mladšího školního věku se orientuje na poznání skutečného světa. Potřebuje vědět, jaký svět skutečně je a jak funguje. (Vágnerová, 2005) Malé čtenáře žene potřeba věcného poučení. Pozornost se přesouvá k obsahu a k tematickým složkám, které jsou snadno srozumitelné (hlavně k ději a postavám). V díle hledají prožitek, poučení, vzory a modelové situace, podle kterých si utvářejí vlastní názory a postoje, orientují se v mezilidských vztazích. (Toman, 1992).

„Z hlediska čtenářství nastupuje druhý kritický bod. A tou je první čtenářská zkušenost – první knížka. Je to kniha, která „se zapíše do vědomí dítěte jako bohatý čtenářský zážitek v době, kdy začíná číst, otevírá stimulaci dalších čtenářských zážitků. Znamená to tedy, že první knihy dítěte jsou mimořádně důležité, neboť případný špatný dojem z nich si pak dítě těžko opravuje.“ (Chaloupka, 1989, s. 89)

Typickými žánry tohoto období jsou samozřejmě pohádky, ať už lidové nebo autorské (zvířecí, kouzelné, parodijní, veršované atd.) Dále lidová a autorská poezie (kratší říkadla, lyricko-epická aj.) nebo próza ze života dětí, dobrodružná i detektivní, popřípadě s přírodní tematikou. Také pověsti, bajky, umělecko-naučná a populárně-naučná literatura. (Toman, 1992)

1.4. Dětská četba a pohádky

Dětské období je plné her, magičnosti, fantazie, zvědavosti a zaujatosti. Dítě pohání touha po poznání neznámého. A stejně taková má být i dětská literatura. Dítě chce samo poznávat okolní svět, chce chápat nová slova, chce poznávat nové rostliny, nová zvířata. A toto všechno mu kniha dokáže zprostředkovat. Proto stojí před dětskou literaturou nelehký úkol, tuto prvotní zvědavost a radost malého čtenáře nesmí zklamat a naopak ji musí ještě dále podporovat, obohacovat a rozvíjet. Dítě by rozhodně nemělo být k četbě nuceno. Na výběr je spousta zajímavých titulů, které jej mohou přilákat. Rodiče jako vzor mohou ukazovat, že četba přináší radost. Dítě je pak bude chtít napodobit. Pokud by ale četlo jen z donucení, protože musí, je na nejlepší cestě přestat číst. (Chaloupka, 1971)

Literatura pro děti a mládež tedy označuje literární tvorbu určenou záměrně pro věkový okruh čtenářů a posluchačů do 14 – 15 let. Četba v tomto věku je spjata s citovými prvky, postoje čtenářů jsou více esteticky zaměřené. Pro malé čtenáře je lepší, když se děj v příběhu více zdůrazní. Takto jsou kladeny menší nároky na omezené schopnosti myslet a představovat si abstraktně. Vše je řečeno a doloženo názorně, dítě nemusí „jít za“ konkrétnost. Děj by měl být zajímavý, příjemný, napínavý, vzrušivý, bohatý a dynamicky proměnný, s dobrým koncem a úspěšným hrdinou. Samozřejmostí musí být šťastný konec. Malí čtenáři se pak často ztotožňují s hlavním hrdinou. Toto ztotožnění je u dětí časté a spontánní. Hrdinové jsou svědci, kteří dítěti nic nevyčítají a tak se může prostřednictvím četby vyrovnávat se sebou samým, beze svědků. (Chaloupka, 1971; Toman, 1992)

V dnešní době je literatura pro děti stejně rovnocenná, jako literatura pro dospělé. I když tomu tak vždy nebylo. „*Nová dětská literatura projevuje přirozenější chápání dítěte jako osobnosti vnitřně dynamické, proměnlivé a vrstevnaté, kterou nelze vyměnit za nějakou striktní, zjednodušenou definici. Jde s moderní psychologií dítěte, která zdůrazňuje mnohotvárnost dětské psychiky.*“ (Chaloupka, 1989, s. 76)

V oblasti dětské literatury budou asi vždy zastoupeny veršované útvary pro nejmenší, poezie, pohádka, příběhová próza pro nejmenší čtenáře. V tomto případě je ale důležité nepaušalizovat, co je přiměřené pro jedno dítě, nemusí být pro druhé. Není striktně dáno, od kdy do kdy mají děti číst pohádky, příběhy o zvířátkách, příběhy dětského života, dobrodružnou prózu atd. (Chaloupka, 1989)

Právě pohádka je celosvětově pokládána za jednu ze základních a nejdůležitějších oblastí literatury pro děti. U malých čtenářů zaujímá dominantní postavení, protože svými žánrovými předpoklady nejlépe odpovídá mentalitě, potřebám a zájmům dětských čtenářů. Pohádka má pro ně nezastupitelný význam. Děj se řídí jednoznačnými pravidly: dobro zvítězí a zlo je potrestáno. Pohádkový svět je prezentován jasně a srozumitelně, má svoji strukturu a řád. Díky tomu může dítě lépe pochopit fungování skutečného světa. (Chaloupka, 1989; Vágnerová, 2005)

Role jednotlivých postav jsou striktně vymezeny – buď jsou dobré, nebo zlé. Dítě jasně vidí, jak se chovají zlí a dobří. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, což je často postava, která má podobné problémy jako dítě. Šťěstí je vždycky dosahováno díky podpoře a solidaritě ostatních, sobectví nevede k úspěchu. Za pomoci příběhu je prezentováno, že člověk nemůže žít jen sám pro sebe, ale v lidském společenství. Pohádky uspokojují potřebu naděje, protože

všechno nakonec dobře dopadne. Dále zobrazují základní archetypy: mužský, ženský, mladé a staré a ukazují, jaký mají v lidském životě význam. Pohádky svou logickou výstavbou a opakováním motivů dávají dítěti nahlédnout do principu výstavby literárního díla a připravují ho na vnímání děl složitějších. (Chaloupka, 1989; Červenková, 1999; Vágnerová, 2005)

„V lidové pohádce mají nejvýznačnější roli postavy. Jejich vlastnosti jsou apriorně dány, jednoznačně vymezeny a mnohdy zveličeny, v průběhu děje se tedy nemění. Postavy jsou založeny na principu protikladnosti. Kladné typy obvykle mívají své záporné protějšky. V kontrastu jednání a chování pak nejlépe vynikne jejich odlišný, tj. dobrý a špatný charakter. Kladné a záporné pohádkové bytosti symbolizují dobro a zlo. Jejich etické a mravní hodnocení lidovým tvůrcem je vyjádřeno jasně: vždy vítězí hrdina spravedlivý, poctivý, čestný, nezištný, obětavý a pravdomluvný nad hrdinou, který má vlastnosti právě opačné. Ten první je po zásluze odměněn, ten druhý je právem potrestán.“ (Toman, 1992, s. 64)

Vedle pohádek lidových, které se vyznačují typickými rysy jako kontrastními postavami, přímou řečí postav obsahující bohatou obraznost a frazeologii, časovou a místní neurčitostí, magickými čísly, ustálenými kompozicemi s vyprávěcím slohem, existují i pohádky moderní autorské. Jedná se o samostatný a svébytný autorský výtvar. Autor do své pohádky vnáší netradiční, inovované a aktualizované náměty, motivy, stavební i stylové postupy a jazykové prostředky. Sepětí s folklorní pohádkou se tak uvolňuje. Moderní pohádky odráží společenskou realitu a aktuální přítomnost, v příběhu se odráží civilizační pokroky i sociální konflikty. S tím souvisí také vymizení místní a časové neurčitosti, která tvoří jednu ze základních charakteristik klasické pohádky. Autorské pohádky se více zbavují mysticismu, víry v nadpřirozené bytosti, tajemných sil a zázraků. Spíše se přiklání k reálnému světu a životu. Autor klade důraz na estetickou a zábavnou funkci pohádky, chce působit na fantazii a emoční složku malého čtenáře. Usiluje o to, aby byla pohádka pro čtenáře atraktivní. V těchto dílech se uplatňují témata blízká dítěti, pohádka se přibližuje k příběhům z dětského života, k přírodě, přátelství atd. Díla mohou být více humorná, groteskní, satirická i s dobrodružnými prvky. Právě moderní jednoduchá pohádka, jako třeba zvířecí antropomorfní pohádka, je pokládána za první oblast četby. (Chaloupka, 1989; Toman, 1992)

2. Jazykový vývoj dětí se sluchovým postižením a jejich příprava na čtení

K tomu, aby se dítě dostalo k samostatné četbě pohádek a další zajímavé literatury, musí projít vývojovým obdobím, během kterého se bude rozvíjet a zdokonalovat ve všech oblastech a činnostech. Rozvoj probíhá bez jakéhokoliv systematického řízení. Podněcováním a podporováním ze strany okolí má dítě snahu se zlepšovat, jelikož povzbuzení a chvála slouží jako ta nejlepší motivace. Mnoho lidí si ale neuvědomuje zásadní věc, že k rozvoji dítěte je zapotřebí souhra mnoha podmínek. Jedná se hlavně o stádium dosaženého biologického vývoje, podnětné jazykové prostředí, pojmová zásoba, potřeba sdělování, příležitost k vlastnímu projevu, tvořivost a cit pro jazyk. (Strnadová, 1998)

Výše zmíněné podmínky jsou v následujících odstavcích rozepsané a vysvětlené. Informace jsou čerpány výhradně z publikace „*Hluchota a jazyková komunikace*“ od Strnadové (1998).

Stádium dosaženého biologického vývoje tvoří základní podmínku pro rozvoj jakékoliv funkce. Organismus se musí nejprve dostat na určitou vývojovou úroveň, aby si mohl určité funkce osvojit. Musí dozrát jednotlivé orgány a především centrální nervová soustava, která vytváří předpoklad pro správné vnímání a zpracování podnětů i následné reakce na ně. Důležitý je i stav smyslového orgánu zajišťující přijímání podnětů. Mezi sensorickými a poznávacími jádry v mozku se musí vytvořit asociační nervové spoje. Pro rozvoj chápání musí dozrát centra v mozku odpovědná za rozvoj myšlenkových operací.

Vedle biologického zrání organismu stojí v popředí i dostatečně podnětné prostředí vytvářející příležitosti k učení. Do jaké míry se vrozené funkce rozvinou, závisí na kvalitě těchto příležitostí a na tom, jak podnětné je vnější okolí. Aby si dítě mohlo osvojit jazyk, potřebuje dostatečný kontakt s druhými lidmi, kteří mu poskytnou vzor, jazykový model. Pak se mohou funkce dobře rozvíjet. Všechny podněty ale musí být smyslově dostupné, je potřeba zohledňovat vlastnosti jedince i jeho případná omezení. Co může působit jako velmi podnětné pro jedno dítě, nemusí být podnětné pro druhé a to obzvlášť, pokud se jedná o dítě s postižením. Například prostředí, které je pro slyšící dítě nebo nedoslýchavé dítě podnětné, může být až extrémně nepodnětné pro neslyšící dítě. V tomto případě je potřeba zajistit dostatek vizuálně pohybových jazykových vzorů.

I při podnětném prostředí, které má důležitý význam, se budou projevovat osobnostní předpoklady. Ty zahrnují mentální úroveň, vrozené jazykové vlohy, volní vlastnosti atd. Jazykové vlohy jsou u každého individuální. Někdo se jazyk učí snadno, jiný s ním má problémy po celý život.

Na základě interakce s okolním prostředím se vytváří určitá pojmová zásoba. Dítě s radostí poznává okolní svět a všechny tyto zkušenosti mu pomáhají vytvářet pojmy, jenž mohou být symbolizovány pomocí jazykových prostředků. Tento princip funguje i opačně. Prostřednictvím mezilidské komunikace, zprostředkované symbolizovanými jazykovými prostředky, se přenáší zkušenosti z jednoho člověka na druhého. Díky tomu si mohou jedinci navzájem rozvíjet vlastní pojmovou zásobu.

Potřeba komunikovat a sdělovat je v lidech geneticky zakódovaná, patří mezi pudové potřeby. Představuje předávání zpráv, sdělování prožitků a citů. Možnost mezilidského kontaktu osobám poskytuje pocit sounáležitosti.

Danou činnost se jedinec může naučit jediné tak, když ji bude sám aktivně vykonávat a vnější prostředí mu zajistí dostatek příležitostí k vlastnímu projevu. Jazyk si dítě osvojuje v komunikaci s ostatními, na základě vlastních zkušeností s jeho použitím a zpětné vazby od druhých.

Na schopnost osvojit si jazyk má vliv i tvořivost a cit pro jazyk. Obě tyto dovednosti jsou u každého člověka individuální a za příznivých podmínek je možné je rozvíjet.

Pro komparaci lze uvést informace, jenž jsou uvedeny v publikaci od Vaněčkové (1996, s. 4), a které se rovněž týkají předpokladů pro rozvoj čtení: „*Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nezbytně zapotřebí souhry jednotlivých základních schopností: zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky nebo je naopak rozkládat. Kromě toho naučit se číst s porozuměním klade také poměrně velké nároky na psychickou vybavenost dítěte. Po osvojení znalosti grafického vyjádření slov musí být dítě schopné převést tato slova v mluvenou řeč takovým způsobem, aby text četlo a pochopilo jeho obsah. Porozumění čtenému textu závisí i na veškerých dosavadních zkušenostech a vědomostech, které dítě nabylo, a dále na jeho celkovém vývoji, na úrovni jazykové výchovy a slovní zásoby.*“

Strnadová se v rozvoji čtení zaměřuje na důležité oblasti týkající se osvojení si jazyka. Tedy na celkové dozrání organismu, podnětné prostředí a zkušenosti s okolím. Na tuto skutečnost navazuje Vaněčková, která podává informace o tom, jaké konkrétní

předpoklady jsou zapotřebí k rozvoji čtení. Průřezově z informací vyplývá, že k osvojení si dovednosti číst je zapotřebí správný vývoj dítěte, podnětné prostředí podporující dítě v aktivní komunikaci a dostatek příležitostí k vlastnímu vyjadřování. Dítě musí být adekvátně psychicky vybavené. Vedle toho je nutné i dobré fungování smyslových orgánů (zrakového a sluchové). Za pomoci sluchového vnímání musí být dítě schopno rozložit a složit slova do celků, převést psaný text do mluvené podoby a navíc mu porozumět. Z toho vyplývá, že nezastupitelný význam, v oblasti osvojení si čtení, má právě sluch.

2.1. Sluch a jeho vliv na rozvoj řeči

Předpokladem pro správný jazykový a řečový vývoj jedince je schopnost sluchového vnímání. „*Sluchové vnímání je důležitou složkou dorozumívacího procesu, protože sluchem přicházejí informace, které slouží ke správné orientaci v prostředí a normální funkce sluchového analyzátoru je nezbytným předpokladem pro rozvoj mluvené řeči.*“ (Renotiérová a Ludíková, 2006, s. 176)

Potměšil (Michalík, 2011, s. 353) uvádí další význam sluchu: „*Sluch je distanční smysl, který má zásadní význam v procesu psychického vývoje člověka. Lze jednoduše říci, že lidská existence je založena na vnímání zvuků – jak z hlediska orientace v prostředí, tak z hlediska procesu jeho socializace.*“

Sluch je jeden z nejdůležitějších informačních kanálů, protože jedinci umožňuje přijímat informace z okolí a působí jako zprostředkovatel sociálních kontaktů. Dále usnadňuje prostorovou orientaci, vnímá polohu a pohyby vlastního těla, slouží k vnímání varovných zvuků atd. Zvuky lze slyšet a rozpoznat, aniž by byl jejich zdroj na dohled a ani boltec k němu nemusí být otočený. K zachycení zvuku není potřeba světlo, člověk slyší druhou osobu, i když je mezi nimi optická překážka. Sluch má velký význam pro náhodné odposlouchávání a učení se. Člověku umožňuje celkový rozhled ve světě, protože může vnímat životní zkušenosti druhých lidí a má možnost se nad zachycenými informacemi zamyslet. Jedinec si díky tomu buduje celou řadu sociálních kompetencí. Sluch plní také bezpečnostní funkci, jelikož zůstává aktivní i ve spánku. A právě díky sluchovému vnímání dochází k rozvoji jazyka, řeči a myšlení. (Strnadová, 1998; Michalík, 2011)

Zvuky dokáže zaznamenat již plod v prenatálním období. Sluch je nejnáchylnější k poškození v prvních třech měsících vývoje plodu. Během několika dnů po porodu dochází ke vstřebání plodové vody z ucha, která sloužila jako útlum přicházejících

zvukových stimulů. Novorozenci preferují vnímání lidských zvuků před ostatními, dávají přednost hlasu matky, který dobře znají. Prvním komunikačním projevem se stává novorozenecký křik (do osmého týdne života dítěte), jenž ze začátku představuje pouze reakci na změnu prostředí. Postupně diferencuje podle potřeb dítěte a stává se melodičtější. (Novák, 1999)

Následuje období broukání (asi od osmého až desátého týdne), které postupně přechází na stádium žvatlání. Dítě začíná aktivně vyhledávat zdroj zvuku, za kterým otáčí hlavu. Začíná se také objevovat tvorba prvních hlásek a postupně se vyvíjí „akusticko fonační reflex“ – dítě si uvědomuje, že pohyb mluvidel způsobuje určitý zvuk. Projev dítěte se stává bohatě melodický. (Novák, 1999; Škodová a Jedlička, 2007)

Přibližně kolem osmého až devátého měsíce nastává období rozumění. Z počátku ale dítě vnímá a diferencuje sdělení především podle melodie, přízvuku a zabarvení hlasu. Tyto prvky postupně samo napodobuje. V této době lze také pozorovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby. (Škodová a Jedlička, 2007)

Již od devátého měsíce dochází k napodobování a opakování prvních slov, tedy spíše prvních zvuků. Počátek produkce slov s obsahovým významem je situován přibližně kolem 12. měsíce. Nejprve, ve fázi emocionálně volní, dítě vyjadřuje svoje pocity, přání a prosby za pomoci prvních reálných slov. Jsou to slova, která plní význam vět, jsou spojována s konkrétními osobami i předměty a nejčastěji vznikají opakováním jednoduchých slabik, které dítě dokáže dobře odezřít od druhých a samo je napodobit (máma, bába). Dítě se neustále snaží opakovat slova po dospělých a objevuje mluvení jako činnost. V asociačně – reprodukčním stádiu mají slova funkci pojmenovací. Výrazy, které dítě slyšelo, přenáší na jevy podobné, ale stále konkrétní. To však neznamená, že najednou komunikuje pouze verbálně. I dosud je na hlavní úrovni dorozumívání prostřednictvím mimiky, pohybů i pláče. Po roce a půl se objevují dvouslovné věty. Nastává období otázek „*Kdo je to?*“ „*Co je to?*“ „*Kde je to?*“. Slovní zásoba dvouletého dítěte je přibližně 200 slov. Mezi dvěma až třemi lety dochází k prudkému rozvoji komunikačních schopností. Dítě poznává, že za pomoci řeči může dosáhnout svého cíle a snaží se komunikovat stále častěji. Brzy pochopí roli komunikačního partnera a dokáže v ní reagovat podle situace. Češtinu v mluvené formě si slyšící děti osvojují spontánně, pomocí nápodoby toho, co slyší kolem sebe. Nikdo jim nemusí vysvětlovat, proč se říká to, a ne ono – vědí to jednoduše proto, že to opakovaně slyší z promluv lidí ve svém okolí. (Novák, 1999; Klenková, 2006; Škodová a Jedlička, 2007; Komorná, 2008)

Okolo tří let nastává stádium logických pojmů a dítě používá slova s určitým obsahem. V oblasti slovní zásoby dochází k velkému rozmachu, dítě užívá a zná významy okolo 1000 slov, i když je pravděpodobně nebude umět vysvětlit druhému člověku. Také se objevují typické otázky typu „*Proč?*“ nebo „*Kdy?*“. Dítě se snaží navazovat a udržet krátký rozhovor, během něhož již dokáže používat jazyková pravidla, aniž by mu je někdo vysvětlil. (Klenková, 2006; Komorná, 2008)

Na přelomu tří až čtyř let by mělo dítě být schopné vyjadřovat své myšlenky obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Pokračuje v osvojování nových slov, prohlubuje si a zpřesňuje jejich význam a gramatické formy. Toto období je nazváno jako stádium intelektualizace. I když se do čtyř let věku často vyskytují agramatismy, jde o tzv. fyziologický agramatismus. Po čtvrtém roce by měla být gramatická stránka v běžném projevu bez nápadných odchylek. Chování dítěte je možné usměrňovat řečí, dítě dokáže komunikovat přiměřeně v dané situaci. (Klenková, 2006)

2.2. Vývoj dítěte se sluchovým postižením

Mezi nezbytné podmínky správného vývoje řeči patří především nepoškozená centrální nervová soustava, normální intelekt, vrozená míra nadání pro jazyk, adekvátní sociální prostředí a nepoškozené sluchové vnímání. Za normální sluch se považuje slyšení nejslabších zvuků, což znamená, že člověk bez problémů rozumí i šeptané řeči, slyší tikot hodiněk nebo šumění listů ve větru. (Škodová a Jedlička, 2007; Horáková, 2012)

Právě sluchové postižení patří mezi jednu z možných příčin opožděného vývoje řeči. Pokud dítě neprojde včasnou diagnostikou, kterou dnes naštěstí provádí již mnohé nemocnice, jsou to právě rodiče, kteří si všímají, že něco není v pořádku. Může se stát, že je dítě více plačtivé, že nereaguje na zpěv, na oslovení, že se často leká, že si samo nežvatlá apod. Tyto a další varovné signály donutí rodiče navštívit odborného lékaře. Výsledek vyšetření pak může znít – dítě má sluchové postižení.

Označení „sluchové postižení“ se týká velmi heterogenní skupiny osob, která je dále rozlišována podle stupně a typu sluchového postižení. Termín vymezuje základní kategorie osob: neslyšící od narození, nedoslýchaví a ohluchlí. Nedoslýchavost může zahrnovat minimální ztráty sluchu, kdy si okolí zhoršení ani nemusí všimnout, přes střední nedoslýchavost způsobující již výrazné omezení vnímání sluchových vjemů, až po těžkou nedoslýchavost, která má negativní vliv na kvalitu komunikace a samotný vývoj mluvené řeči. Hluchota pak představuje nejtěžší stupeň sluchové poruchy, jelikož znemožňuje vnímání mluvené řeči a její přirozený vývoj. Jedinec je tak odkázán

na komunikaci vizuálně – motorickým způsobem. Ohluchnutí znamená, že ke ztrátě sluchu došlo později v životě až po tom, co se ukončil vývoj řeči a orální řeč byla upevněna (uvádí se asi do sedmého roku života). Ani tyto kategorie však nepředstavují jednotný popis projevu sluchového postižení. Na ten má vliv také doba, kdy k postižení došlo, mentální dispozice jedince, péče, která mu byla věnována, přítomnost dalšího přidruženého postižení a jiné faktory. (Horáková, 2012; Renotiérová a Ludíková, 2006)

Zákon 384/2008, Sb. O komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob vymezuje pojem neslyšící takto: „*Za neslyšící se považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.* Praktická hluchota je definována vyhláškou 359/2009 Sb., o posuzování invalidity jako „*ztráta sluchu při tónové audiometrii v rozsahu 70 – 90 dB se ztrátou slyšení 85 – 90 %, sluchově postižený je schopen vnímat zvuk mluvené řeči jen se sluchadlem, ale rozumí mu jen minimálně (10 – 15 %).*“ Oboustranná úplná hluchota je podle stejné vyhlášky vymezena jako „*neschopnost slyšet zvuky a rozumět řeči ani s nejvýkonnějším sluchadlem.*“

Ve výše zmíněném dělení se odráží velikost ztráty sluchu nebo doba jejího vzniku. Sluchové postižení je možno dále dělit z hlediska místa vzniku postižení na periferní (převodní a percepční) a centrální. Právě percepční postižení má zásadní vliv na vývoj dítěte a rozvoj řeči, jelikož u převodní vady nedochází k narušení funkce vláskových buněk a přenosu zvuku brání pouze určitá překážka v oblasti vnějšího zvukovodu nebo středouší (např. nahromadění ušního mazu, perforace bubínku, záněty středního ucha atd.). Vnímání zvuku je sice zeslaben, ale nezměněn a je možné ho vést náhradní cestou (kostním vedením). Ve srovnání s převodní vadou je percepční postižení vážnější, neboť dochází k postižení vnitřního ucha, vláskových buněk nebo sluchového nervu. Percepční poruchy mění kvalitu vnímaného zvuku. Dalším, velmi vážným postižením, je centrální nedoslýchavost nebo hluchota, která zahrnuje různá poškození v oblasti korového a podkorového systému. (Horáková, 2012; Renotiérová a Ludíková, 2006)

„*Velmi obecně lze říci, že čím dříve sluchová vada vznikne, tím závažnější jsou její důsledky. Na celkovém vývoji se nejvíce projeví vrozené, prelingvální postižení. To znamená, že se dítě narodí se sluchovým postižením nebo k postižení dojde před ukončením vývoje řeči a u dítěte není vybudovaný funkční komunikační systém.*“ (Horáková, 2012, s. 37).

Prelingvální sluchové postižení může vzniknout na základě genetických příčin nebo příčin kongenitálních. Genetické postižení je asi z 80 % způsobeno autozomálně recesivní formou, což znamená, že nositelem genu musí být oba dva rodiče. Samotné sluchové postižení se u rodičů nijak neprojeví, ale jakmile se sejdou u dítěte oba dva tyto recesivní geny, narodí se se sluchovou vadou. V současné době je objeveno asi 30 genů, které způsobují ztrátu sluchu. Nejznámější je gen GJB2 pro connexin 26. Connexin 26 představuje důležitý protein odpovědný za správnou funkci vnitřního ucha. Sluchové postižení se dále může vyskytovat i v rámci dominantního syndromu společně s jinými vadami (příkladem je Usherův syndrom). (Horáková, 2012)

Kongenitální příčiny se větví na prenatální (obnáší působení negativních vlivů, toxoplazmózy, RTG záření atd., hlavně během prvních třech měsíců těhotenství) a perinatální (negativní vlivy vyskytující se během porodu – asfyxie, protahovaný porod, krvácení do vnitřního ucha atd.). Výše bylo uvedeno, že prelingvální sluchové postižení může vzniknout i po porodu a to do doby, než dojde k zafixování mluvené řeči. Mezi příčiny vzniku sluchového postižení po porodu patří např. infekční choroby dítěte (zánět mozkových blan, meningoencefalitida, příušnice), traumata a úrazy hlavy, opakované hnisavé záněty středního ucha apod. (Horáková, 2012)

Pokud nedojde ke včasné diagnostice sluchového postižení, nelze v počátcích vývoje téměř postřehnout rozdíl mezi slyšícím dítětem a dítětem se sluchovým postižením. Dítě může reagovat na velmi hlasité zvuky, jelikož je schopné pociťovat vznikající vibrace. Na mluvené slovo nebo velmi vysoké tóny ale reagovat nemusí (vše záleží na velikosti ztráty sluchu). I dítě se sluchovým postižením prochází obdobím broukání, hraje si se svými mluvidly. (Vágnerová, 2008)

Silným ukazatelem pro rodiče je ustávání žvatlání v důsledku chybějící zpětné sluchové vazby. Spontánní řeč se sama nerozvíjí, jelikož dítě okolní zvuky neslyší a nemůže je napodobovat. Kolem prvního roku tak nemusí reagovat na jednoduché výzvy, nemusí se obracet za hlasem, zvukem a reagovat na volání, nemusí začít s napodobováním jednoduchého pojmenování věcí okolo sebe atd. (Krahulcová, 2002; Horáková, 2012)

Opožděný vývoj řeči může ovlivnit i rozvoj myšlení dítěte. Myšlenkové pochody se opírají hlavně o konkrétní činnosti (pozorování, manipulace s předměty) a nástup užívání logických operací a pojmového myšlení může být pomalejší. (Vágnerová, 2008; Říčan a Krejčířová, 1997)

Těžké sluchové postižení vytváří velkou informační bariéru. Malé děti jsou často „jedno velké ucho“, vnímají a nasávají do sebe dění okolo sebe, mohou odposlouchávat a tím se učit novým situacím. Děti se sluchovým postižením jsou o tyto činnosti ochuzeny. Pokud se nedívají, nedostávají žádné informace, což se následně může odrazit i v dalších projevech dítěte. Velké nároky jsou kladeny na jejich pozornost, s čím souvisí fakt, že být neustále „ve střehu“ může představovat pro dítě s těžkým sluchovým postižením vyčerpávající zátěž. Z tohoto důvodu může docházet k výbuchům vzteku a nevole, které jsou způsobeny špatnou komunikací a nepochopením. (Říčan a Krejčířová, 1997; Strnadová, 1998)

Vývoj osobnosti jedince s prelingválním postižením je ale zcela individuální a vždy závisí na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a také na tom, zda je v rodině zaveden funkční komunikační systém. Faktem totiž je, že až 90% dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům. Rodiče pak zažívají šok, jejich normální rodičovská potřeba je narušena. V případě, že se neslyšící dítě narodí slyšícím rodičům, je možné, že se objeví výše zmíněné problémy – plačtivost, výbuchy a záchvaty vzteku a celkové opoždění i v dalších oblastech vývoje. Tyto problémy často vyplývají ze špatné komunikace mezi rodiči a dítětem. Slyšící rodiče ze začátku často nevědí, jak se se svým dítětem s těžkým sluchovým postižením dorozumívají. Vzniká tak nebezpečí, že mu mohou dávat (i když nechtěně) najevo jeho odlišnost. Děti mohou být vystaveny stresu, pokud musí odezírat a komunikovat orálně, jelikož jim uniká spousta informací, nechápou jednání lidí okolo sebe a mohou špatně snášet změny z důvodu nesprávného pochopení informací. (Říčan a Krejčířová, 1997; Škodová a Jedlička, 2007)

Situace je odlišná v rodinách, kde se neslyšící dítě narodí neslyšícím rodičům. Dítě je vnímáno naprosto přirozeně, neslyšící rodiče nepohlíží na sluchovou vadu svého dítěte jako na postižení a nespatřují v jeho výchově obvykle žádný problém, protože od počátku s ním komunikují jemu přístupným komunikačním systémem – znakovým jazykem. Pomocí znakového jazyka si s dítětem vybudují velmi silné citové pouto a dítě není ohroženo citovou deprivací. Jeho vývoj tak není nijak narušen. (Horáková, 2012)

2.3. Komunikace a její rozvoj

V předchozí kapitole byla vymezena problematika vývoje dítěte se sluchovým postižením. V této oblasti nemůžeme generalizovat, každé dítě je jiné a vyvíjí se odlišně. Ovšem faktem je, že nefunkční komunikace mezi rodiči a dítětem může způsobit velké problémy. *„Rozvoj komunikačních kompetencí je jedním ze základních předpokladů*

na co nejvyšší možnou míru integrace osoby se sluchovým postižením do společnosti. Komunikace je základem pro rozvoj dalších kompetencí, jak sociálních, tak pracovních.“ (Michalík, 2011, s. 355)

Je potřeba, aby rozvoji komunikačních schopností u dítěte se sluchovým postižením započal již od prvních dnů jeho života. Dítě potřebuje značnou dávku motivace ke komunikaci a dostatek podnětů přicházejících z okolí ve formě odpovědí (kladných i záporných), aby uznalo komunikaci za potřebný nástroj. (Michalík, 2011)

Pokud neslyšící dítě vyrůstá ve slyšící rodině a nemá funkční komunikační systém, může docházet k výše zmíněným emočním poruchám a k odlišnostem v chování, které vyplývají z důvodu nefunkční komunikace se svým nejbližším okolím. Dítě se stává frustrované, jelikož mu ostatní nerozumí. (Horáková, 2012)

Strnadová (1998) ve své publikaci problematiku komunikace slyšící rodiče – neslyšící dítě dále rozvíjí. Pro slyšící rodiče není jednoduché si v krátkém časovém úseku osvojit znakový jazyk, který je jazykem plnohodnotným a nikdo se jej nenaučí za jediný den. Postupuje se sice pomalu, ale ze začátku postačí při navázání komunikace s dítětem i pár znaků. Komunikační bariéra se objeví tam, kde se rodiče rozhodnou znakový jazyk nepoužívat. Dítě se v této bariéře ocitá trvale a následky se mohou objevit brzy. Neslyšící dítě nemůže komunikovat se svými rodiči, nemůže s nimi navázat citové pouto, je frustrované. Navíc existuje vysoké riziko, že bude zanedbáno vývojové období vhodné pro osvojení jazyka.

S výše uvedenou problematikou souvisí termín „bezejazyčí“, který ukazuje na dopad, jenž přináší komunikační bariéra pro dítě. Děti se sluchovým postižením jsou, stejně jako děti slyšící, vybaveny vrozenými mentálními předpoklady pro osvojení jazyka, ale právě v rozhodujícím (kritickém období), s nimi není navázána kvalitní komunikace a nemají nic, „*co by mohlo efektivně fungovat jako průvodce*“. Tento stav se pak samozřejmě odrazí i ve čtení a psaní neslyšících. (Komorná, 2008)

Myšlenku kritické periody propagoval německý neurobiolog Eric Lenneberg. Podle jeho názorů je vývoj řečových schopností propojen se zráním mozku a člověk je díky tomu schopný osvojit si řeč do určitého období. Hraniční dobu stanovoval mezi pátým až jedenáctým rokem. Z těchto poznatků vyplývá nutnost včasného odhalení a kvalitní kompenzace sluchové vady. Díky včasné intervenci se nezabrdí vývoj a dozrání sluchových drah a center v mozku, které k tomu potřebují sluchové podněty. Stanovení kritické doby je důležité i pro aplikaci kochleárního implantátu. Například děti implantované před osmnáctým měsícem mají lepší předpoklady k osvojení řeči, než děti

implantované po pátém roce. Samozřejmě, že kritické období se týká i osvojení si znakového jazyka. Neslyšící děti v péči neslyšících rodičů, kde se stává znakový jazyk mateřským jazykem, začínají užívat první znaky mezi 8 a 12 měsícem, věty potom přibližně po 18 měsících. Čím později si začnou znakový jazyk osvojovat, tím slabších jazykových schopností dosáhnou. Aby se dítě se sluchovým postižením mohlo normálně rozvíjet a naučilo se později číst a psát, potřebuje co nejdříve začít funkčně komunikovat prostřednictvím plnohodnotného jazyka. V dnešní době se hranice kritické periody posunula dolů a uvádí se, že toto období nastává do dvou let. Takto rychle může dítě prelingválně neslyšící nabýt pouze znakový jazyk. (Hrubý, 1999; Thorová, 2015)

K tomuto termínu se vyjadřuje i Strnadová (1998, s. 257): *„Bezjazyčí je zvláštní stav, kdy se dítě nemohlo naučit jakýkoliv jazyk. Například když se lidé kolem hluchého dítěte dorozumívají hlasem, a dítě tuto jejich řeč nemůže slyšet. Když dítě nemá žádný vzor pro osvojení si nějakého dostupného jazyka, když je dítěti bráněno v tom, aby se srozumitelně dorozumívalo s lidmi okolo sebe, když je neslyšící dítě předškolního věku v postavení nemluvněte. Když dítěti nikdo neumí vysvětlit, co a proč je od něj požadováno, a proto jej usměřňují drezúrou jak psa. Když se dítě naučí vyslovit několik desítek či stovek slov, ale nepoužívá jazyk, ve kterém by si mohlo s někým popovídat. A spousta dalších věcí. Dokud se dítě neseťká s jazykovým vzorem, který by mohlo spontánně napodobovat, nemůže se jazyk naučit. V případě neslyšících dětí nestačí ke spontánnímu osvojení jazyka mluvená řeč, kterou používají rodiče. Pro osvojení chybí dětem to nejdůležitější – sluch.“*

Základ dobrého vývoje dítěte s těžkým sluchovým postižením stojí na vytvoření kvalitní komunikace s ním. Komunikace slouží k přenosu informací pomocí specifických informačních kanálů – optického, akustického a představuje složitý děj, při kterém je nutné informace vydat, na druhé straně informace přijímat, dekodovat a porozumět. (Lejska, 2003)

V raném vývoji dítěte rodiče používají tzv. řeč orientovanou na dítě. Tento termín označuje spontánní a situované promluvy, ve kterých je dítě individuálním nebo kolektivním adresátem. Řeč okolí je modifikována – vyšším nasazením hlasu, užíváním zdvořilých, kratších vět, velkým množstvím otázek, přímých výzev atd. Promluva se orientuje na témata, která se týkají dítěte. (Hronová a Motejízková, 2002) Výše zmíněný popis platí, pokud je dítě slyšící. I u neslyšícího dítěte dochází k řeči orientované na dítě, pouze je změněna forma přenosu informací.

Komunikace s malým dítětem se sluchovým postižením začíná nejprve vizualizací. Vizualizace znamená, že všechny informace musí být malému dítěti podávány zrakovou cestou. Dítě se musí nejprve naučit udržet oční kontakt a pochopit, že tento signál znamená počátek sdělení. Oční kontakt je primárním prostředkem komunikace. Pak může teprve matka navázat komunikaci, kterou ukončí ihned po přerušení zrakového kontaktu. Je potřeba využívat každého vhodného okamžiku, hlavně spontánních pohledů dítěte. K navázání zrakového kontaktu poslouží doteky, poklepání, pohlazení. Pro matku může být toto období velmi vysilující, jelikož společná komunikace s dítětem začíná velmi pomalu prostřednictvím jednoduchých znaků. Matka musí dítě naučit rozdělovat pozornost mezi sebe a předmět komunikace a to tak, že předmět zájmu i sebe staví do zorného pole dítěte. Artikulace znaků je pomalejší, probíhá na více místech na těle, znaky jsou větší. Komunikace s malým neslyšícím dítětem vypadá často tak, že matka v jedné ruce drží předmět a druhou artikuluje znak, znaky také produkuje do hry nebo je artikuluje přímo na těle dítěte. Cílem je pochopení, že znak zastupuje daný předmět. Jak dítě roste, začíná postupně samo uchopovat předměty. Matka má pak možnost komunikovat oběma rukama. Po 10. měsíci je již dítě schopné zaměřit svou pozornost na matku a udržet zrakový kontakt delší dobu. Matka tak postupně může rozšiřovat užívanou slovní zásobu, přidávat k pojmenovanému předmětu další informace. Výpovědi se postupně prodlužují a obsahují kolem čtyř znakových výpovědí. Při popisu předmětů se výpovědi prodlužují, dítě dokáže pochopit i složitější gramatické struktury a lze popisovat i další vlastnosti předmětu. Po jednom roce již dítě dokáže navazovat zrakový kontakt bez problémů a také dokáže dělit pozornost mezi matku a předmět. Poloha matky při komunikaci se již nemusí vázat na polohu dítěte. Artikulace znaků se přesouvá na své správné místo a nemusí být bezprostředně v zorném poli dítěte. Komunikaci s dítětem lze navázat i letným pohledem. Později pak dítě začíná samo produkovat první znaky. (Hronová a Motežčíková, 2002; Jungwirthová 2013, online)

2.4. Příprava na čtení

K tomu, aby se u dětí vybudoval kladný vztah k četbě a rozvíjela se jejich čtenářská gramotnost, slouží již od útlého věku předčítání. Slyšícím dětem rodiče předčítají. Přechtením pohádky „na dobrou noc“ dítě začíná chápat, co vlastně čtení je, že knihy představují zdroj informací a zábavy. Po vzoru dospělých se postupně začínají o knihy zajímat a roste jejich přání „naučit se číst“. Dítě si pomocí pohádek a příběhů

rozvíjí představivost, fantazii, učí se interpretovat přečtené, chápat nové myšlenky, klást otázky. Rozšiřuje si vlastní slovní zásobu a učí se vnímat literaturu a umění všeobecně. (Červenková, 1999)

Výše zmíněné platí, pokud dítě může přijímat informace jak zrakovou cestou (ilustrace v dílech), tak i cestou sluchovou (předčítání). Jedině sluchovým vnímáním si dítě osvojuje mateřský jazyk, jeho slovní zásobu, gramatiku a pravidla. Čtení je potom jen zprostředkování mluveného jazyka v jiné formě, formě psané. Z toho vyplývá skutečnost, že u dětí se sluchovým postižením (v tomto případě s prelingvální hluchotou nebo velmi těžkou nedoslýchavostí) vzniká velká jazyková bariéra. Tato bariéra se postupně projeví na osvojení si mluveného jazyka a později i na samotném čtení.

Dětem se sluchovým postižením je potřeba věnovat opravdu dostatek péče a nabídnout jim co nejvíce přístupných stimulů, aby i přes sluchovou bariéru vyrůstali v prostředí, kde se čte. Samozřejmě záleží, do jaké rodiny se dítě se sluchovým postižením narodí. Neslyšící rodiče mohou dítěti vysvětlovat různé pojmy, komunikace probíhá přirozeným způsobem. Sami pak ale nemusí být zdatní čtenáři a nemusí být schopni svému dítěti v učení se číst tolik pomoci. Naopak slyšící rodiče umí dobře číst, čtou s porozuměním, znají význam slov a vět, který ale často nemohou svému dítěti vysvětlit. Hlavně v případě, že rodiče trvají na orální výchově a nechtějí s dítětem komunikovat znakovým jazykem. (Hudáková, 2005)

Po vytvoření komunikačního kanálu mezi dítětem a okolím přichází na řadu rozvoj dalších dovedností potřebných ke čtení. (Roučková, 2006) Je nutné zaměřit se na rozšiřování slovní zásoby, posilování zrakových dovedností a zrakové paměti, plynulé pohyby očí žádoucím směrem, správnou orientaci v prostoru. A až později je možné začít zkoušet i hry zaměřené na čtení písmen, slabik a slov. U dítěte s lehčím sluchovým postižením, kompenzovaným kvalitními sluchadly, tvoří důležitý úkol rozvoj sluchu a sluchová výchova. V případě dítěte s velmi těžkým sluchovým postižením spočívá příprava na čtení zejména v rozvoji zrakového vnímání. (Vaněčková, 1996; Červenková, 1999)

Dítě musí být schopné umět správně číst obrázky. Právě obrázky se stanou významnou oporou při čtení a rozvoji čtenářských dovedností. Čtení obrázků je také náročné a nesmí se podceňovat, jelikož při něm může dojít k nedorozumění. Je možné začít cvičení přiřazováním obrázků k jednotlivým věcem, aby dítě pochopilo, že obrázky zastupují konkrétní věci. Následně se přechází k různým hravým cvičením – obrázky se třídí do kategorií (podle velikosti, barev, druhu věcí atd.) K rozvoji logického myšlení

dobře poslouží dějové obrázky, na kterých je děj rozkreslen do několika obrázků (často tři a více). Dítě má potom za úkol správně seřadit kartičky s dějovými ilustracemi za sebe. Obrázky se mohou stát pomocníkem i v oblasti náhradního způsobu dorozumívání. (Červenková, 1992)

Zrakové vnímání lze posilovat v jednotlivých úkolech, které začínají od jednodušších až po složitější. Například vyhledávání a porovnávání barev, velikostí a tvarů. Vhodné jsou pracovní listy, na kterých jsou tato cvičení odstupňovaná. Velmi zábavné je porovnávání dvou obrázků, které se určitým způsobem liší a dítě má za úkol tuto odlišnost najít. Ze začátku by měly být kresby jednoduché a odlišný prvek dobře viditelný. Později se přechází na složitější vyobrazení s jemnými rozdíly. Cvičení mohou pokračovat sadou stejných obrázků, kdy se jen jeden ve skupině liší určitým rozdílem. Dítě tedy neporovnává dva obrázky vedle sebe, ale více najednou. Náročnější je v řadě vyhledat obrázek lišící se horizontální polohou a nejtěžší je vyhledat obrázek lišící se vertikálně. Do oblasti zrakových cvičení patří i nácvik pravolevé orientace. Dítě se musí naučit poznávat směr a to tak, že nejdříve se strany učí na sobě, potom na jiných osobách a nakonec na obrázku. Zábavnou formou lze zlepšovat zrakovou paměť (příkladem jsou pexesa pro děti), logické myšlení se dobře rozvíjí díky obrázkovým hříčkám, při kterých má dítě před sebou tři obrázky a jeho úkolem je doplnit čtvrtý tak, že vybírá z předem připravených možností. (Červenková, 1992; Vaněčková, 1996)

Následuje trénink očních pohybů zleva doprava, protože tento pohyb očí je pro čtení velmi důležitý. Může se procvičovat kdykoliv jsou před dítě předkládány hračky a obrázky do řady, které musí „číst“ zleva doprava a na konci řady se vrátit zpět doleva na začátek. (Vaněčková, 1996)

Později lze přikročit ke hře s písmeny, písmenka vystříhat, vybarvovat a lepit si je do sešitu nebo modelovat a poznávat všemi smysly. Rodiče mohou dítěti vytvořit krásné a hravé plakáty z písmen a tím vyzdobit dětský pokoj. Mohou vyrobit i malé kartičky a společně hledat zadané písmenko atd. (Vaněčková, 1996)

Návodů na cvičení, pracovních listů a dalších věcí na přípravu čtení existuje velké množství. S dítětem se pracuje formou her, postupně dochází ke zvyšování náročnosti cvičení. S nácvikem samotného čtení není podle Roučkové (2006, s. 132) kam spěchat: „S výukou ale samotného čtení nespěchat. Tady neplatí pravidlo čím dříve, tím lépe. Dítě musí dozrát a připravit se na tak složitou činnost. Nevyvíjet nátlak, počkat si. Dítě samo projeví zájem o písmenka a chce se učit. Nabízet, ale nenutit. Společně si prohlížet knížky, věnovat se přípravným hram.“

Jiné informace jsou uváděny v publikaci „Co a jak číst“ od Červenkové (1999, s. 13). Na otázku, kdy začít číst, odpovídá slovy: co nejdříve. Podle publikace se britský psycholog Howe domnívá, že se s výukou čtení může začít mnohem dříve, než v pěti letech. Základem je, aby dítě vyrůstalo v prostředí, v němž má kolem sebe dostatečné množství tištěných nebo psaných materiálů. „*Dítě by mělo vycítit, že vás čtení baví, že to není jen zábava vyhrazená pro dospělé. Pak se samo začne zajímat o psaná slova.*“ *Vše ale musí být formou hry. Je potřeba dítě sledovat a při prvních známkách únavy přejít na jinou činnost. Dítě chválit, oceňovat, povzbuzovat.*“

Z obou zdrojů ale plynou stejné a podstatné informace. Dítě má vyrůstat v podnětném prostředí. Má pochopit, jak je četba důležitá, k čemu slouží, jak mohou knihy člověka obohatit. Později pak samo projeví o četbu zájem. To potvrzují i informace z publikace od České školní inspekce: „*Děti se učí dovednostem a postojům nápodobou. Pokud dospělí v jejich okolí čtou, začnou děti považovat čtení za normální plnohodnotnou činnost.* (Česká školní inspekce, 2011, s. 10)

Je dobré vytvořit takové prostředí, kdy četba nebude pouhou povinností, kterou je nutné splnit, aby dítě potěšilo dospělé kolem sebe. Hravou a nenásilnou formou dítě musí zjistit, že čtení a psaní slouží jako prostředek dorozumívání s ostatními. (Červenková, 1992)

2.4.1. Mateřský deník

Pokud se rodina rozhodne podporovat společnou komunikaci a rozvoj čtení už od raného věku, jako vhodný materiál slouží společný rodinný deník. Do deníku se zaznamenávají každodenní činnosti, významné dny, výlety atd. Ze začátku tvoří hlavní část deníku fotografie, kresby, nalepené vstupenky apod. Postupně by se měly ilustrované a psané informace vyrovnávat. Za pomoci deníků se uchovávají společné zážitky rodiny, ke kterým se její členové mohou vracet, znovu probírat jednotlivé události a díky tomu podporovat jazykový vývoj dítěte, globální čtení, celkovou komunikaci v rodině a „*utužení*“ rodinných vztahů. (Roučková, 2006)

Červenková (1999) dále uvádí, že je nutné, aby byl deník tvořen pro dítě a ne o dítěti. Aby se do deníku kreslilo, malovalo, psalo, lepily se fotografie, zapisovaly se i drobné denní příhody a rodina se k těmto událostem vracela, deníkem listovala, vzpomínala a společně komunikovala. Maminky by v deníku měly používat slova i znaky. Mezi další klady mateřských deníků patří skutečnost, že jakmile si dítě zvykne ho číst, mohou do něj členové rodiny zaznamenávat i očekávané události do budoucnosti.

Díky tomu se stane nenahraditelným pomocníkem v přípravě dítěte na určitou událost. Záznamem blízké budoucnosti se vysvětlí, co se bude dít, jakou situaci má dítě očekávat a mnohdy se tak předejde i nedorozumění a výbuchům nevole, ke kterým dochází, pokud dítě ztrácí kontrolu a nemá možnost pochopit to, co se chystá. (Červenková, 1999; Roučková, 2006)

Deníky slouží i jako „most při komunikaci“ v rodině. Na obrázku/fotografii je zřejmé, co se událo, o čem se lidé baví. Děti rády „vyprávějí“, co zažily, jaké mají vzpomínky. Čím více lidem se dítě deníkem pochlubí a bude jim o situacích vyprávět, tím více se bude zdokonalovat jejich schopnost vyjadřovat své myšlenky. Deníky plní i funkci vzoru řeči. Záznamy v nich ukazují, v jakých situacích se co říká a dítě si tím upevňuje slovní vazby a fráze. (Červenková, 1999)

Podle Roučkové (2006) by se měla zahájit tvorba deníku ihned, jakmile dítě pochopí význam obrázků. Začíná se záznamem nejjednodušších pojmů – máma, táta, oblíbené hračky a každodenní činnosti a díky tomu se pomalu seznamuje s psaným textem. U starších dětí, které zvládají základy čtení, jsou obrázky stále více nahrazovány textem, jenž by měl být hlavně záznamem rozhovorů. Záznam rozhovorů do řečových bublin je názornější a dítě snadněji pochopí, že psaní souvisí s mluvením. (Roučková, 2006)

3. Čtení dětí se sluchovým postižením

Naučit se číst nepatří mezi jednoduché činnosti. Děti vstupují do prvního ročníku základních škol s určitými zkušenostmi a znalostmi, mají vybudovanou aktivní i pasivní slovní zásobu. Výuka čtení se opírá právě o tyto předchozí znalosti. Dítě se pomalu seznamuje s písmeny a snaží se z nich skládat slova. Již v dřívějším věku slýchávalo pohádky a říkadla, která teď vnímá pouze jinou formou – dřívější zvuková je nahrazena formou psanou (Červenková, 1992)

„Slyšící dítě má v období kolem 6. roku již vytvořen určitý mentální slovník prostřednictvím akusticko-kinestetické formy řeči. Nejprve se tedy naučilo mluvit a až na vyšším vývojovém stupni si začíná pro slova vytvářet optické značky, učí se číst a psát. Psaný text pro ně představuje pouze jinou formu sdělení, to znamená, že se učí číst slova, která již zná.“ (Souralová, 2002, s. 9).

Schopnost číst a psát vyžaduje od jedince určitý stupeň vývoje. Jak uvádí Vaněčková (1996, s. 4): *„Čtení a psaní jsou nejvyšší formou řeči. Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nezbytně zapotřebí souhry jednotlivých základních schopností – zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, nebo je naopak rozkládat. Kromě toho naučit se číst s porozuměním klade také poměrně velké nároky na psychickou vybavenost dítěte.“*

Spousta lidí se mylně domnívá, že osoby se sluchovým postižením sice špatně slyší, nebo neslyší vůbec, se čtením ale problémy nemají, jelikož se čtení přeci uskutečňuje pouze zrakovou cestou. Opak je ale pravdou a čtenáři s těžkým sluchovým postižením se musí vypořádat s mnoha problémy, které jim brání ve správném pochopení informací. Lidé s prelingvální hluchotou se mluvený jazyk učí jinak než lidé slyšící. Osoby, které se s vadou sluchu narodily, nebo které ho ztratily v raném dětství, nemohou vnímat podobu mluveného jazyka auditivní cestou. K poznání a znalostem češtiny musí dojít „netradiční“ cestou. (Hudáková, 2005)

Čtení neslyšících představuje problematickou oblast, kterou se zabývají mnozí odborníci. Aby byl jedinec schopný vnímat psaný text, musí mít vytvořený mentální slovník. Tento slovník je chápán jako součást určitých předpokladových struktur umožňujících vzájemnou komunikaci. U dítěte se sluchovým postižením nejsou tyto základní struktury mluveného jazyka položeny. (Souralová, 2002)

Neslyšící dítě se setkává se psanou podobou jazyka mnohem dříve, často již kolem třetího roku života. Pro recepci a správné pochopení psaného textu je příznivější, má-li dítě položený základ mentálního slovníku pomocí znakového jazyka. Dobře číst se mohou naučit i děti, kterým sluchové postižení znemožňuje rozvinout tzv. fonematický sluch (schopnost sluchem rozlišovat hlásky nesoucí význam). (Červenková, 1999)

Stále není objasněno, do jaké míry musí člověk ovládat mluvenou řeč, aby ji mohl rozvíjet na základě četby. Osoby „tonoucí v bezjazyčí“ se pravděpodobně nikdy nenaučí číst s porozuměním, proto je potřebné již od raného věku neslyšícího dítěte vytvořit funkční komunikaci prostřednictvím znakového jazyka. Jazykové znalosti mluveného jazyka se pak mohou zlepšit a rozvinout. (Červenková, 1999)

Schopnost číst s porozuměním plní u osob s těžkým sluchovým postižením specifické a významné cíle. V první řadě jde o obecný cíl – porozumět danému textu, získávat nové znalosti a povědomí o kultuře. Vedle tohoto je čtení důležité i z hlediska rehabilitace. Čtením nahlas si dítě může zlepšovat výslovnost, rozšiřovat slovní zásobu a učit se novým gramatickým jevům. V dalším případě má četba význam sociálně-adaptační. Dítě se sluchovým postižením se často musí spoléhat pouze na odezírání. Mnoho informací o okolním světě mu tak může uniknout (např. utváření vztahů, neporozumění různým konfliktům nebo neschopnost tyto situace řešit). V literatuře může dítě objevit modelové situace a díky jejich rozboru pak lépe pochopí, jaké chování je správné či nesprávné a proč. (Červenková, 1999)

Při čtení a psaní vychází najevo, jak málo zná dítě s těžkým sluchovým postižením mluvený jazyk. V komunikaci se může zdát, že dítě dobře rozumí, ale ve skutečnosti na tom mají velkou zásluhu podpůrné prvky jako např. mimoslovní vyjadřování, mimika, gesta, domýšlení kontextu, používání znaků nebo znakované češtiny. Čtení a psaní jsou činnosti, ve kterých se uvedené jevy neuplatňují, a bez této podpory se pak může projevit, jak velké mezery má dítě v jazykové oblasti týkající se mluveného jazyka. (Červenková, 1999)

Krahulcová (2002, s. 211) k tomu dodává: „*Psaná podoba jazyka je mnohem abstraktnější, než mluvená řeč. Při jejím vnímání není možné se opírat o situaci, mimiku, posunky a gesta spoluhlavícího, což vše napomáhá porozumění obsahu mluvené výpovědi. Psaná podoba jazyka má pro děti se sluchovým postižením různý význam, odpovídající věkovým obdobím – v předškolním věku jde o osvojování si psané podoby jazyka pomocí globálního čtení. Ve školní výuce pak nastává výuka analyticko-*

syntetického čtení a poslední oblastí je problematika čtení z hlediska celoživotního vzdělávání.“

V předškolním věku se děti se sluchovým postižením učí přiřadit ke své fotografii vlastní napsané jméno. Stejným způsobem se nacvičuje přiřazování názvů předmětů a činností, které se dítěte bezprostředně týkají. Tento způsob čtení za pomoci globální metody se využívá ve většině mateřských škol pro děti se sluchovým postižením, jelikož jde čtení ze začátku rychle a snadno. (Červenková, 1999)

Teoretickým základem globálního čtení je tvarová psychologie, podle které čtenář vnímá celky. Výuka globální metody se dělí na pět období (příprava, procvičování paměti, analýza, syntéza, výcvik čtení). Nejprve se s dítětem provádí různá cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, vypravování dle obrázků, předčítání, vzbuzování zájmu o čtení. Následují náročnější cvičení zaměřená na zlepšování paměti – k obrázku se přiřadí jeho písemná verze a dítě má za úkol si tuto grafickou podobu zapamatovat a musí ji umět spojit s daným předmětem. Děti vnímají psanou podobu předmětů jako celky. Je pak schopné přečíst slovo, aniž by znalo jednotlivá písmena. Hlavní cílem je porozumět přečtenému. V období analýzy dítě přechází k rozkladu vět na slova, slov na slabiky, hlásky a písmena. Pomocí doplňovacích úkolů se v období syntézy procvičuje opětovné skládání slov. Ve stádiu výcviku čtení dochází ke čtení obtížnějších slov, zpřesňování znalosti abecedy atd. (Santlerová, 1995)

Dítěti se sluchovým postižením slouží napsaná slova v předškolním věku hlavně k usnadnění vnímání. Význam pojmů se nejprve vysvětlí ve znakovém jazyce a dítě potom vnímá jejich psanou podobu. Schopnost globálního čtení usnadňuje v pozdějším období přechod na analyticko-syntetické čtení. (Krahulcová, 2002)

Podstata analyticko-syntetické metody výuky čtení je založena na vztazích mezi mluvenými slovy a mezi slovy psanými. Hlavní zásada je spatřována v tom, že správně může číst dítě jen tehdy, když pochopí hláskovou stavbu slov a dokáže analyzovat ve slově slabiky a hlásky. Děti nejprve vyvozují písmena ze slov, která spojují se samohláskami (učí se číst otevřené slabiky) a nakonec si procvičují čtení slov obsahující dané písmeno. Výcvik čtení je rozvržen do tří etap. První, jazyková příprava, se nachází v předslabikářovém období. Hlavní úkol tvoří procvičování fonemického sluchu, vnímání a rozlišování zvuků, zřetelné vyslovování atd. Cvičí se analýza a syntéza slabik a slov. V etapě slabičně-analytické se žáci učí číst nejprve otevřené slabiky, potom zavřené slabiky na konci slov (les), dále čtení trojpísmenných slabik (sto), slov se dvěma souhláskami uprostřed (babička), čtení slov se slabikotvornými *r*, *l*, slova s písmenem *ě*

a slabikami *di, ti, ni*. V etapě plynulého čtení, tedy poslabikářovém období, se postupně technika automatizuje a děti by již měly být schopné číst s porozuměním. (Santlerová, 1995; Krahulcová, 2002)

Při výuce čtení dětí se sluchovým postižením analyticko-syntetickou metodou se začíná jednoduchými operacemi v rámci jednoho slova, to znamená např. doplnění chybějícího písmene (k_čka) nebo slabiky (lo_ta). Následně se slova z jednotlivých slabik a písmen skládají. Po zvládnutí těchto úkolů se žáci seznamují s funkcí přídavných jmen, která rozvíjí vlastnosti určitého objektu. Postupně se žáci učí číst velmi jednoduché věty o stavbě subjekt – predikát (*Pes spí.*) a subjekt – predikát – objekt (*Táta pije kávu.*). Ze začátku je lepší, když jsou ve větách užity větné členy ve tvaru, jenž není ovlivňován ohebností českého jazyka. Právě změna tvaru slova může neslyšícím čtenářům ztížit identifikaci slova a jeho porozumění. Dítě se také seznamuje s ustálenou stavbou vět – na začátku se nachází velké písmeno, na konci interpunkční znaménko. I tvar a velikost písma musí respektovat specifika vizuální recepce neslyšícího dítěte. Děti v předškolním věku lépe vnímají větší písmena (od tří do pěti centimetrů), která se postupně zmenšují a v období vstupu do prvního ročníku základní školy jejich velikost odpovídá normám. (Souralová, 2002)

Konečným cílem výuky čtení je schopnost správně porozumět psaným informacím mít komplexní čtenářské dovednosti. Technika čtení se navíc odvíjí i od výběru metodických prostředků a postupů a přizpůsobuje se dominujícímu způsobu přenosu informací a individuálním možnostem dítěte. (Krahulcová, 2002)

3.1. Modely a přístupy ve výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením

„Jedním z klíčových témat při výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je otázka využívání a často i preferencí komunikační techniky. Způsob komunikace a typ vzdělávání je významným faktorem, který určuje kvalitu čtení a psaní neslyšících lidí.“ (Hudáková, 2005)

Potměšil (2003) vymezuje pět přístupů uplatňujících se ve výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Jedná se o orální přístup, totální komunikaci, bilingvální přístup, přístup k dětem v integraci a přístup k dětem s kochleárním implantátem. Níže budou blíže specifikované první tři zmíněné přístupy.

Orální přístup

Orální přístup považuje za vůbec nejdůležitější schopnost osoby se sluchovým postižením ovládnout mluvenou řeč, kterou se děti učí osvojovat. K tomu je kladen důraz i na nácvik odezírání. Historicky jde o nejstarší a nejpropracovanější komunikační přístup (Hrubý, 1999; Potměšil, 2012).

Některé děti se již od mala snaží odezírat jednotlivá slova. Aby pochopily význam slov, je odezírání spojené s obrázkem nebo konkrétním předmětem. Za pomoci logopedů se pak snaží slova vyslovit. Odezírání představuje velmi náročnou činnost, která vyžaduje hodně trpělivost a nadání. Je možné, že osvojování jazyka se stane zdoluhavé a v konečném výsledku nebude úroveň vzdělání u dětí se sluchovým postižením odpovídat slyšícím vrstevníkům. (Hudáková, 2005)

Metoda je vodná pro děti s dostatečnými zbytky sluchu, které jsou kompenzovány kvalitními sluchadly. V takovém případě má tento přístup svůj účinek – děti se učí mluvené řeči a pomocí ní pak lépe pronikají do života společnosti. Výhodou je, že navíc prochází tréninkem funkčních zbytků sluchu. Pro prelingválně neslyšící je tato metoda velmi náročná a dítě se musí k činnosti nutit. Další negativa tohoto přístupu spočívají v tom, že se neslyšící dítě neučí jazyk jako celek, ale spíše jen jeho slovní zásobu. Jiným negativem je existence preference prostředku na úkor cílů – ve vzdělání se vyzdvihuje důležitost mluvené řeči, místo kladení důrazu na přípravu na život ve společnosti. (Hudáková, 2005; Potměšil, 2012)

Samotná orální metoda se dále dělí na dílčí přístupy k dítěti se sluchovým postižením. Prvním je unisenzorický, čistě monolingvální, také slovní přístup. Jde o náročný, nákladný a pomalý systém, jehož užití se v posledních letech snižuje z důvodu nerespektování fyziologických potřeb dětí s těžkým sluchovým postižením. Systém je založen na přesvědčení, že dítě má vždy zachované nějaké zbytky sluchu, které je možné tréninkem rozvinout. Na základě mylného přesvědčení, že by odezírání zmenšilo zájem o trénink zbytků sluchu, nejsou využívány možnosti vizualizace mluveného jazyka. Naopak multisenzorický přístup připouští i současné odezírání. Poslední dílčí orální přístup představuje princip doplňování mluvené řeči vizuálně-motorickými markery slovní podstaty, např. vizuální prstovou abecedou (jednoruční, dvouruční), pomocnými artikulačními znaky nebo psanou podobou jazyka. (Hrubý, 1999; Krahulcová, 2002)

Totální komunikace

Podle původního pojetí představuje tento přístup filozofii, která klade důraz na užití sluchových, manuálních i orálních způsobů komunikace. Hlavním cílem je zajištění účinné komunikace mezi osobami se sluchovým postižením a druhými lidmi, dosažení maximálního pochopení a porozumění během komunikační situace. Systém je také založen na ochotě a respektu obou stran uznávat jazyk či prostředky druhé strany a způsob jejího vyjadřování. Ze začátku to znamenalo pouze doplnění mluvené řeči znaky – jako určitý kompromis mezi oběma stranami, jelikož pro slyšící je obtížné naučit se znakový jazyk. Systém zaznamenal výhody i ze strany dětí se sluchovým postižením, kterým se otevřela možnost vyjadřovat své myšlenky a komunikovat. Přístup kladl důraz na to, aby se dítě naučilo zvolit si takový způsob komunikace, který mu vyhovoval. (Potměšil, 2012)

Krahulcová (2002, s. 34) uvádí: *„Totální komunikace předesílá součinnost komunikačních forem s preferencí jejich celoživotního až komplexního působení v zájmu dosažení vyšší účinnosti vzdělávání. Realizace jejího pojetí předpokládá vybírat přísně individuálně efektivní komunikační formy.“*

Mezi hlavní charakteristiky totální komunikace patří plné respektování práva dítěte se sluchovým postižením na optimální a neomezený rozvoj, přizpůsobování komunikaci nejen ze strany dítěte, ale i z majoritní společnosti. Při totální komunikaci se využívají všechny dosud známé metody a prostředky. Komunikační formy jsou si rovnocenné, důraz je kladen jak na reedukaci sluchu, tak na využití jeho zbytků. Používání vhodných metod se netýká pouze učitelů, ale i všech členů rodiny. Funkční komunikace se musí uskutečňovat od co nejranějšího věku, přednost mají v tomto období vizuálně-motorické komunikační prostředky. I když stále platí, že orální a manuální komunikační prostředky jsou si rovnocenné a pokračuje se v jejich upevňování. Totální komunikace dále usiluje o integraci jedince se sluchovým postižením a to jak do světa slyšících, tak do světa neslyšících a otevírá prostor pro možnost volby komunikačního systému podle vlastního rozhodnutí. (Krahulcová, 2002)

I přes pozitiva se někteří autoři zmiňují o negativech tohoto systému. Jde hlavně o interferenci – vzájemné negativní ovlivňování obou používaných jazykových systémů, kdy je hlavní jazyk narušován nedokonalým používáním druhého jazyka. Ve středu pozornosti stojí fakt, že dětem se předkládají dva jazyky, a přitom ani jeden nerespektuje vlastní gramatiku (jedná se o znakovanou češtinu). Z hlediska přenosu informace

pak komunikace není plnohodnotná a tudíž se ani nemusí jednat o výchovu k jazyku a pochopení jazyka jako systému. (Potměšil, 2012)

Bilingvální systém

Představuje systém založený na přenosu informací ve dvou jazykových kódech – ve znakovém a mluveném. Do popředí se staví poznatek, že znakový jazyk splňuje všechny atributy jazyka a je mu přikládán rovnoprávný status. Základem je nabídnout dítěti plnohodnotný jazyk, aby se mohlo dobře rozvíjet. Navíc bilingvální metoda myslí na to, že se jednou bude muset neslyšící člověk v životě orientovat jak ve světě neslyšících, tak i ve světě slyšících. (Hrubý, 1999; Krahulcová, 2002; Hudáková, 2005)

Bilingvální systém klade důraz na dovednost číst s porozuměním a dobře psát. Cílem je dosáhnout optimálního rozvoje jazyka a myšlení nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Podstata přístupu spočívá v tom, že prvním jazykem neslyšícího dítěte je český znakový jazyk a čeština se stává až druhým jazykem, který se děti učí na základě znalostí svého mateřského jazyka. Tyto jazyky se vzájemně předkládají a porovnávají. Systém češtiny (zákonitosti, gramatika apod.) je vysvětlován za pomoci znakového jazyka. Výuka probíhá ve znakovém jazyce a pozornost je věnována písemnému projevu. Odezírání, spojené s nesmírnou námahou učením se nových slov orálním způsobem, ustupuje do pozadí. Většina předmětů se vyučuje ve znakovém jazyce, u kterého nelze mluvit a mluvený jazyk se pak vyučuje v samostatných hodinách jako cizí jazyk – žáci se učí překládat z jednoho jazyka do druhého – ze znakového do mluveného a naopak. (Hrubý, 1999; Hudáková, 2005; Potměšil, 2012)

Výuky se současně účastní dva učitelé – slyšící a neslyšící. Každý je zodpovědný za jazyk, jehož je rodilým mluvčím. Výuka je v takovém případě postavena na užívání obou jazyků, které jsou od sebe přísně odděleny. Vyučovací obsah nejprve podává pedagog ve znakovém jazyce a potom slyšící učitel transformuje tyto poznatky do psané podoby českého jazyka. Neslyšící učitel také může působit jako vzor, má výchovný přínos a navíc ukazuje dětem, čeho lze díky vzdělání dosáhnout. (Krahulcová, 2002; Potměšil, 2012)

Potměšil (2012, s. 27) uvádí pozitiva tohoto přístupu: „*Jako nejdůležitější je spatřován aktivní a plnohodnotný rozvoj pojmové banky, rozvíjení komunikativních dovedností, motivace, hbitosti v rozhovoru. Vychovává se tolik potřebná chuť sdělit a ochota vyslechnout.*“

V roce 1993 Světová federace Neslyšících přijala na mezinárodní konferenci o bilingvistice rezoluci, ve které se část věnovala právě bilingvní výchově. Tato rezoluce uznává statut znakového jazyka jako vizuálně gestického, založeného na užití rukou, paží, obličejů a těla. Dále předkládá, že znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících a že neslyšící mají právo na uznání tohoto jazyka jako mateřského a národní jazyk majoritní společnosti se stává až druhým. Neslyšící mají také právo na vzdělávání ve svém mateřském jazyce. Neslyšící se stávají bilingvními, jelikož v každodenním životě užívají jak znakový jazyk, tak i jazyk mluvený v psané podobě, která je pro neslyšící lépe přístupná. Dále se uznává, že znakový jazyk má nezastupitelnou roli při výuce mluveného jazyka. (Potměšil, 2012)

3.2. Znakový jazyk versus mluvená čeština

V předchozí kapitole bylo uvedeno, že se žáci prostřednictvím bilingvní metody seznamují s mluveným jazykem za pomoci znakového jazyka. Neslyšící děti si osvojují slovní zásobu, gramatiku, učí se vyjadřovat v písemné podobě a číst s porozuměním. I když jsou od mala vybaveni mateřským jazykem, a jejich vývoj probíhá v pořádku, přesto mohou mít veliké problémy s písemným vyjadřováním a s porozuměním čtenému textu. Znakový jazyk má, ve srovnání s mluveným jazykem, spoustu odlišností a tyto rozdíly mají vliv na celkovou schopnost porozumět projevu v písemné podobě.

Znakový jazyk je plnohodnotný jazyk. Má svoji slovní zásobu a gramatická pravidla, která jsou odlišná od mluvené češtiny. A tady přichází ten problém. Dítě má osvojený znakový jazyk, ale pokud chce pracovat s psaným textem, musí přejít do jiného jazyka. *„Čtení a psaní jsou jen jiné formy téhož jazyka, jde vlastně o jeho písemný záznam. Neslyšící dítě se kromě techniky čtení musí učit nová slova, gramatiku, pravidla skladby slov ve větě a vět do souvětí.“* (Roučková, 2006, s. 129)

Český jazyk a český znakový jazyk jsou jazyky přirozené, to mají společné. Kromě toho, že přirozené jazyky vznikají vývojem a užíváním v běžné komunikaci, musí navíc plnit i základní atributy. Do těchto atributů patří dvojí artikulace (existence nejmenších jednotek, které nenesou vlastní význam, ale pomáhají ho určovat), systémovost (přítomnost systémů a pravidel určující používání jazyka), znakovost (systém znaků a jednotek mající zástupnou funkci), svébytnost (nezávislost jazyka na reálné situaci), produktivnost (pomocí omezeného počtu produktů a pravidel lze kombinacemi vytvářet nekonečné množství spojení) a historický rozměr (jazyk podléhá

vývoji, mění se jeho slovní zásoba, přizpůsobuje se požadavkům daného časového období apod.). (Servusová, 2008)

Český jazyk a český znakový jazyk jsou dva různé jazyky. Nejvýraznější odlišností je samozřejmě to, že český jazyk je jazykem audio-orálním (založen na zvuku, je vnímán sluchem a produkován pomocí mluvních orgánů). Oproti tomu znakový jazyk je jazykem vizuálně-motorickým (je vnímán pomocí zraku a je založen na tvarech, pozicích a pohybech rukou, hlavy, obličeje a horní části těla). Oba se tedy liší ve způsobu svojí existence. (Komorná, 2008)

Mezi další ukazatele odlišnosti těchto dvou jazyků patří lineárnost a simultánnost. Lineárnost je typická pro mluvený jazyk a znamená, že se všechny jednotky (hlásky, slova, věty) kladou za sebe. I znakový jazyk využívá lineárnosti. Produkce znaků má svůj počátek, průběh a konec přesně v daném pořadí, které není možné měnit. Simultánnost patří mezi charakteristiky výhradně znakového jazyka. Díky simultánnosti lze vnímat a produkovat více znaků současně z toho důvodu, že význam může být nosen manuálně (tvarem, pohyby a pozicemi rukou) a nemanuálně (mimikou, pohyby hlavy a horní částí těla). Oba nosiče mohou být vnímány a produkovány současně. V jednom okamžiku lze tedy „vrstvit“ více informací najednou. (Komorná, 2008; Servusová, 2008)

Ve znakovém jazyce mají svůj velký význam právě nemanuální nosiče významu. Uplatňují se například při vyjadřování záporu, kladu, otázek (sleduje se tvar obočí mluvčího) a dotváření charakteristiky popisovaných předmětů apod. (Komorná, 2008)

Znakový jazyk je produkován v trojrozměrném prostoru. Tato trojrozměrná existence slouží pro vyjádření reálných prostorových vztahů a gramatických významů. Při vnímání psaného popisu předmětu nebo místnosti musí mít rozvinutou prostorovou orientaci, dobrou představivost, chápat termíny napravo/nalevo/nahoře/dole, aby si správně dokázal představit, jak daný objekt vypadá. Při popisu místnosti ve znakovém jazyce mluvčí umísťuje předměty do prostoru tak, jak se v něm ve skutečnosti nachází. Dále je možnost střídat role ve vyprávění se změnou výrazu obličeje a mimiky. V prostoru lze vyjádřit i gramatické významy, např. při vyjádření času se využívá časových os. Budoucnost je směřována před tělo a minulost za tělo. Pomocí prostoru je možné zaznamenat i délku doby trvání (osa zleva doprava). Vyjadřují se tak i subjekty komunikace přímých účastníků – *já* je situováno na těle, *ty* je směřováno před sebe k účastníkovi komunikace a osoby, o kterých se mluví, se znakuji nalevo i napravo. Prostor hraje významnou roli i pro vyjádření dalších gramatických

struktur – sloves, čísel, prostorových vztahů (v češtině vyjádřené předložkami) atd. (Komorná, 2008)

Zatímco pro mluvené znaky je typická frazeologie, tak ve znakovém jazyce se vyskytují specifické znaky. Jde o zvláštní skupinu znaků, které v sobě často nesou nějakou emoci (pozitivní i negativní), vyjadřují různé stavy lidské psychiky nebo osobní postoj mluvčího vůči něčemu nebo někomu a jejich hodnocení. V takovém případě hraje důležitou roli mimika a orální komponent. V různých kontextech pak může být i odlišný český ekvivalent a princip funguje i opačně. Neslyšící osoby mohou mít problém pochopit frazeologii mluveného jazyka, protože ji nevidí jako celek, ale překládají každé slovo zvlášť. (Servusová, 2008)

Odlišuje se i slovosled obou jazyků. Pro češtinu je charakteristický flektivní typ (slovosled jazyka je volný). U znakového jazyka se slovosled více řídí pevnými pravidly, uspořádání se převážně řídí podle těchto pravidel – téma věty je situováno na začátek a doplňující informace potom následují. Znakový jazyk často užívá klasifikátory. Ty je možné v českém jazyce také najít (např. hrstka soli). Klasifikátory zařazují pojem do skupiny jmen, pro které existuje charakteristický prvek. Zařazení se uskutečňuje nejčastěji na základě materiálu, tvaru, konzistence, velikosti, umístění, uspořádání a množství. Klasifikátor zařazuje podmět znakované věty do určité třídy objektů a zároveň vypovídá o tom, co se s podmětem děje. Jedná se tedy o simultánní konstrukci. Dále je pro znakový jazyk specifická inkorporace, která představuje jev, kdy se do základového znaku včlení jiný a vzniká pouze jediný znak (ze dvou znaků vznikne jeden, jenž nese oba původní významy). (Servusová, 2008)

Český jazyk a český znakový jazyk jsou samozřejmě odlišné i ve všech jazykových rovinách - ve fonologické, morfologické i v rovině lexikální. (Servusová, 2008)

3.3. Problémy neslyšících při psaní textů

I když má znakový jazyk spoustu charakteristik, kterými se hodně odlišuje od mluvené češtiny a tím znesnadňuje recepci psaného textu, neznamená to, že osoby se sluchovým postižením neumí číst. Všichni neslyšící lidé u nás číst umí, žádný z nich není negramotný v tom smyslu, že by nerozeznal jednotlivá písmena. Ale mnozí neslyšící lidé přečtenému textu nerozumí. Dokáží psát, ale jejich napsaný text je těžké druhými dekódovat, jindy to vypadá jako čeština cizince, který se učí česky. Je pak opravdu

krátkozraký názor, že osoby se sluchovým postižením mají „problém s ušima a ne očima“, takže si všechno mohou přečíst. (Hudáková, 2005)

I Zápotočná (2012) podává zajímavé informace, které vyvrací omyl, že se čtení uskutečňuje pouze zrakem a sluchové vnímání tedy není potřeba. *„Pochybnosti o tom, že čtení se uskutečňuje primárně zrakem, začaly narůstat počátkem 70. let, hlavně s přibývajícím poznatky o významu fonologických schopností ve čtení. Početné výzkumy ukázaly, že uvědomování si fonologické struktury mluvené řeči, rozlišování fonologických jednotek (slov, slabik, morfému, fonému), včetně schopnosti efektivního zacházení s nimi na úrovni operační paměti, je z hlediska učení se číst mnohem důležitější, než se zdálo.“* (Zápotočná, 2012, s. 42)

Problematiku mohou dokazovat mnohá poradenská centra či tlumočníci znakového jazyka v rámci ambulantních hodin. V praxi jde názorně vidět, co znamená pojem čtenářská gramotnost. Že nejde jen o schopnost číst a psát, ale danému textu rozumět a umět s informacemi zacházet. V poradnách pro osoby se sluchovým postižením patří mezi častou službu přečtení a hlavně vysvětlení psaných textů – jedná se zejména o úřední dopisy, dopisy z bank, pojišťoven apod. Pro tyto dopisy je charakteristický styl zpracování, při kterém se člověk mnohdy musí zorientovat ve velkém množství paragrafů, odkazech na něco atd., dokud nenajde ten stěžejní bod sdělení, aby zjistil, z jakého důvodu byl dopis zaslán. Prelingválně neslyšící osoby toho obvykle nejsou schopné. Dopis si přečtou, ale nerozumí jeho obsahu. Právě v poradnách se nabízí prostor pro jeho klidné objasnění a vysvětlení. Ale i tak to stojí čas, člověk se musí dopravit do poradny a zpět, na samotném místě také stráví nějaký čas, který by mohli využít jinak. Navíc dopisů není doručováno málo, například jen při vyřízení průkazu ZTP přichází z Úřadu práce nejméně tři dopisy. Člověk se tak může nejprve vyděsit, co se děje a než se dopraví do poradny, je nějakou dobu vystaven stresu. Ve výsledku nakonec zjistí, že se vůbec nic neděje. Stejně tak i jiné dopisy mohou díky neporozumění způsobit zbytečně negativní emoce a to jen proto, že došlo k nepochopení situace.

Na příkladech bylo ukázáno, jak může neschopnost číst s porozuměním ovlivňovat běžný život. Potíže se čtením způsobuje celá škála oblastí. Hlavní problém představuje skutečnost, že se osoby s těžkým prelingválním postižením nemohou učit jazyk většinové společnosti přirozeným způsobem. Dítě se si osvojí písmena abecedy, která následně spojí do slabik, slov i celých vět, ale souvislejšímu a náročnějšímu textu často nerozumí. V této oblasti je opravdu nutné rozlišovat, zda je osoba neslyšící prelingválně, postlingválně či nedoslýchavá. Jaké má rodinné, komunikační, výchovné

a vzdělávací podmínky. Musí se brát v úvahu také individuální dispozice každého jedince a další faktory podílející se na osvojování mluveného jazyka. Protože samozřejmě existují osoby s těžkým sluchovým postižením, kteří zařadili četbu mezi své koníčky a čtení je velmi baví. Z toho důvodu není možné generalizovat. (Hudáková, 2005, s. 46)

Mezi nejčastěji se vyskytující problémy při čtení u neslyšících osob patří omezená slovní zásoba, neznalost gramatické stavby, omezená znalost frazeologie, nedostatečná úroveň znalostí vztahující se k textu a další faktory. (Komorná, 2008) Díky těmto zmíněným oblastem se potom může stát, že neslyšící špatně dešifruje psaný text. Vznikne tak kruh – neslyšící nerad čte, protože čtenému textu nerozumí, z důvodu špatné recepce se čtení nevěnuje, tím si snižuje množství příležitostí pro poznání daného jazyka a úroveň porozumění smyslu psaného textu je nízká. (Červenková, 1999)

„Tuto situaci by snad bylo možné řešit tak, že by se neslyšící děti seznamovaly s písemnou formou češtiny poté, co již znají obsah sdělení ve znakovém jazyce. Nejdůležitější ze všeho je, aby dítě vidělo své rodiče často číst a aby mu rodiče vyprávěli, co se z knih dozvěděli. Aby si s dítětem nad knihou vyprávěli. Dítě tak získá zájem o knihy, s pomocí lidí jemu nejbližších se postupně naučí porozumět novým slovům. Jen tak se může otevřít nádherný svět knih se všemi informacemi, zábavou a poučením.“ (Strnadová, 1998, s. 239)

Omezená slovní zásoba

Důsledek omezené slovní zásoby v oblasti čtení se projevuje u většiny neslyšících, i když u každého individuálním způsobem. Často se stává, že se děti se sluchovým postižením učí ve škole vyslovovat, číst a psát slova, jejichž význam ale neznají. Pro daný pojem či jev sice znak mají, chybí jim ale znalost pojmu v mluveném jazyce. (Červenková, 1999)

„I když se neslyšící učí česky, nemůže samozřejmě stačit, když se naučí jednotlivá česká slova. Musí se také naučit to, že vedle slov neohebných, jsou v češtině slova ohebná, která svůj tvar mění podle toho, jako funkci ve větě mají.“ (Komorná 2008)

S omezenou slovní zásobou souvisí i neznalost, či menší znalost, některých synonym, kde více pojmů představuje ten samý jev (květen – máj). Podobný případ se týká homonym (jeden pojem označuje více věcí: ucho – lidské, na hrníčku). Stejně tak může dojít k záměnám vizuálně podobných slov, jejichž význam je naprosto odlišný (paní, páni, peče, péče). (Červenková, 1999)

Osoby se sluchovým postižením mohou mít vytvořenou nepřehlednou sémantickou síť mentálního slovníku, ve kterém je význam každého slova dán vztahem s významy okolních slov. Bez zpětné sluchové vazby jsou tyto asociační vztahy mezi jednotlivými lexikálními prvky velmi neprůhledné. V takovém případě se může stát, že konkrétní slovo nevyvolá adekvátní představy. (Souralová, 2002)

Komorná (2008) shrnuje problémy v oblasti omezené slovní zásoby do těchto bodů:

- problémy se zapamatováním si a vybavením nové slovní zásoby
- neztotožnění významu určitého slova s odpovídajícím pojmem
- neznalost pojmu, k němuž se určité slovo odkazuje
- nestálost slovní zásoby
- potíže s porozuměním abstraktních pojmů
- neznalost synonymních výrazů
- neznalost téhož slova v různých významech
- záměny významů vizuálně podobných slov
- zhoršená schopnost rozpoznání známého slova v různých tvarech
- ztížená identifikace určitého slova v různých kontextech

Dítě se sluchovým postižením se až po zvládnutí techniky čtení musí naučit to, co si již slyšící žáci prvních ročníků přináší do školy. Musí se naučit slovní zásobu, gramatiku a pamatovat si příběh. V oblasti rozvoje slovní zásoby jsou vhodné již zmíněné mateřské deníky a slovníky, kam si dítě zakládá slova, která označují pojmy z jeho nejbližšího okolí. Postupně se tyto okruhy rozšiřují a dítě si osvojuje v psané podobě slovní zásobu mluveného jazyka. (Červenková, 1992)

Gramatická stavba

Znalost jednotlivých slovíček ale k porozumění nestačí. Je třeba správně pochopit význam celé věty. Díky její stavbě, tvaru a druhů slov se dá určit, co je předmětem vyjádření. U delší písemné výpovědi je nutné pochopit význam celých odstavců. „*Sdělení nabývá na významu teprve určitým způsobem vázání slov do vět a do souvětí. Smysl sdělení je modifikován také pořadím slov ve větě.*“ (Strnadová, 1998, s. 237)

Český jazyk je bohatý na nepravidelnou flexi. Neslyšícím čtenářům může působit velké potíže identifikovat slovo v různých tvarech a kontextech. Celkově je nelehké porozumět zákonitostem jednotlivých gramatických kategorií, jako je rod, číslo, pád,

osoba atd. Pro příklad lze uvést tvary slovesa být, které mají v různých větách odlišné významy – někdo existuje, něco je nějaké, něco má nějakou vlastnost, něco někomu patří, sloveso také určuje věk, množství, pocity apod. Obtížné je identifikovat význam slovesa být ve 3. osobě (*je*) v záporném tvaru (*není*). (Souralová, 2002)

„Neslyšící neoperují znalostmi, které se vztahují ke gramatické stavbě jazykových projevů. Neumí pracovat s gramatickými kategoriemi jmen a sloves (jmenný rod, pád, číslo, slovesná osoba, čas, slovesný rod, způsob atd.) a neovládají ani způsoby vázání jednotlivých textových jednotek do souvislého textu. To se projevuje v textech tak, že neslyšící nejsou schopni přiřadit těmto jednotkám ani celému textu správný význam.“ (Komorná, 2008, s. 34) Slova v jiném tvaru tedy nemusí rozpoznat nebo je mohou zaměnit s jiným slovem (např. jít, jdu, šel, šla). (Červenková, 1999)

Obzvlášť problematickou oblast tvoří předložky, které ve větách určují vzájemné vztahy (jdu k někomu, byl jsem u někoho atd.). Stejně tak jsou náročné slovesné vazby (poprosím někoho, řeknu někomu) nebo tvary zájmen a jejich a postavení ve větě. V tomto případě se nemusí jednat jen o zájmena vyskytující se ve složitých souvětích, ale i běžná osobní zájmena a jejich skloňování. Zájmena totiž v textu zastupují postavy, které nejsou konkrétně pojmenovány. Pokud si tyto vztahy dítě se sluchovým postižením neuvědomí, stává se text velmi nesrozumitelný. (Červenková, 1999)

Dekódovat obsahu zhoršuje i zmíněná lineárnost jazyka, která se stává opakem simultánnosti. V mluveném jazyce a jeho písemné podobě jsou věty kladeny za sebe a nelze současně exponovat jak gramatickou, tak lexikální stránku sdělení. K dobrému porozumění textu je nezbytné znát zákonitosti tvoření vět a souvětí. Právě složitá souvětí znesnadňují vnímání textu. (Souralová, 2002)

Frazeologie, ustálené slovní spojení, metafora a metonymie

„I texty pro začínající čtenáře obsahují různé aspekty obrazného vyjadřování. Obrazné vyjadřování jde napříč všemi jazykovými rovinami. Výrazně ovlivňuje i kvalitu textu. Neslyšící hůře rozlišují mezi doslovnými a nedoslovnými významy textu.“ (Komorná, 2008, s. 34) Strnadová uvádí trefné vysvětlení této problematiky: *„Zkuste si představit doslovný význam těchto spojení: Hřála hada na prsou. Dívka celá rozkvetla. Hned byl na koni. Měla nervy v kýblu. Vzal nohy na ramena. Přišel na buben.“* (Červenková, 1999, s. 24)

Absence zpětné sluchové vazby znemožňuje naučit se identifikovat slovní spojení, ve kterých se význam utváří modulačními faktory (např. intonací, ironií,

posměchem). Zkušení čtenáři tyto modulační faktory v textu ihned rozpoznají a zasadí je do kontextu příběhu. Neslyšící čtenář může být zmaten, jelikož obsah výpovědi pochopí tak, jak je napsaný, tedy doslova. Věty navazující na slovní obrat pak ale nedávají smysl. Například spojení „*Proč ne?*“ vyjadřuje souhlas, který neslyšící čtenáři nemusí správně identifikovat. Stejně tak výraz „*to určitě*“ pronesený s ironií znamená zápor, i když samotné „*určitě*“ představuje ujištění souhlasu. (Souralová, 2002)

Při hodinách literární výchovy dělá i slyšícím žákům problém vyhledat v textu metaforu a rozpoznat metonymii. Metafora představuje přenesené pojmenování na základě vnější podobnosti, metonymie na základě vnitřní podobnosti. Při užití metafory/metonymie je sdělení vyjádřené nestandardním abstraktním způsobem. Za pomoci metafory se usnadňuje vzájemné porozumění, jelikož lze lépe vyjádřit vlastní prožitky, které mnohdy nejdou jednoduše verbalizovat. Pro zkušeného čtenáře všechny výše zmíněné oblasti mohou tvořit lákadlo a zpestření psaného textu, pro osobu prelingválně neslyšící představují přenesená slovní spojení jeden z největších problémů. Neslyšící neidentifikují obrazná pojmenování, metaforu aj. jako celek a nepředstaví si je v kontextu, ale dekodují každé slovo zvlášť. Výpověď potom nedává smysl. Obzvlášť složité je pro osoby se sluchovým postižením pochopit metafory spojené se sluchovým vnímáním (např. *slyšet i trávu růst*). (Souralová, 2002)

Nedostatečná úroveň znalostí vztahující se k textu

Neslyšící čtenáři se při recepci psaného textu mohou potýkat ještě s dalším problémem, který představují omezené znalosti vztahující se k obsahu textu. Znalosti světa a zkušenosti s ním jsou nezbytné pro to, aby čtenář mohl do textu dosazovat své vlastní získané informace a aby mohl text domýšlet v těch pasážích, ve kterých nejsou významy vyjádřeny doslovně. V této oblasti se začne projevovat vliv sluchového postižení na bezděčné učení. Může se stát, že se neslyšící člověk nesprávně zachová v určité situaci a to jen z toho důvodu, že nezná společenské konvence, které by jinak mohl sluchovou cestou zachytit a zpracovat. „*Tak se stane, že buď s informacemi, které neslyšící mají, neumí pracovat, neumí je usouvztažnit k informacím, které získali z textu anebo potřebné informace vůbec nemají. U řady neslyšících se totiž projevuje znalostní a zkušenostní deficit téměř ve všech oblastech lidského poznání.*“ (Komorná, 2008, s. 35)

Do této kategorie mohou patřit i znalosti týkající se konvenčního společenského života. Porozumění textu může zhoršit i neznalost vykání, jelikož čtenář netuší, kolik

postav je osloveno. Stejně tak ztěžuje recepci textu i neznalost obecné a hovorové češtiny (například střílet – prodat). (Strnadová, 1998; Červenková, 1999).

Procesy interference a další faktory

Interference je základem myšlenkové soudržnosti textu. Zahrnuje usuzování, vyvozování nových faktů z jiných a zaplňování mezer v sémantickém slovníku. Při porozumění textu čtenář porovnává vstupní informace s tím, co již o dané věci nebo problematice zná. U neslyšících čtenářů je proces narušen kvalitou vstupní i již uložené informace. Pro pochopení textu musí čtenáři často odhalovat fakta a celkový kontext, aby jim text dával smysl. Problémy s domýšlením nepřímých informací mohou být způsobeny omezenou kapacitou operační paměti pojící se s nízkou úrovní mentální reprezentace českého jazyka. Pokud dojde k chybné interpretaci textu, naruší se celý psychický odraz vnímané skutečnosti. Čtenář v tom případě může získat zkreslené informace, které naruší soudržnost textových výpovědí a stávají se překážkou v pochopení celého textu. (Souralová, 2002)

V případě, že se čtenář potýká s nepochopením textu, jeho chuť číst se snižuje. Je namáhavé, když člověk musí číst větu pořád a pořád dokola, protože mu smysl uniká a nelze se dostat v příběhu dál. Přeskočit problematickou část také není tak jednoduché, sít logických myšlenek se může zpřetrhat a vnímané informace ve výsledku budou velmi zmatené. Neustálá snaha pochopit určitou problematickou část příběhu čtenáře vysiluje a musí mít opravdu hodně motivace, aby knihu neodložil se slovy, že se čte opravdu špatně. Pokud se neslyšící často setkává s tím, že je pro něj četba vysilující a únavná právě z těchto důvodů, pak je možné, že knihy bude vyhledávat méně.

„K problémům souvisejícím s omezeným znalostním a zkušenostním základem neslyšících čtenářů musíme navíc připočítat nezanedbatelný vliv faktorů spojených s minimální motivací k četbě, s nezájmem až nechutí cokoliv číst. Neslyšící neradi čtou, protože tato činnost je pro ně většinou spojena s markantním úsilím a neúspěchem.“
(Komorná, 2008, s. 35)

4. Metodika vlastní úpravy textu

U dětí se sluchovým postižením často existuje nepoměr mezi sociálně osobnostní a čtenářskou charakteristikou. Oblast rozvoje sociálních dovedností zhruba odpovídá jejich kalendářnímu věku, čtenářský věk za věkem kalendářním značně zaostává. (Červenková, 1999)

Jednou z možností, jak zprostředkovat a ulehčit neslyšícím recepci textu, je jejich vhodná úprava. Úprava textu znamená, že se originální literární dílo přetvoří tak, aby odpovídalo aktuální jazykové kompetenci osob s těžkým postižením sluchu a stal se pro ně více přístupný. Právě díky upraveným textům může čtenář s prelingválním sluchovým postižením zažít úspěch v oblasti porozumění psanému textu, který by ho natolik motivoval, že by si přečetl i originální dílo. (Souralová, 2002)

Upravené texty mohou posloužit jako „most“ do světa literatury, jelikož se snaží zprostředkovat četbu i těm, kterým jejich jazykové kompetence nedovolí textu správně porozumět. Jejich cílem je čtenářům se sluchovým postižením demonstrovat, že se četba má stát hlavně příjemným zážitkem. Za pomoci vhodné úpravy, vysvětlivek a ilustrací se podporuje recepce psaného textu a zvyšuje se úspěšnost správného porozumění informacím. Celkově se podporuje vstřícnější pohled na četbu a zájem o literaturu. (Červenková, 1999)

4.1. Volba textu

Prvním krokem při úpravě literárního díla je volba vhodného textu. Po úvaze byly vybrány knihy na základě požadavku ze školní knihovny ZŠ pro sluchově postižené v Hradci Králové. Konkrétně se jednalo o příběhy o Krtkovi. Jedním z dalších důvodů, proč se úprava textu zaměřila na příběhy o Krtkovi, bylo to, že pohádky nabízejí možnost propojení příběhu s ponaučením a s vlastními zkušenostmi. Následné ověřování porozumění textu se u mladších čtenářů může uskutečnit hravou a zajímavou formou pomocí pracovních listů.

„Krtček představuje fenomén beze slov. Od roku 1957 se stal Krtček populární pro nejmenší děti postupně na celém světě. Prvním důvodem je genialita v jednoduchosti postavičky. Krtček má tvar kuželky – tedy dvě koule nad sebou. Druhým důvodem je povaha. Krtček je šťastný, přívětivý, hlasitě se směje, je roztomilý, spokojený, nikdy nemá špatné úmysly. Příběhy o Krtčkovi jsou přehledné, stylem pohádkové. V příbězích

najdeme ponaučení: dobro a zlo v běžných situacích, konec je dobrý. Pohádky o Krtečkovi nabízí nejmenším to, co znají a objevují.“ (Lepilová, 2014, s. 104)

Autorem Krtečka je Zdeněk Miler, známý režisér a výtvarník animovaných filmů pro děti. První příběh o Krtkovi byl sepsán v roce 1957 (Jak Krtek ke kalhotkám přišel) a po něm následovalo spousta dalších. Postava vznikla úplnou náhodou. Zdeněk Miler měl nejprve rozpracovanou povídku O plátěné košilce. Chyběla ale hlavní postava povídky, která by doprovázela její děj. Po zakopnutí o krtinu se zrodil nápad, že hlavní postavou bude právě Krteček. Ani ten však hned nepředstavoval ideálního dětského hrdinu. Samotný krtek jako tvor není zrovna vzhledný a navíc je slepý, což se nehodí na hlavní postavu pohádky pro děti. Proto byly nutné úpravy – polidštění Krtka do klukovského vzhledu a přidání očí. Krtek jako postava nemluví, ale zároveň mluví všemi jazyky. On a další hrdinové z příběhů vydávají pouze zvuky citoslovcí. Krteček se skoro nikdy nemračí, ani nevzteká. Mezi jeho tři základní emoce patří smích, pláč a údiv. Možná proto je Krtek tak oblíbený, jeho postava je originální a velmi sympatická. (Kuchyňová, 2006, online)

Příběhy o Krtkovi nejsou ztělesněním klasické pohádky. Jde o pohádky autorské, ve kterých se nevyskytují typičtí hrdinové a jejich protiklady. Krteček prožívá příběhy všedního života, které jsou někdy více magické, jindy méně. Krtek žije ve světě, ve kterém má spoustu přátel. Tyto přátele si získal svou povahou – veselostí, optimismem a ochotou pomáhat druhým. Ale ani Krtek není dokonalý, protože pokud nedokáže ihned vyřešit nějakou situaci, rozpláče se. Čtenáři mohou vidět, že hlavní hrdina nemusí být pokaždé silný a nepřemožitelný, že má i své slabé chvíle. A tak je to i v životě. Krteček se dokáže pro své přátele obětovat. V příbězích o Krtkovi jsou zobrazeny situace, které jasně ukazují, co je správné a co ne. Například pokud někdo zcizí nebo zničí věc, která mu nepatří, musí být potrestán.

Příběhy o Krtkovi jsou původně krátké filmové pohádky, které se také dají upravovat. Je to jedna z možností, jak formovat čtenářské návyky u menších dětí. Recepce textu se může zdát jednodušší, jelikož děti příběh znají z televizních obrazovek. Zformování adekvátního textu podle filmové předlohy se však nesmí podceňovat. Kreslený příběh je nabytý fantazií a text, který by odpovídal jazykové kompetenci neslyšícího čtenáře, zpravidla není schopen zachytit to, co dítě vnímá zrakem z filmového příběhu. Takové disproporce pak mohou vyvolat preferenci filmového děje. (Souralová, 2002)

Při úpravě konkrétních čtyř příběhů o Krtkovi se vycházelo především z knižních předloh, ale pokud v nich nebyly určité situace dostatečně rozpracovány, doplnily se informace (hlavně popis) z filmové verze. Dá se říct, že všechny děti dávají přednost filmovému zobrazení pohádek. Na druhou stranu jsou i knižní verze o Krtkovi velmi oblíbené a dětmi vyhledávané. Malí čtenáři si rádi společně s rodiči přečtou známou pohádku, podívají se na obrázky a jsou velmi nadšené, když mohou svému okolí převyprávět celý známý příběh.

4.2. Zvýšení míry explicitnosti

Po vybrání textu následuje jeho vhodná úprava. Nejprve je třeba stanovit si základní dějovou osnovu, kterou je nutné dodržet. *„Upravené texty, které by odpovídaly aktuální jazykové kompetenci neslyšících a usnadňovaly by první kroky v chápání textu, je možno vytvářet tím, že se z jednotlivých titulů po zralé úvaze vypustí nebo upraví ty pasáže, o nichž můžeme předpokládat, že by činily čtenáři potíže. Při úpravě počítáme s tím, že sluchově postižení mají nedostatečně zvládnutý majoritní jazyk, tedy češtinu ve všech rovinách.“* (Souralová, 2002, s. 17)

Cílem je zjednodušit text tak, aby si neslyšící čtenáři nemuseli v tak velké míře informace domýšlet, jelikož v této oblasti mohou mít omezené možnosti. Vyjádření, při kterém si čtenář informace domýšlí, se nazývá implicitní. Jeho opakem je vyjádření explicitní, které znamená, že informace jsou v textu přímo patrné. Díky explicitnímu vyjádření se snižuje riziko, že neslyšící čtenář informace vyhodnotí špatně, nebo vůbec a naruší si celkové porozumění textu. Příkladem implicitního vyjádření v českém jazyce je nevyjádřený podmět, zájmena zastupující konkrétní pojmenování, věty v trpném rodě nebo výskyt složitých souvětí.

V případě nevyjádřeného podnětu se čtenář musí ve větě správně orientovat a z gramatické stavby věty poznat, o kom se mluví, popřípadě koho se děj týká. Při úpravě textu se tyto nevyjádřené podměty změní tak, aby jasně někoho (něco) označovaly. (Červinková 2002, online)

Recepci textu mohou ztížit také zájmena, protože je potřeba znát jejich tvary, rody apod. Je nutné, aby je čtenář ve větě správně rozpoznal a dokázal si uvědomit, na koho zájmena odkazují. Při úpravě textu je lepší, když se věta pozmění tak, aby místo zájmena obsahovala konkrétní pojmenování. (Červinková 2002, online)

V textu se také často vyskytují implicitní dějová substantiva obsahující v sobě implicitní predikaci. Aby došlo ke správnému pochopení textu, je nutné tuto predikaci

správně vysoudit. Text lze usnadnit tak, že se věty složí za pomoci explicitních predikcí – např. změní se věty z trpného rodu do činného rodu. (Červinková 2002, online)

Pokud se v textu vyskytují složitá souvětí, je nutné se při jejich úpravě zaměřit na vhodné explicitní spojovací výrazy. Tam, kde se vyskytují vedlejší věty odporovací, je lepší použít spojku „*ale*“, než „*a*“ nebo pouze interpunkční znaménko čárku. Stejný případ se týká vyjádření důsledku, kde je vhodnější použít spojovací výrazy např. „*proto*“, „*takže*“, než spojit věty pouhým „*a*“. Celkově je složitost souvětí dána jejich délkou, různorodostí vedlejších vět nebo užíváním několikanásobných a rozvinutých větných členů. (Červinková 2002, online)

4.2.1. Úprava explicitnosti

V pohádce „**JAK KRTEK KE KALHOTKÁM PŘIŠEL**“ se nenacházelo příliš mnoho implicitního vyjádření. Text je určen pro malé čtenáře, a proto bylo záměrem vytvořit jasně srozumitelné věty, ve kterých by se ve většině případů nevyskytovalo zastupující zájmeno. Věty mají skoro vždy stejnou konstrukci – obsahují nejdříve podmět a následně přísudek.

První ukázka úpravy textu se týká hned úvodní věty v pohádce, která zní v originálu takto: „*Byla jedna hromádka. A ta hromádka se natřásala a poskakovala, jako by měla nožičky. A neměla jen nožičky, měla i čumáček. Ale podívejme, vždyť je to Krtek!*“ (Miler a Petiška, 1996, s. 4) Původní text byl nahrazen zjednodušenou větou, u které je patrné, co se z hromádkou dělo. Že samotná hromádka neměla nožičky ani čumáček, ale že to byl Krtek, který se hrabal ven.

Byla jedna hromádka.

Hromádka byla větší a větší.

Z hromádky vylezl Krtek.

Další ukázka se týká toho, jak Krtek zpracovával len: „*Už jsem dozrál. Ted' ti poradím, co ještě musíš udělat, abys měl kalhotky s kapsami*“ ...*Nejdřív len vytrhal a svázal do otýpky...Krtek s žábou ponořili len do vody... A Krtek si lehnul pod len, len se sušil...*(Miler a Petiška, 1996, s. 33) V každé upravené jednoduché větě se vyskytuje vyjádřený podmět. Slovo „len“ sice mohlo být nahrazeno zájmenem, ale i v původním díle je podmět neustále zmiňován, a proto byl ve větách ponechán. Každá věta je samostatná a navíc oddělena obrázkem.

Upravená verze vypadá takto:

Len dozrál.

Krtek vytrhal len.

Krtek donesl len k rybníku.

Následující ukázka se týká situace v příběhu, ve které má Krtek nastříhané plátno a rychle s ním utíká k rákosníkovi: „*S nastříhaným plátnem rychle k rákosníkovi*“ (Miler a Petiška, 1996, s. 58) Věta byla upravena tak, aby bylo jasně patrné, jakou činnost Krtek vykonal: *Krtek utíkal k rákosníkovi.*

Poslední ukázka je zaměřena na změnu slovesa z trpného rodu na činný. Krtek se ptá myšky, zda neví, kde má najít takové krásné kalhotky: „*Bydlíš v chaloupce u lidí, jistě budeš vědět, kde se dostanou takové kalhoty s velkými kapsami.*“ (Miler a Petiška, 1996, s. 8) Následně věty zní: *Bydlíš v domě u lidí. Kde najdu kalhoty s velkými kapsami?*

V díle „**KRTEK A OREL**“ byl text formulován implicitněji, jelikož se v něm vyskytovalo velké množství složitých souvětí, u kterých si čtenář musel často domýšlet, co zobrazují. Úprava se zaměřila na usnadnění pochopení významu vět, aby bylo čtenářům s těžkým sluchovým postižením patrné, co se v příběhu odehrává a jak se děj posouvá dál. Z původních souvětí se vytyčila klíčová slova a věty se následně upravily tak, aby obsahovaly klíčovou myšlenku. Nevyjádřené podmínky ve větách byly nahrazeny podmínkami konkrétními. Níže jsou uvedeny ukázky úpravy zaměřující se na zvýšení explicitnosti v této pohádce.

První se opět týká úvodní věty: „*Děšť přicházel pomalu, kapka sem, kapka tam, jako když se ptácci honí v lupení.*“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 4) Aby bylo čtenářům opravdu jasné, čím příběh začíná a jaké bylo počasí, byl úvod knihy změněn na větu: *Venku pršelo a pršelo.*

V další ukázce Krtek zachraňuje zajíce, z vody ho vytahuje na strom. V textu je ale tato situace popsána tak, že Krtek nejprve uvidí dvě zaječí tlapky, které se topí: „*Ale víte, co proti strachu nejvíc pomáhá? Když někdo jiný zavolá o pomoc. To se pak na strach nemůžete ohlížet! A zrovna tak to bylo s Krtkem: Když uviděl nad hladinou dvě zaječí tlapky, jak se topí, úplně zapomněl, že se někdy bál.*“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 7)

Text byl formulován tak, aby bylo jasné, že ve vodě byl zajíc, který se topil.

Zajíc se topil.

Krtek vytáhl zajíce na strom.

Následující informace z originálního textu se týkají toho, jak Krtek našel malého orla v hnízdě a společně odpluli hledat jeho maminku: „*Když je ouvej, a vody až po uši, začnou plavat i ti, kdo nikdy předtím neplavali. Jenom ptačí holátka plavat nedokážou.*“

Jedno takové právě kolem unášel proud, sedělo v hnízdě samotné a pípalo strachy.“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 9) Původní text se upravil do takové podoby, aby se zdůraznila informace, že je malý orel sám a že se bojí, protože nedokáže plavat.

Krtek uviděl malého ptáčka.

Ptáček seděl v hnízdě a plakal.

Malý ptáček neumí plavat.

Ptáček byl sám a měl strach.

I v této pohádce se úprava textu soustředila na nevyjádřené větné členy. Například původní věta z díla zní: „*O smažená vajíčka moc nestál, zato na ptáčkovi by si pochutnal.*“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 15) Souvětí se přetransformovalo tak, aby bylo vyjádřeno, že se mluví o kocourovi a že spojení „zato na ptáčkovi by si pochutnal“ znamená, že kocour chtěl orla sežrat:

Najednou přiskočil kocour!

I kocour měl hlad.

Kocour chtěl ptáčka sežrat!

Následující ukázka je podobná. Krtek s ptáčkem sedí na psí boudě a pomalu doplouvají ke břehu: „*Naštěstí psí bouda věděla, že není žádná loď, a tak se pomalu šinula ke břehu.*“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 19) Věta byla upravena do následující podoby: *Krtek a ptáček seděli na boudě.*

Bouda doplula ke břehu.

Stejný typ úpravy se týkal i tohoto originálního znění: „*Jisté je, že těsně nad zemí zamávalo křídly a hladce přistálo.*“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 33) Mluví se o orlovi, který je ale jako podmět uveden v předchozí větě. Explicitnost se zvýšila tím, že se souvětí rozdělilo na věty jednoduché:

Orel už byl kousek nad zemí.

A najednou!

Orel roztáhl křídla a letěl.

V příběhu „**JAK KRTEK UZDRAVIL MYŠKU**“ se nenacházel velký počet souvětí náročných na recepci. Stejně jako v přechozích příbězích, i v této pohádce se úprava týkala takových formulací, které by mohly ztížit pochopení textu. V originálu začíná příběh takto: „*Není na světě nic lepšího, nežli mít kamaráda. Nebo kamarádku. Krtek měl myšku šedivku. Hrávali si spolu každý den.*“ (Miler a Doskočilová, 1993, s. 2) Text byl přeformulován tak, že rovnou podává informace o přátelství Krtka a myšky:

Krtek má dobré kamarády.

Myška je Krtkova nejlepší kamarádka.

Jako další lze uvést příklad, kdy Krtěk zavolal sovu jako lékaře, aby se na myšku podívala: „*Prohlédla ji, proklepala, dlouhodobě listovala v moudré knize a nakonec řekla...*“ (Miler a Doskočilová, 1993, s. 8) Souvětí se rozdělilo na věty jednoduché a nejprve bylo zmíněno, že sova je lékař a má lékařskou knihu:

Sova je lékař.

Sova otevřela lékařskou knihu.

Zvýšení míry explicitního vyjádření bylo zaměřeno i na to, aby čtenáři z věty ihned pochopili, co se v příběhu odehrává. A aby se nepozastavovali nad situací, jejíž vysvětlení je o pár řádků níže. Příklad lze uvést na těchto větách: „*A žralok s nimi obeplul půlku světa, nežli ho rybáři v Africe konečně ulovili... Omylem naložili i Krtka, ale at'. Stejně musí putovat pořád dál, dokud nenajde květinu, která by myšku uzdravila. A cesta velbloudí karavany vedla alejí banánovníků.*“ (Miler a Doskočilová, 1993, s. 22) V tomto případě bylo cílem více zdůraznit informaci, že žralok sežral Krtka a tak se dostal do Afriky. Potom rybáři žraloka ulovili a zabalené ryby v krabicích umístili na velbloudí karavanu. Doprospědí sdělení byla doplněna informace, že loď doplula do přístavu a pak až se krabice s rybami pokládaly na velbloudy:

Žralok plaval s Krtkem v břiše.

Doplaval do Afriky.

Tam rybáři ulovili žraloka.

Rybáři dopluli do přístavu.

V přístavu stáli velbloudi.

Rybáři dali ryby do krabic.

Krabice dali na velbloudy.

A Krtěk jel na velbloudovi.

Další příklad je tento: „*Když vyšlo sluníčko, uviděl dole pod banánovníkem nadýchaný žlutý kopeček. Jenomže to žluté nadýchané byla lví hřívá a pro Krtka začala honička o život.*“ (Miler a Doskočilová, 1993, s. 25) Pro lepší pochopení bylo ihned uvedeno, že pod banánovníkem spí lev, na kterého Krtěk skočil:

Bylo ráno.

Krtěk se probudil a podíval se dolů.

Pod banánovníkem spal lev.

Krtěk skočil do lví hřívky.

Lev se probudil a chtěl Krtka sežrat!

Poslední ukázka se týká podobného typu úpravy: „*Tajemná síla ho najednou začala zdvíhat kamsi do výše.*“ (Miler a Doskočilová, 1993, s. 43) Krtek zachytila kotva balónu, což se čtenáři dozvídají až později. Navíc by pro neslyšící čtenáře nebylo snadné pochopit celý smysl původní věty, protože obrat „tajemná síla“ je velmi abstraktní. Upravené věty zní takto:

Co se děje?

Krtek letí.

Krtek chytila kotva balónu.

Struktura vět v příběhu „**KRTEK A VÁNOCE**“ byla podobná jako předchozí pohádce. Velmi často se v textu vyskytovala souvětí a obraty, které by mohly způsobit problémy při jeho recepci, jelikož hlavní myšlenky v příběhu byly vyjádřeny i za pomoci opisů a přirovnání. Úprava se zaměřila na změnu těchto obrátů na jednoznačnější, zároveň se zachováním základní myšlenky. Modifikovány byly také ty věty, u kterých si čtenář musel informace domyslet a představit si celou situaci na základě svých zkušeností.

Pro příklad lze uvést úvodní věty v originálním podání: „*Sotva loni zachumelilo a na krajinu lehl sníh, pod lesní stráňkou se všichni jako vždycky uvelebili k zimnímu spánku. A spali a spali a spali...*“ (Miler a Doskočilová, 2014, s. 5) Věty byly upraveny tak, aby bylo patrné, jaké je zimní období a co z toho vyplývá:

Přišla zima.

Sněžilo.

Stejný případ se týká následující ukázky, která vyjadřuje, že zvířata v zimě spí. Tuto informaci si však musí čtenář na základě zkušeností domyslet. Navíc je jejich zimní spánek popsán na základě sluchových vjemů: „*Lesní stráňkou se ozývalo odevšad chrápání a funění, jen myška ze sna tichounce pískala.*“ (Miler a Doskočilová, 2014, s. 7) Tento bohatý opis byl nahrazen jednoduchou větou: *Zvířátka spala zimním spánkem.*

Další ukázka se zabývá tím, že do děje přichází záporná postava – vrána: „*Docela jinak nežli Krtek si představovala vánoční překvapení tetka vrána: „Krráásně si dám do zobáku, krrááásně se naprrráásknu...Popadla Krtkovu nazdobenou jedličku a frrr! Zmizela s ní za kopcem.*“ (Miler a Doskočilová, 2014, s. 12) V tomto případě byla přímá řeč nahrazena popisem, aby bylo jasné, kdo se v příběhu objevil a co vrána udělala. Ze slovesa „popadnout“ a citoslovce „frrr“ nemusí čtenář s těžkým sluchovým postižením pochopit, že vrána uletěla se stromečkem v zobáku. Upravené věty zní takto:

Přiletěla vrána.

Dívala se na nazdobený stromeček.

Vrána vzala stromeček do zobáku a uletěla.

Následující příklad je velmi podobný: „*Ubalil ze sněhu tvrdou kouli – a prásk! Ať se vrána třeba udávi. Trefil ji přesně přímo do zobáku.*“ (Miler a Doskočilová, 2014, s. 16) Věta byla pozměněna tak, aby bylo čtenářům jasné, že „ubalit ze sněhu“ znamená udělat sněhovou kouli a že ji následně Krtek hodil po vráně (zájmeno *ji* bylo nahrazeno konkrétním podstatným jménem). Věty pak zní takto:

Krtek se schoval za kopec.

Udělal sněhovou kouli.

Krtek hodil kouli po vráně.

Koule trefila vránu do zobáku.

I poslední příklad se týká informací, které si čtenář musí domyslet: „*Naštěstí to byl stromek šikovní a ohlídal se sám. Sotva ho vrána vzala do zobáku, okamžitě sklapl a schoval se do škatule. Klap! To byla rána. A vráně přímo do zobáku...*“ (Miler a Doskočilová, 2014, s. 27) Z těchto vět vyplývají informace, že stromeček nikdo hlídat nemusel, protože jakmile ho vrána popadla, ihned se zasunul a trefil ji do zobáku. Aby to správně pochopil i neslyšící čtenář, zní věty takto:

Přiletěla vrána.

Vrána vzala stromeček do zobáku.

Stromeček se zasunul do krabice.

Krabice trefila vránu do zobáku.

4.2.2. Gramatické jevy

S mírou explicitního vyjádření souvisí i gramatická stavba vět. V originálním díle se sledovalo množství souvětí a jejich spojení, zda se v textu vyskytovaly spíše věty hlavní, které byly jasně spojeny nebo zda text obsahoval i vedlejší věty a jak vypadal jejich spojovací výraz. Vedle typů vět byla středem zájmu i jednotlivá slova a to, v jakém jsou čísle, pádě a zda mohou působit problém při porozumění textu. Předmětem úpravy se staly i předložky.

Krtek je sice kniha určena malým čtenářům, i v ní ale lze objevit bohatá a složitá souvětí, opisné výrazy, množství přídatných jmen atd. Během úpravy v této oblasti došlo k redukci vět na věty jednoduché. Některá souvětí byla ponechána, obsahují ale spojení dvou vět hlavních a ve výjimečných případech větu hlavní a vedlejší.

V díle „**JAK KRTEK KE KALHOTKÁM PŘIŠEL**“ se úprava textu soustředila na zjednodušení souvětí. Informace jsou v originále podávány prostřednictvím

vedlejších vět přívlastkových, podmínkových a účelových, jejichž spojovací výrazy nejsou tvořeny spojkou „a“, ale spojkami „ale“, „pod kterou“, „a když“, „ať“ atd. Cílem bylo věty upravit tak, aby neobsahovaly věty vedlejší a v případě souvětí, aby se jednalo o spojení dvou vět hlavních pomocí spojovacího výrazu „a“.

Příklad lze uvést na této větě: „- *Myško, myško, bydlíš v domě u lidí, jistě budeš vědět, kde se dostanou takové kalhotky s velkými kapsami. „Hihhi, kalhotky?“ řekla myška, „o ty se nestarám. Já takhle sýr nebo cukr.“* (Miler a Petiška, 1996, s. 8) Text se modifikoval do jednoduchých vět, trpný rod byl nahrazen rodem činným a více se zdůraznila myšlenka, že myška neví, kde má Krtek kalhotky sehnat, protože ona jí ráda sýr. O kalhotky se nestará, takže nezná odpověď na otázku:

Krtek volal: „Myško, myško! Bydlíš v domě u lidí. Kde najdu kalhoty s velkými kapsami?“

Myška odpověděla: „Kalhoty? To nevím. Já mám ráda sýr!“

Myška utekla.

Vynechány byly také věty obsahující podmiňovací způsob: „*Achich, ach,“ pláče Krtek na své hromádce hlíny, „rak by mi kalhotky nastříhal, rákosníček by mi je ušil, ale kde vezmu plátno?“* (Miler a Petiška, 1996, s. 21) Následně zní text takto: *Krtek seděl a plakal: „Kde najdu látku?“* Tak se zdůraznilo, že sice Krtek ví, kdo by mu kalhotky ušil, ale chybí mu hlavně látka.

Výše bylo zmíněno, že problém s porozuměním může způsobit i sloveso „být“ jak v kladném, tak v záporném tvaru, přítomném, budoucím, i minulém čase. Budoucí čas byl v příbězích ponechán, ale doplněn ilustracemi a popřípadě i vysvětlením slovesa. Malí čtenáři s těžkým sluchovým postižením pak větu pochopí snadněji a mohou vnímat, že pro budoucnost je v češtině užíváno sloveso ve tvaru „*budu, budeš, bude, budou*“ atd. „*Tu se k němu nakloní kytička, pod kterou se posadil: „Neplač, Krtečku, poradím ti. Jmenuji se len, a když uděláš všechno, co ti povím, budeš mít kalhotky.“* (Miler a Petiška, 1996, s. 21) Upravená věta zní: *Květina řekla: „Krtku, Krtku! Já jsem len. Budeš mít kalhoty. Kalhoty s velkými kapsami.“*

Podobně byla úprava zaměřena i na podmiňovací způsob, který by mohl ztížit recepci textu: „*Motýlku, počkej, motýlku,*“ *běží Krtek za motýlem, „létáš po světě a mnoho vidíš. Snad budeš vědět, kde bych dostal kalhotky s velkými kapsami. Pověz, moc bych je potřeboval...“* (Miler a Petiška, 1996, s. 11) Nově zní věty takto: *Krtek volal: „Motýlku, motýlku! Kde najdu kalhoty s velkými kapsami?“*

V díle „**KRTEK A OREL**“ byl text velmi bohatý na slovní obraty a souvětí se vyskytovala velmi často, stejně jako přirovnání. Upravovány byly vedlejší věty na věty

jednoduché a odebrala se přirovnání. Například původní věta z textu zní: „*Nežli se kocour protáhl oknem, než se stačil odrazit, byli už Krtek s holátkem bůhví kde.*“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 16) Slovo nežli dává čtenářům najevo, že kocour přiskočil pozdě. Mezitím už Krtek s orlem stačili odplout pryč. Proto byly věty konkretizovány do té podoby, aby tyto informace byly malým neslyšícím čtenářům jasné. Kocour chtěl ptáčka sežrat, ale nestihl to. Po úpravě zní věta takto:

Najednou přiskočil kocour!

I kocour měl hlad.

Kocour chtěl ptáčka sežrat!

Krtek s ptáčkem skočili na stůl a pluli ven z domu.

Dalším příkladem je věta: „*Nejvyšší čas, abys ho naučil létat,*“ švitořili ptáčekové, *když se na ten Krtkův zázrak přiletěli podívat.*“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 30) V ní je vyjádřeno, že mladý orel neumí létat a že se to musí naučit. Informace ve větě byly rozloženy do dvou vět a následně zní takto:

Z ptáčka byl velký orel.

Orel ale neuměl létat.

V pohádce „**JAK KRTEK UZDRAVIL MYŠKU**“ se nevyskytovalo příliš mnoho složitých souvětí. Jednoduché věty se vztahovaly k obrázku, takže se úprava zaměřila hlavně na to, aby byla myšlenka patrná ihned a aby ji čtenář nemusel domýšlet o několik řádků níže.

Jako příklad lze uvést tuto ukázkou: „*Slona to však ani nenapadlo. Chtěl si taky jenom přivonět, ale jedovatý květ se mu přilepil na chobot. A nebýt Krtka, kdo ví, jak by to s ním dopadlo.*“ (Miler a Doskočilová, 1993, s. 32) Z ukázky je čtenářům patrné, že se slon otrávil a že ho Krtek zachránil. V upraveném textu bylo souvětí zredukováno a vytyčila se hlavní myšlenka:

Přišel slon.

Slon vzal Krtkovi květinu a čichnul si.

Slon měl květinu na chobotu.

Rychle! Krtek sundal květinu pryč.

Slon se probudil.

V díle „**KRTEK A VÁNOCE**“ se úprava soustředila hlavně na stavbu vět. Příběh byl velmi bohatý na složitá souvětí obsahující i více vět vedlejších, velké množství opisných výrazů a přirovnání. Aby čtenář rozuměl dějové linii, došlo k redukci souvětí na věty jednoduché. V případě dvou vět hlavních byla souvětí ponechána. Opisné výrazy

se nahradily konkrétní informací a předložky byly dovysvětleny pomocí ilustrací a vysvětlivek. V celé pohádce se hojně vyskytovala citoslovce, která malým čtenářům jistě obohatí vyprávění a čtení. Čtenář ale musí vědět, co citoslovce zastupují. Vzhledem k tomu, že většina citoslovců odkazovala na sluchový vjem, byla nahrazena konkrétními slovesy, které původně měla představovat. Příklad lze uvést na této ukázce: „*Stromeček už Krtek měl. Zrovna včera, když lesníci prořezávali školku, jedna malá jedlička jim vypadla z auta. Šup s ní do stojánu.*“ (Miler a Doskočilová, 2014, s. 8) Věta byla upravena tak, aby čtenář pochopil, že Krtek stromek našel a že citoslovce „šup“ znamená, že ho rychle umístil do stojanu:

Krtek našel malý stromeček.

Krtek dal stromeček do stojanu.

Následující věta v originále obsahuje neurčité zájmeno a celkově je souvětí velmi dlouhé: „*Krtek běží, cestou zvoní, aby všichni věděli, že Vánoce pod lesní stráňkou právě začínají.*“ (Miler a Doskočilová, 2014, s. 14) Úprava zahrnovala nahrazení zájmena označením „kamarády“, také bylo přidáno sloveso „budil“, aby čtenáři věděli, proč Krtek zvonil na zvonek a jaký byl účel tohoto jednání:

Krtek utíkal a zvonil na zvoneček.

Zvonečkem budil kamarády.“

Další ukázka se týká delšího úseku vět, který sice zahrnuje pouze tři věty, všechny jsou ale tvořeny souvětími. Nepodstatné informace byly vynechány a zdůraznila se myšlenka, že Krtek měl u sebe brusli, na které jel do města. A že cestou projel sněhulákem. Takhle informace se může zdát zbytečná. Byla zanechána z důvodu vysvětlení předložky „skrz“ pomocí ilustrace a tím posloužila k rozšíření slovní zásoby. „*Vylovil ze své podzemní komůrky starou brusli, teď se hodí, a ujížděl na ní jako na sánkách z kopce dolů do městečka. Tenkrát ještě, abyste věděli, Krtek žádné sánky neměl, neměl ani svého kamaráda sněhuláka. A ten, kterým cestou projel jako tunelem, byl obrovský a podobal se spíš rozzlobené domovnici s koštětem.*“ (Miler a Doskočilová, 2014, s. 19) Úprava zní takto:

Krtek neměl stromeček.

A na Vánoce musí být stromeček!

Krtek měl v pelíšku starou brusli.

Krtek sedl na brusli a jel do města.

Krtek jel z kopce dolů.

Cestou projel skrz sněhuláka!

4.2.3. Slovní zásoba

V případě slovní zásoby se některé modifikace zaměřily na redukcí slov, nahrazení neurčitých obrátů těmi konkrétními nebo přidání slov sloužících k rozšíření slovní zásoby. Při úpravě textu je zapotřebí, aby byla slova užívající se méně frekventovaně nahrazena známějšími termíny. (Červinková 2002, online) Cílem bylo zvolit jednoduchá slova, která mohou čtenáři se sluchovým postižením znát nebo která by se popřípadě vysvětlila ve slovníku a dále by se opakovala. Dítě by již znalo vysvětlený termín a nemuselo by se pozastavovat nad tím, že větě nerozumí.

V příběhu „**JAK KRTEK KE KALHOTKÁM PŘIŠEL**“ se Krtek ptá kamarádů na louce, kde může dostat (by mohl dostat, kde se dostanou, kde vezme) nové kalhoty. Všechna slovesa týkající se shánění kalhotek byla upravena na sloveso „*najít*“, které bylo hned při prvním použití v textu i vysvětleno. V originále se Krtek ptá: „*Kde se dostanou...bych dostal...kde vezmu...?*“ (Miler a Petiška, 1996) a v upraveném textu se vždy Krtek ptá: „*Kde najdu kalhoty s velkými kapsami?*“

Také byla zaměněna méně se používající slova na ty více frekventované. Původní slovo „*plátno*“ bylo vyměněno za „*látku*“. Slovo „*zničit*“ bylo nahrazeno slovem „*lámat*“ a to z toho důvodu, že na obrázku jsou vyobrazené zlámané listy a o pár řádků níže prosí Krtek čápa, aby nalámal len. Sloveso *lámat* je názornější, dá se dobře zobrazit a nijak nenarušuje děj. Při první zmínce byl vysvětlen význam tohoto slova, a proto ho dítě bude znát, jakmile se s ním setká podruhé. Slovo „*chaloupka*“ bylo nahrazeno „*domkem*“. Citoslovce „*žbluňk*“ znázorňuje, že Krtek skončil v potoce. Děti toto citoslovce jistě dobře znají, pokud s nimi rodiče hrají různé hry a recitují říkanky. U dětí se sluchovým postižením by ale mohlo ztížit recepci textu. Proto bylo „*žbluňk*“ vyměněno konkrétním slovesem „*spadl*“. Ve větě „*Rákosník! Umí si šít hnízdo...*“ (Miler a Petiška, 1996, s. 19) bylo sloveso „*šít*“ nahrazeno slovesem „*stavět*“, ptáci si staví hnízda. A sloveso „*stočit*“ bylo upraveno na „*smotat*“.

Stejný princip úpravy se týkal i díla „**KRTEL A OREL**“. Slovo „*holátko*“ bylo nahrazeno spojením „*malý ptáček*“. Jakmile opadne voda, Krtek s orlem stojí na stráni. „*Stráž*“ byla změněna na „*skálu*“, která se v textu několikrát opakuje a děti jsou již s významem slova seznámeny (např. Krtek tlačí kočárek na vrchol skály, bydlí pod skálou atd.). Sloveso „*rozběhl*“ bylo přeměněno na „*utíkal*“. Toto sloveso se často vyskytuje ve všech čtyřech dílech a je vysvětleno i v souvislosti se slovesem „*stát*“. V pohádce Krtek drncá orla v kočárku. Místo slova „*drncal*“ bylo použito spojení „*vozil*“.

v *kočárku*“. Dále v příběhu vystupuje myslivec, který je označen za darebáka, protože dokáže vystřelit na orla. Jeho označení bylo nahrazeno přídavným jménem „*zlý*“, tedy zlý myslivec, který „*chtěl zastřelit*“ orla. Se slovesem *chtít* se děti seznámily již v úvodu příběhu, proto bylo použito i *tady*. Myslivec pak unáší Krtka tak, že ho strčí do tašky a doma ho dává ho svému „*synovi*“. V upraveném textu myslivec „*chytil*“ Krtka, protože jeho *syn* bude mít narozeniny. O pár řádků níže vezme myslivec flintu a vystřelí. „*Flinta*“ byla nahrazena slovem „*puška*“. Jakmile se orel zotavuje ze zranění, má zakázané létat. Sestřička přímo říká: „*Žádné létání!*“. Záporné zájmeno může čtenáře zmást, a proto bylo celé spojení nahrazeno slovesem „*nelétat*“ a situace byla doplněna grafickou vysvětlivkou.

V příběhu „**JAK KRTEK UZDRAVIL MYŠKU**“ se také jednalo o stejný styl úprav. Na začátku Krték označil myšku, že „*stůně*“. V tomto případě bylo sloveso vyměněno za sloveso jmenné se sponou „*byla nemocná*“. Sova byla popsána jako „*lékař*“ a to z toho důvodu, že následně otvírá „*lékařskou knihu*“. Děti si tak lépe spojí, že v lékařské knize má léčivá doporučení na nemoci. Sova Krtkovi poradí, co má hledat a následně knihu sklopne. V upravené verzi je místo slovesa „*sklapla*“ „*zavřela*“. Zároveň se ve slovníčku vyskytuje vysvětlení tohoto slovesa za pomoci jeho opaku (otevřít).

Jakmile Krték dorazí do Holandska, ocitne se v celém lánu květin. „*Lán květin*“ byl upraven na spojení „*pole plné květin*“, zároveň s umístěním tohoto spojení do slovníku. V přístavu rybáři nakládají ryby do krabic a Krték je s nimi umístěn na karavanu. Sloveso „*nakládat*“ bylo změněno na spojení „*dali do krabic*“ a „*velbloud*“ nahradil pojem „*karavana*“. Formulace „*vyšlo sluníčko*“ byla vyměněna za popis „*bylo ráno*“. Takový popis se vyskytuje ve všech dílech. Dále byl upraven pojem „*prales*“ na „*džungle*“, „*oblázek*“ byl vyměněn za „*kámen*“. Když se Krték dostane do pralesa, papoušek mu radí, aby netrhal květinu, která mu poplete rozum. Spojení „*poplete rozum*“ bylo nahrazeno vysvětlením, že květina je jedovatá. Jakmile se Krték „*ocitne*“ v Austrálii, „*nalodí*“ se na velrybu, která se pasažérů ptá otázkou „*kam to bude?*“. Místo této otázky byla použita formulace „*kam chcete jet?*“ a slovesa „*ocitil*“ a „*nalodit*“ byla nahrazena „*spadl na zem*“ a přímou výpovědí velryby „*nastupte prosím*“. Po tom, co Krték opustí Severní pól, pluje na ledové kře do teplých krajin. Místo spojení „*teplé krajiny*“ byla použita formulace „*plul na jih*“. Na závěr příběhu Krték přistál „*na stromě*“ místo v „*koruně stromu*“, jak bylo uvedeno v originále.

V pohádce „**KRTEK A VÁNOCE**“ se vyskytovalo velké množství citoslovcí. Vzhledem k tomu, že jsou citoslovce založena na sluchovém vnímání, by se mohlo stát, že neslyšící čtenář nepochopí, co dané citoslovce zastupuje. Citoslovce „*šup*“ představuje situaci, kdy Krtek dal rychle stromeček do stojánku. „*Prásk*“ v příběhu zobrazuje situaci, kdy Krtek hodil po vráně sněhovou kouli. Právě sloveso „*hodil*“ nahradilo výše zmíněné citoslovce. Stejně tak citoslovce „*frrr*“ bylo upraveno na konkrétní sloveso „*uletěla*“. Vrána se stále nepoučila a vrátila se i pro umělý stromeček. Jakmile ho vzala do zobáku, stromeček sklapl a uhodil ji. Tato situace je v originálním díle popsána jako „*klap – to byla rána*“ (Miler a Doskočilová, 2014). V upraveném textu je situace více rozepsaná včetně toho, že stromeček „*trefil vránu do zobáku*“.

Kromě citoslovcí byla pozměněna i hovorová slova jako „*popadla*“ ve významu, že vrána „*vzala do zobáku*“. Stejně tak sloveso „*ubalil*“ bylo nahrazeno spojením „*Krtek udělal sněhovou kouli*“. V příběhu Krtek vylovil z komůrky starou brusli. Sloveso „*vylovil*“ bylo změněno na opis „*měl starou brusli*“ a „*komůrka*“ byla popsána jako „*pelíšek*“. V upraveném textu této pohádky se vyskytují i nadřazené pojmy. V příběhu je zmíněno, že Krtek nese plný košík „*ovoce a zeleniny*“.

4.2.4. Přímá řeč

Při úpravě textu bylo dbáno na ustálené zobrazení přímé řeči – nejprve je zaznamenána promlouvající osoba a potom následuje její výpověď. Pro zpřehlednění situace jsou promluvy postav vždy umístěny na samostatném řádku. Čtenář tak bude mít lepší přehled o tom, jaká postava právě hovoří. Všechny přímé výpovědi nejsou tvořeny pouze spojením „*Krtek řekl*“. Jsou přidávány i slovesa jako „*zeptal se*“ nebo „*odpověděl*“. Ve všech čtyřech originálních příbězích je přímá řeč formulována tak, že promluva začíná, do ní je vloženo, kdo hovoří a následně dochází k dokončení přímé řeči. Lze uvést příklad z pohádky „*Jak Krtek je kalhotkám přišel*“: „*Motýlku, počkej, motýlku,*“ *běží Krtek za motýlem,* „*létáš po světě a mnoho vidíš. Snad budeš vědět, kde bych dostal kalhotky s velkými kapsami....*“ (Miler a Petiška, 1996, s. 11) Tento úsek výpovědi je upraven následovně:

Krtek uviděl motýla.

Krtek volal: „Motýlku, motýlku! Kde najdu kalhoty s velkými kapsami?“

Ale motýlek se nezastavil. Krtek utíkal za motýlem.

V následující ukázce není uvedeno, že promlouvá Krtek. I takový typ dialogu byl upraven, aby obsahoval promlouvající postavu: „*– Myško, počkej, myško! Bydlíš*

v chaloupce u lidí, jistě budeš vědět, kde se dostanou takové kalhotky s velkými kapsami“
(Miler a Petiška, 1996 s. 8) Po úpravě vypadá dialog Krčka a myšky takto:

Krtek uviděl myšku.

Krtek volal: „Myško, myško! Bydlíš v domě u lidí. Kde najdu kalhoty s velkými kapsami?“

Myška odpověděla: „Kalhoty? To nevím. Já mám ráda sýr!“

Úprava přímé řeči se také týkala těch situací, ve kterých není přímo uvedena ta postava, jenž aktuálně promlouvá. Zde je uvedeno několik vybraných příkladů. „*Ne-
nevíte, hepčí, kde bych dostal kalhotky s kapsami?“* „*Přines mi, jářku, plátno a já
ti kalhotky nastříhám...“* (Miler a Petiška, 1996, s. 14) Výpovědi se od sebe oddělily
a zdůraznilo se, kdo zrovna promlouvá:

Krtek řekl: „Raku, kde najdu kalhoty s velkými kapsami?“

Rak odpověděl: „Přines látku. Já látku nastříhám.“

Následující ukázka se týká stejného druhu úpravy. V má dialog Krtek a čáp. Věty
v uvozovkách jsou umístěny přímo za sebou a dítě by mohlo zmást, kdo právě promlouvá:
„*Rozběhne se k rybníku a volá: „Kmotříčku čápe! Kmotříčku čápe!“* „*Klapy klap,“*
zaklape čáp zobákem, „proč mě voláš, Krtku, copak chceš?“ „*Kmotře čápe, buď
tak hodný a rozlámej mi stonky lnu.“* „*Klapy, klap, a načpak ten len?“* „*Ze lnu bude
plátno a z plátna kalhotky.“* „*Klapy, klap, tak na kalhotky? To ti rád pomohu.“* (Miler
a Petiška, 1996, s. 36) Během úpravy byly výpovědi rozděleny a přímé řeči umístěny
na každý řádek zvlášť:

Krtek nesl len k čápovi.

Krtek volal: „Čápe, čápe!“

Čáp se zeptal: „Co chceš, Krtku?“

Krtek odpověděl: „Nalámej len, prosím! Ze lnu bude látka. Z látky budou kalhoty.“

V některých případech byla přímá řeč přidávána, aby si čtenář lépe dokázal
představit situaci v příběhu, jelikož nahrazením popisu přímou řečí se více konkretizovalo
jednání Krčka. Příklad lze uvést u díla „*Krtek a orel“*, ve kterém se Krtek vrhá do vody
a plave k malému holátku: „*Není snadné dohonit v povodni plovoucí hnízdo. Není snadné
se do hnízda vyšplhat a holátko přitom nevyklopit.“* (Miler a Doskočilová, 1996, s. 10)
V tomto případě byl doplněn text o přímou řeč, aby čtenářům bylo patrné, co má Krtek
v úmyslu a z jakého důvodu se vydal za holátkem.

Krtek volal: „Neboj se! Zachráním tě!“

Krtek plaval k ptáčkovi.

I nepřímé výpovědi byly v některých případech raději modifikovány na řeč přímou, jelikož jsou tvořeny dlouhými souvětími, které mohou ztížit recepci textu. Nahrazením přímou řečí se souvětí rozdělí na jednoduché věty a text se zpřehlední. Čtenáři je potom více jasné, co mají postavy z příběhu za úmysl. Příklady jsou vybrané z pohádky „Jak Krtek uzdravil myšku“ a „Krtek a orel“: „*Čmelák mu pošeptal, že tady nedaleko rostou podivné květiny.*“ (Miler a Doskočilová, 1993, s. 39)

Přiletěl čmelák.

Čmelák řekl: „Pojď! Ukážu ti divné květiny!“

Následující souvětí je velmi dlouhé a díky přímé řeči se rozdělilo a došlo k zvýraznění hlavní myšlenky: „*Ale nejvíc práce Krtkovi dalo přesvědčit to uplakané ptáče, aby už neplakalo. Že spolu pojedou hledat ztracenou maminku a že ji určitě najdou.*“ (Miler a Doskočilová, 1996, s. 10)

Krtek řekl: „Neplakej. Najdeme tvou maminku.“

4.3. Redundance informací v textu

Objem informací v nově upraveném textu není totožný s originálním dílem. Dochází k modifikaci jak délky textu, tak i jeho obtížnosti. Způsob zprostředkování informací by měl respektovat jazykovou vybavenost čtenáře se sluchovým postižením. I tak ale text musí zprostředkovat neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace. (Souralová, 2002)

Při modifikaci díla je třeba se rozhodnout, které informace budou zachovány (třeba v upravené podobě), a které jsou redundantní a je možné je vypustit, aniž by se narušila celková logická výstavba textu a vnitřní stavba příběhu. Nejčastěji se upravují dlouhé popisy, nepodstatné dějové odbočky nebo vedlejší postavy, jenž v příběhu hrají jen okrajovou roli. Nesmí být ale vypuštěny takové informace, které by si čtenář musel domýšlet, jelikož v této oblasti mohou mít neslyšící čtenáři omezené možnosti. (Souralová, 2002)

Během přepisu příběhů tak ve středu pozornosti stojí hlavní dějová linie. Díky tomu může dojít i k přeskupení nebo sloučení některých kapitol, aby se již zmíněné informace nemusely opakovat. Naopak může dojít i k přidávání informací, které jsou pro pochopení některých lexikálních zákonitostí nezbytné. V tomto případě je lepší, když se vysvětlení realizuje mimo text a v textu jen minimálně. (Souralová, 2002)

Ve všech čtyřech příbězích byla vytyčena hlavní dějová linie, jenž je stěžejní a charakterizuje dílo. Úprava textu se této linie držela a z toho důvodu docházelo

i k vypouštění některých informací. Selektce se týkala hlavně vedlejších postav, jenž svou nepřítomností nijak neovlivní děj. Dále drobné detaily týkající se postav. Pro lepší srozumitelnost děje se úprava týkala i informací okolo hlavní linie, které byly v některých případech více zestručněny, aby zůstala dějová linie stále patrná a dítě se sluchovým postižením dokázalo příběh pochopit.

V díle „**JAK KRTEK KE KALHOTKÁM PŘIŠEL**“ byla vynechána situace, ve které Krtek ze břehu skočí na šneka. Šnek nijak ději nepomůže, ani nevyleze z ulity a Krtek nad ním mávne rukou. Proto v upraveném textu ihned po konverzaci s rakem přiletí rákosník. Dále je opomenuta role housenky, jako vedlejší postavy, která také nemá na děj žádný vliv. Důležitější je, že Krtek len zaléval a len dozrál. Byla přeskočena i role žáby namáčeující len a mouchy, která probudila Krtku, když usnul na sluníčku. V upraveném textu není zmíněn detail, že ježek během pročesávání spal.

V původním originále tohoto díla Krtek vylézá z hromádky i se svými poklady. Na obrázku je znázorněno, že má kuličku, hřebík a zrcátko. V přeepsaném textu jsou tyto informace převedeny do přímé řeči:

Krtek řekl: „Našel jsem kuličku, hřebík a zrcátko.“

Později v pohádce Krtek prosí ježka, zda by na něm nemohl pročesat nalámaný len: „Ježku, hodný ježku,“ *prosí Krtek, „dovol mi, abych na tvých bodlinách pročesal tyhle rozlámané stonky.“* (Miler a Petiška, 1996, s. 37) Text byl doplněn o informace, že ježek má ostré bodliny, a proto na něm Krtek může pročesávat len:

Krtek utíkal za ježkem.

Ježek má ostré bodliny.

Krtek na bodlinách pročesal len.

V příběhu „**KRTEK A OREL**“ byla vynechána jedna vedlejší postava a jedna situace. Co se týká vedlejší postavy, v pohádce není více rozebrán syn myslivce. Myslivec se pouze zmiňuje, že Krtku dá klukovi jako dárek. Ani v originálním příběhu nemá syn velké vystupování, pouze si chce hrát s Krtkem v akváriu. Dále není v upraveném textu zmíněna část příběhu, kdy se orel a Krtek staví ve městě na limonádu, než odletí do hor.

Mezi drobnější detaily, které se také v upraveném textu neobjevily, ale jejich vynechání nijak nenarušilo dějovou linii, patří informace, že se Krtek snažil potopu zaspat, ale nakonec ho voda vyplavila z pelíšku. Dále bylo vynecháno doplnění, že pes skočil na stoleček plný dobrot. I to, jak se Krtek díval na město, ve kterém lidé odklízeli následky potopy. V pohádce není uvedeno, že Krtek krmil orla ze žebříku. V půlce příběhu se orel dostal do nemocnice. V upraveném textu není zmíněna informace,

že během této doby seděl Krtek venku a přemýšlel, co bude dál. Upravený děj se v této části věnuje jen orlovi, Krtkovo rozjímání není uvedeno.

V pohádce „**JAK KRTEK UZDRAVIL MYŠKU**“ také došlo k vynechání některých vedlejších postav a situací. Jakmile Krtek zachránil slona, začal myslet na to, že musí zachránit myšku. V ten moment se spustil déšť. Připlavala škodolibá housenka, která se Krtkovi smála, že v takovém počasí je deštník k ničemu. Krtek obrátil kytku a měl loď, jakmile ji obrátil ještě jednou, kytku se proměnila v padák. Zato housenka spadla z vodopádu. Tato situace byla omezena pouze na zmínku o housence, která připlavala na listu: *Připlavala housenka: „Deštník? Loď je lepší!“*

Jako vedlejší postava byla vynechána chobotnice, kterou Krtek potkal na cestě do Ameriky a která mu vzala čepici se slovy, že ji potřebovat nebude, že je teplo.

Dále se hodně pracovalo i s ilustracemi původního díla. Některé situace nebyly v originální pohádce více rozpracovány. Bylo pouze na čtenáři, aby si pokračování textu domyslel na základě kreseb. V takovém případě se děj více rozepsal. Toto se týká např. situace, kdy Krtek utrhнул mořskou sasanku a radoval se. Originální text pokračuje takto: *„Jeho radost však dlouho netrvala...V žraločích útrokách bylo všem ouvej.“* (Miler a Doskočilová, 1993, s. 20) Text byl doplněn o informaci, že připlaval žralok, který následně sežral Krtka i sasanku:

Najednou připlaval žralok.

Žralok sežral Krtka i ryby.

Žralok plaval s Krtkem v břiše.

Jakmile se Krtek dostal do Afriky, položili ho rybáři na velbloudí karavanu: *„A začali nakládat ulovené ryby na velbloudí karavanu.“* (Miler a Doskočilová, 1993, s. 22) Tato věta byla více rozepsána. Děj byl rozdělen na to, že nejprve rybáři dopluli do přístavu, potom dali ryby do krabic a krabice na velbloudy:

Rybáři dopluli do přístavu.

V přístavu stáli velbloudi.

Rybáři dali ryby do krabic.

Krabice dali na velbloudy.

A Krtek jel na velbloudovi.

Rozpracovaná byla i situace, ve které Krtek utíká před lvem a dostane se před propast: *„Naštěstí se žirafa pásala v pravou chvíli na pravém místě.“* (Miler a Doskočilová, 1993, s. 27)

Krtek utíkal pryč.

Před Krtkem byla propast.

Na druhé straně propasti byla žirafa.

Žirafa si ukousla trávu přes propast.

Krtek utíkal po žirafím krku jako po mostě.

V pohádce „**KRTEK A VÁNOCE**“ nebyly vyloženě vynechané žádné vedlejší postavy. Redukce se týkala jen drobnějších detailů, např. že Krtek musí do kopce táhnout jak nový skládací stromeček, tak starou brusli.

4.4. Ilustrace k textu

Mezi významné faktory, jež ovlivňují vztah k určitému literárnímu dílu, patří samozřejmě i ilustrace a celková grafická úprava. Poměr ilustrací a textu se odvíjí od faktu, pro koho je kniha určena. Malí čtenáři preferují knížky bohaté na ilustrace, jelikož v tomto věku pro ně mají velký význam. Postupně je množství ilustrací zmenšováno. I když ani dospělý čtenář nepohrdne kvalitní kresbou v díle.

Kresby text buď tematicky doplňují, nebo se k obsahu jen volně vztahují. Jejich hlavní přínos spočívá v dovysvětlování děje. Pomocí ilustrací se prohlubuje pochopení slovní zásoby, gramatiky, frazeologie. Čtenáři mohou snáze pochopit děj a díky tomu tak nemusí dojít k odložení knihy pro její složitost a špatné porozumění obsahu čteného. I náročnější díla je vhodné doplnit ilustracemi hlavních postav, popřípadě mapou. Čtenář si tak utvoří lepší představu o místě, kde se příběh odehrává a lépe se orientuje. Ilustrovat knihu mohou i sami čtenáři v rámci ověření porozumění textu. (Souralová, 2002)

V případě úpravy pohádek o Krtkovi tvoří ilustrace zřejmě rovnocennou součást textu. I originální dílo je bohatě ilustrováno, proto bylo úmyslem tuto bohatost zachovat. Ilustrace doprovází zhruba každé dvě věty. Jejich význam je spatřován hlavně ve vysvětlení obsahu a usnadnění pochopení děje. I když mají děti k dispozici obrázkový slovníček, ne všechny jevy jsou v něm zachyceny. Jak již výše uvedla Červenková (1992), není možné vysvětlovat všechna slova. Ilustrace v takovém případě dodává konkrétní a ucelenou představu o situaci. Dítě si díky tomu spojí slova s obrazem a dějem. Ilustrace může zachytit i následný děj, který není v textu přímo popsán, ale logicky na jev navazuje.

Kresby jsou vhodným pomocníkem při vysvětlování předložek nebo umístění předmětů v prostoru. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, právě předložky mohou představovat velký problém pro čtenáře s prelingválním sluchovým postižením. Názorné kresby pomohou představit si, co to tedy znamená např. *na*, *v*, *pod* nebo třeba *kolem*.

Dále naznačují existenci nadřazených pojmů nebo ukazují, že z činů vznikají následky. Díky nim bylo možné zobrazit nálady postav v příběhu, které nejsou přímo v textu uvedeny, ale čtenář se musí zamyslet, proč má postava určitou náladu, když se nachází v takové situaci. Pomáhají také pochopit abstraktní pojmy. I když ty byly ještě zvláště doplněny vysvětlením ve slovníčku. Pomocí ilustrací jde znázornit i slovesa jako „*chtít*“, které vedou postavu k nějaké činnosti, i když ta nakonec nemusí skončit vždy podle plánovaných představ. Podobné je to se slovesem „*myslet*“.

4.5. Vysvětlivky v textu

Vysvětlivky v textu mají svůj význam. Jejich hlavní přínos je spatřován v usnadnění pochopení textu, vysvětlují složitá a neznámá slova, přibližují význam lidových slov, slov zastaralých. Dále objasňují gramatické jevy. „*Vysvětlivky mohou jako určitá forma mezitextu vstupovat mezi čtenáře a přijímaný text a mohou se tak podílet na utváření smyslu celku literárního díla.*“ (Souralová, 2002, s. 32)

Není jednoduché určit, jaké pojmy mají být vysvětleny. A to hlavně z toho důvodu, že mentální slovník má každý jedinec jiný. Pro vybrané slovo je pak potřeba zvolit vhodnou formu vysvětlení. Ta se odvíjí od úrovně jazykových kompetencí neslyšícího čtenáře. Pro malé čtenáře může být slovo objasněno obrázkem, jelikož přispívá k větší srozumitelnosti textu, protože kresba se stává určitým mezičlánkem mezi psaným textem a reálnou zkušeností. Platí tedy, že čím je dítě menší, tím je vhodnější uvádět více obrazových vysvětlivek. Samozřejmě, že pro starší čtenáře je pak možné použít verbální vysvětlení pojmů a jevů. Je třeba dobře zvážit, zda se daný jev bude vysvětlovat pouze směrem k textu nebo bude zahrnovat i jeho přenesené významy. U vyspělejších čtenářů, kde se předpokládá určitá úroveň sociálních, kognitivních a komunikačních kompetencí, se může přenesený význam uvést.

Četbu textu může odradit i skutečnost, že se vysvětlivky nachází až na konci knihy. Pokud čtenář slovu nebo situaci nerozumí, musí listovat na konec knihy, tam vyhledat vysvětlivku a pak zase listovat na patřičnou stranu. Je lepší, pokud jsou vysvětlivky umístěny na stejné straně. V případě, že se jedná o vysvětlivky ve formě obrázku, je dobré je umístit na spodní část stránky nebo na samostatnou stránku vpravo. Vysvětlovaná slova se v textu zdůrazní (podtržením nebo zesílením). (Souralová, 2002)

„Při četbě není možné ani účelné vysvětlit všechna slova. Některá jsou pro porozumění textu naprosto nezbytná. Jedná se o slova klíčová. Jiná příběh doplňují, to jsou slova ilustrační. Není vhodné, aby se všechna ilustrační slova vyškrtala. Text by

se tím nadmíru ochudil a dítě by se nenaučilo samo v něm vyhledávat slova klíčová, která posouvají text dále, a nenaučilo by se ptát na jejich význam. Pro příklad se tato situace může týkat doplňků ve větě.“ (Červenková, 1992, s. 12)

Příběhy o Krtečkovi jsou určeny malým čtenářům a z toho důvodu byly zvoleny vysvětlivky ve formě ilustrací. Díky tomu působí kniha zajímavěji a je možné, že svojí barevností čtenáře přiláká. Ve slovníku se vyskytuje více slov, pokud dítě daný pojem zná, může jej přeskočit. U těch čtenářů, jejichž obsah slovní zásoby je menší, poslouží vysvětlivky k jeho rozšíření. Do vysvětlivek jsou zahrnuta podstatná jména v textu, která by mohla být pro děti neznámá. Jak již ale bylo zmíněno, každé dítě má jiný mentální slovník. Proto jsou ilustracemi znázorněna i jednodušší podstatná jména.

Podle výše uvedeného doporučení jsou vysvětlivky umístěny na stejné straně jako označená slova patřící do slovníku. Počet zvýrazněných slov odpovídá počtu pojmů ve slovníku na dané straně. Dítě nemusí v knize listovat až nakonec, jelikož na stejné úrovni se přímo nachází zobrazená vysvětlená slova. K umístění vysvětlivek byl použit textový panel v pravé části textu.

Ve slovníku jsou vyobrazeny základní významy slov, bez těch rozšiřujících. Tedy pouze jeden konkrétní pojem vztahující se k textu. V některých případech jsou s podstatnými (nebo přídavnými) jmény či slovesy zároveň uvedena i jejich antonyma. Je vysvětleno konkrétní slovo z textu a pro rozšíření slovní zásoby je ihned uveden i jeho protiklad. Jedná se například o antonyma malý – velký, zdravý – nemocný, otevřít – zavřít, jet – stát, plný – prázdný atd. Pomocí slovníku jsou zaznamenány i emoce a nálady. Vysvětlivky slouží jako pomocník k ujasnění náročnějších sloves. Jedná se o ta slovesa, která znázorňují tu situaci, ve které si hlavní postava představuje určitou situaci, ale děj, který se odehrává v její mysli, se nemusí uskutečnit podle původních plánů (např. sloveso chtít). Ve slovníku byl objasněn i gramatický jev stupňování přídavných jmen nebo vyobrazeny řadové číslovky.

5. Ověřování porozumění textu a jeho výsledky

„Možností jak zjistit srozumitelnost nově vytvořeného textu je několik a jejich výběr závisí na věku neslyšícího čtenáře, jeho jazykové kompetenci a míře aktivní spolupráce s tím, kdo text upravuje. Čím menší je dítě a jazykově méně disponované, tím méně lze použít k ověřování verbální prostředky mluveného jazyka. Spektrum ověřovacích metod také závisí na kreativitě toho, kdo text upravuje.“ (Souralová, 2002, s. 44)

Pro ověření porozumění textu lze použít grafické vyobrazení, převyprávění příběhu ve znakovém jazyce nebo psanou či mluvenou formou českého jazyka. Další možností, jak ověřit správné pochopení textu, je využít kreslené obrázky a to v takovém případě, kdy čtenář se sluchovým postižením textu rozumí, ale není schopen verbální reprodukce obsahu příběhu. V takovém případě může jít např. o seřazení obrázků podle dějové linie příběhu. Správná recepce textu může být ověřena i písemnou cestou, v takovém případě ale není možné vždy objektivně zhodnotit, zda čtenáři s těžkým sluchovým postižením textu nerozumějí nebo pouze nejsou schopni se srozumitelně vyjádřit. Při využití právě písemného způsobu vyjadřování je lepší odpovídat na zadané otázky, než souvisle vypisovat děj. (Souralová, 2002)

Ke čtyřem upraveným textům byly vytvořeny pracovní listy obsahující podobné úkoly vztahující se k ověření správného pochopení informací. Z toho je jeden pracovní list zaměřen na propojení příběhu se sociálními situacemi, může posloužit i jako motivace na začátku diskuze atd. Jako poslední jsou zařazeny úkoly na odpočinek a pobavení.

Prvním úkolem pracovních listů k pohádce **„JAK KRTEK KE KALHOTKÁM PŘIŠEL“** je spojit slova, která se vyskytovala ve slovníku, k obrázkům. V tomto pracovním listu se čtenáři mohou seznámit i s nadřazenými pojmy, protože úkol je rozdělen do tří částí – oblast zvířata, hmyz a rostliny. Druhý úkol tvoří tabulka s tvrzeními vztahující se k příběhu. Dítě má za úkol tvrzení přečíst a rozhodnout, zda jde o pravdivou informaci, nebo se jedná lež. Věty vychází jak z psaného textu, tak z obrázků a zkušeností dětí. Třetí cvičení tvoří obrázek, ve kterém mají děti za úkol najít a zakroužkovat pouze ta zvířata, která v příběhu Krtkovi pomohla. Na to navazuje další úkol, který je již orientovaný na situace v reálném životě. Na pracovním listu je zobrazeno šest situací, z nichž jsou tři špatné a tři dobré. Úkolem je označit tyto situace, zamyslet se nad tím, proč jsou špatné/dobré. Úkol na pobavení tvoří jednoduchá tajenka.

Úkoly k textu **„KRTEK A OREL“** jsou podobné jako v přechodí pohádce. V prvním cvičení mají opět čtenáři za úkol spojit pojem s obrázkem a i v tomto případě

jsou slova rozdělena do tří skupin – lidé, zvířata, pocity. Druhý úkol tvoří tabulka s pravdivým nebo lživým tvrzením. Třetí cvičení je zaměřeno na přídavná jména a spojování antonym. Následující úkol představuje propojení příběhu se životem. Na pracovním listu se nachází pět situací zachycující vztah mezi lidmi a založení rodiny. Dítě má za úkol tyto obrázky seřadit. Cvičení může posloužit u menších dětí jako zahájení diskuze na téma rodina, vztahy atd. Pracovní list završuje bludiště.

Pracovní listy k pohádce „**JAK KRTEK UZDRAVIL MYŠKU**“ tvoří celkem šest úkolů. V prvním se vyskytuje mapa světa s Krtkem, který své putování začíná v Evropě. Děti mají za úkol spojit kontinenty tak, jak jimi postupně Krtek projížděl. Druhé cvičení představuje spojení názvu zvířat (Krtek, velbloud, čmelák, slon, lev, žralok) s obrázkem. V dalším cvičení musí čtenáři zakroužkovat ta zvířata, se kterými se Krtek na svém putování setkal. Následující cvičení je potom zaměřeno na správné seřazení obrázků představujících, jak Krtek cestoval. Předposlední úkol je zaměřen na propojení s reálnými situacemi. Příběh je o nemocné myšce. Proto se jedná o situace spojené se zdravým životním stylem člověka. Z devíti vyobrazených situací se jich pět týká situací, které člověku neprospívají. Opět může pracovní list posloužit jako úvod do diskuze. Úkol za odměnu tvoří omalovánka.

Pracovní list k pohádce „**KRTEK A VÁNOCE**“ tvoří nejméně úkolů. První tvoří přiřazení obrázků k pojmům (sněhulák, brusle, zelenina, ovoce, hračkářství, sníh). V druhém cvičení se nachází tabulka s pravdivými nebo lživými tvrzeními. A poslední dva úkoly jsou spíše hravé. Týkají se ozdobení a vybarvení stromečku nebo sepsání „dopisu pro Ježíška“.

5.1. Metody zkoumání

Výzkumné šetření bylo realizováno, vzhledem k povaze tématu a cíli, formou kvalitativního výzkumu. Pomocí tohoto typu výzkumu vstupuje do popředí podrobná analýza zkoumaných dat a jejich kvantifikace ustupuje do pozadí. (Maňák a Švec, 2004)

Kvalitativní výzkum je často intenzivní, badatel při něm zhotovuje konkrétní popis a zaznamenává téměř všechno, co se v daném prostředí odehrává. Při kvalitativním výzkumu se mohou pořizovat audiofonní nebo obrazové záznamy, které následně poslouží k jejich analýze. Dále se pořizují poznámky a záznam, ze kterých se následně sestaví celkový obraz o zkoumaném prostředí. (Gavora, 2008)

Kvalitativní výzkum je realizován za pomoci delšího a intenzivnějšího kontaktu s jedincem, skupinou, terénem nebo situací. V takovém případě je snahou získat jednotný

pohled na předmět studie za použití standardizovaných metod, ale také přepisů poznámek z pozorování, fotografií, deníků, audiozáznamů, osobních komentářů atd. Analýza dat postupuje od jednotlivého k obecnému a cílem je jejich interpretace a objasnění (např. jak se lidé v dané situaci a prostředí chovají, proč jednají určitým způsobem apod.) Vytvoří se tak obraz toho, co výzkumník pozoroval a zaznamenal. (Hendl, 2008; Skutil, 2011)

Jako přední výzkumné metody byly zvoleny dva hlavní prostředky – nestrukturované pozorování a rozhovor. Pozorování tvoří nejtýpickejší metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu. Při nestrukturovaném pozorování je určen cíl výzkumu a výzkumník vchází do předem stanoveného prostředí a systematicky se soustředí na to, co se v daných situacích odehrává. Výhoda pozorování je spatřována v tom, že jde o nejpřirozenější a málo nákladnou výzkumnou metodu, při které dochází k přímému sledování reálných jevů. Získávají se data, která nelze obdržet jinou technikou a stejně tak je možné dosáhnout velkého množství kvantitativních údajů. Mezi hlavní vlastnosti pozorování patří přesný, výstižný a rozsáhlý popis (deskriptivnost), snaha komplexně zachytit zkoumané prostředí a osoby v něm (holistickost), výsledná teorie vzniká na základě sběru dat a jejich zpracování, nikdy ne před ním (induktivnost) a výzkumník je během pozorování zbaven všech předběžných postojů ke zkoumaným lidem (nepředpojatost). (Gavora, 2008; Skutil, 2011)

Úkolem pozorovatele při výzkumu je, aby si dokázal získat důvěru zkoumaných osob. Musí jim vysvětlit cíl svého výzkumu a ujistit je, že nejde např. o kontrolu. Dále je potřeba, aby pozorovatel působil v prostředí co nejméně rušivě. Samotný průběh pozorování se potom skládá ze dvou částí. První tvoří vnímání lidí, prostředí, událostí a druhým úkolem je zachycení a záznam všech těchto informací. Pro kvalitní zachycení informací je nejlepší pořizovat si záznamy během celého pozorování, pokud to samozřejmě situace dovoluje. Cílem zápisu je získat výstižný a plný opis informací. (Gavora, 2008)

Druhou výzkumnou metodu tvořil polostrukturovaný rozhovor. Pomocí rozhovoru se získávají data a informace o názorech, postojích, záměrech atd. (Skutil, 2011) Rozhovor může být charakterizován jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 159)

„Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel

porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku.“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 159)

Výhoda polostrukturovaného rozhovoru je spatřována ve využití možnosti volné, přirozené a nenucené komunikace. Tímto lze účastníka motivovat k většímu zájmu. Další výhodou je možné pokládání doplňujících otázek. Mezi nevýhody rozhovoru patří hlavně riziko odklonění se od dané struktury. (Miovský, 2006)

Skutil (2011) zase mezi výhody řadí přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, dostatek volnosti a pružnosti při kladení otázek, příležitost k dovysvětlení otázek, možnost získat osobní nebo důvěrné informace a také sledovat verbální i neverbální reakce respondenta. Jako nevýhody rozhovoru autor vyzdvihuje časovou náročnost, obtížnější zaznamenávání odpovědí a vyhodnocování, menší soubor respondentů a fakt, že kvalita informací je závislá na kvalitě výzkumníka a na kvalitě jejich vzájemné interakce. Další nevýhodou tvoří i fakt, že rozhovor může být ovlivněn osobním zaujetím tazatele.

5.2. Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Ověření upravených textů v praxi bylo umožněno v ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci. Spolupráce byla navázána nejprve se zástupkyní školy. Upravené texty zůstaly určitou dobu v zařízení, aby mohlo dojít k jejich posouzení. Nejprve texty hodnotili učitelé prvního stupně a zkoumali, v jakém ročníku by bylo ověřování děl přínosné, jací žáci jsou schopni porozumět danému upravenému textu. Jako vhodný byl nakonec zvolen pátý ročník, jelikož jazykové schopnosti žáků v tomto ročníku jsou na takové úrovni, že zvládnou přečíst i delší text, dokáží si informace zapamatovat a vnímat děj jako celistvý. Zdrojem níže uvedených základních informací o škole jsou internetové stránky ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci (2014, online). Informace o způsobech vyučování českého jazyka, o problémech souvisejících s osvojováním mluveného jazyka, o podpoře čtení a porozumění textu u dětí s těžkým prelingválním postižením pochází z polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou pátého ročníku.

ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci byla založena v roce 1894 původně v Lipníku nad Bečvou. Od roku 1999 sídlí na v ulici Kosmonautů v Olomouci. Zřizovatelem školy je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ve škole vyučují kvalifikovaní odborníci pro práci s dětmi se sluchovým postižením. Ve třídách též působí asistenti pedagoga se sluchovým postižením.

Základní vzdělání navazuje na předškolní výchovu nebo na výchovu v rodině. Podle školského zákona trvá vzdělávání 10 let. První stupeň je tvořen 1. – 6. ročníkem, druhý stupeň tvoří 7. – 10. ročník a je založen na poznávání, respektování individuálních potřeb, možností a zájmů žáka. Dochází ke stimulaci schopnějších žáků, povzbuzování méně nadaných a k zajištění, aby se každé dítě vyvíjelo. Ve třídách je v průměru pět až šest dětí s různým stupněm sluchového postižení – od lehčích vad kompenzovaných sluchadly, kochleárními implantáty, až po velmi těžká sluchová postižení.

Vyučovací metodu tvoří totální komunikace. Při výuce se upřednostňuje ta metoda, která nejvíce odpovídá schopnostem a postižení žáka. V praxi je komunikace založena na znakované češtině – velmi názorná a jasná orální řeč je doplněna znaky. Na druhém stupni je do vzdělávací oblasti „*Jazyk a jazyková komunikace*“ zařazena i výuka znakového jazyka. Pro dobré pochopení látky se využívá celé řada názorných pomůcek. Do vzdělání je také zařazena individuální logopedická péče a nácvik odezírání. Tento předmět se ale neklasifikuje a ani není uvedený na vysvědčení. Individuální logopedickou péči zajišťuje učitel, který zároveň vyučuje předmět Český jazyk.

Ověřování porozumění textu probíhá tak, že se společně v hodině předčítají celé odstavce a děti následně převedou jeho obsah a hlavní myšlenku do znakového jazyka. Pokud je text náročnější, například se týká zeměpisných nebo historických údajů, převádí se do znakového jazyka každá věta. Mezi náročné texty patří i takové, které jsou velmi abstraktní.

Ve škole je vytvořena čítárna, do které žáci dochází přibližně jednou za měsíc. V čítárně je velmi příjemné a klidné prostředí. Děti si mohou vybrat ze spousty časopisů a literárních stylů. Výběr knihy spočívá výhradně na nich, nikdo jim neurčuje, co musí v čítárně studovat. Takový přístup (zvolit si vlastní knihu) kladně ovlivňuje i ty děti, u kterých čtení nepatří mezi oblíbené činnosti. Čítárna disponuje také množstvím upravených textů pro čtenáře se sluchovým postižením.

V oblasti mluveného českého jazyka je patrně nejtěžší dojít k osvojení slovní zásoby, tedy poznat slovo v psané podobě a převést jeho význam do znakového jazyka. Diktáty se v hodinách Českého jazyka zapisují tak, že žáci doplňují pouze vynechaná písmena. Jeho součástí tvoří i rozpoznání zaměněných písmen, poskládání slov z jednotlivých písmen apod. Tři čtvrtiny písemné práce jsou spojeny s doplňovacími cvičeními, aby se díky tomu podpořil zrakový vjem. Mezi další problémy v oblasti výuky mluveného jazyka patří hlavně oblast gramatiky (skloňování, časování, záměna koncovek). Problém je spatřován v tom, že děti se sluchovým postižením převádí

gramatiku znakového jazyka do psané podoby a znakový jazyk neobsahuje gramatické koncovky. Po nahlédnutí do cvičných sešitů v hodině Českého jazyka bylo patrné, že žáci užívají často slovesa v infinitivu nebo slova v základním tvaru. Při výuce gramatických jevů se postupuje tak, že vyučující napíše probíranou látku a vzory na tabuli. Do velké přehledové tabulky se vyplní několik cvičných příkladů a podle těchto příkladů jsou děti schopné zapisovat si vlastní příklady. Přehledová tabulka je následně vystavena na viditelné místo. Problém ale představuje ta skutečnost, že např. již za měsíc děti probíraná gramatická pravidla zapomenou.

Ověřování porozumění upravených pohádek o Krtkovi se účastnili dva žáci pátého ročníku – chlapec a dívka. Obě děti jsou velmi bystré, na podobné vysoké intelektové úrovni. Odlišné je jejich sluhové postižení. U dívky se jedná o velmi těžké sluhové postižení kompenzované sluchadly, chlapec je uživatelem kochleárního implantátu. U obou žáků se vyskytují podobné problémy související s oblastí čtení, rozumění textu a psaným projevem.

5.3. Zacílené případové studie

Natálie, 11 let

Natálie má diagnostikované těžké prelingvální sluhové postižení. Sluhová vada je od raného věku kompenzována sluchadlem. I přesto ale Natálie slyší jen opravdu silné zvuku (jako např. hlasité bouchnutí). Mateřským jazykem Natálie je český znakový jazyk, který v komunikaci preferuje. Zároveň si je ale vědoma toho, že v životě bude muset být schopná domluvit se orální řečí. Proto aktivně dochází na logopedii, kde trénuje výslovnost hlásek a odezírání. Natálie se sama aktivně snaží o mluvenou řeč. Intelektově se nachází v pásmu normy.

Natálie žije na vesnici blízko Olomouce. Má staršího bratra, který má také těžké sluhové postižení a navštěvuje 9. ročník ZŠ pro sluhově postižené v Olomouci. Rodiče sourozenců jsou oba neslyšící. Natálie vyrůstá ve velmi dobrém rodinném zázemí. Rodiče se jí věnují, plní s ní veškeré povinnosti a mají velký zájem o dění ve škole. Stejně tak v jejich středu zájmu stojí i o to, aby se Natálie naučila mluvit a odezírat. Jsou toho názoru, že bez těchto dovedností (zejména na malé vesnici) se těžko obejde.

Natálie většinou adekvátním textům pro 5. ročník dobře rozumí a je schopna ve znakovém jazyce vyjádřit obsah jednotlivých vět. Sama dává najevo, pokud textu neporozumí. V četbě má Natálie zavedený stereotyp, který se týká ustáleného pořádku

vět. Věta pro ni musí vždy začínat stylem „*Já jsem*“, tedy podmětem a přísudkem. V takovém případě větám porozumí. Jakmile je tento slovosled zpřeházen, dojde ke zmatení neporozumění. Při čtení má, stejně jako většina neslyšících, problémy se slovy, jenž pro ně nemají význam a které se ve znakovém jazyce nevyskytují (např. spojky). V textu se u těchto slov pozastavuje a snaží se jim podle kontextu přiřadit význam a domýšlet si, co mohou znamenat.

Natálie je velmi bystrá a inteligentní slečna. Čte velmi ráda a rodina ji v tom podporuje. Má přístup k velkému množství knižních titulů a časopisů. Miluje knihy s bohatými ilustracemi a větším písmem. V takovém případě ji kniha zaujme a začne si v ní listovat a pročítat ji. Hustý text psaný malým písmem ji dokáže odradit. Také ji zaujmou různé hry s obrázky, doplňovacím cvičením, osmisměrkami, tajenkami atd. Všechna tato hravá cvičení podporují rozvoj slovní zásoby mluveného jazyka zábavnou formou.

Jiří, 11 let

Jiří má diagnostikovanou prelingvální hluchotu, kompenzovanou kochleárním implantátem. Sluchové vnímání je v současné době na dobré úrovni. Rozumí slovnímu zadání na mírně hlasitější úrovni. Ke sluchovému postižení se přidala i diagnostikovaná vývojová expresivní dysfázie, která ho omezuje více než sluchové postižení. Velké problémy se vyskytují v oblasti vyjadřování, jelikož vzhledem k diagnostice vývojové dysfázie odpovídá jednoduchými slovy nebo si v komunikaci dopomáhá znaky. Problémy s vyjadřováním se nejvíce projevují v předmětech typu přírodopis, vlastivěda apod., ve kterých probíhá ústní ověřování znalostí. I když Jiří zná odpověď na otázku, nedokáže ji verbálně vyjádřit. Díky dobré kompenzaci sluchové vady je jeho řeč srozumitelnější a plynulejší.

Jiří vyrůstá v rodině slyšících rodičů. Stejně jako Natálie i Jiří má velmi dobré a kvalitní rodinné zázemí. Rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a Jirkovi věnují maximální péči. Pokud s ním náhodou nemohou probírat látku sami, Jirka má vždy domluvené doučování. Oblast zájmu se netýká pouze školy, ale i dalších programů pro něj.

Jirka udělal od začátku školní docházky velký posun. Dříve ho dokázal znejistit jakýkoliv menší neúspěch, při aktivitách se velmi podceňoval. Po nezdaru byl schopný se schovat pod lavici a plakat. Potřebuje být často chválen oceňován. Špatné známky a neúspěch ho demotivují.

Jirka je velmi inteligentní chlapec, maximalista a perfekcionista. Nerad čte, ale pokud tuto činnost vykonávají i ostatní spolužáci, nenechá se zahanbit a chce podat maximální výkon. Proto přečte i celý příběh. Je spíše technicky zaměřený, ale vyloženě neprotestuje, pokud musí číst. Jámile se stane, že mu aktivita nejde, tak je velmi plačtivý a sklíčený. Dobrá kompenzace mu umožnila lepší vnímání slov sluchovou cestou. Jeho výslovnost a tempo čtení je na vyšší úrovni, stejně tak je dobré i porozumění textu.

V oblasti četby má Jirka problémy s gramatikou českého jazyka, se skloňováním slov a časováním. Vyjádření v psané podobě je pro Jirku zřejmě nejtěžší. Při diktátu vynechává slova, zaměňuje písmena. Proto musí být písemné práce spojeny i se cvičeními na doplňování slov a cvičeními zaměřenými na podporu zrakového vjemu.

5.4. Průběh ověřování

Ověřovány byly vzhledem k organizačním důvodům dva upravené příběhy z pohádek o Krtkovi. Na přečtení textu byly vyhrazeny klidné místnosti, aby čtenáře nikdo nerušil. V úvodu byli žáci seznámeni s tím, co se od nich bude očekávat, že mají za úkol přečíst nově upravený text a vyplnit pracovní listy na ověření jejich porozumění.

Příběhy o Krtkovi jsou upraveny do takové podoby, aby se na jednom listu nevyskytovalo velké množství textu. Velikost písma je standartní a není zvětšená. Za sebou se bez přerušení vyskytují maximálně čtyři věty. Výsledná informace je doplněna ilustrací. Díky tomu se na jedné straně vyskytuje pouze 10 – 15 vět a průměrně tři ilustrace. Navíc je na pravé straně listu umístěn panel se slovníčkem. Proto může čtenáře při prvním kontaktu zaujmout právě celkový vzhled stránky a množství ilustrací. V takové podobě se dva delší texty pohybují kolem 18 stran, dva kratší příběhy mají přibližně 12 stran.

5.4.1. Čtení upravených textů

Natálie

Při ověřování textu Natálie ochotně spolupracovala. Po seznámení se situací, že jejím úkolem bude přečíst si upravený text, projevila zájem. Nejprve knihu zběžně prohlédla, jelikož ji zaujaly ilustrace v textu. Natálie patří mezi šikovné a bystré děti, a proto se zaměřila na čtení a porozumění delšího příběhu. Již na začátku, kdy jí bylo sděleno, že součástí bude i ověření, zda příběhu správně porozuměla, dala najevo, že tato oblast není její silná stránka a že se může stát, že text správně nepochopí.

Natálie komunikuje prostřednictvím českého znakového jazyka, ale během vysvětlování nových informací se soustředila i na odezírání. Bohužel se vyskytly drobné situace, kdy došlo k nepochopení. V takovém případě se dobře ukázalo, že je Natálie velmi inteligentní a smysl informací se snažila domýšlet. Díky tomu mohla ve svižném tempu pokračovat ve vyplňování pracovních listů.

Text začala číst hlasitou řečí. Srozumitelnost se s rostoucí délkou snižovala a nakonec se stalo čtení zcela nezřetelné. Jednoduchá slova s otevřenými slabikami přečetla bez problémů, ale zastavila se u delších slov obsahujících souhláskové shluky. Tato pauza ovšem narušovala plynulost čtení. Z pozorování vyvstával dojem, že se Natálie soustředí na správné, hlasité a srozumitelné čtení. A protože není cílem práce zaměřovat se na podobu hlasitého čtení, ale na porozumění, byla Natálie přerušena s tím, že nemusí číst nahlas. Byla ujištěna, že se nehodnotí její precizní čtení. Natálie se chvíli přestala soustředit na správnou výslovnost slov a četla pro sebe. Postupem času se čtení stalo stejné jako na začátku.

Během četby bylo zaznamenáno, že Natálie nevyužívá všech možností upraveného textu a nepracuje s celou jeho stranou. Prstem si ukazovala pod jednotlivá slova, která četla jedno za druhým, ale nevěnovala pozornost tomu, zda slovům rozumí. A přitom bylo patrné, že se u některých pojmů nebo obrátů zarazila. Situace se dala přirovnat k tomu, kdy jedinec čte cizojazyčný text nad rámec své znalostní úrovně. Podle možností Natálie četla relativně správně jedno slovo za druhým, ale ve výsledku vůbec nerozuměla, o čem text vypovídal. Každé možné náročné slovo nebo spojení bylo v textu vyznačeno tučně a vpravo na stejné straně byl umístěn slovníček s vysvětlivkami. Bylo vyzkoušeno, že jakmile se Natálie setkala se zvýrazněným slovem, prstem bylo ukázáno na vysvětlivku daného slova ve slovníčku. Samozřejmě šlo diskrétní náповědu, aby se nenarušilo její čtení a aby nedošlo k nepochopení situace. Po několika náповědách se Natálie začala během čtení úspěšně obracet i na slovníček.

I když je Natálie velmi bystrá a šikovná slečna, již v polovině textu se začínalo projevovat, že čtení není pro osoby se sluchovým postižením jednoduchá věc. Sice se jednalo o pohádku o Krtečkovi, text byl ale na přečtení najednou dlouhý. Tempo čtení se zrychlovalo, srozumitelnost čtení se snižovala. Už se také tolik nepozastavovala nad neznámými slovy. Ze začátku Natálie využívala připojený slovníček, ale v druhé polovině textu již ne. Neznámá slova, nebo slova těžká na výslovnost, přečetla velmi rychle a již se k nim nijak nevracela. Celkově byla na Natálii vidět únava a oslabené soustředění, což se projevilo na delším otáčení stránek a snahou si během této chvíle

trochu odpočinout. Během čtení byla Natálie po každé přečtené stránce řádně pochválena, aby se vždy zvýšila její motivace a chuť příběh dokončit.

Natálie začala číst text velmi mechanicky, rychle a hlasitou řečí. Spíš než na obsah se soustředila na výslovnost a na zřetelné čtení. Srozumitelnost řeči ale byla na nízké úrovni. I po upozornění, že není cílem číst hlasitě, se stejně po chvíli začala znovu soustředit na výslovnost. Z toho důvodu Natálie nepracovala s celým textem, nevyužívala ilustrace a slovníček. Vzhledem k chybám při ověřování porozumění pohádky se v textu jistě vyskytlo několik neznámých slovíček. Slovníček s vysvětlivkami ale nepoužívala. Viditelně se zastavovala u slov náročných na výslovnost (obsahující souhláskové shluky). I tyto pauzy mohly být příčinou špatného celkového porozumění. Určitě by byl výsledek lepší, kdyby Natálie četla text sama a v klidu (např. právě v čítárně školy). Celkově Natálie četla jedno slovo za druhým, pozastavila se pouze nad těžkou výslovností, jinak v četbě pokračovala až do konce. Již v půlce příběhu se na Natálii začala projevovat únava, jelikož byl pro ni text dlouhý.

Jiří

V případě chlapce bylo známo, že četba a knihy nepatří mezi jeho oblíbené záliby. Je nadaný více technicky a čtení bere jako povinnost. Na druhou stranu je velký maximalista. Vše co dělá, musí řádně dokončit. V zadaných úkolech chce zažívat úspěch a těžce zvládá, pokud se mu nedaří. Tato soutěživost se projevila i při čtení upravených textů. Jakmile zjistil, že Natálie čtení dokončila úspěšně, nemohl se nechat „zahanbit“. Z toho důvodu byl při čtení aktivní a spolupracoval bez problémů. Jeho technické zaměření se projevilo již na začátku. Na rozdíl od Natálie si knihu v klidu prohlédl. Zajímal se o počet stran, prohlížel si ilustrace a slovníček.

Komunikace s Jiřím probíhala na základě mluvené řeči. Jiří je dobrým uživatelem kochleárního implantátu, dokáže vnímat informace sluchem za dodržení zásad komunikace s osobou se sluchovým postižením.

Jiří začal taktéž číst text hlasitou řečí. Čtení bylo rychlejší, plynulejší, nepozastavoval se nad tolika slovy. Slova se souhláskovými shluky mu nedělala tolik výrazné problémy. Kompenzace sluchového postižení kochleárním implantátem se projevila i na dobré srozumitelnosti čtení.

Během čtení chlapec pracoval s celým listem, který měl před sebou. Po přečtení množství vět se vždy na chvíli zastavil u obrázku, který k daným větám patřil.

A až po vstřebání nových informací pokračoval v četbě. Stejně tak se pozastavoval i nad novými slovy, která si aktivně vyhledával ve slovníčku.

Protože u chlapce nepatří četba mezi oblíbené činnosti a také z důvodu diagnostiky vývojové dysfázie, četl kratší příběh. I na něm se po chvíli začalo projevovat, že i když má sluchové postižení dobře kompenzované kochleárním implantátem a může lépe vnímat mluvenou řeč a její zákonitosti, i tak pro něj čtení představuje náročnou aktivitu. Stejně jako u Natálie se i u Jirky začala brzy projevovat únava, snížená motivace pokračovat v příběhu do konce a zpomalené tempo čtení. Z toho důvodu byl neustále ujišťován a chválen, že si vede velmi dobře.

Jiří se obdobně jako Natálie při čtení textu zaměřil hlavně na výslovnost. Kompenzace sluchové vady kochleárním implantátem mu umožnila dobré vnímání řeči sluchem, což se samozřejmě projevilo i na čtení. Nepozastavoval se tolik nad slovy obsahujícími souhláskové shluky, naopak si více všímal slov, kterým nerozuměl a vždy si je vyhledal ve slovníčku. Po přečtení skupiny vět se chvíli zaměřil na obrázek, který porovnával s textem. Jeho čtení bylo méně mechanické. I pro Jiřího byla délka textu dlouhá. A to četl příběh obsahující se všemi ilustracemi a slovníčkem kolem 12 stran. Ve druhé polovině příběhu se na Jiřím začala projevovat únava.

5.4.2. Ověřování porozumění

Rychlé prověření porozumění se uskutečnilo nejprve za pomoci několika vět vztahujících se k textu. Ke každému příběhu bylo připraveno určité množství vět stručně shrnujících děj pohádky. V případě, že by se čtenářům nedařilo seřadit samotné věty, byla připravena i varianta pouze s obrázky. Dítě má tak možnost nejprve seřadit obrázkovou formu, ujasnit si děj příběhu, a pak až k obrázkům následně přiřadit celé věty. Obrázky byly stejné, jako obrázky v textu, aby se dítě mohlo orientovat alespoň podle nich a v případě neúspěchu aby mohlo vyhledat dané obrázky, seřadit je správně a nakonec k nim připojit i celé věty. Po tomto prvním úkolu následovala práce s pracovními listy.

Natálie

Natáliin první úkol se tedy týkal seřazení vět do správného pořadí tak, aby odpovídal příběhu pohádky: *Myška byla nemocná. Krtek odjel hledat lék. Krtek přišel k moři. Žralok sežral Krtka. Krtek byl v džungli. Krtek letěl balónem. Krtek plul na velrybě. Krtek potkal druhého krtka v čepici. Krtek letěl letadlem. Krtek našel lék*

pro myšku doma na louce. Krtek uvařil čaj. Myška se uzdravila. Všechny věty mají stejnou stavbu – nejprve podmět a přísudek a týkají se pouze výběru informací z pohádky.

Natálie se snažila věty správně seřadit, což se jí ale nepodařilo. Věty byly poskládané následovně: *Myška byla nemocná. Krtek byl v džungli. Krtek plul na velrybě. Krtek přišel k moři. Žralok sežral Krtka. Krtek letěl balónem. Krtek potkal druhého krtka v čepici. Krtek odjel hledat lék. Krtek našel lék pro myšku doma na louce. Krtek uvařil čaj. Myška se uzdravila.* Protože měla věty seřazené špatně, dostala za úkol podle příběhu seřadit obrázky. Natálie nejprve přiřadila obrázky k větám. Ani v tomto případě nebyla zcela úspěšná. K větě „*Krtek přišel k moři*“ nepřiradila žádný obrázek a k větě „*Krtek odjel hledat lék*“ přiřadila obrázek heřmánku. Větu „*Krtek našel lék pro myšku doma na louce*“ spojila s obrázkem přístavu a moře.

Za seřazení vět byla Natálie pochválena, aby se jí neztratila motivace k práci. Nicméně došlo ke společnému zkontrolování úkolu. Vedle vět s obrázky byl umístěn upravený text, kterým Natálie znovu listovala a všimla si, jak jdou obrázky za sebou a podle nápovědy je správně seřadila. Následně k obrázkům přiřadila odpovídající věty, které byly společně vyhledány v textu.

Po prvním cvičení Natálie přešla k úkolům z pracovního listu. V prvním cvičení přiřadila názvy k obrázkům bez problémů. V dalším cvičení měla za úkol zakroužkovat všechna zvířata, která krtek na svém putování potkal. Styl vyobrazení zvířat v tabulce je jiný, než v příběhu. Natálie sama nepracovala se zadáním a i hned zaškrtila všechna zvířata. Z toho důvodu bylo zadání znovu vysvětleno a na příkladu ukázáno, co má za úkol. Tomu Natálie ihned porozuměla, i tak si nebyla jistá a nezakroužkovala možnost, že Krtek potkal „*orla*“, „*sovu*“ a „*papouška*“ a „*klokana*“. Z toho důvodu měla za úkol si znovu projít příběh. Po tomto pročtení již zakroužkovala všechny správné možnosti.

V následujícím úkolu měla před sebou tabulky s možnostmi, jak se Krtek během putování přepravoval – *vlakem, na rybě, ve velbloudovi, balónem, s klokanem, na velrybě, na ledové kře, letadlem a padákem*. Jejím úkolem bylo seřadit správně možnosti podle toho, jak se vyskytovaly v příběhu. Natálie zaměnila pořadí cestování v balónu a s klokanem. Znova si tedy prolistovala celý příběh, aby se ujistila, které odpovědi má správně, a které špatně.

Poslední cvičení, jenž Natálie vyplňovala, se týkalo situací ze života. Na pracovním listě se vyskytovalo devět situací vztahujících se ke zdravému životnímu stylu a Natálie měla za úkol označit špatné a dobré. Tento úkol slouží spíše k zahájení diskuze, je určitě potřeba doplnit jednotlivé obrázky více komentáři ze strany

např. vyučujícího. Stejně tak by bylo lepší, kdyby měli čtenáři potom prostor vyjadřovat své názory a myšlenky. V tomto případě Natálie označila dvě situace nesprávně, a proto měla za úkol ještě vysvětlit, proč tak zvolila. Na závěr jí bylo sděleno, co je ve skutečnosti na situaci špatné.

Během ověřování porozumění a při vyplňování pracovních listů se velmi projevilo Natáliino mechanické čtení. Při čtení se zaměřovala pouze na výslovnost, nad větami se nezamýšlela, ani si porozumění neověřovala pomocí ilustrací. V případové studii bylo o Natálii zmíněno, že má problém s porozuměním vět, které jsou uspořádány jinak, než že po podmětu ihned následuje přísudek. V upraveném textu se vyskytuje několik vět začínajících právě přísudkem, po němž následuje podmět, ale jsou ihned doplněny ilustracemi. Dalším ukazatelem, že se Natálie soustředila pouze na čtení bez porozumění, bylo to, že si nepamatovala ani příběh podle ilustrací. A ty přitom doprovází celý příběh. Situace ze života byly spíše na doplnění a zjištění názoru děti. Bylo by určitě lepší, kdyby Natálie četla text jinde, než ve třídě, a nemyslela na to, že ji někdo pozoruje a třeba i hodnotí. Zlepšení atmosféry by se jistě projevilo na lepším porozumění pohádky.

Jiří

U Jiřího muselo ověřování srozumitelnost probíhat, vzhledem k jeho povaze, obzvlášť opatrně. Je velký perfekcionista a jakýkoliv neúspěch se negativně odrazí na jeho psychice. To se také ukázalo při vyplňování cvičení, při kterých se neustále ujišťoval, zda zaznačil správnou odpověď. A pokud ve zpětné vazbě zachytil jen menší náznak zaváhání, ihned svoji odpověď znovu promyslel.

Prvním úkolem, stejně jako u Natálie, bylo seřadit následující věty pod sebe: *Krtek našel věci. Krtek chtěl nové kalhoty. Krtek zaléval len. Len dozrál. Krtek len namočil. Čáp len nalámal. Ježek len pročesal. Pavouci usoukali nit. Borůvky nit obarvily. Mravenci utkali látku. Rak látku nastříhal. Rákosník ušil nové kalhoty.* Jiří bez problému a v rychlém časovém úseku správně seřadil všechny věty a následně k větám přiřadil odpovídající obrázky. Úspěch ho motivoval do dalších úkolů.

V pracovním listu měl nejdříve za úkol přiřadit pojmy k obrázkům. Z oblastí „zvířata“ (čáp, ježek, rak, pták) a „hmyz“ (brouk, mravenec, pavouk, motýl) přiřadil všechny pojmy k obrázkům správně. V poslední oblasti „rostliny“ (len, rákos, bodlák, borůvky) si nebyl jistý u rákosu a bodláci. Proto se znovu vrátil k příběhu, kde si ujistil správnou odpověď.

Ve třetím cvičení se nacházela tabulka obsahující deset tvrzení. Jirka měl za úkol rozpoznat, zda jde o pravdivé tvrzení. Věty vypadaly takto: *Krtek vylezl z hromádky. Krtek našel kuličku, hřebínek a zrcátko. Myška věděla, kde najít kalhoty. Rak bydlí ve vodě. Rákosník je pták. Ježek má bodliny. Rak nastříhal malé kapsy. Ze lnu je látka. Krtek měl červené kalhoty. Čáp má krátký zobák a dlouhé nohy. Krtek má hodně kamarádů, kteří mu pomohli.* Jirka nesprávně označil tři tvrzení. První tvrzení „*Krtek našel kuličku, hřebínek a zrcátko*“ označil za správné. Tato věta byla zvolena účelně, jestli čtenáři dokáží rozlišit slova podobná, která mají ale úplně odlišný význam. Jiřímu se nepodařilo rozlišit, že ve větě je slovo „*hřebínek*“, ale v příběhu Krtek našel hřebík. Dále Jiří zaváhal a nevěděl odpověď na otázku, zda „*Myška věděla, kde najít kalhoty*“. Jeho původní odpověď zněla, že tvrzení je správné. Ale v pohádce myška říká přímou výpovědí, že neví. Sloveso nevědět je v textu tučně zvýrazněno a vysvětleno ve slovníku. V tomto případě měl Jiří za úkol se znovu vrátit k textu a najít si situaci, kde Krtek promlouvá s myškou. Na základě druhého čtení poznal, že tvrzení je nepravdivé. Dále špatně zaznačil větu „*Ze lnu je látka*“. Přímou v textu se věta vyskytuje v podobném znění, jen Krtek vysvětluje, že *ze lnu bude látka, z látky budou kalhotky*. Tato informace je také doplněna názornou ilustrací. I tak ale Jiří zaznačil, že tvrzení je nesprávné. Chyboval i ve větě „*Čáp má krátký zobák a dlouhé nohy*“. Věta byla vytvořena z toho důvodu, aby se ověřilo, zda si čtenáři všimají všech slov ve větě. Jiří nevěnoval pozornost slovu „*krátký*“ a v paměti si uchoval pouze poslední spojení „*dlouhé nohy*“. Jiří dostal za úkol znovu přečíst větu nahlas, nalistovat si obrázek čápa a ověřit si, že čáp má *dlouhý* zobák a *dlouhé* nohy. Ovšem poslední souvětí, i když se skládá z věty hlavní a věty vedlejší, „*Krtek má hodně kamarádů, kteří mu pomohli*“, označil ihned za správné.

Následující úkol spočíval v hodnocení situací, zda jsou špatné nebo správné. V tomto úkolu se nejvíce projevila vývojová dysfázie. Situace ohodnotil všechny správně. Navíc Jiří ihned rozpoznal na pracovním listu šikanu, kterou označil za obzvlášť špatný jev. Na otázku „proč jednotlivé situace takhle označil“ odpovídal buď pouze jedním slovem („*pomáhá*“, „*dává*“, „*fuj*“) nebo mimikou a znaky.

V posledním cvičení měl Jiří za úkol zakroužkovat na pracovním listu všechna zvířátka, která Krtkovi pomohla. Tento úkol zvládl bez problémů, jelikož si během vyplňování tabulky, obsahující různá tvrzení, znovu prošel celý příběh.

Jiří celkově porozuměl příběhu velmi dobře. Dobré pochopení pohádky podpořily ilustrace, které s textem porovnával a vysvětlivky neznámých slov. Věty seřadil všechny správně, což značilo, že si bez problémů pamatoval hlavní dějovou linii. Lepší

porozumění textu mu umožnila i dobrá kompenzace sluchového postižení sluchadlem. Na Jiřího byl text také dlouhý a je možné, že ke konci mu již nevěnoval plnou pozornost. To se pak mohlo odrazit na tom, že nedokázal odlišit drobné nepřesnosti v tabulce s tvrzeními. Nebo se zaměřil na několik stěžejních slov, podle kterých potom dotvářel celkový smysl věty. Problémy se objevily hlavně při četbě delších souvětí, u kterých si významem nebyl jistý. Příjemným překvapením bylo, že ihned dokázal rozpoznat, které situace jsou správné a které ne. A že situaci, kdy starší chlapec trápí mladší holčičku, označil za obzvlášť špatnou.

5.5. Shrnutí

Ověřování srozumitelnosti upravených textů se uskutečnilo na ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci. Tyto texty obdrželi k přečtení dva žáci pátého ročníku. Obě děti jsou velmi chytré a šikovné. Mají diagnostikované těžké sluchové postižení. Rozdílný je ale způsob kompenzace jejich sluchové vady.

Metoda vhodného způsobu ověření textu se odvíjela od přibližného věku čtenářů. U mladších dětí je vhodné ověřit srozumitelnost textu pomocí překreslení hlavní dějové linie, dále užití otázek, u kterých dítě může vybrat z předem určených odpovědí zakroužkováním té správné nebo odpovídat pouze jedním slovem. Vzhledem k problémům s psaným projevem a náročným osvojováním gramatických pravidel českého jazyka není vhodné u mladších čtenářů ověřovat porozumění textu za pomoci přepsání obsahu díla. Díky specifickým chybám, které se mohou v psaném textu vyskytnout, by pak mohlo dojít k tomu, že informace budou interpretovány jako nesprávné porozumění. Lepší je tedy zvolit ověření za pomoci grafického zachycení děje nebo převyprávění příběhu ve znakovém jazyce.

Rychlé ověření porozumění textu se uskutečnilo úkolem správně upořádat věty vztahující se k příběhům. Obsah pohádek byl zachycen v několika větách, které se rozstříhaly a zpřeházely před dítětem. Dítě mělo tyto věty správně seřadit tak, aby odpovídaly příběhu pohádky. Díky tomu se ukázalo, že Jiří bez problémů pochopil základní děj pohádky. Natálie ale ne. Pokud děti neuspěly v seřazení vět, měly za úkol seřadit obrázky, které odpovídaly obsahu vět. Tak se ukázalo, že Natálie četla bez porozumění a nevěnovala pozornost ani ilustracím.

Na základě rozhovoru s třídní učitelkou pátého ročníku bylo zhodnoceno, že úpravou textu se Krteček nestal jednoduchým textem pro žáky např. druhého ročníku. I když je originál díla určen pro malé děti a čtenáře, pro neslyšící je zapotřebí upravit

i takový text. V originálním díle se vyskytuje větší množství vět za sebou, dlouhá souvětí, citoslovce zachycující zvuky, neobvyklá spojení a obraty. Děti s těžkým sluchovým postižením lépe porozumí větám, které se drží základní stavby – podmět a přísudek. Této stavby se nově upravené pohádky drží. Jen v ojedinělých případech, z důvodu zachování dramatickosti příběhu, si podmět a přísudek vyměnily místo (např. věta *Najednou připlaval žralok*). Tyto věty jsou ale doplněny ilustrací.

Upravené texty hodnotili i pedagogičtí pracovníci školy, kteří mají dlouhé zkušenosti s výukou čtení dětí se sluchovým postižením. Z jejich zpětné vazby vyplynulo, že texty upravené do této podoby jsou vhodné pro žáky od třetích ročníků. Pro mladší žáky (první a druhý ročník) jsou věty náročné a text dlouhý. Děti se sluchovým postižením začínají číst v předškolním věku za pomoci globální metody. Výuka čtení za pomoci analyticko-syntetické metody nastupuje pomalu v prvním ročníku a pokračuje do dalších. Děti ve druhém ročníku se učí číst a porozumět jednoduchým slovům a větám. Upravený text je navíc pro začínající čtenáře se sluchovým postižením velmi dlouhý a stal by se vyčerpávajícím, i když obsahuje velké množství ilustrací.

Na základě této zpětné vazby a doporučení byly všechny příběhy o Krtkovi rozšířeny o verze pro začínající čtenáře. Obsah pohádek je formulován do několika velmi jednoduchých vět, ve kterých se místo určitých slov vyskytují obrázky. Velikost písma je oproti delšímu upravenému textu větší. Věty jsou situovány za sebe, aby si děti procvičovaly čtení textu zleva doprava.

Příběhy o Krtkovi tedy začínají delším upraveným textem, následují pracovní listy k příběhu a na konci se znovu vyskytuje příběh v jednoduchých větách. Pracovní listy mohou, díky omalovánkám, bludišti, obrázkům atd., využít jak začínající čtenáři, tak předčtenáři. Delší text mohou využít mladší čtenáři, kteří mají schopnost čtení na takové úrovni, ve které jsou schopni porozumět příběhu jako celku, nevěnují pozornost pouze slovům, ale vnímají věty jako komplex.

Úroveň porozumění textům také souvisí s podmínkami, za jakých probíhá čtení. Kdyby se dítě věnovalo příběhu v klidném a pohodlném prostředí, kde jej nikdo nesleduje, může číst vlastním tempem, nemusí nikam spěchat a není ovlivňováno okolím, výsledek bude jistě lepší.

6. Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou úpravy textu pro prelingválně neslyšící čtenáře. V teoretické části jsou vymezeny základní termíny související se čtením a se specifiky vnímání psaného textu osobami s těžkým vrozeným sluchovým postižením. Pozornost je věnována nejen významu čtení, ale i problematice čtenářské gramotnosti, která se čtením úzce souvisí. V oblasti četby se práce také zabývá vývojem čtenářství. Větší pozornost je kladena na předčtenářské a mladší čtenářské období, charakteristice dětské literatury a funkci pohádek v životě dítěte. Stěžejní okruh zájmu diplomové práce je soustředěn na četbu dětí s těžkým prelingválním postižením, jazykový vývoj dítěte s těžkým sluchovým postižením, nutnost nastolení vhodné a funkční komunikace a přípravu na čtení. Rozebrány jsou problémy neslyšících při čtení textu, odlišnosti znakového jazyka a mluvené češtiny a vliv interference těchto jazyků na rozumění psanému textu.

Praktická část práce se zabývá vlastní metodikou úpravy konkrétního literárního díla a jeho hodnocením v praxi. Text byl vybrán na základě seznamu požadavků z knihovny ZŠ pro sluchově postižené v Hradci Králové. Na něm se v oblasti četby vhodné pro mladší čtenáře vyskytovaly příběhy o Krtkovi. K úpravě byly vybrány čtyři pohádky o Krtkovi, které jsou odpoutané od magičnosti a nevyskytují se v nich kouzla a nadpřirozené bytosti. Vedle upravených textů bylo cílem vytvořit i pracovní listy, které ověří správné rozumění příběhu, spojí pohádku s reálnými situacemi v životě a hravou formou završí práci s textem.

Metodika vlastní úpravy textu se týkala sedmi oblastí. Bylo třeba zaměřit se na zvýšení míry explicitnosti textu a nejčastěji tento krok obsahoval změnu trpného rodu ve větách na činný, nahrazení nevyjádřeného podmětu vyjádřeným, zvýraznění a jasné zaznamenání klíčové myšlenky, výměnu citoslovcí za konkrétní slovesa apod. Gramatická úprava se týkala hlavně redukce dlouhých souvětí na krátké věty, zrušení opisných výrazů a sledování tvarů slov. Stavba vět se sjednotila do takové podoby, ve které se podmět vyskytuje na začátku a po něm následuje přísudek. V oblasti slovní zásoby došlo k redukci slovních obrátů, použití známých a jednodušších slov. V některých případech bylo třeba nahradit nepřímou výpověď přímou promluvou vystupujících postav. Celkově také došlo ke zkrácení příběhu, některé nepodstatné vedlejší postavy nebo situace byly v upraveném textu vynechány. Nedílnou součástí textu se staly ilustrace, které doplňují přibližně každé čtyři věty. Čtenář si za jejich pomoci

může ověřovat správné porozumění textu. V levé části listů s upravenými příběhy se nachází textový panel, ve kterém je umístěn slovníček neznámých slov. Vzhledem k věku čtenářů jsou slova vysvětlena za pomoci ilustrací.

Praktická část práce se věnuje hodnocení textu upravených pohádek, které probíhalo na ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci. Za pomoci zpětné vazby pedagogů této školy, žáků páté třídy a třídní učitelky tohoto ročníku se došlo k závěru, že upravené texty v této podobě jsou vhodné až pro žáky právě pátého ročníku, u kterých je čtení na vyšší úrovni, dokáží se tedy zamýšlet i nad obsahem slov a příběh si zapamatují. Díky ověření porozumění příběhů se ukázalo, že je zapotřebí upravovat i originální literární díla určená pro malé čtenáře. Žákům v porozumění pomáhala stejná stavba vět, ilustrace a slovníček. Jakmile ale začne dítě číst pouze mechanicky slovo od slova, nemá už šanci vnímat celkový obsah pohádky. Lepšímu porozumění textu se může docílit i tak, že se změní prostředí a dítě si čte pro sebe ze své vlastní iniciativy.

Na základě dalších doporučení byl upravený text rozšířen o zkrácenou verzi pro děti právě kolem druhého ročníku. Text je krátký, věty jednoduché a určitá slova jsou nahrazena ilustracemi. Tak mohou být pohádky využity během hodin Českého jazyka i u žáků prvního a druhého ročníku.

ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci potvrdila, že jejich knihovna obsahuje množství upravených textů, a že s těmito texty aktivně pracují. Žáci je sami vyhledávají. Proto byly příběhy o Krtečkovi nabídnuty do školní knihovny.

7. Zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka. 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. 2011. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.

ČERVENKOVÁ, Anna. 1992. *Čtení pro rodiče malých dětí s vadami sluchu*. Praha: Gong-Press. 46 s.

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

DOLEŽALOVÁ, Jana. 2005. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

FREY, Jaroslav. 1929. *Psychologie čtenáře*. Hodonín: Landgraf.

GAVORA, Peter. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. vydání. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223-2391-8.

HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HORÁKOVÁ, Radka. 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRONOVÁ, Anna a Jitka MOTEJZÍKOVÁ. 2002. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem: neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem: slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

HRUBÝ, Jaroslav. 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. vydání. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. 235 s. ISBN 80-7216-075-3.

HUDÁKOVÁ, Andrea. 2005. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam. ISBN 80-86792-27-7.

- CHALOUPKA, Otakar. 1971. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. 1. vyd. Praha: Albatros. 126 s.
- CHALOUPKA, Otakar. 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vydání. Praha: Albatros.
- CHALOUPKA, Otakar. *O literatuře pro děti*. 1989. 1. vydání. Praha: Československý spisovatel. 103 s.
- KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KOMORNÁ, Marie. 2008. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. 79 s. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. 2004. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vydání. Plzeň: Aleš Čeněk. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
- LEJSKA, Mojmír. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- LEPILOVÁ, Květuše. 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vydání. Brno: Edika. 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
- MARSCHARK, Marc. 2007. *Raising and educating a deaf child: a comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. 2nd ed. New York: Oxford University Press. ISBN 9780195376159.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 162 s. ISBN 978-80-7464-003-2.
- MICHALÍK, Jan. 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MILER, Zdeněk a Hana DOSKOČILOVÁ. 1993. *Jak Krtek uzdravil myšku*. 1. vydání. Praha: Albatros. 76 s. ISBN 80-00-00465-8.

- MILER, Zdeněk a Hana DOSKOČILOVÁ. 1996. *Krtek a orel*. 1. vydání. Praha: Albatros. 80 s. ISBN 80-00-00465-8.
- MILER, Zdeněk a Eduard PETIŠKA. 1996. *Jak Krtek ke kalhotkám přišel*. 3. vydání. Praha: Albatros. 63 s. ISBN 80-00-00430-5.
- MILER, Zdeněk a Hana DOSKOČILOVÁ. 2014. *Krtek a Vánoce*. 3. vydání. Praha: Albatros. 36 s. ISBN 978-80-00-03684-7.
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1965. *Psychologie čtenáře*. Praha: Ústřední dům armády.
- NOVÁK, Alexej. 1999. *Vývoj dětské řeči*. Praha: Vydavatelství Prof. MuDr. Alexej Novák, DrSc.
- POTMĚŠIL, Miloň. 2003. *Čtení k surdopedii*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL, Miloň. 2012. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3310-3.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
- ROUČKOVÁ, Jarmila. 2006. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. 1. vydání. Praha: Portál. 151 s. ISBN 80-7367-158-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. 1997. *Dětská klinická psychologie*. 3. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-7169-512-2.
- SANTLEROVÁ, Květoslava. 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-05-2.
- SERVUSOVÁ, Jana. 2008. *Kontrastivní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. 1. vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-07-9.
- SMETÁČEK, Vladimír. 1988. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole: (predikční model dětského čtenáře)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
- SOURALOVÁ, Eva. 2002. *Čtení neslyšících*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 74 s. ISBN 80-244-0433-8.

- STRAKOVÁ, Jana. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 111 s. ISBN 80-211-0411-2.
- STRNADOVÁ, Věra. 1998. *Hluchota a jazyková komunikace*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova. 279 s. ISBN 80-85899-45-0.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TOMAN, Jaroslav. 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 98 s. ISBN 80-7040-055-2.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál. 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vydání. Praha: Portál. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VANĚČKOVÁ, Vlasta. 1996. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. 1. vydání. Praha: Septima. 15 s. ISBN 80-85801-82-5.
- VÁŠOVÁ, Lidmila. 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: teoretické východiská a didaktické realizácie*. 1. vydání. Bratislava: Veda. 141 s. ISBN 978-80-224-1281-0.
- Vyhláška č. 359/2009 Sb., kterou se stanoví procentní míry poklesu pracovní schopnosti a náležitosti posudku o invaliditě a upravuje posuzování pracovní schopnosti pro účely invalidity (vyhláška o posuzování invalidity). [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné na <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-359>.

Internetové zdroje

Červinková, I. 2002. *Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře*. [online]. [cit. 2016-03-23]. Dostupné z WWW: <http://ruce.cz/clanky/432>.

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

I-CREATIVE.CZ. 2016. [online]. [cit. 2016-03-23]. Dostupné z: <http://www.i-creative.cz>

JUNGWIRTHOVÁ, I. 2013. *Komunikace s malým dítětem se sluchovým postižením*. [online]. [cit. 2016-03-23]. Dostupné z WWW: [http:// tamtam-praha.cz/informace-pro-vas/o-rozvoji-ditete/komunikace-s-malym-ditetem-se-sluchovym-postizenim](http://tamtam-praha.cz/informace-pro-vas/o-rozvoji-ditete/komunikace-s-malym-ditetem-se-sluchovym-postizenim).

KUCHYŇOVÁ, Z. 2006. *Postavička slavného krtečka i jeho autor Zdeněk Miler slaví významná výročí*. [online]. [cit. 2016-03-23]. Dostupné z WWW: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/ceskenej/postavicka-slavneho-krtecka-i-jeho-autor-zdenek-miler-slavi-vyznamna-vyroci>.

STŘEDNÍ ŠKOLA, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ. 2014. [online]. [cit. 2016-03-23]. Dostupné z: <http://www.sluch-ol.cz>