

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Pohádky pro děti se sluchovým postižením

Bakalářská práce

Autor: Denisa Píšová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Denisa Píšová

Studium: P121379

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: **Pohádky pro děti se sluchovým postižením**

Název bakalářské práce AJ: Fairytales for hearing impaired children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se věnuje problematice četby u dětí se sluchovým postižením. Zvláště pak se zabývá metodami výuky čtení a obtížemi dětí se sluchovým postižením při osvojování čtení. Praktická část je zaměřena na úpravu pohádek.

Anotace:

Bakalářská práce se věnuje problematice četby u dětí se sluchovým postižením. Zvláště pak se zabývá metodami výuky čtení a obtížemi dětí se sluchovým postižením při osvojování čtení. Praktická část je zaměřena na úpravu pohádek.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 17.2.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29. 3. 2016

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala mé rodině za bezmeznou podporu. Mé poděkování také patří respondentům, kteří s ochotou četli upravený text a následně vyplnili pracovní listy. Nakonec také děkuji Martině Pejskarové za ilustrace k upravenému textu.

Anotace

PÍŠOVÁ, Denisa. *Pohádky pro děti se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 62 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na úpravu pohádek pro děti se sluchovým postižením. Teoretická část je zacílena primárně na děti staršího školního věku se sluchovým postižením. Pro uvedení do problematiky se nejdříve věnuje dítěti staršího školního věku, následně samotnému pojmu sluchové postižení. Po jasné představě přichází na řadu již dítě se sluchovým postižením. Dále se zabývá funkčním čtením, významem čtení, pohádkami a jejich významem, výukou čtení, ale i obtížemi při čtení. K praktické části jsou nápomocny podkapitoly jako možnosti úpravy textu a ověření textu. Praktická část se věnuje úpravě části knížky *Tajemství proutěného košíku*. K ověření využívá pracovní listy, které ukazují, zda žák textu porozuměl či nikoliv. Hlavním výstupem je pak výtisk šestnácti kapitol, který čtenáře se sluchovým postižením uvádí do děje příběhu.

Klíčová slova: čtení, děti, sluchové postižení.

Annotation

PÍŠOVÁ, Denisa. Fairytales for children with hearing disability. Hradec Králové: Faculty of Education, University Hradec Králové, 2016, 62 pp. Bachelor Thesis.

Bachelor's thesis is aimed on modification of fairytales for children with hearing defect. Theoretical part is primarily aimed on children of older school age with hearing defect. For introduction to this problematic, it is firstly dedicated to child of older school age, then to the term itself. After clear projection comes child with hearing defect. Thesis is also concerned with functional reading, meaning of reading itself, fairytales and their value, teaching of reading, but also difficulties during reading. Practical part consists of helpful subchapters such as variety of text editing and verification. Practical part is dedicated to modification part of the book „Tajemství proutěného košíku“ it uses worksheets for verification whether pupil managed to understand text or not. Main output is print of sixteen chapters, which introduces the story to the readers with hearing defect.

Keywords: reading, children, hearing disability.

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE.....	11
1. Děti staršího školního věku se sluchovým postižením	11
1.1 Charakteristika dětí staršího školního věku	11
1.2 Pojem sluchové postižení.....	13
1.3 Děti se sluchovým postižením	17
1.4 Důsledky sluchové vady	19
2. Čtenářská gramotnost u dětí se sluchovým postižením	22
2.1 Funkční gramotnost a funkční čtení.....	22
2.2 Význam čtení	25
2.3 Pohádky a jejich význam	26
2.4 Výuka čtení	29
2.5 Obtíže při čtení.....	33
3. Úprava textů pro děti se sluchovým postižením	36
3.1 Možnosti úpravy textu	36
3.2 Ověření textu.....	39
ÚPRAVA KNIHY TAJEMSTVÍ PROUTĚNÉHO KOŠÍKU	41
4.1 Metodika práce	41
4.2 Výstup práce	45
4.3 Charakteristika zkoumaného souboru.....	46
4.4 Průběh realizace výzkumného šetření.....	49
4.5 Výsledky ověření upraveného textu	51
4.6 Úpravy po ověření textu	56
4.7 Doporučení pro praxi	57
ZÁVĚR	59
SEZNAM LITERATURY	60
SEZNAM PŘÍLOH	

Příloha A – Originální verze první kapitoly z knihy Tajemství proutěného košíku

Příloha B (1) – Pracovní list druhého respondenta

Příloha B (2) – Pracovní list druhého respondenta

Příloha C (1) – Pracovní list třetího respondenta

Příloha C (2) – Pracovní list třetího respondenta

Příloha D (1) – Pracovní list čtvrtého respondenta

Příloha D (2) – Pracovní list čtvrtého respondenta

Příloha D (3) – Pracovní list čtvrtého respondenta

Příloha E (1) – Pracovní list pátého respondenta

Příloha E (2) – Pracovní list pátého respondenta

Příloha E (3) – Pracovní list pátého respondenta

Příloha F – Pracovní list šestého respondenta

Příloha G – Pracovní list sedmého respondenta

Příloha H (1) – Pracovní list osmého respondenta

Příloha H (2) – Pracovní list osmého respondenta

Příloha CH (1) – Přehled chyb v pracovních listech jednotlivých respondentů

Příloha CH (2) – Přehled chyb v pracovních listech jednotlivých respondentů

Příloha I (1) – Pracovní list (1. kapitola)

Příloha I (2) – Pracovní list (2. kapitola)

Příloha I (3) – Pracovní list (3. kapitola)

Příloha I (4) – Pracovní list (4. kapitola)

Příloha I (5) – Pracovní list (5. kapitola)

Příloha I (6) – Pracovní list (6. kapitola)

Příloha I (7) – Pracovní list (7. kapitola)

Příloha I (8) – Pracovní list (8. kapitola)

Příloha I (9) – Pracovní list (9. kapitola)

Příloha I (10) – Pracovní list (10. kapitola)

Příloha I (11) – Pracovní list (11. kapitola)

Příloha I (12) – Pracovní list (12. kapitola)

Příloha I (13) – Pracovní list (13. kapitola)

Příloha I (14) – Pracovní list (14. kapitola)

Příloha I (15) – Pracovní list (15. kapitola)

Příloha I (16) – Pracovní list (16. kapitola)

Úvod

Co nás na knihách vlastně baví? Proč čteme další a další knihy? Takové otázky si nepokládají lidé, kteří rádi čtou, protože čtení bývá jejich každodenní náplní, nad kterou nepřemýšlejí, stejně tak jako třeba nad potřebou jídla. Čtení knih hraje důležitou roli i v životě dětí a dospívajících. Přečtené příběhy osobnost čtenáře rozvíjejí a formují.

Základem je vhodný výběr knihy pro danou věkovou kategorii dětí. Děti se od sebe odlišují výběrem volnočasových aktivit, výběrem oblečení, ale třeba i oblíbeným pokrmem. Je jasné, že budou mít i jiné preference vzhledem k výběru literárního žánru knihy. Děti se sluchovým postižením jsou často omezovány neporozuměním psanému textu. Zde vznikla inspirace pro úpravu pohádky vhodnou pro děti se sluchovým postižením. Takto přizpůsobených textů je v praxi totiž značný nedostatek.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se v obecné části zabývá dětmi staršího školního věku a sluchovým postižením, které je významně ovlivňuje. Tato široká oblast se později zužuje na čtenářskou gramotnost u dětí se sluchovým postižením a blíže se zabývá výukou čtení a čtením samotným. Vzhledem k vybranému žánru upravované knihy se v teoretické části pojednává i o pohádkách a jejich významu, který je v dětském věku velmi podstatný. Důležitou částí je úprava textů pro děti se sluchovým postižením, ze které, v převážné většině, vychází zpracování praktické části.

Praktická část práce se zabývá úpravou části pohádkového textu pro děti se sluchovým postižením. Významnou součástí bakalářské práce je šestnáct upravených kapitol z knihy Tajemství proutěného košíku, jejichž úprava je ověřena v praxi. Tento výtisk je v kroužkové vazbě připojen k deskám bakalářské práce. Za pomoci kvalitativního výzkumu je provedena analýza jednotlivých chyb a shrnutí o vhodnosti provedených úprav. Neoddělitelnou částí jsou doporučení pro praxi, která vznikla na základě pozorování respondentů a paní učitelky při práci s upravenými texty a pracovními listy.

Autorka doufá v přínos práce především pro učitele žáků se sluchovým postižením, kteří jsou v současné době nuceni texty pro své žáky samostatně upravovat.

Teoretická část práce

Teoretická část se zabývá dětmi staršího školního věku a sluchovým postižením, které na ně významně působí. Tato široká oblast se v průběhu zaměřuje na čtenářskou gramotnost u dětí se sluchovým postižením a blíže zkoumá výuku čtení a čtení samotné. Vzhledem k výběru upravované knihy se teoretická část zabývá pohádkami, které jsou v dětském věku velmi podstatné. Důležitou částí je úprava textů pro děti se sluchovým postižením.

1. Děti staršího školního věku se sluchovým postižením

Sluchové postižení může mít mnoho stupňů závažnosti, které dítě negativně ovlivňují. Děti se sluchovým postižením mají mj. problémy s vnímáním zvuků z okolního prostředí a s porozuměním mluvené řeči.

Pro práci s dětmi se sluchovým postižením je proto důležitá znalost jednotlivých stupňů sluchového postižení a následných přístupů. K lepšímu porozumění takto postiženým dětem povedou následující podkapitoly.

1.1 Charakteristika dětí staršího školního věku

Období puberty (dětí staršího školního věku) je nejkritičtější a nejdynamičtější obdobím v lidském životě. Termín „pubescence“ je odvozen od termínu „pubescere“, tj. obrůstat chmýřím, vousy, ale také dospívat. Vzhledem k nápadným jak biologickým, tak psychickým změnám se stává pubescence nejvíce studovaným životním obdobím. Toto období začíná změnami pohlavních funkcí a končí při dokončení pohlavní zralosti. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Langmeier a Krejčířová (2006) dělí období dospívání na období puberty ve věkovém rozmezí 11 – 15 let a období adolescence 15 – 22 let. Pubescenci dále rozlišují na fázi *prepuberty* (první pubertální fáze) a na fázi *vlastní puberty* (druhá pubertální fáze). Tyto dvě fáze probíhají zhruba od 11 do 15 let.

U pubescenta se vzhledem k *psychologické rovině* objevuje emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Problémy s pozorností pak negativně ovlivňují učení, na které společnost v tomto období klade velký důraz. U dětí v tomto věku se mohou objevovat i neurovegetativní poruchy, kdy může docházet k poruchám spánku nebo poruchám chuti k jídlu. Stává se, že děti těmto projevům neporozumí, v takových případech pak

utíkají do svého soukromého citového světa nebo do vystupňovaného denního snění. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V tomto období se mohou objevit neurózy a depresivní stavy (především u dětí, které mají sklon k perfekcionismu). U dívek se navíc objevuje neurastenický syndrom, který zahrnuje: poruchy spánku; vegetativní labilitu; bolesti svalů a hlavy a neschopnost se koncentrovat. Kolem patnácti let věku vrcholí i sebevražedné tendence. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

V oblasti *kognitivního vývoje* a v něm především vývoje inteligence, zaznamenáváme výrazné změny ve způsobu myšlení, mění se kvalita myšlenkových operací. Na začátku období pubescence se tak řada dětí vyznačuje vyšším stupněm logického myšlení. Mezi dětmi jsou však značné rozdíly, záleží totiž na jejich vrozených dispozicích a problémech, které musely doposud řešit. Vyspělejší způsob myšlení pak pozitivně působí na postoj dítěte k ostatním lidem. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

„Intelektuální aktivita je více zaměřená. Výsledkem uvědomování sebe sama je ustálená osobnost s individuálními rysy.“ (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012, s. 28)

V oblasti citového vývoje se v období pubescence mohou objevovat následující stavy: tendence k introverzi, citová přecitlivělost, sklon k depresivním stavům (citový pesimismus), labilita sebepojetí (sebehodnocení, sebecit), rozvoj sociálních citů (přátelství, vztah k opačnému pohlaví), ambivalence citů, negativismus, vzdor, citová nezralost, intenzita citů, značná excitabilita a neschopnost ovládat citové reakce. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Dítě také začíná *navazovat nové vztahy* k dalším dětem, které jsou přibližně v jeho věku. Tvorba nových vztahů slouží k získání určité jistoty, kterou ztrácejí postupným odpoutáváním se od rodiny. V období pubescence děti začínají vytvářet skupiny složené ze stejného pohlaví, tento jev se nazývá *skupinová izosexuální fáze*. Tyto skupiny vznikaly i dříve, teď jsou ale již propracovanější a jednotlivci mají určitou roli ve skupině. Zároveň se striktně odmítá „přijetí“ jedinců opačného pohlaví. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dále se vytvářejí párová přátelství – *individuální izosexuální fáze*, při kterých dochází k užšímu emočnímu vztahu mezi dětmi. Přátelství ve dvou je často mnohem trvalejšího rázu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

O něco později dochází k *přechodné etapě*, kdy jedinci překonávají skupinové tabu orientace na druhé pohlaví. Chlapci a dívky i nadále zůstávají členy sourodých

skupin (jen děvčata nebo jen chlapci), ale pokřikují na sebe a různě se „škádlí“.
(Langmeier, Krejčířová, 2006)

Na přechodu pubescence a adolescence přichází *heterosexuální fáze polygamní*, kdy dochází ke vzniku prvních vztahů s jedincem druhého pohlaví. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Větší část pubescentů se také zaměřuje na svůj zevnějšek a hodnotí tak své tělesné vlastnosti. Se svou tělesnou stavbou jsou nespokojené především dívky. Mezi svými vrstevníky jsou vždy lépe přijímáni atraktivní jedinci. Tělesná „schránka“ dítěte se tak zásadně podílí na sebepojetí a tvorbě identity. V procesu sebepojetí je důležitá úspěšnost v některé oblasti a také přijetí vrstevníky. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

1.2 Pojem sluchové postižení

Slowík (2007, s. 72) definuje sluchové postižení jako *„následek organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.“*

„Sluch je základním předpokladem rozvoje řeči a jeho ztráta má negativní vliv na vývoj osobnosti dítěte, jeho sociální zrání a možnost uplatnění se ve slyšící společnosti“ (Vymlátlová, 2006, s. 107).

„Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka“ (Langer, 2014, s. 65).

Do kategorie osob se sluchovým postižením se řadí všechny osoby se sluchovou ztrátou bez ohledu na stupeň, druh nebo dobu vzniku vady. (Langer, 2014)

Termín „osoba se sluchovým postižením“ zahrnuje základní kategorie osob: neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé. Každá z těchto kategorií představuje různorodou kvalitu, jejíž konkrétní strukturu limitují další faktory, nejčastěji kvalita a kvantita sluchového postižení, věk, kdy k postižení došlo, mentální dispozice jedince, péče, která mu byla věnována a další přidružené postižení. (Horáková, 2012)

Pojmem neslyšící se označují osoby, které ani s největším zesílením neslyší žádný zvuk. (Langer, 2014)

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb. definuje v § 2 pro své účely neslyšící jako 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“ (Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, 2008).

S ohledem na výše uvedenou definici je nejvhodnější považovat za neslyšící ty osoby, jejichž sluchová ztráta i při kompenzaci technickými pomůckami neumožňuje rozumět lidské řeči. Tyto osoby jsou tak při přijímání informací odkázány na jiné způsoby komunikace. (Langer, 2014)

Jedinci se sluchovým postižením se zabývá multidisciplinární obor surdopedie. Nadřazeným oborem surdopedie je vědní obor speciální pedagogika. Müller (2014, s. 171) definuje speciální pedagogiku jako *„interdisciplinární obor (primárně včleněný do soustavy pedagogiky, ale s výrazným přesahem do psychologie, sociologie, medicíny a dalších věd), který se snaží řešit možnosti podpory těch jedinců, u nichž je z různých příčin (např. z důvodu zdravotního postižení) výrazným (znevýhodňujícím) způsobem narušena jejich schopnost adaptace (a potažmo pak žádoucího společenského uplatnění a postavení). K dosažení tohoto cíle přitom využívá celou řadu přístupů spojených se specifickými metodami, technikami, formami a ostatními možnými prostředky intervencí.“*

Horáková (2011, s. 10) definuje obor surdopedie následovně: *„surdopedie představuje speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením.“*

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 295) definují surdopedii jako *„jeden z oborů speciální pedagogiky, který se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním osob sluchově postižených.“*

Je důležité od sebe odlišit pojmy sluchová vada a sluchové postižení. Sluchová vada vzniká při poškození orgánu nebo jeho funkce tak, že je snížena kvalita či kvantita slyšení. O sluchovém postižení mluvíme, pokud má jedinec problémy v sociální sféře a objevuje se u něj řečový defekt. (Potměšil, 2010)

Lejska (2003) dělí příčiny vzniku vad a poruch sluchu podle toho, kdy vznikly. Dělí je tedy na vady a poruchy, které vznikly před fixací řeči a na ty, které vznikly až po fixaci řeči.

Jako první se uvádí vady a poruchy vznikající **před fixací řeči**. Při vzniku vady nebo poruchy sluchu před fixací řeči dochází k poruchám vývoje řeči. Tím jsou

ovlivňovány i tak důležité, komunikační schopnosti. Čím dříve postižení sluchu vznikne, tím horší budou potíže v komunikaci. (Lejska, 2003)

Vady a poruchy vznikající před fixací řeči se dále dělí na vrozené (hereditární) vady sluchu a získané (postnatální) sluchové vady.

Vrozené vady sluchu se rozlišují na *hereditární vady sluchu geneticky podmíněné*, to jsou takové vady, které jsou jednoznačně podmíněny přenosem genetické informace z generace na generaci. Tento typ vrozené sluchové vady je velmi vzácný. Dle literatury se tento typ objevuje ve spojení s jinými geneticky podmíněnými vadami. *Hereditární sluchové vady děděné autosomálně recesivně* jsou častější. Existuje celá řada genů (30), které mají vliv na vrozený stav sluchu. Pokud se u dítěte objeví jeden poškozený gen, porucha nevzniká. Porucha vznikne tedy v případě, že se sejdou dva poškozené geny. *Sluchové vady kongenitálně získané* jsou takové vady, kdy se matka nakazí infekční chorobou v prvním trimestru. Dítě se pak rodí se sluchovou vadou. Do skupin autosomálně recesivně dědičných a kongenitálně získaných sluchových vad se řadí více než polovina sluchově postižených dětí. (Lejska, 2003)

Vady sluchu získané po narození dítěte významně ovlivňují komunikační schopnosti. V případě vzniku vady do tzv. fixace řeči (6 – 8 let), nedochází k rozvoji řeči, popř. se již osvojené stereotypy mohou rozpadat. Získané vady sluchu se dále rozlišují na *infekční choroby*, které patří mezi hlavní příčiny těžkých získaných sluchových vad u dětí. Mezi nejčastější patří zánět mozkových blan – meningitida a meningoencefalitida. Mezi další se řadí příušnice – parotitida, díky kterým vznikají totální jednostranné hluchoty. Další možný původ představují následující infekce – chřipka, horečnaté stavy, herpetické infekce, zarděnky, spalničky a spála. *Onemocnění centrálního nervového systému*. *Traumata* hlavy a uší se podílejí na vzniku trvalých nebo přechodných sluchových vad a poruch. *Onkologická onemocnění* jako je chemoterapie nebo ozáření může negativně působit na sluchové buňky. Výsledkem je pak trvalé poškození sluchu. *Infekce horních cest dýchacích*, které způsobují „ucpání“ uší. V době nachlazení se mění průchodnost Eustachovy trubice, tím pádem se změní i středouší. To má za následek nedostatek vzduchu ve středním uchu – blanka bubínku se zpevní a je méně pohyblivá. *Opakované hnisavé záněty středního ucha* můžou poškodit střední ucho, ať již přechodně nebo trvale. (Lejska, 2003)

Další v pořadí jsou vady a poruchy sluchu vznikající **po fixaci řeči**. Tyto vady se dělí na převodní poruchy sluchu a senzorieurální vady sluchu. (Lejska, 2003)

Převodní poruchy sluchu vzniknou, pokud nedochází k přenosu akustické a mechanické energie ve vnějším a středním uchu. Dochází k tomu z různých příčin: ucpaní zvukovodu mazem, nádorem, cizím tělesem, proděravěním blanky bubínku zánětem nebo traumatem, srůsty nebo roztržením řetězu kůstek, fixací celého středoušního prostoru při chronických zánětech a kostními srůsty ploténky třmínku při otoskleróze. (Lejska, 2003)

Senzorineurální vady a jejich počet se zvyšuje s rostoucím se fyzickým věkem. Mezi příčiny těchto vad se řadí následující výčet. *Zranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha* může poškodit sluchové buňky. Pak vzniká vada sluchu. Mezi příčiny často patří dopravní úrazy a nekontrolovatelné „třesky“ zvuku. Pokud je zvuk silnější, než ochranné síly sluchového orgánu, dochází k destrukci buněk vnitřního ucha. V blanitém hlemýždi v místě destrukce se vytvoří nefunkční jizva. Vzniká tak frekvenčně ohraničená vada sluchu – akustické trauma. *Dlouhodobé působení silné hlukové zátěže* patří mezi nejčastější příčiny zvýšeného poškození sluchových buněk vnitřního ucha. Buňky jsou neustále přetěžovány a jejich síly se nedokážou obnovit. Dochází tak k rychlejšímu poškozování buněk a vzniká sluchová vada. Mezi nebezpečné hodnoty patří intenzita zvuku nad 85 dB po dobu několika hodin denně v průběhu několika let. V případě takového dlouhodobého působení vzniká percepční vada sluchu s maximem postižení nad 4000 Hz. *Toxiny*, které jsou tělu cizí, poškozují tělo z různých hledisek. Pokud budeme mluvit pouze o sluchu, pak jsou pro nás nebezpečné látky, jako je nikotin a léky. Nikotin postihuje nejjemnější cévy, které jsou přítomny právě i ve vnitřním uchu člověka. Dále existuje asi 300 druhů léků, které mohou trvale poškodit sluch, např. aminoglykosidová antibiotika, salicyláty, diuretika, cytostatika, alkaloidy atd. *Ušní nádory*, které jsou naštěstí velmi vzácné. *Záněty a degenerativní onemocnění struktur vnitřního ucha* jsou pro naše tělo také výrazně nebezpečné. Mezi nejčastější celkové záněty patří např. meningitidy, parotitidy, herpes zoster, toxoplasmózy a další. Ložiskové (lokalizované) záněty vznikají po lékařském zákroku. Mohou být ohraničené, kdy je vada sluchu frekvenčně omezená, nebo difusní, kdy je postiženo celé sluchové ústrojí. *Onemocnění mozku*, které může být způsobeno virovými infekcemi nebo zraněním hlavy. Patří sem všechna degenerativní onemocnění jako sklerosa multiplex, epilepsie, parkinsonismus a další onemocnění, která poškozují mozkovou činnost a projevují se poklesem sluchu. (Lejska, 2003)

1.3 Děti se sluchovým postižením

„Skupina dětí se sluchovým postižením není homogenní skupinou. V závislosti na stupni sluchové vady a době jejího vzniku sem zařazujeme děti nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé.“ (Vymlátilová, 2006, s. 107)

Každé zhoršení sluchu oproti běžné populaci se nazývá **nedoslýchavost**. Tento termín však neznamená jeho úplné vymizení a zároveň se dá v dnešní době celkem úspěšně kompenzovat velice výkonnými sluchadly. Sluchadla se díky technickému vývoji neustále zlepšují, z čehož mají největší zisk především sluchově postižené děti. (Hrubý, 1999)

Nejlepší podmínky pro nedoslýchavé dítě nastanou v případě, že je co nejdříve vybaveno sluchadly a je u něj zahájen speciálně pedagogický program. Po splnění těchto podmínek se většinou u dítěte rozvine řeč v takové míře, aby mohlo být vzděláváno běžným způsobem. (Vymlátilová, 2006)

Osoby s prelingvální úplnou hluchotou jsou nejvíce poškozovány všemi terminologickými nedorozuměními. Pokud se zařadí do orálního programu učení, přijdou tak o možnost náhodného učení, které je v raném věku tak důležité. Čtenářské schopnosti jsou často velice slabé a jejich slovní zásoba nedostatečná. Sluchadla u tohoto typu sluchového postižení samozřejmě nepomáhají. Naopak pomoci může implantace kochleárního implantátu, která je nejúčinnější, pokud je provedena před druhým rokem života dítěte. Pokud implantace proběhne později, může dojít k atrofii sluchového centra v mozku a implantát jim už nemusí pomoci. (Hrubý, 1999)

Další možností je zařadit dítě do rehabilitačního programu, který je zaměřen na využití znakového jazyka. Program má smysl v tom případě, že se znakový jazyk naučí i nejbližší rodina sluchově postiženého dítěte. Jedině tak se dítěti navrátí možnost náhodného učení a naučí se plnohodnotně komunikovat. Samozřejmostí je i výuka mluvené řeči, kterou vnímáme jako druhý jazyk dítěte. Důležité je se zaměřit především na čtení a psaní. (Hrubý, 1999)

Osoby s vadou sluchu získanou až po rozvoji mluvené řeči (ohluchlí). Pokud k postižení dojde po rozvoji mluvené řeči, dotyčný jedinec z toho může značně těžit. Bude mít mnohem menší problémy v komunikaci než člověk, který se neslyšící narodil. V případě včasného vyhledání logopeda může ohluchlý člověk udržovat poměrně dobrou a srozumitelnou řeč. (Hrubý, 1999)

Zároveň se snižují problémy se čtením u dětí. V tomto případě se objevují horší problémy, a to psychologické. Tito jedinci znají cenu zvuku a chybí jim. Dojde-li ke ztrátě sluchu ve vyšším věku, člověk má problémy se začleněním se do společnosti. Naučit se odezírat je velmi těžké a získat zkušenosti se znakovým jazykem je téměř nemožné. (Hrubý, 1999)

Vymlátílová (2006) se dále zabývá pouze dětmi (prelingválně) neslyšícími. Diference mezi dítětem sluchově postiženým a slyšícím je na začátku jejich života nerozpoznatelná. Na počátku vývoje si i neslyšící kojeneček může broukat a žvatlat. Ovšem tyto zvuky zase přestane vydávat, protože samo sebe neslyší, na rozdíl od slyšícího dítěte. Největší rozdíl vývoje mezi slyšícím a neslyšícím dítětem nastává kolem jednoho roku života jedince, kdy slyšící dítě začíná komunikovat a neslyšící, v případě, že mu nedáme jazyk, nikoliv.

Při dalším vývoji se řeč spontánně nerozvíjí a je potřeba zajistit speciálně pedagogickou péči. I tak je ale vývoj řeči značně opožděn, zpomalen a někdy se zastaví na určitém vývojovém stupni. U neslyšících dětí se pak objevuje komolení slov, záměna významově různých, ale hláskově podobných slov, nesprávné skloňování a časování již známých slov. (Strnadová, 2002)

„Kruh se uzavírá: hluchota primárně způsobuje neschopnost slyšet mluvenou řeč a poznat strukturu mluveného jazyka. Neznalost jazyka pak sekundárně blokuje možnost porozumět smyslu psaného textu. Tím je neslyšící člověk odrazován od četby, která by jinak byla nejen vhodným modelem k osvojení si jazyka, ale i cenným zdrojem informací.“ (Strnadová, 2002, s. 39)

Velké množství neslyšících dětí je také výrazně ohroženo, co se týče *citového vývoje*. Při porovnávání dětí slyšících a neslyšících dojdeme k závěru, že neslyšící děti: jsou více vystaveny podnětové deprivaci; vztah rodič-dítě je vystaven většímu vypětí, u dítěte může v důsledku špatných rodinných vztahů vzniknout citová deprivace; mají v anamnéze větší množství perinatálních traumat a mozkových dysfunkcí. Naštěstí je v současné době dostatečný počet kvalifikovaných speciálních pedagogů, kteří vědí, jak sluchově postižené žáky pozitivně ovlivnit i přes rizikové faktory, které na žáky působí. Speciální pedagogové zároveň nevyvolávají při výuce na žáky zbytečný nátlak a nevytvářejí stresující prostředí. (Vymlátílová, 2006)

Je jasné, že neslyšící dítě, které má nedostatečný přehled o okolním světě bude mít častější konflikty a problémy, které ani nedokáže sám vyřešit. Neúplné informace u něj budou vytvářet zkrácený obraz celé situace a tím pádem může dojít k nesprávným

postojům a emocím. Následky se mohou objevit v podobě vztahových poruch s rodinou i mimo ni. (Strnadová, 1994)

„Výskyt neurotických příznaků a poruch chování je u neslyšících dětí signifikantně vyšší než u běžné populace školního nebo adolescentního věku“ (Vymlátilová, 2006, s. 111).

Psychopatologické projevy školního věku a adolescence jsou nejčastěji popisovány jako poruchy chování. U neslyšících pubescentů objevují někteří psychiatři typickou skupinu příznaků, která obsahuje nedostatek empatie, sobectví, vymáhání okamžitého splnění vlastních přání, impulzivní chování s nedostatečnou sebekontrolou a zvýšenou agresivitou. (Vymlátilová, 2006)

1.4 Důsledky sluchové vady

Postižené dítě v období puberty se musí vyrovnávat s obvyklými obtížemi tohoto období a navíc musí řešit problémy, které souvisejí s jeho postižením. Postižení zasahuje do jeho psychického vývoje a ovlivňuje i dobu nástupu puberty. (Vágnerová, HadjMousová, Štech, 2000)

„Hlavním důsledkem sluchového postižení je opožděný nebo nedostatečný rozvoj řeči, verbálních schopností vůbec a s tím spojeného abstraktního myšlení. Komunikační a sociální bariéry pak způsobují nedostatečné zhodnocení vrozeného potenciálu a nedosahování úrovně slyšících vrstevníků.“ (Vymlátilová, 2006, s. 125)

Vznikají tak často emoční poruchy a všimáme si odlišností v chování. Emoční poruchy se objevují v případě, že je dítě dlouhodobě frustrováno a nespokojeno v komunikaci s nejbližšími osobami. Nemůže využívat náhodné učení, kterého využívají slyšící jedinci. Jedinci se sluchovou vadou jsou odkázáni na zrakový příjem informací. (Horáková, 2012)

Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech (2000) uvádějí, že u sluchově postižených osob v důsledku postižení řeči může docházet ke vzniku osobnostních rysů, jako je – uzavřenost, malá sociabilita a plachost.

Vymlátilová (2007) uvádí faktory, které ovlivňují psychický vývoj dítěte se sluchovým postižením. Vývoj dítěte tedy ovlivňuje: závažnost sluchové vady, poznávací procesy, bezděčné učení, sociální chování, poruchy učení, přístup rodičů a separace dítěte od rodiny.

Závažnost sluchové vady. Nejvíce kritické faktory jsou doba vzniku sluchové vady a stupeň ztráty. Následky jsou nejzávažnější, pokud je hluchota získaná v raném

věku, před vytvořením mluvené řeči, nebo je vrozená. Dále pak záleží na výběru vhodného komunikačního jazyku. (Vymlátilová, 2007)

Bezděčné učení. Sluch zajišťuje kontakt dítěte s okolím a nepřetržitý přísun informací. Slyšící děti naprosto bezděčně přijímají všechny druhy informací. Neslyšící děti jsou o náhodné učení ochuzeni v těch případech, kdy dítě spolu s nejbližší rodinou nevyužívá znakový jazyk. (Vymlátilová, 2007)

Sociální chování. Omezení komunikačních schopností má obrovský vliv na rozvoj poznávacích procesů. Zároveň působí i na sociální kontakty a dovednosti. Neslyšící děti se mohou ztrácet v mezilidských vztazích a nemusí rozumět svému okolí. Dítě sice získává sociální zkušenosti, ale ty pro něj mohou být příliš chaotické. V těch případech, kdy rodina nevychází neslyšícímu dítěti vstříc, vzhledem k výběru vhodného komunikačního jazyka, neslyšící dítě ve slyšící rodině nedokáže vystihnout své potřeby a pocity. Dítě je proto do určité míry závislé na chování svých rodičů, kteří by si toho měli být vědomi. Je důležité, aby dítěti vycházeli vstříc a snažili se mu porozumět. (Vymlátilová, 2007)

Poruchy učení. V současné době se zaměřujeme na příčiny sluchových vad, protože mnoho příčin postižení sluchu má také za následek dysfunkci centrálního nervového systému. Mezi takové příčiny patří nedonošenost, perinatální hypoxie, zarděnkový syndrom, meningitida a inkompatibilita Rh faktoru. Zpětně se zjišťuje, že problémy v učení a v chování nemusí být způsobeny jen důsledkem sluchové ztráty. Důležité je si uvědomit, že i u osob se sluchovým postižením se můžeme setkat s dyspraxií, dyskalkulií apod. (Vymlátilová, 2007)

Přístup rodičů. Je známo, že 90 % dětí se sluchovými vadami se rodí slyšícím rodičům. Všichni rodiče očekávají zdravé dítě. Proto je pro ně šok, když tomu tak není. Rodiče si často postižení u svého dítěte vyčítají, myslí si, že je to jejich vina. Mnoho z nich se potýká s myšlenkou, že by bylo lepší, kdyby se takové dítě ani nenarodilo. Po zjištění diagnózy mají negativní naladění a to nepříznivě ovlivňuje i emoční a kognitivní vývoj dítěte. Situace se mění, pokud se neslyšící dítě narodí neslyšícím rodičům. Neslyšící rodiče své dítě považují za úplně normální. Díky znakovému jazyku s dítětem naváží přirozený kontakt a vzniká velmi silné citové pouto. (Vymlátilová, 2007)

Separace dítěte od rodiny. Neslyšících dětí není v jednotlivých městech tolik, aby se mohla otevřít škola v místě jejich bydliště. Proto je většina škol pro sluchově

postižené děti internátní. U dětí se tak může objevit citová a podnětová deprivace, která ovlivňuje zrání osobnosti neslyšících a další rodinné vztahy. (Vymlátílová, 2007)

Sociální separace nastává v případě, že je dítě zařazeno do internátu. Vzdělávání sluchově postižených dětí ve speciálních školách má obrovský přínos. Na druhou stranu s sebou nese i určité negativní stránky. Jde především o dlouhodobý pobyt v jednom prostředí, malá zkušenost v kontaktu se slyšící populací a objevuje se určitý vliv „skleníkového efektu“. Tím tedy sluchově postiženého jedince omezujeme v rozvoji sociální inteligence. Dítě neřeší běžné situace a většina věcí se děje bez jeho přičinění. Jedinec pak nepochopí, jak se zařizují různé potřebné věci v životě a jak co funguje. (Šedivá, 1997)

Horáková (2012) uvádí důsledky nefunkční komunikace a jejich dopad na život člověka s postižením sluchu.

Pro život osob se sluchovým postižením je důležité používat ke komunikaci dorozumivací jazyk většinové společnosti. Což je jazyk mluvený, který existuje v grafické a zvukové podobě. Naučit se jazyk jen za pomoci psaného textu není pro jedince se sluchovým postižením snadné, ale je to pro ně stěžejní. Nabytí textové gramotnosti je nutné pro komunikaci probíhající prostřednictvím faxu, SMS, e-mailu, psacího telefonu, chatu apod. (Horáková, 2012)

Pomocí vnímání psaného textu člověk získává nové informace na internetu, sleduje televizní programy a může číst titulky. Zdá se, že schopnosti číst a psát nic nebrání, i přesto mají děti se sluchovým postižením problémy čtenému textu porozumět. Tím pádem nemají ani o četbu zájem. Úroveň čtenářských dovedností se často neshoduje s úrovní věkovou. Uvádí se, že co je schopen přečíst slyšící žák druhé třídy, se často nepodaří přečíst žákovi se sluchovým postižením na druhém stupni základní školy. (Horáková, 2012)

Všechno úsilí je teď věnováno tomu, aby se děti se sluchovým postižením naučili číst s porozuměním. S pomocí čtení se jim otevře cesta k informacím. (Horáková, 2012)

2. Čtenářská gramotnost u dětí se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením nemají problém naučit se číst. Problémy nastávají v případech, že se jich někdo zeptá na to, co vlastně četly. Velká část dětí se sluchovým postižením má v tomto směru nedostatky, které je potřeba odstranit, popř. zmírnit jejich následky. K práci s těmito dětmi jsou proto následující podkapitoly nesmírně důležité. Zabývají se funkční gramotností, významem čtení, pohádkami a jejich významem, výukou čtení a v neposlední řadě i samotnými obtížemi při čtení.

2.1 Funkční gramotnost a funkční čtení

„Funkční gramotností rozumíme efektivní využívání psaných/tištěných informací. Základem funkční gramotnosti je gramotnost formální, osvojení si elementárního čtení a psaní, tj. dovednosti rozpoznávat jednotlivá písmena, skládat je do slov a slova do vět.“ (Komorná, 2008, s. 11)

Zachová (2013) uvádí, že důležitou součástí funkční gramotnosti je čtenářská gramotnost, ve které jde o zvládnutí mnohem obtížnějších dovedností, než je jen čtení a psaní.

Trávníček (2011, s. 43) definuje čtenářskou gramotnost jako: *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“*

Čtenářská gramotnost se netýká jen literární výchovy nebo obecně českého jazyka, ale zahrnuje i ostatní předměty a stává se tak hodnotícím měřítkem ve vzdělávání. Dle této definice by měl čtenář schopen porozumět textu jako celku, vystihnout hlavní myšlenky a měl by se umět zamyslet nad jeho účelem. V případě potřeby by měl být schopný vyhledat v textu důležité informace, posoudit obsah textu s jiným typem informace a také obhájit vlastní názor na daný text. Zároveň by měl rozpoznat formu textu – stavbu, jazyk, žánr, autora apod. (Zachová a kol., 2012)

Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou nejčastěji spojovány se školstvím, ale ve skutečnosti souvisejí se všemi oblastmi života, tzn., že se týkají všech věkových kategorií. (Zachová, 2013)

Rozvoj čtenářské gramotnosti se začíná intenzivněji rozvíjet již v předškolním vývoji dítěte (období tzv. *pregramotnosti*). Dítě se začíná setkávat s tištěnou řečí formou obrázků již kolem prvního roku života. Postupně si uvědomuje rozdíly mezi

znakem a písmenem. Dítě má tedy již značné zkušenosti s psanou řečí dříve, než nastoupí do školy. U dětí v předškolním období se probouzí přirozená touha uchopit psanou řeč prostřednictvím poznávání písmen, slov. Neočekávaně realizace probíhá prostřednictvím psaní, kdy se dítě pokouší „psát“ vlastní myšlenky, které pak „čte“.
(Wildová, 2004)

Spontánní rozvoj dítěte ovlivňuje řada faktorů, mezi ty nejdůležitější patří samozřejmě rodina, která dítěti zprostředkovává první zážitky s psanou řečí formou předčítání, vyprávění příběhů, prohlížení si knih, společné „čtení“, návštěvy divadelních představení apod. Pro optimální rozvoj dítěte je důležité, aby se v tomto období setkávalo se čtenářsky podnětným prostředím. Je potřeba u dítěte vyvolat motivaci a následně pozitivní vztah k četbě. Další podstatná role náleží i předškolním zařízením, kde by se měly zkušené pedagogické pracovnice snažit probudit v dětech zájem o čtení. Není to jednoduchý úkol, protože děti mají různé sociokulturní zázemí a naprosto odlišný vztah ke knihám. (Wildová, 2004)

Na období rozvoje pregramotnosti navazuje období *čtenářské gramotnosti*. Tuto etapu ohraničuje věk žáka v období povinné školní docházky. Jejím hlavním cílem kromě jiných je především rozvoj dovednosti čtení ve smyslu gramotnostního pojetí. Období školní výuky je u nás z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti vnímáno jako problematické. Současná transformace sice klade důraz na již zmíněný rozvoj čtenářských gramotností, ale situace na některých školách naznačuje, že rozvoj a výuka čtení je prováděna značně neefektivně a smysluplné využití jako prostředku komunikace, prostředku pro získání a zpracování informací, ale i prostředku hodnotného trávení volného času zůstává opomíjeno. Pro získání určité úrovně čtenářské gramotnosti a čtenářství žáka je nezbytná i určitá úroveň dovednosti čtení. Toho docílíme jen v případě, že budeme žákům nabízet přitažlivé metody práce, které budou založeny na řešení smysluplných zaměstnání využívajících aktivitu, tvořivost, kritické myšlení a vzájemnou kooperaci žáků. (Wildová, 2004)

Součástí tohoto období je i etapa *počáteční čtenářské gramotnosti*, která byla dříve označována jako období (prvopočátečního, elementárního) čtení. V poslední době důraz na kontinuální rozvoj gramotnosti od období pregramotnosti až do období funkční gramotnosti rozšiřuje vnímání této etapy ve smyslu gramotnostního pojetí. Cílem tohoto období je především zvládnutí dovednosti čtení (v úzké spolupráci se psaním), zdůrazňuje se ale i rozvíjení čtení jako prostředek dalšího vzdělávání a komunikace. To znamená, že žáci jsou již v počátcích výuky čtení podporováni ve vlastních strategiích

jak psanou řeč uchopit, zároveň využívají dosažené znalosti k řešení prvních „čtenářských úkolů“ a pracují s různými, zajímavými texty (s dětskou literaturou, encyklopediemi, časopisy a internetem). V této etapě je nadmíru důležité zachovávat respekt k individualitě žáka, k úrovni jeho schopností, motivace a vzdělávacích potřeb. Učitelé jsou proto vnímáni jako osobnosti, které mohou být zodpovědné za výběr vyučovacích metod, za volbu učebnic a dalších didaktických materiálů. Zároveň je důležité zvolit vhodný způsob hodnocení individuálního rozvoje žáka a efektivní organizaci vyučovacího procesu. (Wildová, 2004)

Funkční čtení je jednou z částí funkční gramotnosti. Z hlediska funkčního čtení musí být osoba schopná textové informace využívat. To znamená, že s nimi musí umět pracovat – analyzovat a hodnotit získané informace, vztahovat získané poznatky ke komplexu svých znalostí a zkušeností, integrovat do něj nové myšlenky nebo je odmítat, dedukovat logické vztahy a souvislosti mezi jednotlivými informacemi. (Komorná, 2008)

Možnou příčinou nízké gramotnosti může být to, že neslyšící dítě nemá v kritickém období dostatek takových podnětů, které by rozvíjely jeho jazykový vývoj. V převážné části se rodí neslyšící děti slyšícím rodičům. Neslyšící dítě tedy v důsledku jeho sluchové vady nemůže rodičům rozumět a s neslyšícími dospělými ve většině případů není v kontaktu. (Komorná, 2008)

Další příčinou může být fakt, že ve školách je neslyšící dítě vyučováno českému jazyku stejně jako slyšící. Nikdo nebere ohled na to, že čeština je pro neslyšící druhým, tedy cizím jazykem. (Komorná, 2008)

Následujícím problémem je skutečnost, že čeština ve výchovně vzdělávacím procesu plní roli učební komunikace. Neslyšící jsou pak vyučováni jazykem, který nemají dostatečně osvojený. Jejich úroveň v českém jazyce není taková, aby tento jazyk mohli úspěšně v učební komunikaci používat. (Komorná, 2008)

V České republice neexistují žádné testy, které by objektivně posoudily úroveň znalostí a čtenářské gramotnosti neslyšících. Diagnostikou skutečné úrovně čtenářské gramotnosti se u nás zatím nikdo nezabýval. V současné době nemáme ani žádné standardizované testy, které by zjišťovaly úroveň čtení s porozuměním a čtenářských dovedností u neslyšících osob. K dispozici máme pouze obrázkový test speciálně upravený pro těžce sluchově postižené od K. Mühlové. (Komorná, 2008)

2.2 Význam čtení

„O čtení jako o nesmírném přínosu pro vývoj osobnosti člověka není sporu. Četba, lépe řečeno literární zpracování světa, obohacuje člověka po stránce kognitivní, emocionální i sociální.“ (Hudáková, 1999, s. 25)

„Čtení jako socio-kulturní stopa vykazuje tyto náležitosti: knihu (noviny, časopis ad.), čas, který k tomu potřebujeme, jakož i důvod či motivaci, proč toto rozhodnutí číst činíme“ (Trávníček, 2011, s. 39).

Langer (2014, s. 71) uvádí, že „recepce (čtení) a produkce (psaní) písemné formy mluveného jazyka je po mluvené řeči druhým nejrozšířenějším způsobem komunikace v majoritní společnosti.“

Četbou literatury dítě mění svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život jak emocionálně, tak i esteticky – literatura zvyšuje podněcování představivosti a fantazii čtenáře, je výzvou k hodnocení zobrazovaného, provokuje citové prožívání a zároveň formuje i mravní vědomí a racionálně podložené postoje. Estetickým působením literatury čtenář zprostředkovaně prožívá životní situace jiných lidí, se kterými může souhlasit, nesouhlasit, může je milovat, ale i nenávidět. Čtenář nahlíží do těchto životů, poznává tak sám sebe, spolu s hrdinou příběhu může hledat a ověřovat i své místo v rodině, ve vztahu k přáteli, ke společnosti. Utváří si tedy celkovou představu o svých životních ideálech a životních perspektivách. (Lederbuchová, 2004)

Čtením také získává větší povědomí o jednom z druhů umění, jehož materiálem je jazyk, neboli náš národní jazyk, mateřština. Poznává tak literární jazyk, který je podnětem pro vlastní jazykovou komunikaci a dále pro rozvoj vlastního myšlení. Za pomoci čtení získává čtenář informace o kulturních, estetických a mravních normách určité kulturní oblasti, díky tomu je lépe vybaven pro tolerantní postoje k lidem odlišných kultur. (Lederbuchová, 2004)

V neposlední řadě získává čtenář literární komunikační zkušenost, svede číst umělecký text – sdělení s estetickou funkcí, která je odlišná od jiných jazykových projevů. (Lederbuchová, 2004)

Pro rozvoj kulturní osobnosti má četba nezastupitelné místo – ať již z hlediska jejího vlivu na utváření citového života (empatie, vyšší city), nebo na rozvoj obrazného, ale i logického myšlení. Současný odklon pubescentů od četby může proto negativně působit na kulturně sociální úroveň dalších generací. (Lederbuchová, 2004)

Osvojit si čtení není jednoduché ani pro zdravé, normálně slyšící a mluvící děti. U zdravých dětí se učení čtení zakládá na znalostech, které si dítě do školy přináší. Intaktní dítě zná příběhy a pohádky z vyprávění. Nové příběhy a pohádky se učí ze Slabikáře a čítanek. Nevnímá je pomocí sluchu, ale naopak pomocí zraku. Zdravé dítě, kterému jsou věci vysvětlovány a čtou se mu pohádky, má v šesti letech *rozsáhlou pasivní slovní zásobu*. Rozumí také složité *gramatické stavbě*. Vše zmíněné sluchově postiženému dítěti v menším či větším rozsahu chybí. (Červenková, 1992)

U dětí se sluchovým postižením se kromě zaměření na čtení s porozuměním zaměřujeme také na *rehabilitační význam*. Chceme po dítěti hlasitou četbu a lepší výslovnost. Rovněž se snažíme o získání základní kulturní a věcné znalosti. Pro neslyšící dítě ze slyšícího prostředí má četba také význam psychorehabilitační, učí je sociálnímu přizpůsobení. (Červenková, 1992)

V četbě můžeme objevit i *modelové situace*, jejich vysvětlením pak dítě pochopí, jaké chování je správné a proč tomu tak je. (Červenková, 1992)

Má-li být výuka čtení úspěšná, je potřeba u dítěte vybudovat kladný citový vztah ke čtení. Bez toho dítě nebude chtít absolvovat tu obrovskou práci, která je spojena s osvojováním si čtenářských schopností. Den za dnem si musíme stanovovat cíle, kterých chceme dosáhnout. Pokud budeme chtít po dítěti při čtení pohádky neustále opakovat výslovnost, dítě to přestane bavit a ztratí i motivaci k dalšímu čtení. (Červenková, 1992)

Hudáková (1999) má jiný názor. Uvádí, že primárním cílem vzdělávání sluchově postižených dětí není osvojení mluvené řeči, avšak celkový rozvoj osobnosti. Nezbytným předpokladem ke čtení s porozuměním je podle jejího přesvědčení znalost jakéhokoliv jazyka (dostatečná slovní zásoba, znalost jazykových prostředků atd.), znalost příběhů, pohádek a různých situací a dostatečně rozvinuté myšlení. Je jedno, v jakém jazyce bude mít dítě tyto dovednosti. Důležité je, že dítě bude mít jazyk, kterému rozumí a kterým se umí projevovat.

2.3 Pohádky a jejich význam

„Pohádky svou charakteristickou fabulí podporují právě fantazijní psychické procesy u dětí. Stimulují tyto vnitřní duševní rezervy a ukazují, jak s fantaziemi – většinou s vizuálními představami – nakládat.“ (Černoušek, 1990, s. 17)

Pohádky jsou vlastně tzv. „paměti naší duše“. Lidé si pohádky vyprávěli od nepaměti, mohli díky nim prožívat to, co sami nemohli prožít v reálném životě, ale

čemu i přesto rozuměli. Strašidelná, kouzelná nebo jiným způsobem zajímavá vyprávění obsahovala nádech tajemna. (Zachová, Bubeníčková, Plánská, 2013)

Před 150 až 200 lety si básníci a spisovatelé všimli krásy a živosti pohádek, začali je sbírat, zapisovat a literárně upravovat. Vznikaly tak knižní soubory, ve kterých byly zapisovány právě lidové pohádky. Spisovatelé začali postupně tyto pohádky upravovat a časem psali pohádky vlastní, umělé. Také je můžeme najít pod názvem autorské pohádky. (Zachová, Bubeníčková, Plánská, 2013)

Pohádka je epický žánr, který patří mezi nejstarší žánry lidové slovesnosti. Mezi hlavní druhy pohádek pak patří *lidové pohádky* (anonymní, tzn., že neznáme autora původních vyprávění) a *autorské pohádky* (kdy známe autora, mohou se též nazývat umělé pohádky). (Zachová, Bubeníčková, Plánská, 2013)

Jak již bylo zmíněno, pohádka je původně dílo slovesné kultury, vytvářené především vyprávěním a nasloucháním. V dnešní uspěchané době bohužel tento způsob předávání zkušeností postupně mizí, protože přichází moderní technologie, kterými jsou děti více ovlivňovány. (Černoušek, 1990)

Hlavní úlohou pohádek je vnést smysl a řád do světa, který děti zpočátku nechápou, a je pro ně příliš zmatený. Mezi dětskou a dospělou myslí je totiž veliký rozdíl. Svět dospělých je komplikovaný a složitý, proto je důležité jednotlivé situace převést do takové podoby, která bude pro dítě přístupná. Další funkcí pohádky je pak strukturalizace skutečnosti, kdy se jedná o různé srozumitelné zápletky a řešení dobra a zla. (Černoušek, 1990)

Fürst (1997) chápe funkci pohádky poněkud rozdílně, protože se domnívá, že pohádky představují dítěti postavy, na něž může přehledným způsobem promítat to, co v něm probíhá. Dítě tak může ztělesňovat v nějaké postavě jeho destruktivní přání (např. na bezcharakterní postavu), s jinou postavou může prožívat uspokojení (např. s hodným dědečkem), s další postavou se plně ztotožní (např. se spravedlivým a moudrým člověkem) a na další postavy si vybuduje pomyslnou vazbu dle momentální potřeby. Tento proces dopomáhá dítěte uspořádat své protikladné sklony a pocity a pomáhá se s nimi vyrovnat.

Význam jakéhokoliv uměleckého textu se dá vyjádřit prostřednictvím interpretace různým způsobem, nelze ho tedy jednoznačně formulovat, protože každý umělecký text, tedy i pohádka, je mnohovýznamový (je to jeho podstata). (Zachová, Bubeníčková, Plánská, 2013)

Pohádky jako takové mají tedy bezpočet významů. Pro představu např. výchovný, poznávací a vzdělávací, ale také terapeutický – který dítě uklidňuje, pokud se v nějaké situaci setkalo s nepochopitelným chováním dospělého jedince. Nejdůležitějším významem je pak optimistické ladění pohádky, které je důležité pro duševní rozvoj dětí. Dalším významem je pak citlivé zasahování a oslovování citové oblasti jedince. (Černoušek, 1990)

V současné době se rozlišuje několik typů pohádek. *Kouzelné pohádky* obsahují vyprávění o pohádkových bytostech, vílách, čertech, dracích apod. Hrdina je často zakletý jiné bytosti nebo přírodního útvaru. Dalším typem jsou *zvířecí pohádky*, kde jsou nositeli děje zvířata, která se chovají jako lidé, proto jsou tyto pohádky blízké bajkám. *Legendární pohádky* jsou zjednodušené biblické příběhy, které velice často vyprávějí o krajních lidských situacích (především o smrti). V *realistických (novelistických) pohádkách* vystupuje lidový hrdina, který vítězí nad zlem díky vtipu a moudrosti. (Zachová, Bubeníčková, Plánská, 2013)

Černoušek (1990) udává, že realistické pohádky se zabývají základními psychickými potřebami rozvíjejících se dětí. Zaměřují se především na vztah k rodičům nebo k sourozencům. Dále se specializují na potřeby jako je láska, důvěra ve svět, potřeba poznávání mezilidských vztahů, potřeba zvládnutí strachu a také kladou důraz na potřebu rozvíjet pocit životního smyslu. Pokud chce pohádka upoutat pozornost dítěte, musí být její příběh založený na citech a na nepředvídatelnosti děje.

Mezi znaky pohádek patří *pohádková formule*, která se píše na začátek a na konec příběhu (Byl jednou jeden král...), *časová neurčitost* (jednou, kdysi, před dávnými časy), *místní neurčitost* (někde, v jednom zámku, ve velikém městě), *triáda* (tři úkoly, tři sestry, tři cesty), *magická čísla* (dva, tři, sedm, devět, deset, dvanáct), *mluvící jména* (Popelka, Vševěd, Zlatovláska, Plaváček), *vítězství dobra* (kdy dobro je vždy odměněno a zlo potrestáno), *kouzelné předměty* (prsten, zlatý klíč, hřeben, oříšky...), *nadpřirozené jevy* (objevení, zmizení, propadnutí), *mluvící zvířata*, *pohádkové bytosti* (drak, trpaslíci, čerti, ježibaba, obři), *kouzelné slovo* (zaklínadlo) a *motiv „třinácté komnaty“* (zakázaný prostor – místnost). (Zachová, Bubeníčková, Plánská, 2013)

Pozornost dětských čtenářů se později přesouvá z pohádek na pověsti, báje, mýty a bajky. Lákají je, protože se podobají pohádkám, zároveň se zde objevují fantazijní prvky a nadpřirozené bytosti. Disponují již realističtějším rázem skutečnosti, charaktery zápletky jsou složitější a současně bývá vymezen přesněji čas i prostor.

Vzhledem k historickému rázu se objevují méně frekventované pojmy a pro děti se sluchovým postižením mohou být proto tyto žánry těžko uchopitelné. (Smetáček, 1973)

Smetáček (1988) uvádí, že děti okolo věku deseti let mají zájem o dobrodružné, ale i detektivní příběhy. U chlapců převládají válečné, historické a cestopisné knihy. Později roste zájem také o vědu a techniku a science fiction. Zde se děti se sluchovým postižením špatně orientují, protože se objevuje mnoho neznámých, nových či technických pojmů. V četbě dívek pak převládá motiv rodiny, známého prostředí, školy a později roste zájem o dívčí romány. Ty nemají příliš složitý děj a zaměřují se hlavně na citové vnímání hlavních postav, proto v těchto knihách nevzniká přílišné množství problematických míst pro děti se sluchovým postižením.

2.4 Výuka čtení

Matějček (2004) udává, že čtení jako takové začíná již u dvanáctiměsíčního dítěte. Rozdíl je v tom, že nečte písmena, nýbrž obrázky. Dá se říct, že obrázek je pro něj písmeno. Leporelová obrázková knížka by proto neměla chybět v žádné „dětské knihovně“, protože má pro dítě do budoucna obrovský význam. Postupně začíná v obrázcích číst, hledá děj a symboliku. Baví ho odpovídat na otázku, co a kdo na obrázku dělá, popř. co za zvíře nebo věc na obrázku vidí. Okamžik, kdy si dítě začne samo listovat knihou, by pro nás měl být startem pro předčítání, které je důležité pro rozšíření slovní zásoby a rozvoj fantazie.

Červenková (1999) rozděluje přípravu na čtení do dvou období. *Příprava na čtení* začíná již v předškolním věku. Co se týče dětí s velmi těžkou sluchovou vadou, kde je rozvíjení fonemického sluchu velmi těžké až nemožné, spočívá pak vlastní příprava na čtení především v rozvoji zrakového vnímání. Rozvoj zrakového vnímání probíhá pomocí nejrůznějších her s obrázky, kdy dítě hledá podobnosti a rozdíly. Zároveň rozvíjíme i cvičení pravolevé orientace a očních pohybů.

Pro děti se sluchovým postižením je stěžejní především *předčtenářské období*. V tomto období musíme dítě co nejvíce motivovat k tomu, aby později rádo četlo. Jde především o vytvoření kladných emocí. Dítě získává z předčítání spoustu pozitiv: učí se chápat, co je čtení; dozvídá se, že knihy jsou zdrojem informací a zábavy; začíná se o knihy zajímat a roste jeho touha naučit se číst; učí se pracovat s knihou; rozvíjí se chápání struktury textu; učí se ptát na různé věci; učí se vyprávět a chápe nové myšlenky; zároveň se u dítěte rozvíjí představivost a smysl pro obrazotvornost. Všechny jmenované věci získává intaktní dítě téměř bez problémů, záleží na rodiči, jak se dítěti

věnuje. Sluchově postižené dítě to už tak jednoduché nemá. Většina sluchově postižených dětí se rodí intaktním rodičům, u kterých se předpokládá, že nebudou ovládat český znakový jazyk. V tomto případě je potřeba rodičům místo předčítání doporučit různé formy totální komunikace. Zejména práci s obrázky – rozkreslování ilustrací z knih, lepení a sestavování komiksů atd. Děti se seznámí s osnovou nejznámějších příběhů a pohádek. Předchozí, alespoň minimální, znalost pohádek dítěti usnadní budoucí přípravu na čtení a čtení samotné. (Červenková, 1999)

Prvním krokem ve výuce čtení je dle Horákové (2012) *nácvik čtení globální metodou*. Globální metoda vychází z tvarové psychologie, která preferuje ucelené vnímání. Děti se sluchovým postižením se zabývají slovem jako celkem, rozkladu slova pak věnují minimum času a pozornosti. Globální čtení v českém jazyce je komplikováno tím, že se mění koncovky slov časováním, skloňováním, stupňováním a používají se předpony a přípony. Globální čtení se v tomto případě obtížně aplikuje.

Počáteční vnímání formou globálního rozlišování slov na základě jejich významu, určení vztahů mezi názvy předmětů a jevů vytváří důležitý základ pro pozdější globální nebo analyticko-syntetické čtení. (Krahulcová, 2014)

Krahulcová (2003) uvádí postup práce při nácviku čtení globální metodou. Speciální pedagog si na kousky papíru nachystá: slova – názvy, slova – činnosti, slova – jména dětí a učitelů. Děti se je pak učí v daných situacích globálně rozlišovat. S dětmi takto napsaná slova používáme i k vzájemné každodenní komunikaci. Globální percepce napsaného slova je pro malé dítě jednoduchá. Dítě poznává slova jako signály a prostředky pojmenování již před osvojením hláskové podoby. Prvotní vnímání formou globálního rozeznávání slov na základě jejich významu, určení vztahů mezi názvy předmětů a dějů vytváří základní kámen pro následující analyticko-syntetické čtení.

Dalším krokem na cestě k získání čtenářských dovedností dětí se sluchovým postižením udává Horáková (2012) *metodu analyticko-syntetickou*, ve které jde především o porozumění stavbě slov. Je důležité, aby děti věděly, že se slova skládají z různých, navzájem odlišných písmen, která se dají kombinovat a skládat do slov. Slova slouží k vytváření vět, se kterými se dá různě pracovat. Tato metoda přispívá k pochopení gramatické struktury českého jazyka, protože dokáže reagovat na jeho gramatické zvláštnosti.

Analyticko-syntetická metoda se nazývá proto, že je v ní využívána analýza a syntéza. Analýza se zabývá rozkladem slov na jednotlivé slabiky a hlásky, syntéza pak spojováním hlásek ve slabiky a následně ve slova. Tato metoda vychází z mluveného

slova, kdy si žáci osvojují novou hlásku vyvozením ze slova. S vyanalyzovanou hláskou je spojeno písmeno a žáci čtou slabiky a slova obsahující toto písmeno. Znají již všechny hlásky, z nichž se slabika skládá a učí se pouze vyslovovat hlásky podle písmen. (Bartošová, 2014)

Z psychologického hlediska můžeme v analyticko-syntetické metodě rozlišovat tři etapy: analytickou, syntetickou a automatizační. Jednotlivé etapy nenastupují v přímé posloupnosti. Následující etapa nenásleduje až po skončení předcházející. (Bartošová, 2014)

Bartošová (2014) dělí nácvik čtení do tří základních etap podle hlavních stupňů čtenářské dovednosti, která je charakterizována rozvojem způsobu čtení žáků. První etapou je *předslabikářové období*, které je jakousi přípravou žáků na čtení. V této etapě se klade důraz na uplatnění komutativní funkce jazyka, srozumitelnost jazykových projevů a zřetelnost artikulace. Zejména důležitou složkou je hlasová výchova, jejíž součástí je cvičení dechu, hlasu a výslovnosti. Do výuky musí být zařazována pravidelně a po relativně dlouhou dobu. Dále žáci provádějí analyticko-syntetické činnosti, při kterých se učí rozlišovat jednotlivá slova, slabiky a hlásky. V této etapě žáci poznávají souhlásky *s, l, m, p*, a samohlásky *a, e, i, o, u*, a to dlouhé i krátké. Každé nové písmeno poznávají ve čtyřech tvarech – malé a velké psací, malé a velké tiskací. Později se cvičí analýza a syntéza slabik složených z těchto hlásek. Slabiky se svědomitě procvičují, protože jsou součástí slova. Žáci se učí slabiku tak, aby ji co nejdříve vyslovovaly najednou, předchází se tak vytvoření návyku artikulace jednotlivých hlásek. Ten se později špatně odstraňuje a brzdí tak rozvoj plynulého čtení. Další nezbytností je to, aby žáci nevyslovovaly hlásky šeptem a teprve potom nahlas (tzv. dvojí čtení). K nácviku se mohou používat různé pohádkové publikace na jednotlivá písmena, zpestřit výuku můžeme i použitím různých her, obrázků, modelováním či vystřihováním jednotlivých písmen.

Následuje *slabikářová etapa*, při níž žáci vyvozují nové hlásky a písmena, která postupně spojují do slabik, slov a celých vět. Žáci ke čtení používají slabikáře. Zároveň je potřeba rozvíjet fonemický sluch, cvičí se analýza a syntéza slov. Na základě těchto procesů žáci určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice. Hlavním úkolem učitele je, aby žáci neulpívali zrakem na jednotlivých písmenech slabiky, ale poznávaly slabiku jako celek a tak ji také vyslovovali. Slabikářové období se člení do čtyř fází podle vzrůstající složitosti hláskové stavby slov na: čtení otevřené slabiky ve slovech (máma, Pepa), čtení zavřené slabiky na konci slov (les, orel), čtení otevřené slabiky

trojpísmenkové (sto, stojí) a slov s dvěma souhláskami uprostřed (myška, babička) a čtení slov se slabikotvorným *r, l, m* (vlk, krk, osm), slov s písmenem „*ě*“, *dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě* a se slabikami *di, ti, ni*. (Bartošová, 2014)

V posledním, *poslabikářovém období*, postupně dochází k plné automatizaci čtení. Přejde se k vázání slabik ve slova, která by měli žáci číst plynule a s porozuměním. Pokud žák čte plynule, po taktech a s porozuměním, splnil cíl elementárního čtení, mezi jehož znaky se řadí správnost, uvědomělost, výrazovost, porozumění a rychlost čtení. Současně dochází k automatizaci syntézy a analýzy různých typů slabik ve slova. Při čtení se pak zdokonaluje slovní zásoba, přízvuk a také správná výslovnost a intonace. Pro procvičování zařazujeme i mimočítankovou četbu – pohádky, dětské knihy a časopisy. Díky tomu můžeme zvýšit motivaci žáků ke čtení. (Bartošová, 2014)

Krahulcová (2003) rozlišuje výuku čtení na dvě složky: osvojení si techniky čtení a pochopení obsahu čteného textu. Poslední metou je jak u slyšících, tak neslyšících dětí pochopení obsahu textu, dítě pak komplexně ovládá čtenářské schopnosti.

Podle zvolených metodických postupů a prostředků si zvolíme techniku čtení. Pokud budeme upřednostňovat orální kód, pak tento proces probíhá souběžně s osvojováním hlásek a mluvené řeči. Děti se učí poznávat písmena jako znaky pro hlásky a učí se je současně vyslovovat. Ovládnutí techniky čtení je tedy závislé na osvojování výslovnosti. V případě učení se výslovnosti koncentrickou metodou je doba věnovaná výuce techniky čtení kratší, ale stále značná. Počátek je v předškolním věku, vyvíjí se v třídě přípravné a dokončuje se ve druhém až třetím ročníku základního vzdělání. (Krahulcová, 2003)

Na základní otázku, jaká metodika vyučování čtení je lepší, není možné jednoznačně odpovědět. Je nejisté, zda efektivní zvládnutí mluvené řeči významně napomůže k osvojení dovednosti čtení u neslyšících dětí. Proto je důležité i nadále zkoumat, jak a do jaké míry z hlediska metodiky čtení je vhodné vyžadovat použití mluvené řeči neslyšícími dětmi. (Krahulcová, 2014)

2.5 Obtíže při čtení

„Všeobecně rozšířená představa nezasvěcených slyšících lidí je, že když existují speciální školy pro neslyšící, kde se tyto děti učí číst a psát, tak tuto dovednost mohou využívat i při běžném získávání či sdělování písemných informací. Z toho je patrné, jak zkrácené je povědomí slyšící veřejnosti o hluchotě.“ (Strnadová, 1994, s. 39)

Daňová (2008) uvádí několik problémů, se kterými se osoby se sluchovým postižením potýkají. Jde především o *nedostatečnou slovní zásobu*. Tento deficit se vyskytuje hlavně u dětí s vrozeným sluchovým postižením nebo u dětí, u nichž k postižení došlo před ukončením vývoje řeči. Slovní zásoba je ovlivněna jak z kvalitativního tak z kvantitativního hlediska. Z hlediska kvalitativního jde především o malé množství slov, které osoba se sluchovým postižením ovládá.

Nedostatečná slovní zásoba zároveň ovlivňuje *neznalost synonym*. Sluchově postižené osoby často znají pro jednu věc jeden pojem. Pokud danou věc nazveme jinak, sluchově postižená osoba nemusí vědět, o čem je řeč. Obdobná situace vzniká u homonym. (Daňová, 2008)

Dalším problémem je *neznalost běžně užívaných hovorových výrazů* u osob se sluchovým postižením. Často také dochází k zaměňování významů slov, která jsou si podobná. Při četbě proto dochází k nedostatečnému pochopení děje. (Daňová, 2008)

„Při čtení s porozuměním jde o složitý proces, vyžadující přesné vnímání grafické podoby slov, pojmové i obrazné chápání jejich významu izolovaně a především kontextových souvislostí, spojené s vytvářením adekvátních představ, zapamatováním a správným domýšlením a pohotovým vybavováním obsahu čteného textu. Při osvojování slovesně uměleckého textu se uvědomělost žákovského čtení projevuje dovedností proměnit pojmové významy slov v živé a konkrétní představy zobrazených jevů, postihnout jeho tematickou (postavy, děj, prostředí), kompoziční a jazykovou strukturu a jejich vzájemné vztahy, pochopit vlastní myšlenku a smysl tohoto textu a zaujmout k němu vlastní stanovisko.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 60 In Bartošová, 2014, s. 42)

„Porozumění textu je vlastně proces porovnávání vstupní informace s tím, co recipient již o věci ví. Je to základní proces, který je u neslyšících narušen kvalitou vstupní i již uložené informace.“ (Souralová, 2002, s. 26)

Se slovní zásobou úzce souvisí i absence zvukové formy jazyka. Nepřítomnost zvukové formy jazyka dále ovlivňuje *identifikaci významu slovních spojení*, která jsou

určována modulačními faktory řeči, např. intonací. Často se to týká vyjádření ironie nebo posměchu. Zkušený čtenář ironii v textu snadno pochopí, ale neslyšícího zmate. Pochopí totiž význam slov tak, jak jsou napsána a vypadne tak ze souvislostí děje. (Souralová, 2002)

Strnadová (1999) informuje o dalších situacích, ve kterých má osoba se sluchovým postižením značné nedostatky. Osoba se sluchovým postižením *neodlišuje význam při změně délky samohlásky. Nezná frazeologii* a obrazná rčení bere tak, jak jsou napsaná, tedy doslovně. *Neovládá konvenční pravidla* slyšící společnosti, proto neví o existenci vykání a tykání. Taková neznalost se pak projevuje v celkovém chápání textu, kdy osoba se sluchovým postižením neví, kolik je třeba osloveno lidí v daném textu. Zároveň *nezná způsoby, jakými se slova spojují do vyšších celků*.

Komorná (2008) uvádí jasný přehled oblastí, ve kterých mají neslyšící čtenáři problém: mají omezený rozsah slovní zásoby; mají problémy se zapamatováním si a vybavením nové slovní zásoby; neztotožní význam určitého slova s odpovídajícím pojmem, i když příslušný pojem znají; neznají pojem, k němuž určité slovo odkazuje (to souvisí s omezeným spektrem znalostí a zkušeností); objevuje se u nich tzv. nestálost slovní zásoby (neslyšící je v jednom případě schopen identifikovat význam daného slova, v jiném případě totéž slovo nepozná); mají potíže s porozuměním slovní zásobě abstraktní povahy; neznají synonymní výrazy (neslyšící zná pro daný pojem jedno slovo, ale s jiným slovem, které znamená totéž, si tento pojem spojit nedokáže); neznají totéž slovo v různých významech; zaměňují významy vizuálně podobných slov (slov, která obsahují stejné nebo podobné hláskové skupiny, tzv. vypadají podobně); nejsou schopni rozpoznat určité známé slovo v různých tvarech (to souvisí se znalostmi gramatické stavby jazyka); nejsou schopni identifikovat určité slovo v různých kontextech (lexikální jednotky se nevyskytují izolovaně, ale jsou zapojeny do struktury různých vět, význam určitého slova proto vyplývá z kontextu).

Psaný text je dostupný smyslům neslyšících lidí. Většina slyšících lidí si myslí, že člověk s postižením sluchu bude dobře číst a psát. Takové myšlenky by byly správné, pokud by se jednalo o typ písma, který by byl nezávislý na mluveném jazyce. Pokud se jedná o grafický záznam mluveného jazyka, poté se v aplikaci písma odráží i míra znalosti tohoto jazyka. A to jak při čtení, tak při psaní. Z toho vyplývá, že znalost písmen člověku negarantuje i funkční gramotnost v pravém slova smyslu. (Strnadová, 1999)

Neslyšící dítě se seznamuje s českým jazykem až prostřednictvím písma. Je v obtížné situaci a potřebuje pomoc k tomu, aby pochopilo význam psaného textu.

Často hrozí, že si neslyšící dítě osvojí čtení, které bude ale jen mechanické a bez porozumění textu. Bez pochopení textu nevzniká ani motivace k dalšímu čtení. Důležité je si uvědomit, co dělá neslyšícím čtenářům největší problémy. (Strnadová, 1999)

Krahulcová (2014) shrnuje problémy čtení do jednotlivých oblastí. *Lexikální oblast* zahrnuje problémy jako nižší slovní zásoba, nepřesné vymezení obsahu mnoha pojmů a problémy v morfologii. *Oblast syntaxe* obsahuje problémy ve znalosti jazykových prostředků, jimiž vyjadřujeme vztahy mezi slovy a mezi větami. *Oblast frazeologie* se pak zabývá problémy ve znalosti ustálených obrátů, rčení a frází a přenesených významů.

3. Úprava textů pro děti se sluchovým postižením

Z výše zmíněných důsledků vyplývá, že dítě se sluchovým postižením má problém porozumět originálně napsaným knihám. Dokáže je přečíst, ale smysl knihy mu leckdy uniká. A právě proto jsou zde uvedeny možnosti úpravy textu, které dítěti pomohou na cestě v překonávání svých čtenářských nedostatků.

Vzhledem k tomu, že každé dítě je originální a má svoje limity, je potřeba upravené texty konzultovat. A s kým jiným, než právě s dětmi, pro které se úprava provádí.

3.1 Možnosti úpravy textu

Úprava textu závisí na dané věkové skupině, pro kterou je text upravován. Podle toho pak vybíráme i knižní titul, způsob a míru zásahu do děje dané knihy. U nejmenších dětí se využívá obrázků, ze kterých se může udělat třeba leporelo. Pod obrázek umístíme vždy jasné, vystihující slovo. Po tom, co si dítě jednotlivá slova osvojí, přistupujeme k rozšiřování slovní zásoby. Vytváříme nové kartičky s obrázkem a slovy. Ke známým slovům se vždy vracíme, postupně je můžeme doplňovat dalšími slovními druhy do podoby dvouslovných vět. Dalším stupněm je pak tvoření víceslovné věty. Nesmíme zapomenout, že nejde jen o samotné čtení dítěte, ale především o porozumění textu. (Daňová, 2008)

Dosavadní zkušenosti zatím ukazují, že nejjednodušší je úprava příběhu, který obsahuje vyprávěcí struktury, kterými jsou: prezentace prostředí děje, zápletka, řešení a rozuzlení zápletky a závěrečná pasáž. Jestliže má příběh přirozenou posloupnost událostí, neměl by osobám se sluchovým postižením dělat větší problémy. Pokud ale čtenář se sluchovým postižením musí jednotlivé vztahy sám odvozovat, může dojít k mylnému pochopení autora. (Souralová, 2002)

Při úpravě textu pro starší děti jde o přepis z výchozího do cílového jazyka, kterým je v našem případě čeština. Samotný text si musíme nejdříve sami přečíst, abychom si o něm udělali obrázek. Musíme se rozhodnout, které informace jsou pro text důležité (relevantní) a se kterými budeme nadále pracovat. Naopak nedůležité (redundantní) informace vynecháme, abychom nenarušili celistvost upraveného textu. Mezi nejčastěji vynechávané informace patří dlouhé popisy, nepodstatné dějové odbočky nebo vedlejší postavy, které se v příběhu jen mihnou a nejsou nijak významné. (Souralová, 2002)

Tato rozhodnutí nejsou nijak jednoduchá. Volbu slov do cílového textu ovlivňuje velké množství objektivních i subjektivních faktorů. Mezi tyto faktory se počítají jazykové kompetence neslyšících čtenářů, ale i jazykové a osobní předpoklady toho, kdo text upravuje. (Souralová, 2002)

Vhodnost slov a slovních výrazů přichází až po první, nejdůležitější úloze. Tou je stanovení základní dějové osnovy na základě poznatků z dané knihy. První kapitolu pojmáme vždy jednoduše, abychom čtenáře navnadili a motivovali. V dalších kapitolách většinou zjistíme, že se objevuje čím dál tím více postav a děj tak začíná být nepřehledný. Snažíme se o odstranění všeho nepodstatného pro daný příběh. (Daňová, 2008)

Daňová (2008) vymezuje jednotlivé oblasti, kterými se zabýváme při úpravách textů. Oblasti jsou následující: délka textu, sled událostí v textu, gramatická úprava textu, míra výslovnosti textu, přímá řeč, tvorba vysvětlivek, metafory, metonymie, frazémy a na závěr ilustrace v upraveném textu.

Původní *délka textu* nemusí být nutně totožná s délkou textu upraveného. S délkou textu se mění i jeho obtížnost, i když se snažíme používat takové jazykové prostředky, které budou více méně podobné originálu. Úpravy nejsou ale jen o „oklešťování“ nepodstatných částí, pro lepší pochopení je někdy naopak nezbytné původní text obohatit o dokreslující informace. Zároveň se nesmíme zhrozit toho, že upravený text může působit na první pohled až moc jednoduše. (Daňová, 2008)

Pro jasný *sled událostí* musíme neustále sledovat hlavní dějovou linii. Pro usnadnění pak můžeme přeskupit, spojit nebo i vynechat některé kapitoly tak, aby zůstal zachován chronologický sled událostí. (Daňová, 2008)

Čeština je velmi bohatý a flexibilní jazyk. *Gramatická úprava textů* je důležitá především z hlediska významů slov a vizuálně podobných slov. Dítě, které češtinu ne příliš ovládá, bude mít problémy především v gramatice a v kategoriích s ní spojené (rod, číslo, pád, osoba atd.). Proto vznikají velké problémy i ve stavbě vět, které bývají příliš složité, popř. nedokončené. Dlouhá souvětí se snažíme vždy upravovat na kratší, smysluplné věty, kdy by jedna věta měla nést jednu významnou informaci. Ve větách jednoduchých se pak snažíme vyvarovat psaní dlouhých vsuvek a vícestupňových rozvití větných členů. Významným prvkem jsou klíčová a ilustrační slova. Slova klíčová jsou nezbytná pro porozumění textu. Slova ilustrační pouze doplňují základní text, to ovšem nic nemění na jejich důležitosti. Ilustrační slova jsou důležitá pro dotváření příběhu a vytváří autorův typický sloh, proto je nesmíme vynechat nebo nahradit jinými.

Vzniklý text by byl ochuzený a dítě by se nenaučilo nalézat klíčová slova, která posouvají příběh kupředu. Je důležité dělat text zajímavým a přitažlivým pro čtenáře. Nesmíme ale zapomenout, že text má být pro dítě i něčím přínosný, a proto musí obsahovat i pojmy, které dítě nezná. Díky novým slovům se u dítěte rozvíjí slovní zásoba. (Daňová, 2008)

Další způsob zjednodušení textů tkví v použití *větší míry výslovnosti*. Znamená to, že podmět ve větě by měl být po většinu času vyjádřený plnovýznamovým pojmenováním nebo zájmenem. Zájmena používáme jen v nesporných situacích. Děti se sluchovým postižením ve své řeči samy zájmena používají, ale rozpoznání ve větě jim dělá problémy. To je způsobeno tím, že sluchově postižené děti mají problémy s gramatickými a sémantickými významy ve větě. Právě proto je někdy vhodnější použití plnovýznamového pojmenování, které neklade na dítě tak vysoké požadavky. (Daňová, 2008)

Součástí knih jsou i dialogy komunikujících postav. Tyto dialogy se v textech objevují jako *přímá řeč*, která bývá zahájena tzv. uvozovací větou, která konkretizuje mluvčího přímé řeči (Souralová, 2002). Pro přehlednost se uvádí před začátkem přímé řeči nebo po jejím ukončení. Přímou řeč odlišujeme od ostatního textu kombinací uvozovek, interpunkcí nebo jiným typem písma. Abychom text ještě více usnadnili, vkládáme jednotlivé části dialogu na samostatný řádek. (Daňová, 2008)

Při přepisu z původního do upraveného textu dochází rovněž k přidávání informací, které jsou podstatné pro pochopení slovtvorby, stylistiky atp., popisovaných v původním textu. Dělá se to za pomoci *tvorby vysvětlivek*. Ty pokud možno dáváme mimo hlavní děj. Nejvhodnější je těžká slova označit a na konci kapitoly vysvětlit. Každý odborník má na vysvětlivky jiný názor. Někdo jejich použití považuje za nedostatečné schopnosti překladatele poradit si s textem. Jiný je zase doporučuje pro usnadněný příjem textu. Dětem se sluchovým postižením mohou vysvětlivky pomoci při chápání lexikálních významů slov. (Daňová, 2008)

V knihách se často setkáváme i s použitím *metafor* nebo *metonymií*. Metafora je přenesené, obrazné pojmenování na základě podobnosti (např. hlava rodiny). Metonymie je taktéž přenesené pojmenování, které ale na rozdíl od metafory vzniká na základě věcné souvislosti. Náročné pro pochopení mohou být i *frazémy* (rčení, přirovnání, pořekadla), které se charakterizují slovy spojenými do neměnných nebo jen omezeně upravitelných slovních spojení. (Daňová, 2008)

Pro děti se sluchovým postižením je důležitá také vizualizace, proto k textům přidáváme i *ilustrace*, které text doplňují a ozvláštňují. Vhodně vyrobenou ilustrací můžeme různá slova a nejasné pojmy i vysvětlit. V případě textu, který má více hlavních hrdinů je možné tyto hrdiny nakreslit. Dítě si tak utvoří vlastní představu a bude více motivované ke čtení. (Daňová, 2008)

Souralová (2002) uvádí další oblast a to *procesy inference*. Zdůrazňuje, že nezáleží na tom, zda budou použity stejné či jiné jazykové prostředky jako v originálním textu, ale na tom, zda budou plnit stejnou funkci a zprostředkují čtenáři se sluchovým postižením rovnocenné informace. Některá slova nebo slovní spojení v textu jsou neznámá i pro dnešní děti (např. co si počneme, uskrovnit apod.), ale v textu jsou přímo vysvětlená nebo jejich význam vyplyne z kontextu. Nelze očekávat, že to čtenář se sluchovým postižením pochopí. Dovednost umět pochopit a porozumět jednotlivým pojmům ze souvislostí vyplývajících z textu předpokládá určité čtenářské základy. Tyto základy a znalost žánrových postupů od raného dětství však čtenářům se sluchovým postižením chybí.

3.2 Ověření textu

„Nelze doporučit žádný standardní návod, jak při ověřování upraveného literárního díla postupovat. Závisí především na tématu knihy, její obtížnosti a na věku čtenářů.“ (Daňová, 2008, s. 56)

Je především na nás, jak upravený text budeme ověřovat. Na výběr máme více možností, ze kterých si vybíráme tu možnost, která bude vhodná vzhledem k věku, jazykové kompetenci čtenáře, jeho schopnosti porozumět otázce, vytvořit a vyjádřit odpověď apod. Důležité je především to, aby ověřování probíhalo zajímavou a zábavnou formou. (Daňová, 2008)

„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“ (Souralová, 2002, s. 44).

Daňová (2008) uvádí pět metod, které se dají k ověřování upraveného textu použít. První tři metody jsou všeobecné a dají se tak použít pro všechny úrovně i věk čtenářů. Další dvě metody pak požadují vyšší stupeň osvojení jazyka, větší slovní zásobu a znalost jazykových prostředků, kterými se vyjadřují vztahy mezi slovy nebo mezi větami.

Pravděpodobně nejpřirozenější metodou je *reprodukce přečteného*. Zjistíme tak velice rychle a snadno, jestli dítě danému textu porozumělo. Tato metoda ale vyžaduje velmi dobrou aktivní znalost jazyka. (Daňová, 2008)

Ověření porozumění pomocí obrázků probíhá tak, že děti vyhledávají obrázky, které ztvárňují obsah přečteného. Další variantou je že, dítě dostane několik obrázků, ze kterých sestavuje osnovu příběhu, který přečetlo. Zároveň mohou samy nakreslit obrázek o tom, co se v příběhu stalo. Nevýhodou této metody je časově náročná příprava obrázků a také fakt, že obrázkem nemůžeme ztvárnit všechno. Pokud si ověřujeme text ukázáním na nějaký z obrázků, může být problémem také náhodná volba. (Daňová, 2008)

Odpovědi na otázky (kladené ústně nebo prostřednictvím znakového jazyka, popř. písemně) jsou velice efektivní metodou pro zjištění porozumění při čtení textů. U písemného ověřování musíme klást takové otázky, na které dítě se sluchovým postižením musí odpovědět klíčovým slovem nebo větou formulovanou vlastními slovy. Jinak hrozí, že si dítě najde v textu stejná slova shodná s těmi v otázce a zvolený text bez myšlení opíše. (Daňová, 2008)

U *metod vyžadujících samostatné, tvůrčí myšlení* se zaměřujeme na hlavní myšlenku přečteného textu. Osoba se sluchovým postižením může např. vymýšlet nadpis k textu nebo pokračovat v příběhu. (Daňová, 2008)

System nadpisů je pak jeden z nejnáročnějších způsobů. Při úpravě textu delší části rozdělujeme na kratší odstavce. Dítěti pak dáme předem připravené štítky s nadpisy, které dítě přiřazuje k jednotlivým odstavcům. Správné zvládnutí úkolu vyžaduje jak porozumění nadpisům, tak porozumění celému upravenému textu. (Daňová, 2008)

Úprava knihy Tajemství proutěného košíku

Na světě vychází každý rok nepřehledné množství nových pohádkových knížek pro děti. Je škoda, že děti se sluchovým postižením si nemohou čtení těchto titulů náležitě užít právě kvůli problémům uvedeným v podkapitole 2.5. Tyto závažné důvody vedou v dnešní době k již zmíněným úpravám různých titulů pro rozličné kategorie osob se sluchovým postižením.

Praktická část této práce se na základě odborné literatury dále zabývá úpravou části knihy „Tajemství proutěného košíku“ (autorky Markéty Zinnerové) pro děti staršího školního věku se sluchovým postižením. Smyslem práce je ukázat dítěti se sluchovým postižením, že i čtení může být zábavné. Výstupem práce je upravená část knihy, která je následně ověřena v praxi.

4.1 Metodika práce

Úpravám textu pro sluchově postižené čtenáře předchází důležitý bod, kterým je vybrání knižního titulu. V tomto případě je to již zmíněné „Tajemství proutěného košíku“. Tento titul je označován jako literatura pro mládež. V současné době je tato kniha, vzhledem k tematickému obsahu, vhodná spíše pro žáky mladšího školního věku.

Úprava textu probíhala především na základě teoretických poznatků z podkapitoly 3.1. V průběhu docházelo k různým diferenciacím, které jsou uvedeny v následujících odstavcích.

V případě úprav textu pro děti se sluchovým postižením se můžeme setkat s tím, že bude upravený text delší, než text původní. K takové situaci dojde tehdy, pokud je vstupní text nevyjasněný a je potřeba jeho děj konkretizovat, protože žáci se sluchovým postižením mají často problémy s vytvářením představ, na kterých je závislá schopnost domýšlení a pochopení děje. Často tedy obohacujeme text vysvětlujícími informacemi, které by se naopak běžnému čtenáři mohly jevit jako nadbytečné. Rozsah textu pro naši cílovou skupinu (žáci staršího školního věku) by neměl přesahovat dvě strany textu, protože by pak mohl na žáky působit nemotivačně.

Může nastat i protikladná situace, kdy bude upravený text kratší, než ten původní. K takové situaci dochází tehdy, jestliže upravovaný text obsahuje mnoho nepodstatných informací, které nejsou pro děj zásadní. Tyto informace se snažíme v průběhu úprav eliminovat, aby později nedocházelo k nejasnostem na straně budoucích čtenářů.

Naším úkolem není upravit text tak, aby čtenář znal všechny použité pojmy, je potřeba, abychom mu také něco vštípili. Proto mají vysvětlivky u těchto textů vzdělávací hodnotu. Názory na tvorbu vysvětlivek se liší autor od autora, viz podkapitola 3.1. V případě úpravy textu pro žáky se sluchovým postižením na základních školách jsou vysvětlivky řazeny vždy za upraveným textem tak, jak následují v textu za sebou, což vede k jisté přehlednosti. Jestliže to bylo možné, byla upřednostňována názorná ukázka v podobě obrázku daného pojmu. Žák si tak vytvoří jasnější představu o předmětu.

Předpokládaná problémová slova jsou psána tučným písmem, a jak již bylo zmíněno, jsou řazena do slovníčku, který se nachází za upraveným textem. Tato slova nejsou v převážné většině v základním tvaru, a proto se v závorce uvádí první pád čísla jednotného či množného, v případě podstatných slov, a infinitiv, v případě sloves. V praxi se tento způsob vysvětlivek osvědčil, protože žáci obvykle znají základní tvary slov a pokud se slovo objeví v jiné podobě, žák má problém pochopit jeho význam. Za závorkou následuje vysvětlení pojmu.

Vzhledem k přehlednosti příběhu se doporučuje opominutí méně důležitých postav. V upravované části textu se postavy vzájemně prolínají a průběžně se objevují v jednotlivých kapitolách, právě proto nedošlo k jejich odstranění. Naopak byla snaha o co nejlepší charakteristiku jednotlivých postav, aby nedocházelo k matení čtenářů.

Pro zachování chronologického sledu událostí se doporučuje jednotlivé kapitoly různě přeskupovat a spojovat, viz sled událostí v podkapitole 3.1. V našem případě ovšem k takové úpravě nedošlo, protože kapitoly na sebe sice navazují, ale každá má svůj originální příběh, který se nejlépe popisuje jednotlivě. Vzniká tak text průměrné délky, jenž na žáky působí motivačně.

Každý příběh je navíc uváděn výstižnou ilustrací, která dopředu napovídá hlavní děj. Ilustrace se dají využít i jinak, viz podkapitola 3.1.

K získání zpětné vazby od žáků sloužily pracovní listy. Námět „odpovědi na otázky“ byl převzat z podkapitoly 3.1. Dále bylo použito kroužkování správných odpovědí, kreslení obrázků, řešení tajenky a také spojování dvou částí věty podle kontextu. Dílčí úkoly jsou řazeny střídavě, aby jejich vyplňování nepůsobilo stereotypně. Každá kapitola má také svůj pracovní list, který je o rozsahu jedné strany. Žáci tak mají na svoje odpovědi, a zejména na kreslení obrázků, dostatečně velký prostor. Prázdné pracovní listy jsou k dispozici v přílohách na konci práce, viz Příloha I (1) – Příloha I (16).

Při dodržování všech výše zmíněných pravidel zachováváme samotný příběh, jehož součástí je i autorův styl. Ne vždy jde ale zachovat hodnotu literárního díla, protože každá úprava je do jisté míry ovlivněna i vlastním jazykovým stylem autora úpravy. Hrubou chybou je pak taková úprava textu, která nebude mít s původním textem téměř nic společného.

Bylo by na místě uvést pár příkladů, jak se může úprava textu pro sluchově postižené čtenáře pojmout. Součástí zjednodušování textu je již zmíněná eliminace nadbytečných informací, třeba takových, které by si žáci nedokázali představit, např.: „*A Klárka si začala představovat, jak z toho všeho ven. Kdyby tak Janovice i s Karasovic stavením a hájenkou mohly stát třeba v Praze u nich na náměstí! Vzal by s bráškou kluky do divadla, zrovna by tam seděla Alice a hned by zlostí celá zezelenala, že to jsou Klárčini kamarádi, a ne její.*“ (Zinnerová, 1982, s. 11) Tento odstavec byl odstraněn, protože není pro následující děj významný. Klárka v průběhu děje porovnává bydlení v Praze a v Janovicích a představuje si, že se bude chodit dívat na matčina divadelní představení. Avšak Klárka bude chodit do páté třídy stále v Janovicích, a je proto bezúčelné nechávat tyto informace v textu. Navíc je to napsáno formou představ, což by činilo čtenářům se sluchovým postižením problémy z časoprostorového hlediska.

V původním textu se velmi často objevovala dlouhá souvětí, která mohou působit dětem s těžkým sluchovým postižením problémy. Taková souvětí se proto snažíme co nejvíce zjednodušit. Původní text: „*Sáhla do šuplíku staré almady, kde měla všechno možné, taky náčrtník a pastelky, a pustila se do kreslení.*“ (Zinnerová, 1982, s. 12) Upravený text: „*Klárka vytáhla sešit, pastelky a začala kreslit.*“ Původní text: „*Pan Karas s dvěma mužskými naskládali skříň, kufry, peřiny a neforemný ranec z deky, z kterého čouhaly saka a kalhoty na ramínkách.*“ (Zinnerová, 1982, s. 12) Upravený text: „*Muži začali do auta nosit nábytek.*“

Použití ironie v textu je rovněž nepřijatelné. Dítě se sluchovým postižením ironii nerozpozná a dojde k opačnému závěru, protože slova pochopí přesně tak, jak jsou napsána. Např.: „*Z kůlny se ozval rachot harampádí a Klárka se vynořila celá navztekáná a špinavá. Vlád'a vyšel ze stavení na dvorek. „Ty seš pěkněj!“ zlobila se, „všude lítám, ted' jsem si udělala bouli, řvu jako pavíán, a ty nic! Kde jsi byl?“*“ (Zinnerová, 1982, s. 12) Upravený text: „*Všude tě hledám, Vlád'o! Kde jsi byl?“*“

Nepoužíváme málo frekventované výrazy, které v dnešní době mnohdy neznají ani intaktní žáci. Např.: „*Uvelebila se u vikýře a na kolena si položila náčrtník. Co klukům nakreslí? Třeba stoh – a taky jak lezou na třešni – a jak se koupali v rybníce.*“

(Zinnerová, 1982, s. 26) Upravený text: „*Sedla si k oknu a začala kreslit stoh a koupání v rybníce.*“

V případě dostatečného nedokreslení příběhu přidáváme vysvětlující „komentáře“ přímo do textu. Původní text: „*A Vojta že půjde do školy a Jaroušovi s ním vypomůže pražská babička...*“ (Zinnerová, 1982, s. 29) Upravený text: „*Tatínek se o Klárku a Vojtu nedokáže sám postarat. A proto Klárka ještě zůstane v Janovicích.*“

Omezujeme užívání spojek a vyhýbáme se těm méně obvyklým. Původní text: „*No jo, jenže jsou velikánské hvězdy, na který se lítá raketama, a potom ještě malinký a ty si dávají princezny na hlavu.*“ (Zinnerová, 1982, str. 25) Upravený text: „*Jsou velké hvězdy, na které se létá. A potom jsou malé hvězdy. Malé hvězdy si dávají princezny na hlavu.*“ Z příkladu je patrné, že vynecháním spojky nám vznikne více krátkých, ale lépe srozumitelných, vět.

Vynecháváme přirovnání, která by mohla čtenáře bezdůvodně zmást. Např.: „*Otevřel pusou a zírá; sestra oblíknutá jako pŭlnoční strašidlo kráčí po trámu a ruce má natažené dopředu jako lidi, co se procházejí při měsíci. Koukla po zvuku, zapotácela se a padala dolů jako velký bílý motýl.*“ (Zinnerová, 1982, str. 17)

Snažíme se vyjadřovat podmět věty (pokud možno jmény osob), protože čtenáři se sluchovým postižením mají problémy se zájmeny. Např.: „*Klárka pastelky rozlámala a dala pŭlku pastelek Vlád'ovi. Vlád'a Klárce poděkoval a šel domů.*“

Důležité jsou i vysvětlivky, o kterých již byla řeč. Výrazy, které byly považovány za složitější nebo neznámé, byly vysvětleny dvojitým způsobem. V prvním způsobu šlo o slovní vysvětlení neznámého pojmu. Jeho využití se hodilo především k neznámým slovesům nebo podstatným jménům, která by se špatně ikonicky vyjadřovala. V druhém způsobu šlo o tvorbu obrázků, které sloužily k ujasnění pojmu a zároveň ke zvýšení atraktivnosti slovníčku. V několika případech došlo k tomu, že neznámá slova měla jak slovní vysvětlení, tak charakteristický obrázek.

Po aplikaci všech zmíněných pravidel vznikl text, který je pro čtenáře se sluchovým postižením více srozumitelný. Zároveň je upravený text podstatně kratší, než text původní, což hraje u čtenářů se sluchovým postižením také svoji roli z hlediska motivace. K porovnání upraveného a původního textu slouží vložená originální první kapitola, viz Příloha A.

4.2 Výstup práce

Výstupem práce je upravená část knihy „Tajemství proutěného košíku“ (autorky Markéty Zinnerové). Konkrétně je to šestnáct kapitol, které čtenáře uvádějí do děje příběhu. Čtenář se postupně seznamuje se všemi postavami a s venkovským prostředím, ve kterém tyto postavy žijí. Zároveň s nimi prožívá jejich radosti a starosti života.

Samotné uspořádání jednotlivých kapitol je přehledné a vždy řešené stejným způsobem, což slouží k lepší orientaci čtenáře. Každou kapitolu uvádí jedna ilustrace, která napovídá o ději příběhu. Po obrázku následuje název kapitoly spolu s jejím číselným označením. Téměř všechny kapitoly obsahují stručné seznámení s příběhem, kde se čtenář dozví, o čem kapitola bude. Toto seznámení je orámováno, aby bylo rozlišeno od následujícího textu příběhu. O podrobnostech a změnách, které nastaly po spolupráci s respondenty, bude více pojednáno v podkapitole 4.6

Další v pořadí je upravený text, který je zpracován dle pravidel z podkapitoly 4.1. Předpokládaná neznámá slova v textu jsou zvýrazněna tučným písmem a podle toho, jak jdou za sebou, jsou zařazena ve slovníčku na konci textu. Slovníček nabízí vysvětlení cizích pojmů, ať již slovně nebo kombinací slov a obrázků. Po spolupráci s respondenty, kteří budou představeni v podkapitole 4. 3., došlo k rozšíření původního slovníčku. O provedených změnách bude rovněž pojednáno v podkapitole 4.6.

V originálním díle představuje počet šestnácti kapitol přesně jednu čtvrtinu publikace. Úprava proběhla pouze do toho počtu, protože ověřování úprav je časově velmi náročné a zároveň se zde, vzhledem k obsahu knihy, nachází pomyslný časový mezník, kdy končí prázdniny a začíná škola.

Výstup práce je vytištěn jako samostatný svazek, vložen do kroužkové vazby, která usnadňuje manipulaci a je připevněn k deskám bakalářské práce.

Současně jsou ke každé kapitole vytvořeny i praktické listy, které slouží k ověření správnosti daných úprav. Každý pracovní list vybízí žáky k podtrhnutí slov v textu, která nezná a zároveň obsahuje další cvičení. Jednotlivé kombinace úkolů vznikají z „odpovědí na otázky“, kroužkování správných odpovědí, kreslení obrázků, řešení tajenky a spojování dvou částí věty podle kontextu. Pracovní listy jsou k dispozici v přílohách na konci práce, viz Příloha I(1) – Příloha I(16).

4.3 Charakteristika zkoumaného souboru

Ověřování upravených textů se zúčastnila základní škola pro sluchově postižené v Praze, kde se vzájemné spolupráce ujala třídní učitelka sedmé třídy.

V případě vyučování Českého jazyka, zejména čtení textů, probíhá běžná výuka tak, že je žákům rozdán text. Žáci si ho přečtou a podtrhají neznámá slova. Poté čte celá třída text a paní učitelka zjišťuje, jak žáci rozumí různým vazbám. Následně si o textu vyprávějí, dělají různá cvičení a za domácí úkol si žáci text znovu přečtou. Další hodinu se text čte znovu a u toho se znakuje. V případě jednoduššího textu dostanou žáci za úkol písemně shrnout jeho obsah.

Pokud je to text o délce půl strany, zabývají se jím asi dvě až tři vyučovací hodiny. Jestliže je text na celou stranu a zároveň o něco obtížnější, mohou se mu věnovat i čtyři vyučovací hodiny.

V převážné většině jsou žákům předkládány upravené texty od studentů z různých vysokých škol. Nyní čtou dětskou knihu „Děti z Bullerbynu“ (od autorky Astrid Lindgrenové), která je upravena pro žáky mladšího školního věku se sluchovým postižením. I přesto, že je to titul pro mnohem mladší žáky, jejich motivace probíhá na základě porozumění textu. Jeho čtení si proto užívají více, než čtení textů, které jsou tematicky vhodné, ale nesrozumitelné. Ani tak nelze říci, že takto upravenému textu rozumí celá třída. Ve třídě se objevují až tři rozdílné čtenářské úrovně, přičemž výkony žáků jsou značně nevyrovnané.

Současně používají literaturu pro cizince, která je psána jednoduše a přesto poutavě. Paní učitelka se také snaží vyhledávat texty, které by žáky bavily. V dnešní době jsou to především texty zabývající se počítači, které se ale pro žáky, vzhledem k užitym obtížným pojmům, komplikovaně upravují.

Paní učitelka uvedla, že se v poslední době u žáků zhoršila soustředěnost a snaha o dobré výsledky. Je to dáno především jejich věkem, který je spojený s pubertou. Pokud se vezmou v potaz i další omezující faktory, jako poruchy pozornosti a specifické poruchy učení, je jasné, že vyučovací proces je značně komplikovaný. Pro jasný přehled následuje bližší charakteristika jednotlivých respondentů.

Prvnímu respondentovi je třináct let. Nemá žádné sluchové postižení, ale ve věku dvou let se najednou přestal snažit o hlasový projev, příčiny nejsou dodnes známy. Byl zařazen do školy pro sluchově postižené žáky a jeho hlavním komunikačním

prostředkem se stal znakový jazyk. Zároveň u něj byly objeveny tzv. autistické rysy, které mu brání v porozumění jazyku.

Vzhledem k absenci sluchového postižení je v charakteristice zkoumaného souboru sice uveden, ale jeho výsledky nejsou později nijak komentovány. Nicméně by bylo nezdvořilé se o něm nezmínit, jelikož se zúčastnil všech ověřování a velmi dobře spolupracoval.

Druhý, patnáctiletý, respondent, má vrozenou, středně těžkou nedoslýchavost, která je kompenzována sluchadly. Ke sluchovému postižení jsou přidruženy specifické poruchy učení, jmenovitě dyslexie a dysgrafie. Současně mu byla diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou. V komunikaci preferuje mluvený jazyk, znakový jazyk téměř neovládá. Mluvený projev je negativně ovlivněn sluchovým postižením, objevují se problémy s artikulací a s melodií řeči. Vývoj řeči je výrazně opožděn.

V případě čtení textu preferuje hlasité čtení, protože pak textu lépe rozumí. Rovněž má rád názorné texty, které nepotřebují vysokou míru představivosti. Pokud se dostatečně soustředí, pochopí i obtížné texty. V důsledku nepodnětného rodinného prostředí byl z rodiny odebrán a je vychováván v dětském domově.

Vykazoval známky lehké infantililty a v průběhu spolupráce se choval až moc přátelsky. Autoritu učitele respektuje.

V pořadí *třetímu respondentovi* je patnáct let. Vrozené sluchové postižení je kompenzováno kochleárním implantátem, který mu byl implantován ve třech letech. Mimo to u něj byla diagnostikována těžká dysfázie.

V komunikaci upřednostňuje mluvený jazyk, kterému rozumí. Jeho řečový projev je výrazně ovlivněn sluchovým postižením, a proto je špatně srozumitelný a agramatický. Nemluví plynule, slabikuje a při vykřikování slov nadměrně gestikuluje.

Opět upřednostňuje známé a jednoduché texty, které nevyžadují vysokou míru představivosti. Během spolupráce byl snaživý a spolehlivý. Často také usměřňoval své spolužáky, aby se mohl lépe soustředit na čtení.

Čtvrtému respondentovi je třináct let. Vrozené sluchové postižení je kompenzováno kochleárním implantátem, který mu byl implantován ve věku tří let. Oproti předchozímu respondentovi má výhodu v tom, že se v případě vybité baterie v kochleárním implantátu (a to se stávalo různým respondentům docela často) dorozumí i ve znakovém jazyce. Ovládá totiž jak mluvený jazyk, tak jazyk znakový. Dále u něj byla diagnostikována lehká dysfázie.

Žije s otcem a s babičkou, kteří mu věnují dostatek volného času, ve kterém se věnují mimo jiné i četbě, a proto disponuje dobrou čtenářskou úrovní.

Vzhledem k dobré paměti je jeho aktivní slovní zásoba na dobré úrovni, jeho způsobilost rozumět psanému textu opět ovlivňuje neschopnost jasných představ.

U *pátého*, dvanáctiletého, *respondenta* je vrozené sluchové postižení kompenzováno kochleárním implantátem, který mu byl implantován ve třech letech. Komunikace probíhá ve znakovém jazyce. V minulosti byl diagnostikován jako těžký neurotik, první trauma u něj proběhlo po implantaci kochleárního implantátu. Paní učitelka uvedla, že je vysoce inteligentní.

Ve volném čase se rád věnuje, jako jediný z respondentů, četbě. Čte především vědecký časopis pro děti – ABC, manuály ke stavebnicím Lego a snaží se porozumět textům v různých encyklopediích.

V rodině je to především matka, která rozvíjí jeho čtenářské dovednosti. Svědomitě s ním plní domácí úlohy a zajímá se o jeho klasifikaci.

V pořadí *šestý respondent* je ve věku dvanácti let. Vrozené sluchové postižení se u něj objevilo v podobě lehké až středně těžké nedoslýchavosti, která je kompenzována sluchadly. Tento žák ovládá jak mluvený, tak znakový jazyk. Ke sluchovému postižení byla diagnostikována lehká dysfázie.

Vlastní mluvený projev je v důsledku sluchového postižení agramatický. Na rozdíl od ostatních respondentů je jeho mluvenému projevu rozumět. Při hlasitém čtení textů se zvyšuje míra porozumění obsahu textu. Zároveň má velkou pasivní slovní zásobu, která usnadňuje již výše zmíněné porozumění textu.

Během spolupráce byl tento respondent příjemný, veselý a v dobrém rozpoložení.

Sedmému respondentovi je třináct let. Vrozené sluchové postižení je kompenzováno kochleárním implantátem, který mu byl implantován v pěti letech. Ke sluchovému postižení byla diagnostikována dysfázie. V dorozumívání preferuje mluvený jazyk, avšak i znakový jazyk ovládá na velice dobré úrovni.

Porozumění textu je devalvováno malou mírou představivosti. Zároveň jeho výkony negativně ovlivňuje pozdější doba implantace v porovnání s předchozími respondenty.

V průběhu spolupráce se příliš nesnažil, často vyrušoval ostatní spolužáky a nepracoval.

Osmý, čtrnáctiletý, *respondent* je od narození neslyšící. Pochází z rodiny neslyšících rodičů, je proto patrné, že ke komunikaci používá výhradně znakový jazyk. Ke sluchovému postižení je přidružena porucha pozornosti spolu s hyperaktivitou, která zásadně narušuje jeho výchovně-vzdělávací proces.

Při čtení upravených textů si jednotlivá slova znakoval pro lepší porozumění a představivost. Vzhledem k rodnému znakovému jazyku neměl problémy s, již tolikrát zmiňovanou, představivostí.

Gradující puberta spolu s poruchou pozornosti jsou pro něj teď ovlivňujícími faktory, které mu brání v plnohodnotném studiu. Pokud se v průběhu spolupráce objevilo více nejasností v textu, přestal pracovat a vyrušoval.

4.4 Průběh realizace výzkumného šetření

Vzájemná kooperace byla přislíbena panem ředitelem základní školy pro sluchově postižené v Praze. Ke spolupráci bylo osloveno více třídních učitelů, mezi nimi i třídní učitelé z nižších ročníků s myšlenkou, že by mohlo dojít v závěru k jisté komparaci. Oslovení učitelé po zhlédnutí připravených materiálů však došli k závěru, že byť je text, z hlediska tematického, pro jejich žáky vhodný, tak z hlediska jazykové úrovně naprosto nepřijatelný a tento návrh zavrhl. Zároveň se jim nezamlouvala časová vytíženost při čtení upraveného textu a vyplňování předložených materiálů, které přímo nesouvisely s jejich výukovým plánem.

Pro vzájemnou spolupráci se rozhodla třídní učitelka sedmé třídy. Byl dohodnut konkrétní den v týdnu, kdy si vyhradila pokaždé dvě hodiny na práci s upraveným textem. Ověřování probíhalo téměř každé úterý od 6. října 2015 do 15. prosince 2015.

Ověřování textů se zúčastnilo celkem osm, již představených, žáků. Občas některý z žáků nebyl přítomen. Zároveň první z respondentů nevykazuje žádné sluchové postižení, a proto jeho výsledky nebudou komentovány.

Převážná většina žáků měla ke sluchovému postižení přidruženu i specifickou poruchu učení, poruchu pozornosti s hyperaktivitou, popř. dysfázii. U žáků se také lišil jejich věk, protože mnoho z nich opakovalo jeden, popř. více ročníků.

Vzhledem k obsazení třídy, kdy tři žáci preferovali jako dorozumívací jazyk, jazyk znakový, začínala práce s textem tak, že třídní učitelka vyznakovala slovníček pojmů, aby tato část třídy nebyla v nevýhodném postavení. Tato zvyklost vychází z postupů zavedených třídní učitelkou.

Z počátku, kdy se žáci seznamovali se stylem úpravy, trvalo přečtení jedné kapitoly a vyplnění pracovního listu třeba i celé dvě vyučovací hodiny. Po třech návštěvách již byli žáci přivyklí na způsob úpravy natolik, že dokázali za každou vyučovací hodinu přečíst, a zároveň vyplnit, jednu kapitolu.

Bylo vidět, že žáci jsou na podobné texty (tedy texty dopředu nějakým způsobem upravené) zvyklí. Potíže se občas objevily při vyplňování pracovních listů, kdy se stávalo, že žáci špatně pochopili otázku, popř. se dostatečně nesoustředili. Malá míra soustředěnosti se ukázala i v případech, kdy žáky čekalo ve volném čase něco mimořádného (např. florbalový turnaj), popř. byli unaveni. V ostatních případech vyvíjeli snahu.

Z reakcí žáků bylo rovněž patrné, že je text, i přes nepříliš vhodný výběr, baví a mají o něj zájem. Jeho četbě věnovali dostatek času a úsilí. Jejich motivace ke čtení knihy pro věkově mladší žáky pochází nejspíš z návyku, protože podle paní učitelky není možné sehnat upravenou knihu, která by jim byla tematicky blízká, a zároveň by ji rozuměli, proto žáci čtou převážně tituly pro děti mladšího školního věku.

Je důležité mít na mysli, že při čtení je potřeba vyvíjet dostatečnou pozornost, a proto především žáci s poruchou pozornosti měli problémy. Následkem nepozornosti dostatečně nepochopili význam textu, nevěděli otázky v pracovním listu a některé části cvičení proto nechali nevyplněné.

Naopak u žáků, kteří text četli s dostatečnou pozorností, vyplňování pracovních listů probíhalo chvílemi poněkud zdlouhavě, protože chtěli mít správné výsledky. Částečně za to mohla prvotní motivace od paní učitelky, protože za bezchybné řešení dávala jedničky. Později od toho bylo upuštěno. V pracovních listech pak žáky nejvíce bavilo kreslení a vybarvování obrázků a vyplňování tajenky.

Pokud zbyl po vyplnění pracovních listů čas, jeden z žáků předstoupil před celou třídu a „přednesl“ upravený text ve znakovém jazyce, žákovo znakování bylo doprovázeno čtením textu paní učitelkou. Bylo to velice přínosné, protože se třídou roznesl tzv. „aha“ efekt, kdy u žáků docházelo k vyjasnění doposud nesrozumitelné části děje. V případě potřeby paní učitelka vysvětlila problematickou část textu a dávala doplňovací otázky.

4.5 Výsledky ověření upraveného textu

V následujícím textu dochází k odkazování do příloh, které z převážné většiny obsahují pracovní listy respondentů. Vzhledem k obsáhlosti vyplněných pracovních listů jsou uvedeny pouze ty stěžejní, ze kterých jsou patrné různé chyby a nepochopení. Pro vytvoření lepší představy o celkové (ne)úspěšnosti je do příloh přidána i tabulka se všemi výsledky respondentů v jednotlivých cvičeních.

Ověřování upraveného textu se zúčastnilo celkem 8, již představených, respondentů. Vzhledem k absenci sluchového postižení u *prvního respondenta* nebudou jeho výsledky nijak komentovány.

Druhý respondent působil po celou dobu spolupráce velmi přátelsky. I přes projevenou snahu se mu práce s texty ne příliš povedla, jeho čtení s porozuměním bylo ovlivněno sluchovým postižením, specifickými poruchami učení (dyslexie a dysgrafie), poruchou pozornosti a také nízkou mírou představivosti, která je pro pochopení textu velice důležitá. Při čtení textů preferuje hlasité čtení, problém je, že se v jeho blízkosti nacházel respondent se stejnou potřebou, což v dané chvíli působilo rušivě.

Čtení čtyř kapitol se nezúčastnil, jmenovitě třetí, čtvrté, patnácté a šestnácté. V kapitolách číslo šest, osm a deset nepodtrhl žádná cizí slova. V první kapitole měl problémy se slovy „vracet se“ a „v Janovicích“. Ve druhé kapitole označil neznámá slova jako „nosit“ a „rozzlobený“. V páté kapitole upozornil na chybu úpravy, kdy není jasně vysvětleno, o čem je řeč. Podtrhl „nechtěl o tom mluvit“. V sedmé kapitole nerozuměl pojmu „přivezli“. Devátá kapitola obsahovala neznámé pojmy jako „říct“ a „vzala si“. Jedenáctá kapitola měla více nejasných pojmů jako „litovala“, „dala“, „okousané“, „rozhlédla se“, „položila“, „uvázala“, „hodila“, „tahat“ a „zabalili“. Ve dvanácté kapitole neznal slova jako „vyhrnul si“ a „přikývla“. Třináctá kapitola opět obsahovala více neznámých slov jako „na památku“, „tvářili se smutně“, „nestačil“, „dečku“, „pověšené“, „vytáhla“, „prstýnky“ a „prášek“. Ve čtrnácté kapitole to byla slova jako „prošel“, „ani se nehnul“ a „probudil se“.

Vzhledem k výše zmíněným podtrženým slovům pro tohoto respondenta nebyl text obtížný tak, aby nemohl správně vyplnit pracovní listy. Problémy se vyskytovaly v případě pochopení jednotlivých otázek a úkolů v pracovních listech, proto nedocházelo velmi často ke správnému vyplnění.

Největším problémem pak byly odpovědi na otázky a kreslení obrázků, kdy si respondent nemohl pouze vybrat z možností, viz Příloha CH (1) a Příloha CH (2).

V tajenkách měl problémy se skloňováním, viz Příloha B (1) a s utvořením množného čísla, viz Příloha B (2).

Třetí respondent patřil mezi snaživé a spolehlivé žáky. Práce s texty ho bavila a věnoval jim dostatečnou pozornost. V jednotlivých pracovních listech se proto nevyskytovalo příliš mnoho chyb.

V kapitolách číslo osm a deset nepodtrhl žádná cizí slova. První kapitola obsahovala podtržená slova jako „vracet se“, „v Janovicích“ a „vytáhla“. V druhé kapitole se objevily nejasné pojmy jako „stěhuje se“, „nosit“, „rozzlobený“ a „usmála se“. Ve třetí kapitole to byla slova jako „natáhl“, „ušel“, „sundal si“, „lekla se“, „vytáhla“ a „zůstaneme“. Čtvrtá kapitola obsahovala nejasné pojmy jako „v Loukově“, „posadila se“ a „pohládila“. V páté kapitole šlo o slova jako „strach“ a „schováváš se“. V šesté kapitole byla označena neznámá slova jako „všimla si“ a „kompot“. Sedmá kapitola obsahovala více neznámých slov jako „přivezli“, „vzbudila se“, „vzhůru“, „přivítat“, „nedokáže“, „postarat se“ a „přestalo“. V deváté kapitole neznal slova jako „říct“, „odešla“, „vytáhla“, „nehnul se“ a „k hájovně“. V jedenácté kapitole podtrhl více slov jako „litovala“, „okousané“, „okousaly“, „rozhlédla se“, „položila“, „uvázala“, „tahat“ a „omotala“. Dvanáctá kapitola obsahovala nejasné pojmy jako „zaslechl“, „vyhrnul si“, „přibývaly“, „přikývla“, „nevěří“, „zavrtěl“, „dozvěděl se“ a „nastartoval“. Ve třinácté kapitole se objevila neznámá slova jako „tvářili se“, „pověšené“, „perly“ a „prášek“. Ve čtrnácté kapitole byly podtržené dva neznámé pojmy a to „vrchní“ a „probudil se“. Patnáctá kapitola obsahovala více neznámých slov jako „dozrávajících“, „očíhával“, „nevšiml si“, „ochránit“, „do náruče“, „vyplazený jazyk“, „dojeli“ a „injekci“. V šestnácté kapitole neznal slovo „lekla se“.

Oproti předchozímu respondentovi měl podtrženo podstatně více neznámých slov. I přesto obsahu textu porozuměl, což potvrzují správné výsledky v pracovních listech, viz Příloha CH (1) a Příloha CH (2). Ze správných výsledků současně vyplývá, že pochopil i jednotlivé pokyny a položené otázky v pracovních listech.

Při vyplňování pracovních listů měl problémy především se skloňováním podstatných jmen, viz Příloha C (1), rovněž se vyskytuje problém v případě utvoření množného čísla, viz Příloha C (2).

Čtvrtý respondent byl v průběhu spolupráce extrémně snaživý. Dokud vše patričně nepochopil, nebyl spokojený. Pracovní listy byly převážně správně vyplněné a vzhledem k tomu, že má aktivní slovní zásobu na dobré úrovni, se dá předpokládat, že přečtenému textu porozuměl.

Nezúčastnil se čtení třetí a čtvrté kapitoly. V kapitolách číslo pět, šest, osm, deset a šestnáct nepodtrhl žádná cizí slova. V první kapitole neznal slova jako „v Janovicích“, „odešla“, „vyběhla“ a „vytáhla“. Druhá kapitola obsahovala neznámé pojmy jako „přiběhla“, „usmála se“, „vzal“, „z boudy“ a „Ajaxe“. Sedmá kapitola obsahovala více neznámých slov jako „přivezli“, „vzbudila se“, „vzhůru“, „přivítat“, „nedokáže“, „postarat se“ a „přestalo“. V deváté kapitole neznal slova jako „říct“, „odešla“, „vytáhla“, „nehnul se“ a „k hájovně“. V jedenácté kapitole podtrhl slova jako „litovala“, „okousané“, „okousaly“, „rozhlédla se“, „položila“, „uvázala“, „tahat“ a „omotala“. Ve dvanácté kapitole šlo o cizí slova jako „zaslechl“, „strčil“, „náradí“, „přikývla“, „nevěří“, „zavrtěl“, „dozvěděl se“ a „nastartoval“. Třináctá kapitola obsahovala nejasné pojmy jako „tvářili se“, „pověšené“, „perly“ a „prášek“. Ve čtrnácté kapitole podtrhl slova jako „vrchní“, „probudil se“ a „posadil se“. V patnácté kapitole neznal slova jako „dozrávající“, „očichával“, „nevšiml si“, „ochránit“, „do náruče“, „vyplazený jazyk“, „dojeli“ a „injekci“.

V pracovních listech měl problémy především s kreslením obrázků, kdy nevěděl, jaký obrázek má kreslit. Obtížné se jevily i odpovědi na otázky, kde respondent špatně odpovídal, viz Příloha D (2). Rovněž se vyskytoval častý chybný jev u jedinců se sluchovým postižením – mylné skloňování podstatných jmen, viz Příloha D (1). Opět nedošlo k použití množného čísla, viz Příloha D (3).

Pátý respondent se během spolupráce jevil jako vysoce inteligentní žák. Pracoval svědomitě a pečlivě. Obzvláště zábavná pro něj byla cvičení, ve kterých mohl kreslit a vybarvovat.

Byl přítomen u čtení všech kapitol. V kapitolách číslo tři a dvanáct nepodtrhl žádná cizí slova. V první kapitole měl problémy se slovy „v Janovicích“, „Vlád'ův“ a „vytáhla“. Ve druhé kapitole označil neznámá slova jako „ptala se“, „zůstane“ a „usmála se“. Ve čtvrté kapitole se objevily neznámé pojmy jako „štěkat“, „lehni“, „přivítal“ a „usnul“. V páté kapitole neznal slovo „unavené“. V šesté kapitole zařadil mezi neznámá slova jako „nakrmila“, „ochutnal“, „všimla si“, „kompot“ a „neuneslo“. Sedmá kapitola obsahuje více cizích pojmů jako „přivezli“, „vzbudila se“, „nakreslí“, „vyndali“, „povídali si“, „dozvěděla se“, „nedokáže“, „postarat se“, „zůstane“, „sekal“, „přestalo“, „otočil se“ a „držel“. V osmé kapitole označil slova jako „prodá“, „poděkoval“ a „přemýšlela“. Devátá kapitola obsahovala neznámé pojmy jako „říct“, „nehnul se“, „zaštěkal“ a „k hájovně“. V desáté kapitole označil neznámá slova jako „neprozradil“, „z pokácených“, „usmál se“, „střílejí“ a „netrvalo“. Jedenáctá kapitola

obsahovala podtržené výrazy jako „litovala“, „dala“, „okousané“, „okousaly“, „uvázala“, „hodila“, „provaz“ a „zabalili“. Ve třinácté kapitole neznal pojmy jako „na památku“, „tvářili se“, „nestačil“, „dečku“, „pověšené“, „vytáhla“, „perly“, „prstýnky“, „zeptal se“ a „přinesla“. Čtrnáctá kapitola obsahovala velké množství neznámých slov jako „rozhodla se“, „k zídce“, „vrchní“, „prošel“, „promluvila“, „nehnul se“, „třásl“, „probudil se“, „vyhodila“, „posadil se“, „poslat“, „spravit“, „spravili“, „náradí“ a „omyl“. V patnácté kapitole neznal výrazy jako „nevšiml si“, „do náruče“, „choval ho“ a „vezmu“. Šestnáctá kapitola obsahovala opět mnoho neznámých pojmů jako „lekla se“, „ozval se“, „podívala se“, „usmála se“, „lekl se“, „povedl se“, „vyřezal“ a „všimla si“.

Jako jediný z respondentů se věnuje četbě i doma. V upraveném textu podtrhal mnoho slov, protože nebyla v infinitivu (slovesa) nebo v prvním pádu (podstatná jména) a neporozuměl jim. To je opět velmi častý jev objevující se u jedinců se sluchovým postižením. V pracovních listech ve většině případů odpovídal správně. Respondent sice rád kreslí, ale v převažující většině nakreslil špatný obrázek. Současně se objevují problémy se skloňováním podstatných jmen, viz Příloha E (1). Dále má problémy s použitím předložek, viz Příloha E (2). Objevuje se také problém s vyjádřením množného čísla, viz Příloha E (3)

Šestý respondent dobře spolupracoval. Texty si četl nahlas, což mu zkvalitňovalo příjem informací. Zároveň jeho čtení a práce s textem trvala nejdéle, protože text doopravdy slovo od slova četl. Pasivní slovní zásoba je na dobré úrovni, proto podtrhal minimum neznámých slov. Správné vyplňování pracovních listů bylo ovlivněno nižším stupněm sluchového postižení oproti dalším respondentům.

Nezúčastnil se čtení patnácté a šestnácté kapitoly. V kapitolách číslo jedna, dva, tři, čtyři, šest, sedm, deset, jedenáct, dvanáct a čtrnáct nepodtrhl žádná cizí slova. V páté kapitole neznal slovo „dokud“. V osmé kapitole vyznačil pojem „hajný“. Devátá kapitola obsahuje neznámá slova jako „nehnul se“, „žádné“, „čerte“ a „jeden“. Ve třinácté kapitole označil výrazy jako „tvářili se“, „pověšené“ a „perly“.

Z podtržených slov vyplývá, že respondent textu porozuměl. Vzhledem k nízkému počtu chyb můžeme konstatovat, že porozumění pokynům a otázkám v pracovních listech bylo rovněž v normě.

Chyby v odpovědích se týkaly zejména skloňování podstatných jmen, konkrétně viz Příloha F. V tabulce s výsledky můžeme vidět, že problémy se skloňováním se objevovaly častěji, viz Příloha CH (1) a Příloha CH (2).

Sedmý respondent nebyl aktivní a neprojevoval téměř žádnou snahu. V důsledku sluchového postižení a malé míry představivosti textu takřka neporozuměl. Respondentovu čtenářskou úroveň z počátku ovlivnila doba implantace kochleárního implantátu, v současné chvíli je to neochota číst a spolupracovat.

Nezúčastnil se čtení deváté, desáté, jedenácté a dvanácté kapitoly. V kapitolách číslo dva, tři, čtyři, pět, šest, sedm, osm, čtrnáct, patnáct a šestnáct nepodtrhl žádná cizí slova. V první kapitole neznal slovo „vracet se“. Ve třinácté kapitole podtrhl neznámý pojem „perly“.

Čtení předloženému textu a následnému vyplňování pracovních listů se téměř nevěnoval, což vyplývá z jeho pracovních listů, viz Příloha G, proto následovaly vesměs špatné odpovědi, viz Příloha CH (1) a Příloha CH (2).

Osmý respondent se v průběhu spolupráce dostatečně nesoustředil, nesnažil se a často také vyrušoval. Jeho jednotlivé výkony byly protikladné. Respondentova spolupráce závisela na současném rozpoložení.

Byl přítomen u čtení všech kapitol. V kapitolách číslo jedna, dva, tři, čtyři, pět, deset, jedenáct nepodtrhl žádná cizí slova. V šesté kapitole měl problémy se slovy jako „ochutnal“, „všimla si“, „oloupe“, „kompot“ a „neuneslo“. Sedmá kapitola obsahovala mnoho neznámých pojmů jako „vzbudila“, „rozhodla se“, „vzhůru“, „přivítat“, „vešli“, „vyndali“, „dozvěděla se“, „sekal“, „přestalo“, „polož“, „sednout si“, „zatlačil“, „otočil se“, „přiběhl“, „držel“, „dovezli“ a „půlku“. V osmé kapitole neznal slova jako „hajný“ a „nakrmit“. V deváté kapitole označil sloveso „nehnul se“. Devátá kapitola obsahovala opět více neznámých slov jako „odpočinout si“, „strčil“, „zídka“, „vyhrnul si“, „přibývaly“, „přikývla“, „vysvětlím“ a „nastartoval“. Ve třinácté kapitole označil jako neznámá slova „dečku“, „přinesla“ a „prášek“. Ve čtrnácté kapitole neznal pojmy jako „k zídce“, „nehnul se“, „třásl“, „přikývl“, „spravit“ a „samotného“. Patnáctá kapitola obsahovala více cizích pojmů jako „kousla“, „natrhat“, „očichával“, „kousnout“, „ochránit“, „do náruče“, „vyplazený jazyk“, „ztěžka“, „do náruče“, „objevil se“, „zavrtěl“, „do vozu“ a „seskočil“. V šestnácté kapitole podtrhl slova jako „vyřezal“, „ozval se“, „vešel“, „pořádné“ a „všimla si“.

Jako většině respondentů i jemu dělalo problémy skloňování podstatných jmen, viz Příloha H (1). Objevil se i problém se slovosledem, viz Příloha H (2). V jedenácté kapitole dokonce došlo k vynechání spojky, viz Příloha H (2). Vznik odlišných chyb se dá přisuzovat znakovému jazyku, který má jako jediný z respondentů jako mateřský

jazyk. Český znakový jazyk se odlišuje od Českého jazyka v mnoha atributech, mimo jiné je to výše zmíněný slovosled.

Z obecného hlediska měla většina respondentů problémy s již zmíněnými podstatnými jmény, které nebyly uvedeny v prvních pádech. A slovesy, které nebyly uvedeny v základním tvaru. V případě vyplňování pracovních listů se obtížně rozpoznává, zda špatné odpovědi vycházejí z nepochopení samotného děje či z nepochopení otázky. Paní učitelka se zmínila, že žáci teď mají období, ve kterém se zamýšlejí nad smyslem otázek. Proto se ptají, co znamená slovo „kdo“, „proč“ a jiné. Jsou to slova, kterými začínají tázací otázky, a ukazuje se, že jim nerozumí. Všechny tyto faktory proto ovlivňují konečný výsledek.

Paní učitelka je současně toho názoru, že v případě předložení takto upraveného textu žákům, kteří mají sluchové postižení, ale žádné přidružené vady ani poruchy, by se text shledal s pozitivními výsledky. Dokonce by bylo možné upravený text předložit mladším žákům, přibližně jedenáctiletým, pro které je mimo jiné text určen.

4.6 Úpravy po ověření textu

Po vyplnění praktických listů se ukázalo, s čím mají respondenti skutečné problémy. Jednak se jako obtížné jevílo skloňování podstatných jmen. Nejen, že jim nešla utvořit slova ve správném pádu, ale v případě jiného pádu, než pádu prvního, nebyli schopni danému slovu porozumět.

Obdobné nesnáze vznikaly u sloves, kdy respondenti neporozuměli slovesům, která nebyla v infinitivu, proto často podtrhávali i slova, která znají. Z hlediska motivace nelze mít ve slovníčku u jedné kapitoly dvacet vysvětlených slov. Z toho důvodu byla pro další úpravu textu potřeba konzultace s třídní učitelkou, kdy se vybraly jen ty pojmy, které respondenti doopravdy neznají, např.: „stěhuje“, „strach“, „unavené“, „zavrtěl“, „všimla si“, „kompot“, „ochutnal“, „neuneslo“, „oloupe“, „přivítat“, „nedokáže“, „postarat se“, „dozvěděla se“, „nehnul se“ a „cítila se ohrožená“. Pokud se u žáků nezkoumá porozumění textu či jiný jev, text je rozebírán hromadně a dochází k vysvětlení všech neznámých slov paní učitelkou.

Mezi méně časté nedostatky se dá zařadit např. nesprávný slovosled v odpovědích nebo odpověď bez spojky. S tím měl problémy především osmý respondent, který má jako rodný jazyk, jazyk znakový, viz podkapitola 4.5.

Rovněž druhý respondent upozornil na nedostatečné vysvětlení děje, viz podkapitola 4.5. Proto došlo k následující úpravě. Původní text: „*Vlád'a jenom přikývl.*

Nechtěl o tom mluvit.“ Upravený text: „*Vlád'a jenom přikývl. Nechtěl mluvit o důvodu tátova stěhování.*“

V první kapitole upraveného textu dělaly problémy rámeček se stručným seznámením s příběhem. Čtenář je v prvotní chvíli mimo děj a nerozumí, proto se stává hned na úvod zmateným. Po konzultaci s třídní učitelkou byl z toho důvodu tento rámeček odstraněn. V dalších kapitolách se stručné seznámení s příběhem jeví jako přínosné a respondenti si na tento stručný souhrn zvykli.

Po zjištěných nedostatcích úpravy probíhaly změny především v oblasti slovníčku, kde došlo k vysvětlení prokonzultovaných slov. Zároveň bylo zapracováno na jasném a srozumitelném ději v jednotlivých kapitolách, které působily stroze. Také se často objevovalo nevysvětlení děje. Např. původní text: „*Klárka s Vojtou neodpověděli. Tatínek věděl, že mu to děti neřeknou a šel si číst noviny.*“ Upravený text: „*Tatínek své děti znal. Věděl, že se odpověď nedozví a šel si číst noviny.*“ Původní text: „*Na půdě byly myši a okousaly obrázky. Klárka byla smutná.*“ Upravený text: „*Na půdě byly myši a okousaly obrázky. Klárka byla smutná, protože obrázky byly zničené.*“

Předpokládá se, že dodatečná modifikace povede k lepšímu porozumění děje a zároveň bude text použitelný i pro žáky mladšího školního věku se sluchovým postižením. Upravený text by mohl nalézt své uplatnění především u postupujících čtenářů se sluchovým postižením, kteří mají bohaté zkušenosti se čtením jednoduchých textů. V žádném případě nebude tato úprava vhodná pro všechny žáky se sluchovým postižením, protože každý žák, jakožto i žák se sluchovým postižením, je neopakovatelnou osobností, která má určité předpoklady.

4.7 Doporučení pro praxi

V průběhu ověřování upravených textů jednotlivými respondenty bylo k dispozici mnoho společně stráveného času, který byl věnován sledování pracovní aktivity žáků a přemýšlení o čtení žáků se sluchovým postižením. Bylo patrné, že žáci jsou zaběhnuti do jakéhosi stereotypu, který byl, ať již vědomě či nevědomě, vytvořen paní učitelkou. Tento fakt byl zjevný již při první ověřovací hodině, kdy byl žákům rozdán text, který si přečetli a následně vyplnili pracovní list. Nikdo z žáků neřekl jediné slovo nesouhlasu, i přesto, že text je tematicky, pro žáky pubertálního věku, naprosto neadekvátní. Po rozhovoru s paní učitelkou vyšlo najevo, že žáci dostávají v převážné většině upravované texty pro děti mladšího školního věku, které jsou nejdostupnější a zároveň jim žáci dobře rozumí.

Vzhledem k tomu, že ve svém volném čase se četbě ve větší míře věnuje pouze jeden z respondentů, vyplývá, že žáci nejsou k četbě dostatečně motivováni. Ve škole jsou nuceni číst texty, které jim jsou tematicky vzdálené a není proto divu, že se četbou nezabývají ani ve svém volném čase. Žáci by jistě uvítali upravenou tematicky blízkou knihu, která by zvýšila jejich motivovanost k četbě. Dosavadní způsob se nejeví jako příhodný.

Zároveň práce s texty se dá uchopit více poutavě. V případě čtení takto upravené knihy v rámci celé třídy se dají použít pracovní listy, které jsou součástí příloh, viz Příloha I (1) – Příloha I (16). Pak by ovšem nesloužily jako ověření správnosti úprav textů, ale zábavnou formou by doplňovaly práci s textem.

Upravený text se také může po přečtení rozstříhat a žáci budou mít za úkol seřadit ho za sebou ve správném pořadí. Pokud by měl pedagog zájem o zdravou soutěživost, může rozdělit žáky do skupin. Každá skupina dostane rozstříhanou tu samou kapitolu a budou seřazovat jednotlivé kartičky s obsahem na čas.

S upraveným textem by se také dalo umělecky pracovat. Žáci mohou v hodinách výtvarné výchovy na obrovské plátno nakreslit chalupu Klárčiny babičky. Tuto kresbu budou postupně rozšiřovat o další stavení dle jednotlivých kapitol a podrobnějších informací.

Pokud žáky baví realizace divadelních představení, mohou si jednotlivé kapitoly nacvičit a sehrát. Díky četnosti postav se může zúčastnit větší počet žáků a užitá přímá řeč v upravených textech napomůže ke zvýšení zážitku.

Závěr

Zvolené téma se ukázalo být mnohem obtížnější, než se z počátku zdálo. Při jednotlivých úpravách byla velmi nápomocna odborná literatura, která napomohla k efektivitě a objasnění několika faktorů. Spolu s nově získanými zkušenostmi se úprava zdála být více přijatelná a pro děti staršího školního věku se sluchovým postižením lépe srozumitelná.

Pro samotné uvedení do problematiky došlo k vymezení pojmu děti staršího školního věku se sluchovým postižením. Značná pozornost byla věnována i čtenářské gramotnosti u dětí se sluchovým postižením. Významnou se pak stala část, která se zabývá úpravou textů pro děti se sluchovým postižením. Pro následující úpravu textu je její zařazení, pro svou důležitost, naprosto nezbytné. Rozpracovány byly také pohádky a jejich význam, který objasňuje význačnost úprav textů pro děti se sluchovým postižením.

Praktická část se na základě načerpaných informací z literatury zabývala úpravou části z knihy Tajemství proutěného košíku. Výsledkem je šestnáct upravených kapitol a vhodnost provedených úprav je ověřena v praxi. Pomocí použití kvalitativního výzkumu byla provedena analýza chyb jednotlivých respondentů, ze kterých vyplývají další dodatečné úpravy textu. Závěrem bylo provedeno shrnutí o vhodnosti provedených úprav. Nedílnou součástí praktické části jsou i dílčí doporučení, která vznikla na základě pozorování respondentů a paní učitelky při práci s upravenými texty a pracovními listy.

Z práce a pozorování respondentů vyplývá, že je potřeba více se zabývat samotnou motivací žáků se sluchovým a dalším přidruženým postižením. V současné době, vzhledem ke čtenářským dovednostem, takto postižení žáci stagnují a jejich čtenářská úroveň se příliš nezdokonaluje. Za významný by se dal pokládat nárůst upravených knih, které by byly rozličných literárních žánrů. Četba, jako volnočasová aktivita žáků, by se rozšířila a zároveň by došlo i ke zvýšení čtenářské úrovně.

Upravené texty, již zmíněného knižního titulu, by mohly najít své opodstatnění v základních školách pro sluchově postižené žáky, kde převládá jejich nedostatek. Spolu s výše uvedenými doporučeními mohou výrazně zefektivnit práci žáků ve vyučovacích hodinách.

Seznam literatury

- BARTOŠOVÁ, Košek, Iva. 2014. *Metody nácviku elementárního čtení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 93 s. ISBN 978-80-7435-495-3
- ČERNOUŠEK, Michal. 1990. *Děti a svět pohádek*. 1. vydání. Praha: Albatros, 187 s. ISBN 80-00-00060-1
- ČERVENKOVÁ, Anna. 1992. *Čtení pro rodiče malých dětí s vadami sluchu V. Jak jsme se učili číst*. Knihovna časopisu GONG – svazek 18, 46 s.
- ČERVENKOVÁ, Anna. 1999. In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 80 s.
- DAŇOVÁ, Martina. 2008. *Metodika úpravy textů*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 192 s. ISBN 978-80-247-2389-1
- FÜRST, Maria. 1997. *Psychologie – včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. 1. vydání. Olomouc: Votobia, 263 s. ISBN 80-7198-199-0
- HORÁKOVÁ, Radka. 2011. *Surdopedie – Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido, 126 s. ISBN 978-80-7315-225-3
- HORÁKOVÁ, Radka. 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 160 s. ISBN 978-80-262-0084-0
- HRUBÝ, Jaroslav. 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. vydání. Praha: Septima, 396 s. ISBN 80-7216-096-6
- HUDÁKOVÁ, Andrea. 1999. In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 80 s.
- KOMORNÁ, Marie. 2008. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. 2. opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 79 s. ISBN 978-80-87218-29-7
- KRAHULCOVÁ, Beáta. 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. 1. vydání. Praha: Beakra, 376 s. ISBN 978-80-903863-2-7
- LANGER, Jiří. Speciální pedagogika osob se sluchovým postižením. In VALENTA, Milan. 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. 2004. *Dítě a kniha – o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vydání. Plzeň: Aleš Čeněk, 179 s. ISBN 80-86898-01-6

- LEJSKA, Mojmir. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vydání. Brno: Paido, 156 s. ISBN 80-7315-038-7
- MACEK, Petr. 1999. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vydání. Praha: Portál, 207 s. ISBN 80-7178-348-X
- MATĚJČEK, Zdeněk. Vývoj dítěte a čtení. In ŠPIDLOVÁ, Viktorie, BENEŠ, Pavel. 2004. *Čtením ke vzdělání*. 1. vydání. Praha: Svoboda Servis, 84 s. ISBN 80-86320-36-7
- MÜLLER, Oldřich. Speciálněpedagogická andragogika a gerontagogika. In VALENTA, Milan. 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6
- NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana. 2012. *Vývojová psychologie*. 4. vydání. Západočeská univerzita v Plzni, 84 s. ISBN 978-80-261-0115-4
- POTMĚŠIL, Miloň. 2010. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 197 s. ISBN 978-80-210-5184-3
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozšířené vydání. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3
- SMETÁČEK, Vladimír. 1973. *Čtivost textů pro děti*. 1. vydání. Praha: Albatros, 92 s.
- SMETÁČEK, Vladimír, JONÁK, Z., VOZNIČKA, V. 1988. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 74 s.
- SOURALOVÁ, Eva. 2002. *Čtení neslyšících*. 1. vydání. Univerzita Palackého v Olomouci, 74 s. ISBN 80-244-0433-8
- STRNADOVÁ, Věra. 1994. *Potom ti to povíme*. 1. vydání. Praha: Česká unie neslyšících, 56 s. ISBN 40
- STRNADOVÁ, Věra. 1999. In *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 80 s.
- STRNADOVÁ, Věra. 2002. *Úvod do surdopedie*. Technická univerzita v Liberci, 63 s. ISBN 80-7083-564-8
- ŠEDIVÁ, Zoja. 1997. *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených*. 1. vydání. Praha: Septima, 24 s. ISBN 80-7216-034-6
- TRÁVNÍČEK, Jiří. 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vydání. Brno: Host, 191 s. ISBN 978-80-7294-515-3
- VÁGNEROVÁ, Marie, HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, ŠTECH, Stanislav. 2000. *Psychologie handicapu*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 230 s. ISBN 80-7184-929-4

- VYMLÁTILOVÁ, Eva. Sluchově postižené dítě. In ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 603 s. ISBN 80-247-1049-8
- VYMLÁTILOVÁ, Eva. Vady sluchu z hlediska klinické psychologie. In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a spol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6
- WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In ŠPIDLOVÁ, Viktorie, BENEŠ, Pavel. 2004. *Čtením ke vzdělání*. 1. vydání. Praha: Svoboda Servis, 84 s. ISBN 80-86320-36-7
- ZACHOVÁ, Alena a kol. 2012. *Rozměry čtenářství*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 88 s. ISBN 978-80-7435-233-1
- ZACHOVÁ, Alena. 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. 1. vydání. Vlkov: Helena Rezková, 123 s. ISBN 978-80-904449-7-3
- ZACHOVÁ, Alena, BUBENÍČKOVÁ, Petra, PLÁNSKÁ, Božena. 2013. *Pohádka: metodická příručka pro učitele*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 90 s. ISBN 978-80-7435-283-6
- ZINNEROVÁ, Markéta. 1982. *Tajemství proutěného košíku*. 2. vydání. Praha: Panorama, 229 s. ISBN 11-117-82

Seznam dalších pramenů

Úplné znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb. [online]. *Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky*. 2008. [cit. 2015-02-27]. Dostupné na: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=155&r=1998>

Seznam příloh

Příloha A – Originální verze první kapitoly z knihy Tajemství proutěného košíku

Klárka seděla na peci a prožívala svou starost. Ne obyčejnou školáckou, co si první den obleče, jestli si vezme aktovku a s kým se posadí.

Odjížděla z Janovic. Od první do čtvrté tu chodila do školy a hospodařila v chalupě s babičkou, a teď si ji rodiče berou do Prahy. To se ví, na něco je to dobře, a na něco ne. Prima je, že odteďka už bude pořád s bráškou. Je mu pět let, babička mu říká živé stříbro a prý ji dohromady s Klárkou utrápí. Ale to říká jen tak a vždycky honem dodá: jenže já se nenechám.

S Klárkou bývá Vojtíšek celé prázdniny. Ke konci léta se skoro těšovala, až si ho rodiče odvezou, protože kam se vrátne, tam má kluka v patách. Můžou na něho s Vládou a Tondou pokřikovat ocásek nebo vykládat, že některá dobrodružství pro mrňouse ještě nejsou, všechno jedno. Všude se tlačí. Ale ve školním roce přivázejí mamka s tatškou Vojtíška jen někdy na sobotu a neděli, a to se Klárka zas těší, až bude s ní.

A přece je o hodně lepší být s bráškou pořád dohromady, a třeba se i poprat, než se s ním co chvíli loučit.

A bude víc s maminkou. U tatky Klárce tak nepřijde, že nejsou pořád spolu. Jestli to není tím, že na ní pořád něco chce; aby chodila rovně, neříkala ve spěchu potoe, ale protože, věnovala se kreslení (nejlíp denně), a to dojde trpělivost i nejtrpělivějšímu dítěti.

Zato maminka! Jistě už její rodiče věděli, že bude zvláštní, když jí dali jméno Miriam. A taky že ano, maminka je herečka, a ne obyčejná, ale loutková! Má jemný hlas a mluví většinou všelijaké milé dívky, malá zvířátka a princezny. V divadle je herečka, která chodila s maminkou do školy, a ta má hlas jako desátník a mluví čarodějnice a jiné takové role.

Když tatka svou otcovskou péčí o Klárku přehání, mamka mu řekne: „Nezapomeň, žes byl taky dítě!“ Tatínek se vždycky zatváří, jako by spolkl kost, zamrká a upře oči na dveře, maminka si lehce povzdychne a většinou potom odejdou vedle. Tam si dlouho vykládají o výchově, totiž tak dlouho, dokud maminka

tatínkovi nedá za pravdu. Taťka je pak ohromně rád, jak ji přesvědčil, na dceru chvíli zapomene a je pokoj.

Až bude Klárka v Praze, půjde na všechna mamincina představení. Nevadí, že bude mezi ostatními dětmi vyčouhlá, do mamincina divadla totiž chodí nejvíc školky a prvňáci. Podívá se ještě za kulisy, kde loutky a maňasci jsou najednou ztichlí a nehybní a visí jeden vedle druhého skoro jako kabáty v šatně a jenom Klárka si je může pohladit a zahýbat jimi. A maminka nebo nějaký herec s nimi chvíli zahraje jenom pro ni. Proto se do Prahy těší, jenže...

Klárka sebou zavrtěla a rozhlédla se po peci, která krásně hřeje do zad, když babička topí, a kde měli nakramařené panny, hadříky a plyšová zvířata. Po světlici se staromódním lustrem, na němž se pohupovala mucholapka, po babiččině výstavě porcelánových kořenek a podlaze vychozené na suky. Bábinu chalupu si s sebou nevezme, ani stodolu, kde si za deště hrají, ani kousek Janovic, stoh na strništi, lesy a rybník. Vždyť v Janovicích, Klárka je o tom přesvědčena, je i nebe jiné. V létě modřejší a v zimě více podobné bílé peřině. V Praze jí zimní nebe připomíná poklop šedivé krabice a ráda by věděla, komu se líbí!

A její nejlepší kamarádi Vlád'a Karas a Tonda Neděla zůstanou pochopitelně tady, a to jí dělalo největší starost. V Praze se ještě jakžtakž zná s Alicí z druhého poschodí, ale to je nána. Jednou jí řekla: Alice, rozježená palice, uškrtila zajíce, a Alice hned doma žalovala a její maminka přilítla k Vavruškům. „Tak proč jí dali jméno, které dítě s fantazií svádí,“ řekla maminka. „Alice – police, pro Alici makovici, dám Alici prkenicí, mě to taky svádí.“ S Alicí by to tedy nešlo, ale i kdyby byla docela dobrá holka, kam se hrabe na janovické kluky!

S Vlád'ou se začala kamarádit asi proto, že bydlí naproti, a Tonda byl Vlád'ův kamarád odjakživa. A pak spolu chodili všichni tři. Úplně nejvíc se kamarádili dohromady Tonda s Vlád'ou, ale Klárku berou všude s sebou. A to už tak dlouho, že ostatní ve třídě se jim dávno přestali pošklebovat, že oni se zahazují s holkou a ona lítá s kluky.

Jednoho z nich si možná vezme za muže. Ještě neví kterého, ale zatím si tím hlavu neláme. Vždyť je ještě malá. A kluci vlastně taky. Vlád'a by klidně mohl být jednou Klárčin ženich, docela se jí líbí, ale letošní prázdniny se jí začal trochu víc líbit Tonda. Je z hájovny, houká jako sova, a když ve škole berou nějaké lesní zvíře, Tonda ho na požádání klidně předvede, i divoké prase.

A Klárka si začala představovat, jak z toho všeho ven. Kdyby tak Janovice i s Karasovic stavením a hájenkou mohly stát třeba v Praze u nich na náměstí! Vzali by s bráškou kluky do divadla, zrovna by tam seděla Alice a hned by zlostí celá zezelenala, že to jsou Klárčiny kamarádi, a ne její. Opona jde nahoru, krásná princezna řekne maminčiným hlasem: „Ó, já nešťastná!“ – Když vtom Vojta mlaskl, jako když chrochtne podsvinče.

Divadlo rázem zmizelo. Na stoličce pod pecí seděl Vojtíšek, kolem pusy marmeládové vousy a div se nezadusil buchtou. Klárka dostala vztek. Zrovna teď musí Vojta jíst jako – a hned mu řekla co. Vojtíškovi oči zžalostněly. Honem dokousal sousto, stáhl pusu do pekáčku a začal nabírat. Ještě že je takový hltoun, pomyslela si Klárka. Až půjdeme na stoh, pošlu ho pro škvarky a utečeme. Babička byla právě v komoře. Klárka si rychle roztáhla uši, vyvalila na Vojtu oči a sykla: „Uřvanče!“ Vojtíšek okamžitě zabečel.

„Co je, co je?“ divila se babička, Klárka sedí na peci jako milius, tak jakpak mu zas něco provedla? „Bé!“ snažil se Vojtíšek, „ona mi nadává uřvanče! Já nejsem uřvanec, já se pořád směju, bé!“

„Ba ne, řveš, vždyť ho slyšíš, babi!“

Ach jo, pomyslela si babička, jiné babičky si pohoví, něco upletou, a já abych pořád dělala soudce. Nahlas ale neřekla nic, protože hubatice na peci by se dala slyšet, že jí podrží vlnu na motání a co že jí babička uplete? Na to má při těch dvou divisech a při králicích pomyslení. Řekla tedy jen: „Klárko, zase mi ho šidíš! Vojtíšek pláče jenom kvůli tobě. Jinak je to můj hodný, usměvavý chlapeček.“

Vojta se jí honem přitulil do klína: „A veselej jsem, babi, vid’!“ Utřel si do bábiny zástěry drobky, a aby babička neviděla, cenil na Klárku zuby.

Klárka pohodila hlavou, seskočila z pece a šla pryč. „Kam jdeš?“ odlepil se kluk okamžitě. „Já jdu s tebou!“

„To víš, že jo,“ udělala na něho kukuč a byla tatam. „Že by ses jí doprošoval,“ zlobila se babička, nevydržela a spiklenecky zašeptala: „Žádný strom neroste do nebe. Vyrosteš a nameleš jí. Dojez buchtu, ať je to brzy,“ povzbudila ho. Pro Vojtíška to sice byla malá útěcha, nedovedl si představit, že Klárku někdy doroste, ale budiž. Jíst může. „Taky mi včera řekla prašivej kojote,“ postěžoval si, „babi, co je to kojot?“

Klárka vyběhla na půdu. Měla tu z vikýře svou pozorovatelnu a koukala z ní, kde se co děje, hlavně u Karasů naproti. Někdy si s Vládou povídali z půdy na půdu.

A vůbec, je to hloupost, vymýšlet si Janovice na jejich náměstí. Zůstanou tady pod vrchem Plameňákem, s tím se nedá nic dělat. A kluci taky.

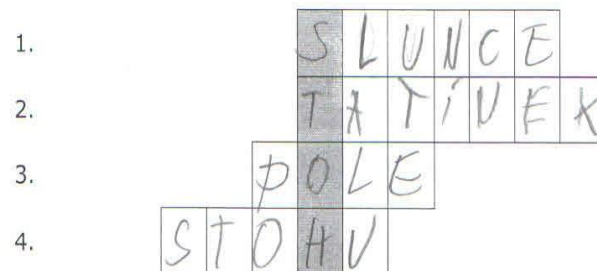
Ale co když na ni zapomenou? Až ji zazáblo. A to ne, to by byla nespravedlnost. A Klárku napadlo, jak jim paměť vylepší.

Sáhla do šuplíku staré almary, kde měla všechno možné, taky náčrtník a pastelky, a pustila se do kreslení. Namaluje všelijaké příhody, co kdy spolu zažili, a než odjede, obrázky dá klukům. Můžou si je dát za rámeček a nezapomenou. Jenže stačila pokreslit sotva jednu čtvrtku, když ze své vyhlídky něco spatřila. Položila náčrtník a vyběhla ven.

Příloha B (1) – Pracovní list druhého respondenta

5. kapitola – Stoh

Odpověz na otázky a zjisti tajenku:



1. Co se začalo schovávat za lesem?
2. Kdo Vlášovi odjel do Loukova?
3. Kde byl stoh? Na...
4. Z čeho děti skákaly na zem? Ze...

Tajenka STOH.....

Nakresli, co dělaly děti na stohu:



Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha B (2) – Pracovní list druhého respondenta

8. kapitola – Pes

Nakresli zvíře, které přiběhlo k Hance.



Odpověz na otázky a zjisti tajenku:

1.

	P	R	K	N	A
--	---	---	---	---	---

2.

L	E	S	A
---	---	---	---

3.

P	E	S
---	---	---

1. Z čeho dělali Zdeněk s Václavem podlahu? Z...
2. Kam jeli Zdeněk s Václavem pro dřevo? Do...
3. Kdo přiběhl k Hance, když jedla svačinu?

Tajenka PES.....

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha C (1) – Pracovní list třetího respondenta

1. kapitola – Konec prázdnin

Odpověz na otázky a zjisti tajenku:

1.

		D	Ů	D	A	-	U		
--	--	---	---	---	---	---	---	--	--

2.

B	R	Z	Ě	R	Z				
---	---	---	---	---	---	--	--	--	--

3.

J	A	R	O	S	L	A	V		
---	---	---	---	---	---	---	---	--	--

4.

		M	E	R	E	C	K	A	
--	--	---	---	---	---	---	---	---	--

5.

T	O	N	D	A					
---	---	---	---	---	--	--	--	--	--

1. Kde si Klárka kreslila? Na...
2. Klárka má sestru nebo bratra?
3. Jak se jmenuje Klárčin tatínek?
4. Jaké povolání má Klárčina maminka?
5. Jak se jmenuje Klárčin největší kamarád?

Tajenka..... *Praha*

Nakresli, co Klárka viděla z okna:



Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha C (2) – Pracovní list třetího respondenta

7. kapitola – Rodiče

Napiš, co Klárka dostala od rodičů:

~~DARŮK~~
~~DARŮK~~
VOSKOVÉ Pastelky

Zakroužkuj správnou odpověď:

Co Vojta dostal od rodičů?

- a) voskové pastelky
- b) trumpetu
- c) míč

Kam musí jet Klárčina maminka?

- a) do Rakouska
- b) na Moravu
- c) do Polska

Co Vláďa dělal na zahradě?

- a) hrál si s míčem
- b) sekal trávu

Co Klárka udělala s pastelkami?

- a) rozlámala je
- b) vyhodila je

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha D (2) – Pracovní list čtvrtého respondenta

6. kapitola – Hvězdy

Odpověz na otázku:

Na kterém stromě rostou malé hvězdy?

ANO

Spoj, co k sobě patří:

Vojta běžel k plotně a podíval se → rozvařená jablka.
Vojta měl moc rád ← pomáhala.
Klárka babičce ← o hvězdách.
Klárka vyprávěla Vojtovi ← do hrnce.

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha D (3) – Pracovní list čtvrtého respondenta

8. kapitola – Pes

Nakresli zvíře, které přiběhlo k Hance.



Odověz na otázky a zjisti tajenku:

1.

r	r	k	n	a
---	---	---	---	---

2.

l	e	s	a
---	---	---	---

3.

n	e	s
---	---	---

1. Z čeho dělali Zdeněk s Václavem podlahu? Z...
2. Kam jeli Zdeněk s Václavem pro dřevo? Do...
3. Kdo přiběhl k Hance, když jedla svačinu?

Tajenka.....*pes*.....

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha E (2) – Pracovní list pátého respondenta

6. kapitola – Hvězdy

Odpověz na otázku:

Na kterém stromě rostou malé hvězdy?

Hvězda

Spoj, co k sobě patří:

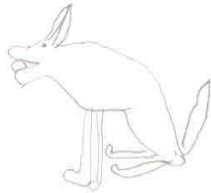
Vojta běžel k plotně a podíval se	rozvařená jablka.
Vojta měl moc rád	pomáhala.
Klárka babičce	o hvězdách.
Klárka vyprávěla Vojtovi	do hrnce.

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha E (3) – Pracovní list pátého respondenta

8. kapitola – Pes

Nakresli zvíře, které přiběhlo k Hance.



Odpověz na otázky a zjisti tajenku:

1.

P	r	k	h	a
---	---	---	---	---

2.

L	e	s	a
---	---	---	---

3.

p	e	s
---	---	---

1. Z čeho dělali Zdeněk s Václavem podlahu? Z...
2. Kam jeli Zdeněk s Václavem pro dřevo? Do...
3. Kdo přiběhl k Hance, když jedla svačinu?

Tajenka.....*Pes*.....

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha F – Pracovní list šestého respondenta

1. kapitola – Konec prázdnin

Odpověz na otázky a zjisti tajenku:

1.		P	Ů	D	U															
2.	B	K	A	T	H	A														
3.	J	A	K	O	S	L	A	R												
4.			H	E	K	E	Č	K	A											
5.	T	O	N	D	A															

1. Kde si Klárka kreslila? Na...
2. Klárka má sestru nebo bratra?
3. Jak se jmenuje Klárčin tatínek?
4. Jaké povolání má Klárčina maminka?
5. Jak se jmenuje Klárčin největší kamarád?

Tajenka Praha

Nakresli, co Klárka viděla z okna:



Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha G – Pracovní list sedmého respondenta

14. kapitola – Dědeček

Odpověz na otázky a zjisti tajenku:

1.

			d	e	k	o	u		
--	--	--	---	---	---	---	---	--	--
2.

	v	e	s	n			
--	---	---	---	---	--	--	--
3.

m	a	m	i	n	k	a		
---	---	---	---	---	---	---	--	--
4.

			z	i	ž	k	a
--	--	--	---	---	---	---	---

Tajenka...dněk.....

1. Kde byl Vláďa schovaný po večeři? Pod...
2. Kam Čert běžel? Do...
3. Kdo tátu poslal pryč?
4. Co děda s Vláďou spravovali?

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha H (2) – Pracovní list osmého respondenta

11. kapitola – Trest

Odověz na otázky:

Proč Klárka s Vojtou dostali trest?

pozbě přišli

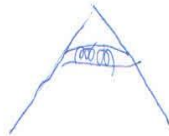
Co děti dostaly od babičky k večeři?

chleby maslo

Kam Klárka schovala obrázky?

šlibový obráz

Nakresli, co Klárka uviděla na půdě.



Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha CH (1) – Přehled chyb v pracovních listech jednotlivých respondentů

Kapitoly	Otázky	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Respondent 5	Respondent 6	Respondent 7	Respondent 8
1	1	špatně	správně *	správně	správně *	správně *	špatně	správně
	2	špatně	správně	správně	správně	správně	špatně	správně
	3	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
	4	špatně	správně	správně	správně	správně	špatně	správně
	5	špatně	špatně	správně	špatně	špatně	správně	správně
	tajenka	špatně	správně	správně	správně	správně	špatně	správně
	obrázek	špatně	špatně	správně	správně	správně	správně	špatně
2	odpověď	špatně	špatně	správně	špatně	správně	správně	správně
	spojovačka	2 špatně	správně	správně	správně	správně	2 špatně	správně
3	kroužkování	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	správně	správně	správně	správně
	kroužkování	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	správně	správně	správně	správně
	kroužkování	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	správně	špatně	správně	správně
	napsat odpověď	nepřítomnost	správně *	nepřítomnost	správně	správně	správně	správně
4	obrázek	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	správně	správně	správně	správně
	1	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	správně	správně	správně	špatně
	2	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	správně	správně	správně	správně
	3	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	špatně	správně	špatně	špatně
	4	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	špatně	správně	špatně	špatně
	5	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	správně	správně	špatně	správně
	6	nepřítomnost	správně *	nepřítomnost	správně	správně	špatně	špatně
	tajenka	nepřítomnost	správně	nepřítomnost	špatně	správně	špatně	špatně
5	1	správně	správně	správně	správně	špatně	špatně	správně
	2	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
	3	správně *	správně *	správně *	správně *	správně *	špatně	správně *
	4	správně	správně	správně	správně	správně	špatně	správně
	tajenka	správně	správně	správně	špatně	špatně	špatně	správně
	obrázek	nejasný	správně	špatně	správně	správně	špatně	správně
6	napsat odpověď	špatně	špatně	špatně	správně	špatně	špatně	správně
	spojovačka	správně	správně	správně	správně	správně	2 špatně	správně

* napsáno bez skloňování

Příloha CH (2) – Přehled chyb v pracovních listech jednotlivých respondentů

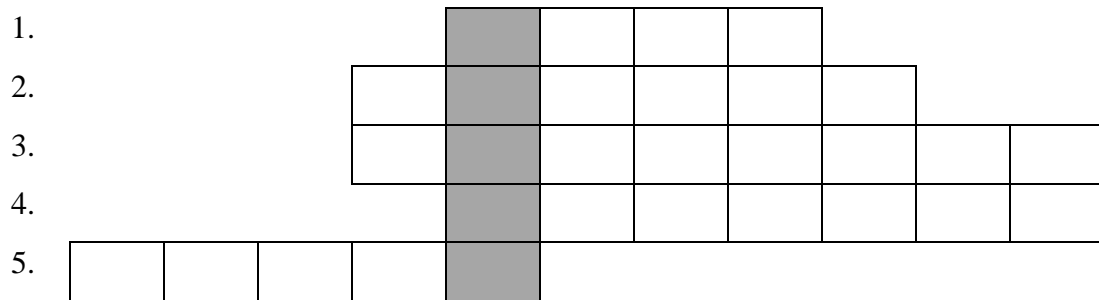
Kapitoly	Otázky	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Respondent 5	Respondent 6	Respondent 7	Respondent 8
7	napsat odpověď	špatně	správně *	správně	špatně	správně	špatně	špatně
	kroužkování	správně	správně	správně	správně	správně	špatně	správně
	kroužkování	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
	kroužkování	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
	kroužkování	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
8	obrázek	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
	1	správně *	správně *	správně *	správně *	špatně	špatně	špatně
	2	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
	3	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
	tajenka	správně	správně	správně	správně	správně	špatně	správně
9	kroužkování	správně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně
	kroužkování	špatně	správně	špatně	špatně	špatně	nepřítomnost	správně
	kroužkování	špatně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně
10	1	špatně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně
	2	špatně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně *
	3	špatně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	špatně
	4	správně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	špatně
	5	správně	správně	správně	správně	špatně	nepřítomnost	špatně
	6	špatně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně
	tajenka	špatně	správně	správně	správně	špatně	nepřítomnost	špatně
11	obrázek	špatně	správně	špatně	špatně	špatně	nepřítomnost	špatně
	napsat odpověď	špatně	správně	špatně	správně	správně *	nepřítomnost	správně
	napsat odpověď	špatně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně
	napsat odpověď	špatně	správně	špatně	špatně	špatně	nepřítomnost	špatně
12	obrázek	špatně	špatně	špatně	špatně	špatně	nepřítomnost	špatně
	kroužkování	správně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně
	kroužkování	správně	správně	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně
	kroužkování	správně	správně	správně	špatně	správně	nepřítomnost	špatně
13	spojovačka	2 špatně	2 špatně	2 špatně	správně	správně	2 špatně	správně
	obrázek	správně	správně	špatně	špatně	špatně	špatně	špatně
14	1	špatně	špatně	špatně	špatně	špatně	špatně	špatně
	2	správně	správně	správně	správně	správně	špatně	správně
	3	špatně	správně	správně	správně	špatně	správně	správně
	4	správně	správně	správně	správně	správně *	správně	správně *
15	tajenka	špatně	špatně	špatně	špatně	správně	špatně	špatně
	obrázek	nepřítomnost	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně	špatně
	spojovačka	nepřítomnost	správně	správně	správně	nepřítomnost	2 špatně	3 špatně
16	obrázek	nepřítomnost	správně	správně	špatně	nepřítomnost	správně	správně
	kroužkování	nepřítomnost	správně	správně	správně	nepřítomnost	správně	správně
	kroužkování	nepřítomnost	správně	správně	správně	nepřítomnost	špatně	špatně

* napsáno bez skloňování

Příloha I (1) – Pracovní list (1. kapitola)

1. kapitola – Konec prázdnin

Odověz na otázky a zjisti tajenku:



1. Kde si Klárka kreslila? Na...
2. Klárka má sestru nebo bratra?
3. Jak se jmenuje Klárčin tatínek?
4. Jaké povolání má Klárčina maminka?
5. Jak se jmenuje Klárčin největší kamarád?

Tajenka.....

Nakresli, co Klárka viděla z okna:

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (2) – Pracovní list (2. kapitola)

2. kapitola – Stěhování

Odpověz na otázku:

Odjel pes Ajax s Václavem?

Spoj, co k sobě patří:

Dědeček si sedl na	nábytek.
Muži do auta nosili	Vláďu.
Václav zavolal na	lavičku.
Klárka uviděla z okna	nákladní auto.

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (3) – Pracovní list (3. kapitola)

3. kapitola – Stodola

Zakroužkuj správnou odpověď:

Kde Klárka s Vlád'ou našli staré šaty?

- a) na půdě
- b) ve stodole

Kdo spadl z trámu?

- a) Klárka
- b) Vojta
- c) Vlád'a

Jaký byl dědeček?

- a) našťvaný
- b) veselý
- c) smutný

Napiš, co měl Vlád'a na sobě:

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (4) – Pracovní list (4. kapitola)

4. kapitola – Loukov

Nakresli, co zastavilo v Loukově před domem:

Odpověz na otázky a zjisti tajenku:

1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									

1. Kdo byl v Janovicích smutný?
2. Jak se jmenuje Václavova nová paní?
3. Za co Vláďa chytil maminku? Za...
4. Jak se jmenuje syn Boženy?
5. Kam Václav se Zdeňkem stěhovali věci? Do...
6. Co Václav, Božena a Zdeňk dělali po večeři? Dívali se na...

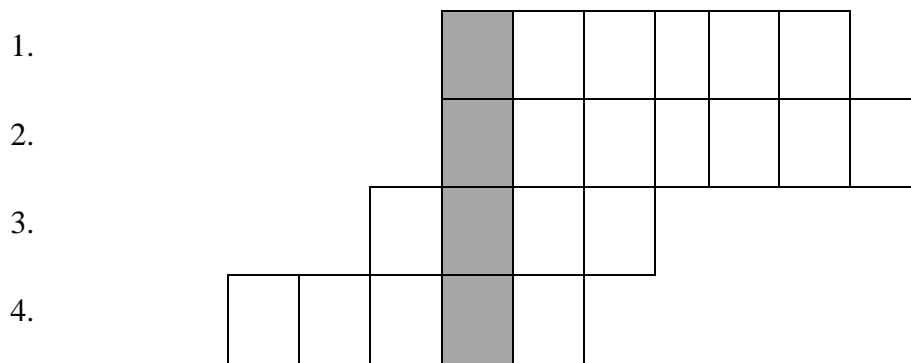
Tajenka.....

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (5) – Pracovní list (5. kapitola)

5. kapitola – Stoh

Odpověz na otázky a zjisti tajenku:



1. Co se začalo schovávat za lesem?
2. Kdo Vládovi odjel do Loukova?
3. Kde byl stoh? Na...
4. Z čeho děti skákaly na zem? Ze...

Tajenka.....

Nakresli, co dělaly děti na stohu:

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (6) – Pracovní list (6. kapitola)

6. kapitola – Hvězdy

Odpověz na otázku:

Na kterém stromě rostou malé hvězdy?

Spoj, co k sobě patří:

Vojta běžel k plotně a podíval se rozvařená jablka.

Vojta měl moc rád pomáhala.

Klárka babičce o hvězdách.

Klárka vyprávěla Vojtovi do hrnce.

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (7) – Pracovní list (7. kapitola)

7. kapitola – Rodiče

Napiš, co Klárka dostala od rodičů:

Zakroužkuj správnou odpověď:

Co Vojta dostal od rodičů?

- a) voskové pastelky
- b) trumpetu
- c) míč

Kam musí jet Klárčina maminka?

- a) do Rakouska
- b) na Moravu
- c) do Polska

Co Vlád'a dělal na zahradě?

- a) hrál si s míčem
- b) sekal trávu

Co Klárka udělala s pastelkami?

- a) rozlámala je
- b) vyhodila je

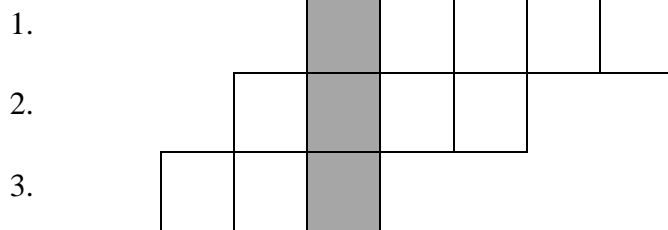
Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (8) – Pracovní list (8. kapitola)

8. kapitola – Pes

Nakresli zvíře, které příběhlo k Hance.

Odpověz na otázky a zjisti tajenku:



1. Z čeho dělali Zdeněk s Václavem podlahu? Z...
2. Kam jeli Zdeněk s Václavem pro dřevo? Do...
3. Kdo přiběhl k Hance, když jedla svačinu?

Tajenka.....

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (9) – Pracovní list (9. kapitola)

9. kapitola – Rozlámané pastelky

Zakroužkuj správnou odpověď:

Kdo se Klárky a Vojty ptal na rozlámané pastelky?

- a) babička
- b) tatínek
- c) maminka

Jaké jméno dostal Vládův pes?

- a) Čertík
- b) Don
- c) Čert

Komu děti běžely ukázat psa?

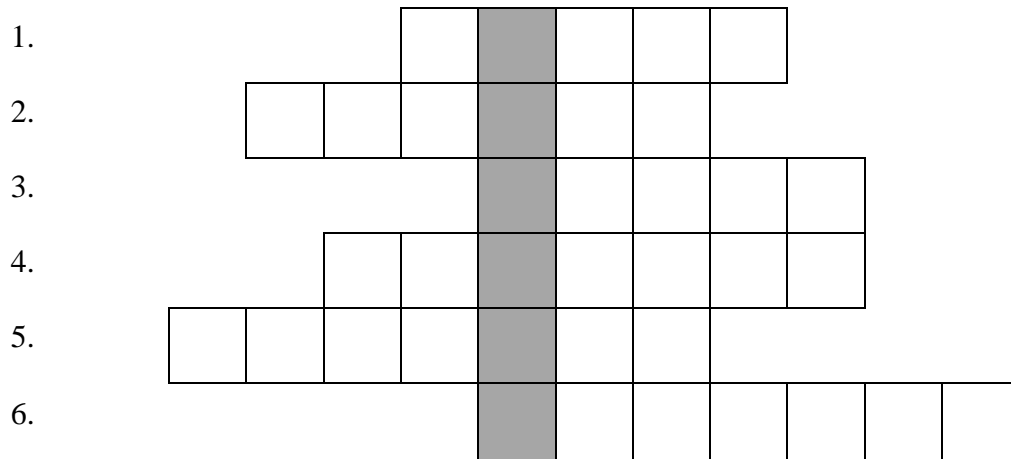
- a) Zdeňkovi
- b) Tondovi

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (10) – Pracovní list (10. kapitola)

10. kapitola – Stopování

Odověz na otázky a zjisti tajenku:



Tajenka.....

1. Kdo z dětí se nešel schovat?
2. Kam Vláďa s Čertem doběhli? Na...
3. Co Klárka s Vojtou hledali?
4. Komu se Čert líbil?
5. Koho Vláďa s Čertem viděli na pasece?
6. Pod čím byl Tonda schovaný? Pod...

Kdo seděl na jednom z pokácených stromů? Nakresli ho.

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (11) – Pracovní list (11. kapitola)

11. kapitola – Trest

Odpověz na otázky:

Proč Klárka s Vojtou dostali trest?

Co děti dostaly od babičky k večeři?

Kam Klárka schovala obrázky?

Nakresli, co Klárka uviděla na půdě.

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (12) – Pracovní list (12. kapitola)

12. kapitola – Zídka

Zakroužkuj správnou odpověď:

Co Vláďa s dědečkem podávali mamince?

- a) dřevo
- b) kameny
- c) cihly

Kdo mamince a Vláďovi pomohl se zídkou?

- a) lesník
- b) táta
- c) Tonda

Pro co si táta šel na půdu?

- a) pro prkna
- b) pro nářadí

Táta byl...?

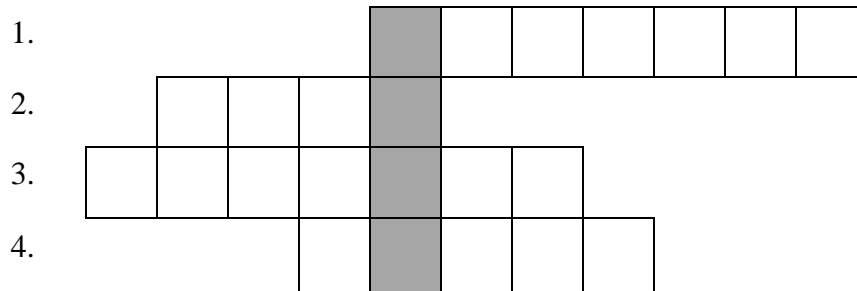
- a) smutný
- b) veselý
- c) rozzlobený
- d) naštvaný

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (14) – Pracovní list (14. kapitola)

14. kapitola – Dědeček

Odpověz na otázky a zjisti tajenku:



Tajenka.....

1. Kde byl Vlád'a schovaný po večeři? Pod...
2. Kam Čert běžel? Do...
3. Kdo tátu poslal pryč?
4. Co děda s Vlád'ou spravovali?

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (15) – Pracovní list (15. kapitola)

15. kapitola – Zmije

Nakresli zvíře, které kouslo Čerta.

Spoj, co k sobě patří:

Vlád'a si mohl natrhat	strach.
Čert očichával	lesník.
Na silnici se objevil	dozrávající borůvky.
Zmije měla	zvířecí nory.

Podtrhni v textu slova, která neznáš.

Příloha I (16) – Pracovní list (16. kapitola)

16. kapitola – Loupežník

Nakresli, co Zdeněk vyřezal ze dřeva.

Zakroužkuj správnou odpověď:

Co Zdeněk vyřezal ze dřeva?

- a) zvíře
- b) trpaslíka
- c) loupežníka

Co chce Václav koupit Zdeňkovi?

- a) kolo
- b) nářadí
- c) dřevo

Podtrhni v textu slova, která neznáš.