

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Veronika Veitová

Úprava textu pro děti se sluchovým postižením –

Příhody včelích medvídků

Olomouc 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem veškeré použité zdroje.

V Olomouci dne 20.4.2022

.....

Veronika Veitová

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za cenné rady, vstřícný přístup a odborné vedení v průběhu tvorby diplomové práce a literární adaptace.

Poděkování patří také Mgr. Miladě Konvalinové a Bc. Monice Novotné a jejich žákům, kteří se podíleli na vzniku a ověřování upravených textů a pracovních listů. Dále děkuji kamarádce Janě Paulyskové, za tvorbu ilustrací a manželovi, Filipu Veitovi, za grafickou úpravu vzniklé adaptace.

V neposlední řadě děkuji celé mé rodině, zejména mému muži, za trpělivost a podporu nejen při psaní diplomové práce, ale i v průběhu celého studia.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 ČTENÍ.....	9
1.1 Základní vymezení	9
1.2 Gramotnost	10
1.2.1 Čtenářská a funkční gramotnost.....	10
1.2.2 Prekurzory gramotnosti.....	10
1.3 Modely vývoje čtení.....	12
1.3.1 Vývoj čtenářských předpokladů.....	12
1.3.2 Stadiální modely čtení	13
1.3.3 Jednoduchý model čtení.....	15
1.4 Čtení s porozuměním.....	16
1.4.1 Volba knihy dle věku dítěte	17
1.4.2 Význam četby u dětí mladšího školního věku	19
1.4.3 Podpora čtenářství v předškolním a mladším školním věku	20
1.5 Obtíže s recepcí textu	21
1.5.1 Dyslexie.....	21
1.5.2 Alexie	22
1.5.3 Hyperlexie	23
1.5.4 Specificky narušený vývoj řeči	24
1.5.5 Nepodnětné sociokulturní prostředí.....	24
1.5.6 Mentální postižení	25
1.5.7 Zrakové postižení.....	25
1.5.8 Sluchové postižení.....	26
2 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ A JEHO SPECIFIKA	27
2.1 Základní vymezení	27
2.2 Neslyšící ≠ neslyšící.....	30
2.3 Rodina dítěte se sluchovým postižením	31
2.3.1 Slyšící rodiče	32

2.3.2	Neslyšící rodiče	33
2.4	Vývoj dítěte s těžkým sluchovým postižením	33
2.4.1	Prenatální období	34
2.4.2	Novorozenecké období	34
2.4.3	Kojenecké období	35
2.4.4	Batoletí období	36
2.4.5	Předškolní období	36
2.4.6	Školní věk	37
2.5	Vývoj řeči u neslyšících dětí	38
3	SPECIFIKA ČTENÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH	40
3.1	Mluvená a psaná podoba českého jazyka	40
3.2	Výuka čtení u dětí se sluchovým postižením	41
3.3	Úprava literárního textu	41
3.3.1	Volba titulu	42
3.3.2	Úprava délky textu	43
3.3.3	Úprava sledu událostí	43
3.3.4	Gramatická úprava textu	44
3.3.5	Výstižnost textu	44
3.3.6	Přímá řeč	44
3.3.7	Metafory, metonymie, frazémy a přísloví	45
3.3.8	Tvorba vysvětlivek	45
3.3.9	Předmluva a epilog	46
3.3.10	Výtvarný doprovod	46
3.3.11	Ověření srozumitelnosti upravených textů	47
3.3.12	Zhodnocení výsledné adaptace	47
	PRAKTICKÁ ČÁST	49
4	SPECIFIKACE DIPLOMOVÉ PRÁCE	49
4.1	Cíl praktické části	49
4.2	Charakteristika cílové skupiny	49
4.3	Volba literární předlohy	50
4.4	Stanovení výstupů	51
5	ÚPRAVA KNIHY PŘÍHODY VČELÍCH MEDVÍDKŮ	53

5.1	Popis jednotlivých úprav	53
5.1.1	Rozložení jednotlivých kapitol	53
5.1.2	Prvotní stanovení úrovně	54
5.1.3	Úprava délky textu.....	56
5.1.4	Úprava sledu událostí.....	58
5.1.5	Gramatická úprava textu.....	60
5.1.6	Výstižnost textu	66
5.1.7	Přímá řeč.....	67
5.1.8	Metafory, metonymie, frazémy a přísloví.....	67
5.1.9	Tvorba vysvětlivek	69
5.1.10	Předmluva a epilog	70
5.1.11	Další specifické úpravy.....	71
5.1.11.1	Změna názvů vybraných kapitol	71
5.1.11.2	Změna jmen vybraných postav.....	73
5.1.11.3	Morální hledisko.....	74
5.2	Tvorba ilustrací.....	76
5.3	Tvorba pracovních listů.....	77
5.4	Umělecké tlumočení písně do ČZJ.....	83
6	OVĚŘENÍ VYTVOŘENÉHO MATERIÁLU.....	85
6.1	Pozorování.....	85
6.2	Vyplněné pracovní listy.....	86
6.3	Rozhovor s vyučující.....	88
	DISKUZE	90
	ZÁVĚR.....	93
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	95
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	100
	SEZNAM OBRÁZKŮ	101
	SEZNAM TABULEK.....	102
	SEZNAM PŘÍLOH	103

ÚVOD

Čtení je považováno za jednu ze základních složek lidské gramotnosti a je každodenní součástí našeho života. Od okamžiku, kdy si jedinec tuto dovednost osvojí, není již schopen vnímat písmena jinak než jako text určený ke čtení.

V posledních letech se, pravděpodobně i díky rozvoji digitálních technologií, mění vztah dětí ke knihám. Literární svět pro ně není již atraktivní, význam četby nebývá zdůrazňován ze strany rodičů ani vzdělávacích institucí, navíc jim i čtení samotné často činí potíže. Každoročně vznikají nové projekty (Celé Česko čte dětem, Čtení pomáhá, Noc s Andersenem, Rosteme s knihou, S knížkou do života), jejichž cílem je podpořit čtenářskou gramotnost, zvýšit povědomí o současné beletrii a pozitivně ovlivnit vztah dětí ke knihám.

Čtenáři s nižší jazykovou kompetencí mají situaci ještě složitější, protože i přes maximální úsilí textům nerozumí a nezprostředkovávají jim žádný literární zážitek, což je pro ně velice demotivující. Do této skupiny spadají i děti se sluchovým postižením.

Vizuálně-motorické jazykové systémy neslyšících neexistují nikde na světě v psané podobě, proto nemohou sluchově postižení nabývat gramotnosti jinak než osvojením si většinového jazyka. Psané texty jsou pro ně jedinou smyslově přístupnou, tedy viditelnou, formou českého jazyka. Četba jim krom zprostředkování informací, umožňuje osvojit si většinový jazyk a prolomit tak komunikační bariéru se slyšícím světem.

I přes to je u mnoha dětí se sluchovým postižením stále znatelná nechuť ke knihám a jejich přístup ke čtení je pasivní. Jednou z možností, jak tyto převážně negativní postoje ovlivnit, je upravit původní texty tak, aby stupeň jejich obtížnosti koreloval s aktuální úrovní jazykových kompetencí neslyšících čtenářů. Literárních adaptací však není mnoho, v knihovnách škol pro sluchově postižené je často k dispozici jen pár titulů pro starší čtenáře a možnost volby je tedy značně omezená.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla věnovat problematice sluchového postižení v kontextu podpory rozvoje čtenářství a vytvořit literární adaptaci knihy Příhody včelích medvídků, kterou jsem měla v dětství sama ráda, a která je svým rozsahem i obsahem vhodná pro děti mladšího školního věku. Součástí literární předlohy je pět písniček Zdeňka Svěráka a Petra Skoumala, které jsou mezi dětmi velice oblíbené. Moji

snahou bylo dětem zprostředkovat komplexní zážitek, který originální dílo nabízí, proto byla do vytvořené adaptace zařazena jedna z písní, přesněji Chvátám, chvátám!, která byla umělecky tlumočena do českého znakového jazyka.

Upravený text není určen pouze čtenářům se sluchovým postižením, ale všem, kterým se nedaří kvůli úskalím českého jazyka přečíst si původní literární text. Jednodušší text, umožňující porozumění a přinášející zážitek, působí na dítě motivačně a může ovlivnit jeho negativní vztah ke knihám.

Hlavním cílem praktické části je upravit literární předlohu Příhody včelích medvídků pro děti s těžkým sluchovým postižením. Dílčími cíli je: vytvořit ilustrace korespondující s dějem; ověřit porozumění textu skrze vytvořené pracovní listy, které se vztahují nejen k samotným textům, ale propojují příběhy s reálným životem; umělecky přetlumočit píseň do českého znakového jazyka a zprostředkovat tak dětem komplexní zážitek původního literárního díla; rozšířit vytvořený materiál do škol pro sluchově postižené; rozšířit okruh potenciálních čtenářů o žáky prvního stupně se sníženou úrovní jazykových kompetencí, například o děti s dyslexií, vývojovou dysfázií nebo odlišným mateřským jazykem.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První z nich se věnuje čtení, jeho významu a podpoře, dále pak jedincům, kteří mají v důsledku snížené úrovně jazykových kompetencí obtíže s recepcí psaných textů. Druhá kapitola vymezuje sluchové postižení, zmiňuje komunitu Neslyšících a zabývá se specifiky vývoje neslyšícího dítěte. Třetí kapitola přibližuje problematiku čtení osob se sluchovým postižením, zdůrazňuje význam vzniku literárních adaptací a charakterizuje jednotlivé fáze potřebných úprav.

Na teoretickou část navazuje praktická, která je rovněž členěna do tří částí. Čtvrtá kapitola specifikuje zaměření diplomové práce, vymezuje hlavní a dílčí cíle, představuje skupinu cílových čtenářů a literární předlohu, v závěru pak popisuje způsob financování. V páté kapitole se věnují procesu tvorby literární adaptace, popisují jednotlivé fáze úpravy, tvorbu ilustrací, videa v českém znakovém jazyce a pracovních listů ověřujících porozumění. Poslední kapitola se věnuje ověřování vzniklého materiálu a zahrnuje zpětnou vazbu vyučujících a dětí, které se na vzniku úpravy podílely.

Na praktickou část navazuje diskuze, která komentuje aktuálnost zvoleného tématu, představuje další možné využití literární adaptace a zmiňuje limity práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÍ

Úvodní kapitola se zabývá problematikou čtení, vymezuje čtenářskou a funkční gramotnost a předpoklady nutné pro osvojení této dovednosti. Druhá část se zabývá čtením s porozuměním, významem četby a rozvojem čtenářství, pro které je mimo jiné důležitá volba vhodného titulu odpovídajícího úrovní dítěte. Poslední část úvodní kapitoly je věnována heterogenní skupině čtenářů, kteří mají potíže s recepcí textů.

1.1 Základní vymezení

Naši společnost můžeme charakterizovat jako informační, protože si dennodenně vyměňujeme informace všemi možnými způsoby. Od okamžiku, kdy se naučíme číst, není dne, kdy bychom něco nečetli – ať už se jedná o SMS zprávy, nápisy na billboardech nebo v dopravních prostředcích. Písmena, která jen letmo zahlédneme, nedokážeme vnímat jinak než jako text určený ke čtení. Nepovažujeme je za pouhé obrázky či klikyháky jako tomu je u malých dětí, které si zatím neosvojily schopnost číst (Krejčová 2019).

Čtení chápeme jako druh řečové činnosti, která spočívá ve vizuální recepci znaků (tedy slov, vět a jazykových pojmů), které jsou podnětem pro myšlenkovou činnost, zejména pak pro porozumění významu těchto znaků. (Průcha a kol. 2013).

Čtení a psaní řadíme mezi verbální komunikační prostředky a považujeme je za výsadu lidské společnosti (Fasnerová 2018). Člověk není zrozen ke čtení, tato dovednost je pro něj náročná a zároveň v procesu socializace velice důležitá. Wolfová (2007) považuje čtení za jeden z největších epigenetických úspěchů homo sapiens, neboť jak již bylo zmíněno, jsme jediným druhem, který si tuto dovednost osvojil.

Koukolík uvádí, že do procesu čtení slov se zapojuje levostranný neuronální systém, přesněji oblasti týlní kůry mozku, hraniční oblast týlního a spánkového laloku, horní a střední spánkový závit, část dolního čelního laloku, thalamus, kůra mozečku a také některé pravostranné spánkové a čelní korové oblasti (Koukolík 2012).

Fabiánková (1999) dodává, že se do procesu čtení a psaní zapojují zejména dvě oblasti mozku, a to Wernickeho a Brocovo centrum. Tato centra jsou zodpovědná za

rozpoznávání zvuků lidské řeči a řízení mluvené řeči. Do Brocova centra směřují impulzy pro mluvenou řeč a zároveň zde dochází k předání pokynů do motorického centra. Na základě toho se aktivují řečové orgány a jedinec mluví a čte nahlas. Fasnerová (2018) doplňuje, že písmo je analyzováno zrakem, následně zrakový nerv vyšle informaci do zrakového centra a do angulárního závitu.

1.2 Gramotnost

Proces čtení se skládá z několika fází, jejichž výsledkem je v ideálním případě porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace (Průcha a kol. 2013). Kromě čtení hraje v životě člověka významnou roli i psaní a počítání. Souhrnně hovoříme o **základní gramotnosti** neboli triviu. Tyto tři dovednosti jsou předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak i uplatnění jedince ve společnosti (Fasnerová 2018). V souvislosti se čtením je důležité vymezit si pojmy čtenářská a funkční gramotnost.

1.2.1 Čtenářská a funkční gramotnost

Čtenářskou gramotností se rozumí schopnost zacházet s písemnými texty, tedy nejen samotná schopnost texty přečíst a rozumět jim, ale i dovednost si informace vyhledat, porovnat je a následně je zpracovat (Průcha a kol. 2013). Čtenářská gramotnost je tedy nadřazena samostatné schopnosti číst. Krejčová (2019, s. 18) uvádí, že se jedná „o komplexní soubor dovedností a schopností, jež souvisejí s jazykovými, psycholingvistickými, sociálními i kulturními charakteristikami jedince a společnosti“.

Oproti tomu chápeme **funkční gramotnost** jako vybavenost člověka pro realizaci každodenních aktivit. Jedná se o gramotnost v oblasti literární, dokumentární a numerické, která nám umožňuje pochopení složitějších textů, správné vyplnění formulářů nebo porozumění grafům a tabulkám (Průcha a kol. 2013).

1.2.2 Prekurzory gramotnosti

Počátky čtenářské gramotnosti bývají u intaktních žáků spojovány se zahájením školní docházky, což bývá zpravidla ve věku šesti let. První třídou se čtení stává běžnou součástí života dětí, nicméně předpoklady pro jeho osvojení vychází z raného dětství, kdy se rozvíjí řeč, myšlení, paměť i naslouchání druhým (Švrčková 2012).

Autoři uvádějí různé oblasti, jejichž osvojení je klíčové pro zvládnutí trivia. V pěti letech, tedy před vstupem do školy, by měly být z pohledu vývoje řeči osvojené zejména ty jazykové schopnosti, které stojí za úspěšným osvojením grafické formy jazyka. Podle Kerekrétiové se jedná o:

- jazykový cit;
- gramaticky správnou řeč s přiměřenou délkou vět;
- fonologické schopnosti, zejména fonémové uvědomování, krátkodobá verbálně akustická paměť a schopnost rychlého automatického pojmenování;
- motoricko-kinestetické procesy odpovědné za správnou artikulaci;
- vizuoprostorové schopnosti zodpovědné za pozornost (Kerekrétiová 2016).

Kutálková ve své publikaci zmiňuje následující oblasti:

- zraková pozornost, postřeh, diferenciací tvarů;
- sluchová diferenciací, fonemický sluch;
- ovládání očních pohybů;
- rytmizace slov – rozklad slov na slabiky;
- syntéza slabiky a její analýza;
- koordinace ruka-oko;
- pravolevá orientace (Kutálková 2011).

Smolík shrnuje, že vývoj čtení a psaní v češtině závisí zpočátku na:

- dovednosti dítěte osvojovat si spojení zvuků a symbolů;
- dovednosti členit a manipulovat fonémy, které korespondují se způsoby jejich zápisu v daném jazyce (fonemické povědomí);
- schopnosti dítěte pohotově si vybavovat názvy a výslovnost symbolů psaného jazyka (Smolík a Málková 2014).

V neposlední řadě bychom rádi zmínili pojetí Nebeské, která uvádí následující psychické procesy nezbytné pro recepci textu:

- znalosti jazykové, parajazykové a neverbální;
- znalosti věcné neboli encyklopedické;
- znalosti interakční, které umožňují identifikovat záměr komunikačního partnera;
- znalosti strategické na základě kterých volíme vhodné prostředky;
- speciální znalosti napomáhající začlenění nových poznatků (Nebeská 1992).

Autoři se shodují, že před osvojením čtení je nutné, aby dítě znalo mateřský jazyk a užívalo ho v podstatě bezchybně. Ve škole si dítě neosvojuje nový jazykový kód, pouze se učí ho zaznamenávat a přijímat, a to pro něj novou grafickou formou. Důležité je pro dekodování slov kvalitní zrakové a sluchové vnímání, obzvláště pak fonologické dovednosti.

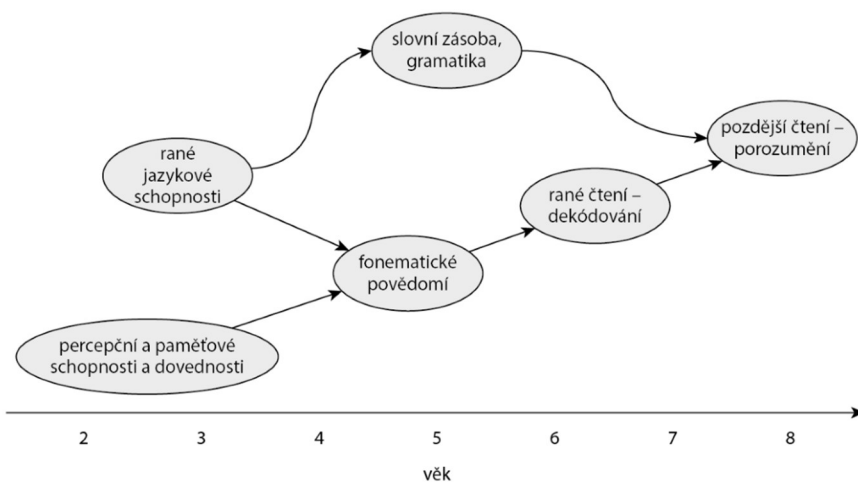
1.3 Modely vývoje čtení

V tuzemské i zahraniční literatuře autoři často zmiňují fakt, že vývoj čtení postupuje podle jasně definovaných vývojových fází, které jsou vymezeny kvalitativními proměnami vztahu fonemického povědomí a znalosti písmen a určují nám stupeň rozvoje gramotnosti (Smolík a Málková 2014).

1.3.1 Vývoj čtenářských předpokladů

Smolík ve své publikaci představuje schéma vývoje čtenářských předpokladů, na kterém demonstruje to, že úspěšné osvojování jazyka v raném věku je prvním předpokladem úspěšného čtení (Smolík a Málková 2014).

Druhým předpokladem je podle něj (2014, s. 11) „rozvoj fonetických a fonologických schopností a dovedností, který je do jisté míry podmíněn úspěšným osvojováním jazyka v dětství, ale zároveň se jedná o speciální dovednosti, které mohou být nezávislé na celkových jazykových schopnostech. Tyto fonetické dovednosti a předpoklady mají velmi silný vliv na počáteční stadia čtení a na čtení jednotlivých slov.“



Obrázek 1: Schéma vývoje čtenářských předpokladů (Smolík a Málková 2014, s. 13)

Stává se, že dítě úspěšně zvládne tyto první čtenářské kroky, ale začne mít problémy v momentě, kdy má číst věty a delší texty s porozuměním. Tyto problémy jsou pravděpodobně podmíněny obecným jazykovým vývojem a ne pouze fonetickými dovednostmi (Smolík a Málková 2014).

1.3.2 Stadiální modely čtení

Nejnámější stadiální model vývoje čtení sestavila v roce 1995 americká psycholožka Linnea Carlson Ehriová, která ve své práci navázala na německo-britskou psycholožku Utu Frithovou (Beech 2005). Ehriová rozlišuje čtyři stadia vývoje čtení na základě úrovně znalosti grafémů a jim korespondujících fonémů a jejich využití při čtení slov (Smolík a Málková 2014). Jedná se o tato stadia:

- prealfabetické stádium;
- částečné alfabetické stádium;
- plné alfabetické stádium;
- konsolidované alfabetické stádium (Beech 2005).

Vývojovým modelům jazyka se věnovala již v roce 1985 psycholožka Uta Frithová, která vytyčila pouze tři základní fáze, které odlišně pojmenovala, a i na ně jinak nahlížela. Jedná se o tyto fáze:

- logografická;
- alfabetická;
- ortografická (Frith 1985).

Níže uvádíme průnik obou těchto pojetí a doplňujeme ho o pojetí českého psychologa Filipa Smolíka, který se věnuje vývojové psycholingvistice.

Prvním stádiem je **stádium prealfabetické** a jak vyplývá z názvu, dítě v této fázi nezná alfabetický systém a dokáže přečíst různé nápisy nebo své jméno bez povědomí o vazbě mezi grafémy a fonémy. Důležité jsou v této fázi vizuální představy, které vedou k tomu, že dítě rozpozná dané slovo na základě vizuálně výrazných rysů. Při změně typografie nebo barev by nedošlo k dekódování informace, stejně tak při přeskládání daných písmen by dítě nebylo schopno slovo přečíst (Beech 2005). Ehriová spojuje tuto fázi s předškolním věkem dítěte (Ehri 1995). Frithová nazývá toto stádium jako **stádium logografického čtení** (Frith 1985), které podle Smolíka může dobře fungovat až do chvíle, kdy se začnou objevovat limity schopnosti zapamatovat si

vizuální podobu všech napsaných slov. V tento moment by dítě dále nerozšiřovalo svou slovní zásobu, navíc by tato forma čtení nikdy neumožnila dítěti psaní, při kterém je nutné řadit za sebe písmena a dělit slova na určité segmenty (Smolík a Málková 2014).

Smolík (2014, s. 349) uvádí, že „*první snahy dětí něco napsat obracejí dítě k sekvenčnímu charakteru jazyka a potřebě používat pro rozpoznávání slov i informace o zvukové stavbě slov, tedy informace fonologického charakteru.*“ Kolem pátého roku věku se dítě dostává do fáze **semialfabetického čtení**, kdy pochopí existenci vztahu mezi zvuky svého mateřského jazyka a písmeny, která je reprezentují (Smolík a Málková 2014). Ehriová mluví o tomto způsobu čtení jako o **částečné abecední fázi**, kdy zdůrazňuje význam prvního a posledního písmena, podle kterých dítě odhaduje dané slovo. Dítě má tedy částečné fonematické povědomí, na základě kterého zkouší číst a později i psát slova, i když většinou vynechává některé hlásky (Ehri 1995). Frithová ve svém pojetí nerozděluje alfabetickou fázi do dvou částí, obecně hovoří o osvojení si korespondence foném – grafém, což však považuje za nefonologický způsob čtení (Frith 1985).

Třetí fází je **plné alfabetické čtení**, kdy si dítě uvědomuje korespondenci grafémů a fonémů a postupně začíná při čtení používat fonologické strategie (Ehri 1995). K vytvoření spojení mezi hláskami a písmeny dochází v první třídě základní školy, kdy se dítě začíná systematicky učit číst a psát (Ehri 1995). Korespondenci fonému a grafému považuje Ehriová za velice podstatnou, zatímco jak již bylo zmíněno výše, Frithová považuje čtení slov zrakem za nefonologické. Obě autorky se shodují, že dochází k velkému nárůstu slovní zásoby (Beech 2005). Celkově se zpřesňuje kvalita čtení a psaní a dítě si začíná uvědomovat například specifika spojená se čtením neznělých souhlásek (Ehri 1995). V této fázi čte dítě sekvenčně, tedy řadí za sebe jednotlivé fonémy, které si asociuje s písmeny ve slově (Smolík a Málková 2014).

Poslední fází je podle Ehriové takzvaná **konsolidovaná abecední fáze**, Frithová ji označuje jako fázi **ortografického čtení** (Beech 2005) v rámci které zdůrazňuje schopnost okamžitého převedení slov na text, a to bez užívání fonologické konverze. Dítě je rekombinací schopno vytvářet neomezené počty slov (Frith 1985). V této fázi, která je spojena s druhým až třetím ročníkem základní školy, dochází ke sjednocení schopnosti číst, snižuje se zatížení paměti a pozornosti dítěte. Dítě čte automaticky a nad samotnou dovedností nemusí přemýšlet, zaměřuje se spíše na pravopis a postupně i na obsah daného textu (Ehri 1995).

Seidlová Málková dodává, že rozsah a složitost učebních textů a dalších studijních materiálů narůstá v každém dalším ročníku, proto i důležitost zvládat čtení a porozumět textu se v průběhu vzdělávání zvyšuje (Kucharska a kol. 2015).

1.3.3 Jednoduchý model čtení

Jednoduchý model čtení představili v roce 1986 američtí psychologové Philip Gough a William Tunmer. Podle tohoto modelu jsou pro porozumění čtenému textu významné následující dvě komponenty:

- schopnost dekodovat písmo a rozpoznat slova v textu;
- jazykové schopnosti zahrnující lingvistické porozumění (Kucharska a kol. 2015).

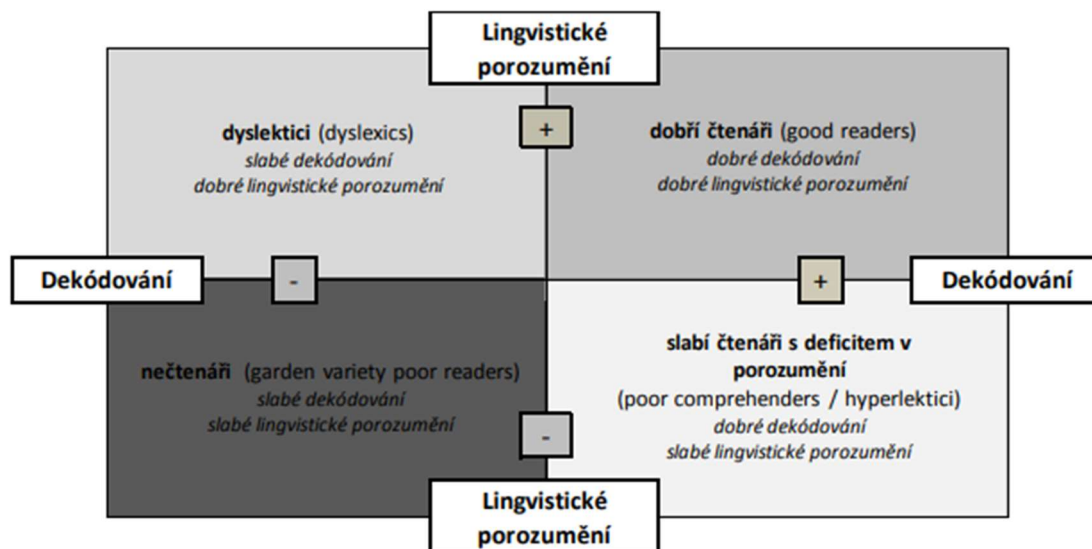
První komponenta je determinována pohotovostí, přesností a rychlostí s jakou dítě zvládá spojit foném a grafém. Jejím předpokladem je tedy znalost písmen a pohotová manipulace se slovy na úrovni fonémů, takzvané fonematické povědomí (Richterová a Seidlová Málková 2016). Tuto komponentu můžeme hodnotit na základě čtení krátkých slov nebo pseudoslov, kdy nás zajímá přesnost a rychlost jejich přečtení (Kucharska a kol. 2015).

Druhou komponentou je jazykové porozumění, pro které je důležitá schopnost extrahovat lingvistické informace a na jejich základě si odvodit význam vět (Richterová a Seidlová Málková 2016). Tuto schopnost můžeme hodnotit na základě čtení krátkých textů, které doplňujeme jednoduchými otázkami, a ověřujeme tak úroveň porozumění, gramatiky i slovní zásoby (Kucharska a kol. 2015).

Výkon při čtení lze pak vyjádřit jako součin uvedených komponent, tedy jako násobek schopnosti dekodovat text a schopnosti porozumět mu. Přičemž je nutné dodat, že poruchy dekodování písma a poruchy jazykových schopností jsou na sobě nezávislé (Smolík a Málková 2014). Porozumění čtenému chápeme jako dovednost analogickou k porozumění jazyku – zde se však jedná o schopnost postihnout význam sdělení vyjádřeného v grafické podobě (Hoover a Gough 1990).

Jednoduchý model čtení tedy předpokládá, že schopnost číst s porozuměním je výsledkem dvou samostatných dovedností. Pokud obě komponenty nedosahují požadovaných kvalit dochází k narušení, podle kterého vydělujeme následující subtypy

slabých čtenářů (Presslerová a Rusnáková 2015). Obtížím s recepcí psaného textu se více věnujeme v kapitole 1.5.



Obrázek 2: Typy čtenářů dle adaptovaného jednoduchého modelu čtení Gougha, Tunmera (Presslerová a Rusnáková 2015, s. 31)

Jak již bylo zmíněno, tyto dovednosti, důležité pro porozumění textu, jsou spojené již s předškolním obdobím a z počátku jsou na sobě nezávislé (Gough a Tunmer 1986). V prvních ročnících hraje větší roli schopnost dekodovat text. Postupně dochází k automatizaci schopnosti slova rozpoznat, čímž se zvyšuje plynulost, přesnost i rychlost čtení. Ve vyšších ročnících pak nabývá na důležitosti lingvistické porozumění (Kucharska a kol. 2015). Čtenáři, kteří nemají potíže s dekodováním textu, tak nemusí být ihned zachyceni a jejich potíže se objevují až později (Richterová a Seidlová Málková 2016).

1.4 Čtení s porozuměním

Zpočátku je dítě natolik zaměstnáno samotnou technikou čtení, tedy nutností zvládnout abecedu, hlásky, slabiky, slova, věty a souvětí, že nedokáže vnímat obsah čteného (Havlinová 1978). Prožitek z četby se tedy nedostaví ihned ani u intaktních čtenářů. Dítě se potřebuje umět začíst a pochopit, co mu daná kniha může nabídnout (Altmanová 2011).

Aby dítě četlo rádo, musí si ke čtení vytvořit vztah. Důležitým předpokladem je, kromě již mnohokrát zmiňovaného dekodování, schopnost usuzování a metakognice. Díky těmto schopnostem je čtenář schopen text kriticky posoudit, volit strategie zlepšující porozumění, překonávat obtížný obsah a složitá vyjádření. Důležité je

i sdílení a komparace prožitků a možných interpretací s dalšími čtenáři. V neposlední řadě jedinec využívá četbu k seberozvoji a nabyté informace může aplikovat v každodenním životě (Košťálová a kol. 2010). Z toho vyplývá, že je důležité vést děti k četbě, nechat jim svobodu při volbě knihy a podněcovat jejich zájem o literární svět a tím podporovat jejich celkový rozvoj.

Díky četbě enormně narůstá aktivní i pasivní slovní zásoba dítěte, což zlepšuje jeho vyjadřovací schopnosti a rozvíjí jeho myšlení (Daňová 2008). Vztah mezi úrovní slovní zásoby a četbou je reciproční, neboť dobrá úroveň slovní zásoby je jedním z předpokladů dobrého porozumění čtenému textu. Může se tedy stát, že dítěti nečiní obtíže hlasité čtení, tedy dekodování textu, ale danému textu nerozumí v důsledku neznalosti významu zapsaných slov (Smolík a Málková 2014).

1.4.1 Volba knihy dle věku dítěte

Jak již bylo řečeno, knihy hrají v životě člověka nezastupitelnou roli a je nesporné, že se s nimi setkává mnohem dříve, než umí číst, zpravidla dokonce již v prvním roce života. První knížky jsou většinou kontrastní a stimulují zrak novorozence a kojence. Jedná se zejména o leporela, která jsou z tvrdšího materiálu. Při jejich prohlížení je nutný komentář rodiče. Dítě rozvíjí svou pozornost, zrakovou percepci a naposlouchává si mateřský jazyk (Havlíňová 1978).

Postupně se v batolecím období přidávají obrázkové dětské knížky rozšiřující slovní zásobu dítěte, dále knihy básniček a říkadla a v neposlední řadě jednoduché příběhy. V tomto období nahradí prosté prohlížení knížek doptávání se na jejich obsah. Tím rozvíjíme aktivní i pasivní slovní zásobu dítěte a jeho schopnosti pojmenovat dané předměty, případně je rozpoznat na základě naší instrukce. Říkanek jsou rytmické a dítěti se dobře pamatují, rozvíjí jeho jazykový cit, a dítě si začíná prvně uvědomovat spojení obrázku s příběhem. Toho využíváme v dalším období, kdy saháme po jednoduchých pohádkách, respektive příbězích, v nichž se dítě opírá o ilustrace, a lépe se orientuje v ději, který je současně schopno interpretovat. Stává se tak vypravěčem, což má pozitivní vliv na jeho vědomé sebeuvědomování (Havlíňová 1978).

Velký význam mají příběhy o zvířatech, ve kterých je většinou hlavní postavou mládě, které je závislé na péči ostatních. Díky takovým příběhům je dítě ujišťováno o jistotě domova a o bezpečí, které mu poskytují rodiče. Zdůrazňován je v příbězích význam rodiny a na zvířecích hrdinech jsou dětem prezentovány mezilidské vztahy,

lidské vlastnosti a charaktery. Postupně se protagonistou stává člověk nebo ještě lépe dítě a v příbězích se objevuje další důležitý motiv, kterým je ztráta a znovunalezení domova. Dítě díky identifikaci roste spolu s hlavním hrdinou, seznamuje se s novými situacemi a řešení nabízená v knize, si zkouší v každodenních situacích (Havlínová 1978).

Pohádky, v pravém slova smyslu, nabývají na významu až v předškolním období, kdy má dítě dostatečně rozvinutou fantazii a poprvé je zaujato příběhy pohádkových hrdinů. V tomto věku je prvně schopno vnímat i delší příběh a pochopit ho. S pohádkami nesmíme spěchat, je důležité jejich čtení správně načasovat a ověřit si, že dítě nevyvedeme z duševní rovnováhy kvůli nepochopení příběhu. Dítě je v tomto věku velice citlivé a chování některých postav nemusí dobře interpretovat. Také strach, spojený s některou z postav či událostí, může být mnohem větší, než bychom předpokládali. Velký vliv hraje i způsob našeho přednesu, kterým můžeme umocnit jak pozitivní, tak i negativní emoce a ovlivnit tak vnímání příběhu dítětem. Po dočtení bychom proto měli věnovat čas sdílení pocitů a možných interpretací (Havlínová 1978).

Díky pohádkám se dítě učí rozeznávat, co je dobré a co ne a osvojuje si tak jednoduše morální zásady a kulturní normy dané společností. V knihách se také setkává se záměrným zlem, které z bezpečného prostředí domova nezná. Je důležité, aby mu bylo zlo zprostředkováno právě příběhy, nikoliv skrze zkušenosti rodičů (Havlínová 1978).

Postupně se dítě začíná více zajímat i o fungování světa, který ho obklopuje a krom uměleckých titulů rádo sahá po naučných, encyklopedických. Badatelské období je spojeno rovněž s předškolním věkem, kdy dítě rádo zkoumá a objevuje (Havlínová 1978).

V mladším školním věku je dobré se vrátit ke knížkám, které jsou rozdělené do kratších kapitol, které na sebe nenavazují. Malý čtenář si tak může sám přečíst krátký příběh, který začíná nějakým zvratem či narušením řádu, pokračuje hledáním řešení a končí pointou. Takové kapitoly vyznívají vždy dobře a ubezpečují dítě o správnosti zvolených řešení nebo o bezpečí domova. Díky tomu, že se dítě v pohádce orientuje a prožívá s literárními hrdiny děj, má ze čtení radost a je motivováno k dalšímu pokračování (Havlínová 1978).

V tomto věku je dítě prvně schopno vnímat i delší příběh, který je rozčleněn do vícero kapitol a kolem osmi let se dostává k dětské beletrii. I nadále se rozvíjí fantazie dítěte, na kterou má vliv rozšiřující se zkušenost se širším okolím (Havlíková 1978).

Na přelomu mladšího a staršího školního věku se dítě pouští do čtení dobrodružné literatury. V tomto věku nabývá na sebevědomí, individualismu a duševní rovnováze, která už není ovlivněna strachem z neznámého, který byl typický pro předchozí vývojová období. Velký vliv na tento posun má rozvoj rozumových schopností, zejména myšlení, které nahradí nadvládu fantazie. Pro období prepuberty je typická orientace na hrdinu, tedy jedince úspěšného, silného, nadaného, schopného, odvážného, čestného, ideálně stejně starého, kterého může dítě obdivovat a identifikovat se s ním. Dobrodružné příběhy jsou pro dítě atraktivní, neboť působí životní věrohodností. Většinou se v nich nevyskytují nadpřirozené motivy, nezasahují žádné pohádkové síly, ale protagonista je schopen se vypořádávat s nástrahami okolí jen díky své vynalézavosti a odvaze. Poprvé se dítě setkává s neúspěchem hlavního hrdiny, který je nucen zkoušet další možnosti, dokonce stojí často tváří v tvář smrti. V tomto období dochází k identifikaci s idoly na základě vnější podobnosti. Dítě se pak obléká, češe nebo mluví stejně jako jeho hrdina, ale jeho pohnutky nemusí dobře chápat a povahové vlastnosti většinou nepřebírá. Skrz příběhy jsou čtenáři zprostředkovávány vyšší city, složitější charakterové vlastnosti, nejednoznačné životní situace a problémy, které mu pomáhají se ještě lépe orientovat v jeho okolí a poskytují mu životní perspektivu (Havlíková 1978).

S nástupem puberty se opět mění volba titulů, čtenář se začíná orientovat na knihy pro dospělé a volba knihy většinou reflektuje zájmy jedince. Ve škole se žák prvně setkává s klasickými literárními díly, která jsou pro něj již pochopitelná (Havlíková 1978).

1.4.2 Význam četby u dětí mladšího školního věku

Čtení je pravděpodobně nejdůležitější dovedností, kterou si děti v prvních letech školní docházky osvojují. Než se naučí číst, jsou odkázány na přímou zkušenost nebo na zprostředkování informací komunikačními partnery, zejména rodiči. V momentě osvojení si této dovednosti se jim otevírá nový svět plný informací (Smolík a Málková 2014).

Četba má bezesporu nesmírný význam pro rozvoj osobnosti čtenáře; obohacuje ho po stránce kognitivní, emocionální i sociální a vzbuzuje v něm nové představy, vzpomínky a pocity. Dítě se často identifikuje s knižním hrdinou a prožívá s ním jeho dobrodružství. Díky příběhům se seznamuje s novými situacemi a možnostmi jejich řešení a ty pak aplikuje v každodenních situacích. Mohli bychom hovořit o způsobu sociálního učení nebo zástupného posilování. Díky knihám se dítě učí rozumět sobě i svému okolí, orientuje se v mezilidských vztazích, rozšiřuje si kontakt se světem kolem sebe a zvyšuje své povědomí o něm, v neposlední řadě přejímá kulturní hodnoty dané společností (Daňová 2008).

Mezi základní funkce, které kniha v životě člověka plní, patří:

- funkce rekreační, úniková, zábavná;
- funkce informační;
- funkce utvrzovací;
- funkce prestiže;
- funkce estetická (Smetáček 1973).

Neměli bychom význam čtení podceňovat, neboť krom rozvoje osobnosti má vliv i na společenské uplatnění. Altmanová (2011, s. 6) dodává, že *„čtenářství a míra čtenářské gramotnosti dětí je jedním z významných faktorů určujících jejich úspěšnost ve studiu – zdatní dětská čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, které čtení minulo“*.

1.4.3 Podpora čtenářství v předškolním a mladším školním věku

Jak již bylo zmíněno, je důležité vést děti k četbě ještě dříve, než si tuto dovednost samy osvojí. Již od útlého věku si můžeme společně prohlížet lepopřelá a obrázkové knížky, později dětem předčítat příběhy, jejichž obtížnost se postupně zvyšuje (Daňová 2008). V předškolním a mladším školním věku více seznamujeme děti s knihami, bereme je do knihovny, motivujeme je, necháváme na nich volbu knih, zapojujeme je do čtení, tvoříme společně čtenářské deníky, a tím v nich budujeme literární nadšení (Gajdová 2020).

Prostřednictvím hry podporujeme oblasti, které s výukou čtení a psaní přímo souvisí již v předškolním věku. Jedná se například o oblast řeči, jazykových schopností a dovedností, percepčně motorické funkce a kognitivní funkce. U rozvoje čtenářské pregramotnosti dominuje práce s knihou, sledování textu při čtení druhou osobou,

vymýšlení příběhu dle obrázkové osnovy nebo poznávání písmen (Gajdová 2020). Oblíbené je mezi dětmi obrázkové malované čtení, díky kterému se mohou do příběhu zapojit, zároveň je důležité, aby sledovaly text, čímž trénují pozornost a pravolevou orientaci.

V mladším školním věku by i nadále měla být podpoře čtenářství věnována zvýšená pozornost, a to zejména rodinou, která dítě motivuje, prakticky s tím dovednosti nabyté ve škole procvičuje, sdílí s ním prožitky a prohlubuje jeho zájem o četbu (Košťálová a kol. 2010). Důležité je vytvořit v domácím prostředí klidné místo, kde si dítě může číst. Ideální je zařídit mu čtenářský koutek, který bude útulným místem v jeho pokoji, kde bude několik titulů, které má dítě rádo nebo si je samo vybralo. Díky tomu bude považovat čtení za každodenní součást života, za jednu z možností jak trávit svůj volný čas. Pochopí tak, že čtení nemusí být jen nutné zlo, které je třeba povinně splnit jen kvůli rodičům nebo vyučujícím (Havlíková 1978).

Pro mnohé děti je však jediným místem, kde mohou svět knih objevovat, škola. Ta ale často z různých důvodů nepodněcuje zájem dětí o knihy a nepodporuje jejich vztah k četbě (Košťálová a kol. 2010). Na druhé straně existuje početná skupina dětí, kterým činí recepce textu, i přes maximální úsilí jich i pedagogů, značné obtíže.

1.5 Obtíže s recepcí textu

Obecně můžeme za slabé čtenáře označit takové děti, jejichž čtenářské dovednosti neodpovídají věku a jemu odpovídajícímu osvojenému stupni (Presslerová a Rusnáková 2015). Za těmito obtížemi stojí etiologicky různé faktory, které musíme v rámci diagnostiky specifikovat a dále zohlednit v rámci intervence. Může se jednat o neurologické, anatomické, environmentální faktory, nebo jejich kombinaci (Presslerová a Rusnáková 2015). Jedná se tedy o celou škálu diagnóz, které jsou spojené s narušenou recepcí textu, ať už na úrovni jeho dekodování nebo porozumění, vybrané z nich si nyní více přiblížíme.

1.5.1 Dyslexie

Na základě jednoduchého modelu čtení Gougha a Tunmera, zmíněného v kapitole 1.3.3, můžeme popsat hned tři skupiny jedinců, kteří mají s recepcí nebo porozuměním textu obtíže. Jak je patrné z Obrázek 2, jedná se o dyslektiky, nečtenáře a hyperlektiky (Presslerová a Rusnáková 2015). Za nečtenáře podle tohoto schématu

považujeme děti, které mají problém jak s dekodováním, tak i s porozuměním textu. Oproti tomu čtenářům s dyslexií činí potíže pouze dekodování textu, ale s lingvistickým porozuměním obvykle nemají problémy (Presslerová a Rusnáková 2015).

Dyslexii označujeme podle páté revize Diagnostického a statistického manuálu Americké psychiatrické asociace (dále jen DSM V) kódem 315.0 a důležitým diagnostickým kritériem je zde diskrepance mezi intaktní hodnotou IQ a značně pokleslým čtenářským výkonem (Jošt 2011). V tuzemském přístupu vycházíme spíše z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN 10), která dyslexii, neboli specifickou poruchu čtení s kódem F81.0, řadí mezi specifické vývojové poruchy školních dovedností, které souhrnně označuje kódem F81 (Jošt 2011). Aktuálně dochází k překládání jedenácté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN 11), které by mělo být dokončeno na konci roku 2022 a mělo by operovat s pojmem specifické poruchy učení, které by měly spadat do kategorie neurovývojových poruch (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR 2022).

Výkony dítěte s dyslexií ve čtení jsou výrazně horší než v jiných oblastech a projevují se zejména narušením rychlosti, přesnosti čtení, nezvládnutí techniky čtení, a na základě toho neporozumění obsahu. Hlasité čtení dítěte je tedy charakteristické hláskováním či slabikováním, nebo naopak zbrklým čtením spojeným s vynecháváním slabik a slov, případně jejich domýšlením. Objevuje se také dvojité čtení či tichý sklad. Dítě často zaměňuje písmena, ať už tvarově nebo zvukově podobné, zřídka pak i grafémy zcela nepodobné (Daňová 2008).

Na základě těchto potíží, které doprovází dekodování textu dyslektickým dítětem, dochází sekundárně k narušení porozumění danému textu. Dítěti zcela uniká obsah, není schopno se do příběhu začíst, nechápe zadání úkolů a v neposlední řadě čte nerado. Často je pak malý čtenář demotivován a okolím do čtení nucen, čímž se prohlubuje jeho negativní vztah k četbě i knihám samotným (Daňová 2008).

1.5.2 Alexie

V krátkosti bychom rádi zmínili i alexii, která bývá díky své předponě „a“ v zahraniční literatuře považována za úplnou neschopnost číst, zatímco dyslexie díky své předponě „dys“ za částečnou poruchu čtení (Peutelschmiedová 2005a). V naší literatuře používáme předponu „dys“ k označení vývojové poruchy a předponu

„a“ k označení poruchy získané (Čecháčková 2003). V tuzemské literatuře tedy považujeme alexii za získanou poruchu čtení.

Alexie se vyskytuje v přímé souvislosti s afázií, často společně s dalšími symptomy – agrafií a akalkulií. Afázii chápeme jako narušení komunikační schopnosti, které vzniká na základě organického poškození mozku (Klenková 2006). V MKN 10 je označena kódem R48.0 dyslexie a alexie, spadá do kategorie R28 příznaky a znaky týkající se řeči a hlasu (Vitásková 2010). V MKN 11 bude pravděpodobně patřit do kategorie nazvané symbolické dysfunkce (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR 2022).

Tato diagnóza vzniká na zcela odlišném etiologickém podkladu a je spojována zejména s dospělým věkem a afázií. Setkáváme se s ní u jedinců, kteří měli schopnost číst a rozumět textu osvojenou, což je důležité zohlednit v rámci intervence.

1.5.3 Hyperlexie

Děti s hyperlexií neboli podle jednoduchého modelu čtení Gougha a Tunmera čtenáři s deficitem pozornosti nemají potíže s dekodováním čteného textu, ale pouze s jeho lingvistickým porozuměním. Často čtou velmi rychle a bezchybně, ale bez kvalitního porozumění danému textu (Presslerová a Rusnáková 2015).

Hyperlexie jako specifická porucha čtení s porozuměním se často pojí s poruchami autistického spektra, někteří autoři ji dávají do souvislosti s neverbálními poruchami učení, specificky narušeným vývojem řeči nebo sémanticko-pragmatickou poruchou (Vitásková 2010).

Vydělit můžeme hyperlektickou jazykovou poruchu, která se vztahuje k poruchám autistického spektra a manifestuje se expresivní poruchou jazykových dovedností, opožděním vývoje a výraznou echolálií a perseverací. Deficitní porozumění všeobecnému významu přečtených slov je u těchto jedinců kompenzováno dobrou mechanickou pamětí. Druhým subtypem je vizuospaciální hyperlektická porucha, která je typická pro Aspergerův syndrom a vyznačuje se dobrým porozuměním řeči. Potíže se vyskytují při práci s pracovními listy, zejména při kombinaci textu s obrázky jako je tomu v případě komiksu, nebo při použití neobvyklých fontů (Vitásková 2010).

1.5.4 Specificky narušený vývoj řeči

Specificky narušený vývoj řeči je termín používaný zejména v zahraničí a předpokládá se, že by se měl objevit v MKN 11 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR 2022). V tuzemské literatuře je zatím používán termín vývojová dysfázie. MKN 10 operuje s pojmy expresivní porucha řeči F80.1 a receptivní porucha řeči s kódem F80.2. Nejednotnost terminologie je nešťastná a slovo „řeč“ objevující se v názvu poruchy může evokovat, že se jedná pouze o narušení akustických aspektů komunikace, nikoli o rozsáhlou poruchu jazykového vývoje (Neubauer 2018).

I přesto, že se u dítěte nevyskytuje smyslové ani mentální postižení, sociální prostředí je podnětné a vyrůstá v podmínkách vhodných pro vytvoření schopnosti komunikovat, je tato schopnost výrazně snížena. Vývojová dysfázie se projevuje narušením všech jazykových rovin a odchylky jsou patrné jak v porozumění, tak i produkci mluvené řeči (Klenková 2006). Z toho vyplývá, že budou mít tyto děti problémy i se čtením textu, a to jak s jeho dekódováním, tak i porozuměním.

Smolík zdůrazňuje, že vývojová dysfázie a dyslexie existují vedle sebe a vymezuje jejich vztah. Ve své práci (2014, s. 408) uvádí, že *„nezávisle na sobě mohou být narušeny fonologické schopnosti a schopnosti sémantické, tj. slovní zásoba a schopnost zpracovávat významovou informaci. Typičtí dyslektici mají narušeny pouze fonologické procesy. Děti s vývojovou dysfázií mají narušeny jak fonologické, tak sémantické procesy. Pokud jsou narušeny pouze sémantické procesy, může být výsledkem profil tzv. opožděných čtenářů, dětí, které špatně rozumějí čtenému textu, i když nemají problémy s dekódováním fonologické struktury.“*

Z toho vyplývá, že dysfatické dítě bude mít s recepcí textu potíže hned v jeho počátcích. V rámci intervence by bylo možné využít některé postupy vhodné pro dyslektiky nebo sluchově postižené děti.

1.5.5 Nepodnětné sociokulturní prostředí

V případě, že dítě není adekvátně stimulováno z důvodu nedostatku podnětů, dochází ke vzniku sensorické a kognitivní deprivace, v důsledku čehož dochází k narušení vývoje dítěte. To se projevuje nedostatkem zkušeností a příležitostí rozvíjet svůj potenciál přiměřeně věku, což může vést k tomu, že je dítě okolím považováno za mentálně postižené. Příčinou deprivace může být nižší socioekonomický status rodiny;

dysfunkční až afunkční rodina; psychické problémy jednoho z rodičů; ústavní výchova; nebo v případě subdeprivace nedostatek času rodičů (Pugnerová a Kvintová 2016).

Fasnerová ve své publikaci zmiňuje kanadskou studii, která se zaměřila na školní adaptaci 522 dětí předškolního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí. Autoři výzkumu hledali spojitost mezi motorickými schopnostmi a školní zralostí těchto dětí a došli k tomu, že nepodnětné školní prostředí má přímý vliv na výsledky ve školním prostředí a je zde přímá spojitost mezi úrovní motorických a řečových schopností, která ovlivňuje nácvik čtení a psaní (Fasnerová 2018).

1.5.6 Mentální postižení

Mentální retardace vzniká v důsledku genetických vad, organického poškození mozku nebo nemocí v prenatálním, perinatálním a časné postnatálním věku (asi do 2 let života dítěte). Manifestuje se snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních dovedností. MKN 10 vyčleňuje čtyři subtypy (lehkou; středně těžkou; těžkou; hlubokou mentální retardaci), které musíme odlišovat v rámci diagnostického i intervenčního postupu (Klenková 2006).

Jedince s nižším poklesem IQ je možné vzdělávat a socializovat, schopnost číst je u nich limitována a determinována úrovní jejich jazykových dovedností. Jsou schopni si osvojit grafémy a text dekodovat. Porozumění je u nich relativně dobré při čtení kratších, jednodušších vět; narušení se projevuje při čtení delších vět, obtížnějších textů, abstraktních pojmů, metafor a je přímo úměrné stupni mentálního postižení. Jedinci se středně těžkou, těžkou a hlubokou mentální retardací si čtení neosvojí, často u nich, podle hloubky postižení, nedochází ani k osvojení verbální komunikace (Pugnerová a Kvintová 2016).

1.5.7 Zrakové postižení

Člověk získává 70-80% informací zrakem, z čehož vyplývá, že jeho poškození vede k omezeným možnostem přijímat podněty z okolí a jedinec je nucen využívat jiné, kompenzační strategie (Klenková 2006). U dítěte, které má zrakovou vadu na úrovni nevidomosti, rozvíjíme od útlého věku hmatovou percepci a systematicky ho připravujeme již v předškolním věku na čtení Braillova písma, díky čemuž mu zprostředkujeme možnost číst (Finková a kol. 2011a). V případě, že si dítě tento způsob

prezentace textu osvojí a umí ho dekodovat, čte, pokud nemá přidružené další problémy, bez potíží a s porozuměním (Finková a kol. 2011b).

Potíže mohou nastat u jedinců, u kterých vznikne zraková vada až v pozdějším věku a Braillovo písmo si neosvojí tak dobře jako děti s obdobným postižením. Ti pak využívají zejména digitalizované nahrávky – audioknihy (Langer a kol. 2018).

Je důležité zopakovat, že děti se zrakovým postižením znají daný jazykový kód, jedná se o jejich mateřský jazyk, a i přesto, že jejich řečová komunikace má jistá specifika, řešíme při čtení jen to, jak jim daný text zprostředkujeme.

1.5.8 Sluchové postižení

Jinak je tomu u jedinců se sluchovým postižením, kteří představují další skupinu osob, která má problém s recepcí textu, a to zejména s jeho porozuměním. Schopnost číst navazuje na schopnost, která vzniká spontánně mnohem dříve, a to je znalost mluveného jazyka, která u dětí neslyšících chybí. Čtením si intaktní děti neosvojují nový komunikační kód, ale jen se učí nový způsob, jak již známý kód zaznamenávat (Smolík a Málková 2014).

U dětí se sluchovým postižením tedy musíme brát v potaz fakt, že se jedná v podstatě o cizí jazyk, který neznají a osvojování čtení i úroveň porozumění danému jazyku s sebou vždy ponese jistá specifika, kterým se věnujeme dále.

2 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ A JEHO SPECIFIKA

Druhá kapitola se zaměřuje na sluchové postižení a specifika, která s sebou tento typ senzorickeho handicapu přináší. Zmíněn je vývoj neslyšícího dítěte a odlišnosti, které jsou spojeny s tím, zda vyrůstá ve slyšícím nebo neslyšícím domácím prostředí. Dále se druhá kapitola věnuje kulturní menšině Neslyšících. Poslední část je pak věnována četbě neslyšících, obtížím spojeným s porozuměním psanému textu a je zde zmíněna úprava literárních děl pro tyto čtenáře.

2.1 Základní vymezení

Termín „sluchová ztráta, sluchová porucha, vada sluchu“ označuje objektivní sluchovou nedostatečnost, zatímco pojem „sluchové postižení“ je jejím sociálním důsledkem. Sluchovým postižením rozumíme takovou sluchovou ztrátu, kterou již nelze plně kompenzovat technickými pomůckami a která se projevuje sociálními dopady na kvalitu života daného jedince (Langer 2017).

Leonhardt (2001) uvádí tyto základní faktory ovlivňující míru sluchového postižení:

- typ a stupeň sluchové poruchy;
- věk, kdy došlo ke vzniku sluchové vady;
- existence přidružené poruchy či vady;
- vliv sociálního prostředí.

Ze speciálněpedagogického hlediska můžeme klasifikovat sluchové postižení na základě tří kritérií (Janotová a Svobodová 1998). Prvním z nich je **doba vzniku** sluchové poruchy. Ta může vzniknout v období prelingválním, tedy před ukončením základního jazykového vývoje, ke kterému dochází zpravidla kolem šesti let, nebo postlingválním, které vzniká v období po fixaci jazykových a řečových dovedností (Horáková 2012). Mukšnáblová (2014) uvádí, že „*dítě prelingválně postižené je hluché, dítě postlingválně sluchově postižené je tzv. ohluchlé a ztratí-li člověk sluch až v dospělosti, je nazýván tzv. později ohluchlý.*“ Charakteristikou prelingválního sluchového postižení je omezení nebo znemožnění přirozeného rozvoje řeči. Důležitá je včasná detekce sluchové vady, určení jejího typu a stupně a zahájení intervence, která by krom volby kompenzačních pomůcek měla zahrnovat i logopedickou a surdopedickou péči. V případě postlingválně vzniklého sluchového postižení se jedná

zpravidla o jedince, kteří již měli osvojenou jistou úroveň jazykových dovedností a sluchová vada u nich vznikla zejména v důsledku úrazu, onemocnění, involučních či degenerativních změn. U ohluchlých jedinců má vznik nebo rozvoj sluchového postižení velký vliv na jejich psychiku a kvalitu života (Šedivá 2006).

Druhým hlediskem je stupeň sluchové poruchy, který se dle Světové zdravotnické organizace (dále WHO) posuzuje na základě míry sluchové ztráty. Pro posouzení kvantitativních změn se využívá zejména audiometrie a výsledná ztráta je pak vyjádřena v decibelech (Mukšnáblová 2014). Dle mezinárodní klasifikace nemocí rozdělujeme:

Stupeň sluchové poruchy	Odpovídající audiometrické ISO hodnoty na lepším uchu: (průměr frekvencí 500, 1000, 2000, 4000 Hz)	Projevy:
0 žádná porucha	do 25 dB	Žádné / velmi lehké problémy se sluchem. Schopnost slyšet šepot.
1 lehká porucha	26-40 dB	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou mluvena normálním hlasem z jednoho metru.
2 střední porucha	41-60 dB	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou mluvena hlasitou řečí z jednoho metru.
3 těžká porucha	61-80 dB	Schopnost slyšet nějaká slova, když jsou křičena do lepšího ucha.
4 velmi těžká porucha včetně hluchoty	nad 81 dB	Neschopnost slyšet a porozumět dokonce hlasu, který je křičen.
omezující sluchová porucha	dospělí – 41 dB a více	
	děti do 15 let včetně – 31 dB a více	

Tabulka 1: Stupně sluchové poruchy dle WHO (World Health Organization 1991; cit. In: Šedivá 2006, s. 7), upraveno

Někteří autoři vyčleňují vícero kategorií, jejich klasifikace jsou detailnější a vydělují například kategorii 41-55 dB pro střední nedoslýchavost a kategorii 56-70 dB pro středně těžkou nedoslýchavost (Janotová a Svobodová 1998). U nás je nejužívanější takzvaná česká klasifikace dělení dle Sedláčka, která rozlišuje sluchové postižení dle ztráty sluchu následovně (Mukšnáblová 2014):

Stupeň sluchového postižení	Sluchová ztráta v decibelech
normální sluch	do 20 dB na lepším uchu
lehká nedoslýchavost	20-40 dB
střední nedoslýchavost	40-50 dB
těžká nedoslýchavost	50-60 dB
malé zbytky sluchu, praktická hluchota	60 dB a více
úplná hluchota	nad 90 dB

Tabulka 2: Stupně sluchového postižení dle Sedláčka (Mukšnáblová 2014, s. 44)

Poslední rozdělení, které bychom rádi zmínili, dělí sluchové poruchy z **hlediska příčin**. Centrální poruchy vznikají v důsledku změn v korových či podkorových oblastech. Takový jedinec sice slyší zvuky, ale není schopen jim porozumět. Druhou

kategorií jsou periferní sluchové poruchy, které vznikají na základě organického poškození sluchového analyzátoru a dělí se dle místa poškození na převodní, percepční a smíšené (Mukšnáblová 2014). Při převodní neboli konduktivní sluchové poruše je léze lokalizována ve vnějším nebo středním uchu, narušeno je tedy převodní ústrojí, které brání převodu mechanické energie. Takový jedinec vnímá řeč v menší intenzitě a postiženo je zejména vnímání hlubokých tónů (Janotová a Svobodová 1998). Problémy lze zmírnit kompenzačními pomůckami, nebo chirurgickým zákrokem, který může dané obtíže úplně odstranit. Samotná převodní porucha nezpůsobuje hluchotu, neboť funkce kochley je neporušena (Langer 2017). Percepční neboli senzorineurální porucha vzniká na základě poškození vnitřního ucha a je zpravidla ireverzibilní. Dle místa léze je ještě dělíme na kochleární, kdy je narušen Cortiho orgán, a suprakochleární, kdy je porušen sluchový nerv (Mukšnáblová 2014). V případě percepčních poruch hovoříme o kvalitativních změnách manifestujících se špatným vnímáním vysokých tónů a šepotu, nerozpoznáváním sykavek a zhoršeným porozuměním obsahu slov (Janotová a Svobodová 1998). Percepční poruchy mohou vést až k úplné ztrátě sluchu, tedy hluchotě. Lze je kompenzovat kompenzačními technickými pomůckami a velice důležitá je u nich včasná logopedická i surdopedická intervence (Langer 2017).

Z výše uvedeného vyplývá, že jedinci se sluchovým postižením tvoří velice heterogenní skupinu. Je proto důležité vždy co nejbližší specifikovat o jakého jedince se sluchovým postižením se jedná, co nejdůkladněji popsat jeho potíže, na které bychom měli vždy nahlížet z vícero úhlů. Na základě detailní charakteristiky pak sestavujeme individuální intervenční postup (Šedivá 2006).

V našem případě se bude následující text vztahovat na děti neslyšící, tedy děti s velmi těžkým, percepčním sluchovým postižením, které vzniklo v prelingválním období neboli, jak uvádí Mukšnáblová, dětem hluchým. Jedná se o děti neslyšících rodičů, proto považujeme za důležité zmínit zde kulturní menšinu Neslyšících, do které patří, a dále zmínit specifika vývoje těchto dětí, které nevyužívají žádné technické kompenzační pomůcky, nebo jen ty pro zesílení zvuku, což je důležité pro signalizaci nebezpečí, ale nedostačující pro verbální komunikaci.

2.2 Neslyšící ≠ neslyšící

Pojmem „neslyšící“ nebo „hluchý“ označujeme z lékařského hlediska osoby, které při maximální kompenzaci neslyší žádný zvuk. Termín je však laickou veřejností často nadužíván a používán obecně pro všechny jedince se sluchovým postižením (Langer 2017). Krom míry sluchové ztráty, která je větší než 90 dB, je nutné, aby se jednalo o poruchu bilaterální. V případě jednostranné hluchoty by byl jedinec schopen vnímat zvuk druhým uchem a nebyl by považován za neslyšícího (Muknšnáblova 2014).

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb. definuje v § 2 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“*.

Kromě lékařského a právního hlediska můžeme na neslyšící nahlížet z pohledu kulturního či sociálního. V tomto pojetí vnímají sluchově postižení sami sebe jako kulturní menšinu se všemi jejími atributy, mezi které mimo jiné patří společný jazyk, kultura a historie (Šedivá 2006). Od 70. let 20. století se pro neslyšící uživatele amerického znakového jazyka používá termín „Deaf culture“. V 90. letech začala komunita vznikat i u nás a velká část sluchově postižených se začala označovat termínem „Neslyšící“ s velkým N (Langer 2017). K této kulturní a jazykové menšině se můžou hlásit i jedinci s mírnějším typem sluchového postižení, dokonce i slyšící rodinní příslušníci či blízcí, kteří se ztotožňují s hodnotami a přesvědčením komunity Neslyšících a podporují jejich požadavky (Šedivá 2006). Jedná se zejména o akceptaci intaktní společnosti, která je nemá považovat za postižené, dále pak znalost českého znakového jazyka, který komunita považuje za hlavní komunikační nástroj (Muknšnáblova 2014).

Slyšící, a to i z řad lékařů a odborníků, mají se sluchově postiženými často spojeno hned několik předsudků a stigmat. Například je považují za méněcenné, méně inteligentní, samotářské, neschopné komunikovat, neuznávají jejich kulturu a nezávislost (Lane a Fulka 2013). Limity bránící úspěšné integraci či inkluzi mají povahu: sociokulturní (intervence, jazykové strádání, výběr profese); socioprofesionální

(komunikační bariéry, charakter kolektivu, malá informovanost) a tradičně hodnotovou (uzavřenost komunity, odlišná mentalita). Se zvyšující se osvětou a pokrokem doby se však situace zlepšuje a dochází ke sbližování obou kultur (Sinecká 2003).

Sami Neslyšící se do jisté míry uzavírají před okolním světem, kterému často nerozumí a nejsou schopni se s ním dorozumět (Horáková 2012). Uzavírání sňatků a vytváření vztahů výlučně v rámci komunity je jedním z nejmarkantnějších rysů uzavřenosti (Sinecká 2003). Neslyšící se často distancují od jedinců se sluchovým postižením, kteří podstoupili implantaci. V souvislosti s kochleárními implantáty se mezi Neslyšícími často šíří nekompletní, neobjektivní informace, případně dezinformace, které v nich mohou vyvolávat nedůvěru nebo strach (Vysuček 2021; Hájková 2007). Implantovaní jedinci se pak bojí vyloučení z komunity a ztráty části své identity (Fílová 2021). Diskutovaná je i implantace neslyšících dětí neslyšících rodičů, v této oblasti však nedochází ke shodě ani mezi odborníky a informace podávané rodičům jsou často velice protichůdné a nešťastně podávané (Vysuček 2021). Kochleární implantát by měl být, s přihlédnutím k dalším obtížím a možnému přínosu, nabídnut jak prelingválně tak postlingválně neslyšícím ze slyšícího i neslyšícího prostředí, neboť bezesporu přináší benefit všem zmíněným skupinám (Šedivá 2006).

2.3 Rodina dítěte se sluchovým postižením

Narození dítěte s nějakým typem postižení představuje pro celou rodinu bezesporu velkou zátěž. V prvních chvílích jsou rodiče v šoku a mají pocit, že selhali v rodičovské roli. Zvládnutí této situace je klíčové pro celkový vývoj dítěte. V ideálním případě rodiče postupně akceptují zdravotní postižení svého dítěte, vyhledávají si informace, spolupracují s odborníky a volí vhodné výchovné, komunikační a vzdělávací strategie podněcující vývoj dítěte (Vágnerová 2004).

Pokud se sluchová porucha neodhalí již v porodnici, při vyšetření otoakustických emisí, které se provádí v rámci novorozeneckého screeningu, je pro rodiče handicap z počátku nepostřehnutelný. Vývoj probíhá shodně s intaktními dětmi, kojeneček brouká, usmívá se na rodiče a až mezi 17. a 26. týdnem zvuky ustávají, neboť se neslyší (Neubauer 2018). Dítě se také neotáčí za hračkami, nereaguje na hlasité podněty a to vede k tomu, že rodiče, zpravidla matka, pojmou podezření (Potměšil 2020).

Rodičovská krize se tedy může objevit se zpožděním a její zvládnutí závisí na mnoha faktorech, zejména na životních zkušenostech, povahových vlastnostech a stabilitě partnerského vztahu. Důležitá je také dostatečná odborná podpora a pomoc, adekvátní přísun informací, nastavení intervence a vzájemné sdílení zkušeností s dalšími rodinami (Šedivá 2006).

Odlišný je již intrauterinní vývoj, kdy dítě neslyší hlas matky ani tlukot jejího srdce a nedochází tak k vytváření nitroděložní komunikace, která se po porodu upevňuje (Mukšnáblová 2014). Přítomnost sluchové vady ovlivňuje či narušuje základní interakci matky a dítěte, která je klíčová pro jeho celkový rozvoj. Situace se liší podle toho, zda dítě vyrůstá ve slyšící nebo neslyšící rodině (Potměšil 2020).

2.3.1 Slyšící rodiče

Je důležité upozornit na skutečnost, že až 95% dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům. Ti nejsou připraveni na odlišný komunikační přístup a po zjištění, že jejich dítě neslyší, přichází většinou šok, se kterým se postupně vyrovnávají (Potměšil 2020). Ovlivněna a změněna je interakce matky a dítěte, matka může být frustrována z nedostatečné citové odezvy, neví, jak s dítětem komunikovat, jak zvládat každodenní péči. To může vést ke konfliktům mezi manželi, k pocitům viny, krizi identity a ve vztahu k dítěti k výchovným extrémům, které mu vývoj neusnadňují (Janotová a Svobodová 1998). Může se stát, že rodiče na dítě kladou nepřiměřené nároky, podceňují ho nebo příliš ochraňují. Pokud je v rodině slyšící sourozenec, sluchově postižené dítě může být přehlíženo a izolováno nebo naopak protěžováno na úkor druhého dítěte (Pugnerová a Kvintová 2016).

K těmto extrémům však nedochází příliš často. Rodiče s dobrým vzděláním a socioekonomickou úrovní po zpracování situace přijmou adekvátní postoj, dobře spolupracují s odborníky, hledají cesty, jak s dítětem komunikovat, zjišťují si informace o možnostech a většinou se snaží o maximální kompenzaci sluchové ztráty a integraci, respektive inkluzi, dítěte (Pugnerová a Kvintová 2016).

Rodiče preferují zejména verbální komunikaci, která je jim přirozená. I přesto by jejich děti měly mít přístup k vizuálně-motorickým komunikačním systémům, které při kompenzaci technickými pomůckami sice nevyužijí, ale při jejich odložení se stávají opět neslyšícími a ztrácí možnost vnímat mluvenou řeč (Horáková 2012).

Pro kompenzaci se nejčastěji využívají technické pomůcky, jakými jsou například sluchadla. Ta zesilují zvuk a využívat je tedy mohou jedinci se zbytky sluchu. V případě, že sluchadla nedokáží dostatečně kompenzovat sluchovou ztrátu využívají se kochleární implantáty (Langer a kol. 2018).

2.3.2 Neslyšící rodiče

Pouze v 5% se rodí dítě se sluchovým postižením do rodiny se stejným handicapem, což umožňuje přirozenou komunikaci matky a dítěte (Potměšil 2020). Český znakový jazyk (dále ČZJ), v kombinaci s dalšími posunky a mimikou, umožňuje základní dyadickou interakci a psychický vývoj probíhá od raného věku obdobně jako u intaktních dětí (Potměšil 2020). Dítěti nechybí kontakt se širším okolím, neboť se přirozeně s rodiči dostává do společnosti dalších sluchově postižených, většinou Neslyšících. Dítě se identifikuje s rodičovským vzorem a díky situacím v obchodě nebo na úřadu si uvědomuje nutnost verbální komunikace. Snaží se o maximální samostatnost a zapojení do společnosti, na což je většinou kladen důraz i ze strany rodiny. Stále je zde však patrné riziko jisté segregace spojené s uzavřeností komunity (Pugnerová a Kvintová 2016).

Pokud se neslyšícím rodičům narodí dítě slyšící, nemají s jeho přijetím problém a zpravidla se do péče snaží zapojit slyšící příbuzné nebo známé (Šedivá 2006). Pro slyšící děti neslyšících rodičů se používá zkratka CODA vycházející z anglického termínu „child of deaf adults“ (Moroe a De Andrade 2018). Tyto děti se pohybují jak ve světě sluchově postižených, tak i ve světě slyšících a je pro ně typická takzvaná dvojznačná identita (Horáková 2008). Rodiče často využívají služeb výchovně-vzdělávacích institucí pro rozvoj sluchu a verbální komunikace dítěte, tato zařízení však nikdy nepřebírají roli rodičů, neboť citové zázemí a rodinné bezpečí je nenahraditelné (Janotová a Svobodová 1998).

2.4 Vývoj dítěte s těžkým sluchovým postižením

Důsledky sluchových vad se vždy promítají do vývoje dítěte a přímo odráží stupeň poruchy, dobu vzniku, včasnost diagnostiky a poskytnutou komplexní péči (Janotová a Svobodová 1998).

Pozornost věnujeme v této práci dětem s prelingválním sluchovým postižením, vyrůstajícím v Neslyšící rodině. Tyto děti zpravidla nevyužívají technické kompenzační

pomůcky a když tak jen pro zesílení zvuku, který má v jejich případě signalizační charakter. Proto v průběhu vývoje nezmiňujeme rozvoj sluchového vnímání ani mluvené řeči, neboť se na něj u těchto jedinců nezaměřujeme. Stejně tak není narušena interakce mezi matkou a dítětem, neboť spolu od narození přirozeně komunikují, a to českým znakovým jazykem.

2.4.1 Prenatální období

Sluch hraje ve vývoji dítěte významnou roli již v prenatálním období, kdy dítě slyší nejprve zvuky mateřského organismu, například tlukot matčina srdce nebo peristaltické pohyby, později i její hlas (Vágnerová a Lisá 2021). Kolem 5. až 6. měsíce začíná vnímat zvuky z okolí a reagovat na ně, diferencuje typ hudby a hlasy nejbližších (Muknšnáblova 2014). Krátce po narození je pak dítě schopné identifikovat matku a reagovat na ni, což můžeme považovat za první známky učení (Vágnerová a Lisá 2021).

Komunikace vytvořená mezi matkou a dítětem prenatálně se po narození upevňuje a rozvíjí (Muknšnáblova 2014). Změny sluchového vnímání mají vliv zejména na interakci slyšící matky a jejího dítěte, jak bylo zmíněno výše (Potměšil 2020).

2.4.2 Novorozenecké období

Novorozenec se sluchovým postižením nereaguje na neočekávané hlasité zvuky úlekem nebo pláčem a neprobudí se, když je v okolí hluk (Horáková 2012). Dítě se sluchovým postižením je při identifikaci matky odkázáno pouze na pomocné smysly, jakými je čich a zrak, který však není u novorozenců plně rozvinut. Mnohem významnější jsou pro neslyšící dítě doteky a informace zprostředkované taktilním vnímáním (Muknšnáblova 2014).

U dětí se sluchovým a zrakovým postižením dochází vždy k sensorické deprivaci. Narušení jednoho ze smyslů neumožňuje dostatečný přísun podnětů a je nutná kompenzace. Obecně dítě reaguje na matku méně, což si ona může vyložit jako projev nezájmu, sníží frekvenci podněcování dítěte, a může tak dojít ke vzniku citové či sociální deprivace (Pugnerová a Kvintová 2016).

Plačící dítě zároveň nelze utišit pouze hlasem, což může opět vést k frustraci matky, u které se prohlubuje pocit jejího selhání. V důsledku toho reaguje na dítě neadekvátně, což může vést k rozvoji již zmiňované citové deprivace (Horáková 2012).

Výše zmíněná specifika se týkají zejména slyšících matek, v případě, že má žena sama sluchové postižení většinou k výše uvedenému nedochází. Taková matka dítě dostatečně stimuluje a přistupuje k němu zcela přirozeně (Horáková 2012).

2.4.3 Kojenecké období

Zpočátku nemusí být projevy příliš nápadné, vývoj probíhá zdánlivě beze změn (Horáková 2012). Dítě je vybaveno predispozicemi k sociální interakci, snaží se fixovat matku a napodobovat její mimiku, dále se snaží vyjádřit emoce (Muknšnáblova 2014). Dítě experimentuje s mluvidly a až mezi 17. a 26. týdnem broukání ustává a nepřichází fáze napodobivého žvatlání (Neubauer 2018). Přítomnost vokalizace je pro rodiče matoucí, a většinou tak chvíli trvá než pojmu podezření, že něco není v pořádku (Vitásková a Peutelschmiedová 2005). U neslyšících dětí dochází v tomto období k většímu rozvoji gest (Horáková 2012).

V kojeneckém období může docházet k opožďování psychomotorického vývoje. V důsledku sluchové vady dítě neotáčí hlavu za hračkami, většinou fixuje dlouho jeden předmět, a dochází tak k opožďování okulomotoriky (Pugnerová a Kvintová 2016). V oblasti hrubé motoriky dochází také k opožďování, dítě nezkoumá okolí, nezvedá hlavu, nemá motivaci se otáčet ani plazit (Horáková 2012). Narušen je i vývoj jemné motoriky, dítě nevyhledává manipulativní hry, při kterých si předává předmět z ruky do ruky a bouchá s nimi o sebe, ani destruktivní hry, při kterých shazuje předměty. Tyto aktivity mu kvůli nulové sluchové zpětné vazbě nepřinášejí uspokojení a nejsou pro něj atraktivní (Pugnerová a Kvintová 2016). Proto je důležité dítě dostatečně stimulovat a snažit se o minimální zpomalení vývoje. Hračky volíme tak, aby zaujaly pozornost dítěte a vkládáme je vždy do jeho zorného pole (Muknšnáblova 2014).

Dítě se snaží kompenzovat svůj sensorický deficit a neustále musí zaměřovat svou pozornost na okolní dění. To ho ale velice vyčerpává, a tak může být více unavené až apatické, což může opět vést k neadekvátní reakci ze strany matky a prohlubování již zmiňované deprivace. Zvýšená může být i separační úzkost a to z důvodu toho, že dítě matku neslyší a nedokáže poznat, že je někde poblíž, neboť jeho vnímání prostoru je omezeno jeho zrakovým polem (Pugnerová a Kvintová 2016).

Důležité je, aby byla v průběhu prvního roku, ideálně půl roku života dítěte, nastavena určitá strategie a zvolen vhodný komunikační prostředek, který budou rodiče používat (Svobodová a Plajnerová 2005).

2.4.4 Batolecí období

V důsledku opožděného psychomotorického vývoje se mohou začít opožďovat i poznávací procesy, chudší je zejména hra. K rozvoji produkce a porozumění mluvené řeči dochází později, nebo vůbec, v závislosti na stimulaci okolím a možnosti využívat zbytky sluchu. Slovní, respektive znaková, zásoba se rozvíjí díky přirozené komunikaci s rodiči úměrně věku. Ve slyšícím prostředí může být dítě izolované, nezapojuje se do interakcí s ostatními dětmi, nevyhledává jejich společnost, často se drží poblíž matky, která mu poskytuje pocit jistoty a bezpečí (Pugnerová a Kvintová 2016).

I nadále platí, že dítě nereaguje úlekem na hlasité zvuky. V této době, kdy si začíná být jistý při chůzi a více objevuje okolí, je důležité dávat zvýšenou pozornost na jeho bezpečí (Horáková 2012).

Pro toto období je charakteristické takzvané období vzdoru, v rámci kterého by o sobě mělo dítě začít mluvit v první osobě. Neslyšící dítě užívá znak „já“ mnohem dříve, než ho slyšící začne používat verbálně. Odlišně ho ale chápe, neboť ukazuje na sebe jako na objekt, nikoliv na subjekt. Je velice obtížné vymezit milník, kdy se mění sebepojetí neslyšícího dítěte. Pravděpodobně o sobě jako o subjektu začíná přemýšlet až před nástupem do školy (Heretik 2007).

2.4.5 Předškolní období

V tomto období volí rodiče první výchovně-vzdělávací instituci, mateřskou školu, a rozhodují se, zda chtějí zařadit dítě do integrace, do školy pro sluchově postižené nebo zvolí jinou alternativu. Neslyšící rodiče volí většinou mateřskou školu pro sluchově postižené, jejíž součástí je internát, který část z nich využívá (Potměšil 2020). Dalším kritériem ovlivňujícím volbu rodičů je metoda, respektive přístup, který dané zařízení využívá a dále to, zda jsou učitelky slyšící nebo neslyšící (Janotová a Svobodová 1998).

V tomto věku zpravidla dítě dohání, i díky odbornému vedení v mateřské škole, své deficity a dorovnává vrstevníky. Znakový jazyk však nemůže plně nahradit

mluvenou řeč a tak i nadále dochází k jisté segregaci dítěte ze slyšícího prostředí, na hřišti například nechápe pravidla her, není schopno se vždy zapojit a socializace probíhá spíše v neslyšícím prostředí, kde dítě nemá žádné komunikační bariéry (Pugnerová a Kvintová 2016).

V předškolním vzdělávání jsou velké rozdíly mezi slyšícími a neslyšícími, sluchově postižené děti tráví několik hodin denně v lavicích. Velká pozornost je věnována jazykové a komunikační výchově, která má za cíl rozvoj jazykových kompetencí a dosažení funkční gramotnosti (Souralová 2005). Již v mateřské škole se děti cíleně seznamují s písmem a připravují se na čtení, zpočátku využívají globální metodu (Souralová 2002). Více je tato problematika rozvedena v kapitole 3, která se věnuje četbě dětí se sluchovým postižením.

Dále je v rámci předškolního vzdělávání pozornost věnována následujícím oblastem:

- tvoření a rozvoj hlasu;
- rozvoj zrakového vnímání a odezírání;
- rozvoj hmatového vnímání, odhmatávání artikulace;
- rozvoj řeči v rámci logopedické intervence;
- iniciace komunikace s důrazem na její funkčnost;
- v případě zbytků sluchu či užití technických kompenzačních pomůcek sluchová reedukace (Vítková 2004).

Školní zralost může být ovlivněna opožděným sociálním a citovým vývojem, a dítěti je proto často doporučován odklad školní docházky, nebo umístění do přípravného ročníku (Heretik 2007).

2.4.6 Školní věk

Vzdělávání dětí s těžkým sluchovým postižením probíhá většinou na základní škole pro žáky se sluchovým postižením, jejíž součástí je, stejně jako v případě mateřských škol, internát (Šedivá 2006).

Je důležité, aby byli do výchovně-vzdělávacího procesu zapojeni jak slyšící, tak i neslyšící pedagogičtí pracovníci. Dítě se tak díky tomu setkává s oběma světy, může lépe porozumět odlišnostem a respektovat je. S vyučujícími se sluchovým postižením se může identifikovat, vypěstovat si k nim vztah a důvěru. V rámci výuky by měl být

věnován prostor kulturnímu dědictví i historii Neslyšících, stejně tak i současným trendům a možnostem profesní i společenské orientace. Díky slyšícím pedagogům má dítě možnost porozumět majoritní společnosti, odlišným životním hodnotám a kultuře slyšících a dostat se do kontaktu s intaktními vrstevníky (Keblová 2000).

Dítě se senzorickým handicapem musí dávat, jak již bylo zmíněno, při vyučování neustále pozor, což často vede k velké únavě a dále pak ke snížení celkového výkonu (Vítková 2004). S tím souvisí fakt, že nikdy nemůže docházet k bezděčnému, tedy náhodnému, učení (Pugnerová a Kvintová 2016). Dítěti chybí kontinuita dění, což má vážné důsledky pro chápání událostí a předvídaní budoucnosti (Neubauer 2018).

V důsledku špatné orientace v sociálních situacích může takové dítě působit ve slyšícím prostředí nevychovaně. Ve skutečnosti pouze nemělo příležitosti některé situace odposlouchat, nedostalo korektivní zpětnou vazbu a nemělo možnost poznat příslušné společenské normy (Pugnerová a Kvintová 2016).

Co se týče vývoje osobnosti dítěte s těžkým sluchovým postižením, tak se v tomto období může projevat více infantilně, egocentricky a být emočně labilní. Obtížně může také rozumět emočním stavům osob ve svém okolí (Potměšil 2020).

2.5 Vývoj řeči u neslyšících dětí

Přítomnost těžké sluchové vady má vliv na vývoj řeči po stránce kvalitativní i kvantitativní. Již preverbální stádia jsou ovlivněna chybějící sluchovou zpětnou vazbou a křik i žvatlání bývají monotónní a tlumené. Jak již bylo zmíněno výše, do stádia napodobivého žvatlání se neslyšící dítě nedostává (Lechta a Křížová 2011).

Sluchovou vadu bychom měli vnímat jako specifikum ovlivňující akvizici orální řeči, nikoliv jako narušenou komunikační schopnost (Vitásková a Peutelschmiedová 2005). Tito jedinci využívají běžné komunikační prostředky odlišným způsobem nebo používají jiné komunikační systémy, které jim lépe vyhovují (Potměšil a kol. 2010). Odlišnosti či narušení můžeme pozorovat ve všech jazykových rovinách.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina je narušena zejména kvalitativně. Dítě s těžkým sluchovým postižením si pomaleji osvojuje nové pojmy, často je chápe příliš široce nebo naopak zúženě a nebývá schopno abstrakce, což vede k nepochopení obsahu sdělení (Lechta a Křížová 2011). V důsledku redukované slovní zásoby nerozumí synonymům, antonymům ani homonymům a má potíže s chápáním vztahů, zejména

s užíváním zájmen (Daňová 2008). Obtíže mu činí i metafory a metonymie, které se vztahují k vnější či vnitřní charakteristice předmětu či jevu. Po stránce kvantitativní je slovní zásoba celkově chudší, což má vliv na recepci čteného textu (Souralová 2002).

Spontánní vývoj **foneticko-fonologické jazykové roviny** není kvůli chybějící zpětné sluchové vazbě možný. V rámci intervence se logopedi zaměřují na artikulaci, která i přes veškeré snahy zůstává nápadná. Výslovnost neslyšících je namáhavá a realizovaná s přílišnou silou (Lechta a Křížová 2011).

Odlišnosti v oblasti **morfologicko-syntaktické** jsou zdrojem největších potíží spojených se čtením neslyšících a vyplývají z nekonzistence jazykových kódů, tedy češtiny a českého znakového jazyka (Daňová 2008). V důsledku odlišné a složité gramatiky a flexe, kterou nemají sluchově postižení dostatečně osvojenou, se v jejich projevu oblevují často dysgramatismy (Lechta a Křížová 2011). Typické je nadužívání podstatných jmen na úkor sloves, která řadí za sebe, což je dáno zmiňovanou interferencí českého znakového jazyka (Daňová 2008).

Pragmatická rovina je narušena, neboť intrakulturní i interkulturní komunikace sluchově postižených je velice nápadná. Neslyšící na sebe tak přitahují nechtěnou pozornost okolí, což jim může být nepříjemné. Existence komunikační bariéry má velký vliv na mezilidské vztahy, proces socializace i orientaci v okolí (Lechta a Křížová 2011). Problematickou oblastí je vnímání dialogů v psaných textech, respektive střídání komunikantů. V textu je často vypuštěna uvozovací věta a samotná přímá řeč nestačí k tomu, aby se dítě se sluchovým postižením v textu orientovalo (Poul 1997).

3 SPECIFIKA ČTENÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH

V této kapitole se věnujeme specifikům recepce většinového jazyka neslyšícími, tedy jejich schopnosti číst a rozumět česky psaným textům. Tato kompetence je klíčová nejen v procesu vzdělávání, ale i pro překlenutí komunikační bariéry mezi slyšícími a neslyšícími. V kapitole je mimo jiné zmíněno, že se děti se sluchovým postižením seznamují s písmem mnohem dříve než děti slyšící, dále jsou vytyčeny oblasti, které činí neslyšícím čtenářům největší obtíže a v závěru je zmíněna nezbytnost upravovat texty na úroveň sluchově postižených, a tím je motivovat ke čtení.

3.1 Mluvená a psaná podoba českého jazyka

Většina neslyšících má s percepcí mluvené i psané podoby českého jazyka velké obtíže. Prelingválně neslyšící nejsou schopni vůbec vnímat mluvenou podobu jazyka, a to kvůli velké sluchové ztrátě. Český jazyk má navíc velice složitou gramatiku a nepravidelnou flexi, což jeho osvojování neulehčuje (Mukšnáblová 2014).

Vizuálně-motorické jazykové systémy neslyšících neexistují nikde na světě v psané podobě, proto nemohou sluchově postižení nabývat gramotnosti jinak než osvojením si většinového jazyka. Psané texty jsou pro ně jedinou smyslově přístupnou, tedy viditelnou, formou českého jazyka. Psaná podoba je důležitá zejména pro komunikaci na dálku a umožňuje překonat neslyšícím komunikační bariéru se slyšícím světem. Při osvojování psaní se však neslyšící nemohou opírat o vztah mezi fonémem a grafémem, neboť mluvenou podobu češtiny neznají (Macurová a Zbořilová 2018).

Dosažení určité úrovně čtení s porozuměním je klíčové nejen pro další vzdělávání, ale i pro proces socializace a interkulturní komunikace (Šedivá 2006). Pro osvojení dovednosti číst by se v rámci vzdělávání nejvíce nabízel orální přístup, který je reprezentovaný mluvenou formou většinového jazyka (Potměšil a kol. 2010). U prelingválně neslyšících je však, z důvodu nedostatečné smyslové výbavy, audioorální prezentace jazyka nedostačující, a je třeba volit jiné postupy, zejména grafickou prezentaci jazyka (Ludíková a Suralová 2006).

Z toho vyplývá, že čtení je pro sluchově postižené snad ještě důležitější než pro intaktní jedince. Krom samotného porozumění textu, získávání nových informací a poznatků, rozvoje slovní zásoby, užívání gramatiky a zpřesnění artikulace, má pro ně četba zejména sociálně-adaptační význam (Daňová 2008).

3.2 Výuka čtení u dětí se sluchovým postižením

Intaktní děti před zahájením výuky čtení mají osvojenou mluvenou formu jazyka, znají svůj mateřský jazyk a ve škole se pak učí ho zapsat a dekodovat (Smolík a Málková 2014). Celý proces je v porovnání s tím u sluchově postižených dětí inverzní, protože si prvně osvojují jazyk formou optickou, nikoli akustickou (Souralová 2002).

Se čtením se začíná již v předškolním věku v mateřských školách pro sluchově postižené, a to pomocí globální metody. Dítě si asociuje jednotlivé obrázky, znaky a jim odpovídající slova (Janotová a Svobodová 1998). Toto období odpovídá stádiu logografického čtení, které bylo zmíněno v kapitole 1.3.2 a zprostředkovává dítěti první představy o písmu a slovech většinového jazyka. Pozornost je věnována vnímání slova jako celku, nikoli jeho rozkladu na jednotlivé morfémy a grafémy (Souralová 2002).

Ve škole pak děti přechází na analyticko-syntetickou metodu výuky čtení, která umožňuje prezentovat a chápat rozklad slov. V první fázi dítě doplňuje chybějící písmena a slabiky, postupně zkouší samostatně číst a psát celá slova a seznamuje se s flexí a gramatikou. Nejprve tvoří věty složené z podmětu a přísudku, později přidává předmět. Je důležité klást důraz i na formální stránku zápisu, tedy užívání velkého písmene na začátku věty a interpunkčního znaménka na jejím konci. Osvojení formálních náležitostí hned v počátcích čtení pozitivně ovlivní orientaci v textu a jeho snazší porozumění (Souralová 2002).

Součástí učebnic je řada obrázků, které vysvětlují dané věty a vizuálně podporují jejich porozumění. Výuka je dále doplněna o daktyl, jednoruční nebo obouruční prstovou abecedu, který umožňuje v prostoru motoricky znázornit slova českého jazyka, a to ve správném gramatickém tvaru (Souralová 2002).

3.3 Úprava literárního textu

Čtení je pro sluchově postižené velice náročné, zejména kvůli neznalosti mluveného jazyka, a tím snížené jazykové kompetenci. To vede ke skutečnosti, že pro ně psaný text není zdrojem kvalitních informací ani příjemných zážitků, a tak čtou obecně neradi. V dnešní době mají díky moderním komunikačním prostředkům možnost využívat pro intrakuturní komunikaci videohovory, které upřednostňují před

psaním SMS zpráv nebo emailů. Často se tak užívání písemné formy mluveného jazyka vyhýbají (Souralová 2002).

Jednou z možností, jak ovlivnit negativní vztah neslyšících k četbě je adaptovat texty tak, aby korelovaly s úrovní jejich jazykových kompetencí (Macurová a Zbořilová 2018). Upravené texty umožní čtenáři porozumění, zprostředkují mu kromě informací i emoce a motivují ho k dalšímu čtení (Souralová 2002).

Takové úpravy nejsou vhodné jen pro děti se sluchovým postižením, ale i pro další jedince, kteří mají problémy s recepcí psaného textu, viz kapitola 1.6. Při adaptaci je důležité znát oblasti, které činí čtenářům problémy, a podle nich upravit, zjednodušit či úplně vypustit některé jazykové jevy nebo pasáže (Souralová 2002).

3.3.1 Volba titulu

Důležitá je už samotná volba titulu, ten by měl reflektovat věk, úroveň i zájmy dítěte. Motivačním faktorem je i spolupodílení dítěte na výběru knihy. Vhodné je volit tuzemskou literaturu, ve které se obvykle neobjevují cizí jména nebo názvy a prostředí i příběhy jsou většinou dětem blízké (Poul 1997). Zároveň by se měla kniha líbit i autorovi adaptace, což přispěje k tomu, aby byla úprava prováděna s citem, obsah nebyl redukován nadbytečně, a byla zachována umělecká hodnota originálu (Daňová 2008).

Míra zásahu se odvíjí od věku a úrovně dítěte. Pro nejmenší děti je vhodná obrázková knížka, podobná leporelu, jen s několika slovy či krátkými větami. Tu dítě využije na začátku předškolního věku ve fázi globálního čtení, kdy se seznamuje s písmem. Později textu přibývá, knihy mohou nabýt podoby komiksů, kdy ilustrace dokreslují děj a pomáhají s jeho pochopením. Postupně se zvyšuje celkové množství textu, zesložitují se gramatické struktury i obsah příběhů (Poul 1997).

Před zahájením úpravy je důležité si celou knihu několikrát přečíst a psát si k ní poznámky. Při tvorbě adaptace bychom se měli pozastavit nad celou řadou jazykových jevů a problematických oblastí (Daňová 2008). Na jedné straně vycházíme z původního literárního díla a snažíme se o maximální zachování jeho umělecké hodnoty, na straně druhé do něj promítáme jazykové kompetence cílového čtenáře, které do jisté míry limitují užívané jazykové prostředky a vedou k redukci či úpravě mnoha pasáží (Souralová 2002). Výsledná literární adaptace je tedy kompromisem zmíněného a na

první pohled může působit velice jednoduše, nicméně pro potřeby čtenářů, kteří mají s recepcí psaného textu obtíže, je díky tomu vhodná, atraktivní a srozumitelná (Daňová 2008).

Pro úpravu nejjednodušší a pro pochopení neslyšícími nejvhodnější se jeví příběhy, které mají základní narativní strukturu, tedy obsahují úvod, zápletku, její řešení, následně rozuzlení a v závěru poučení či jiné zakončení příběhu (Souralová 2002).

3.3.2 Úprava délky textu

Úvodní kapitola bývá většinou jednoduchá po obsahové i jazykové stránce, představuje postavy a prostředí knihy a na úpravu nebývá náročná. Na dalších stránkách se však příběhy komplikují, přibývá postav, dějových linií, a i informace jsou podávány složitěji (Daňová 2008).

Proto je důležité se nejprve zaměřit na informace klíčové pro porozumění obsahu a až při druhém, případně třetím čtením zvážit, jaké informace obsažené v originálním textu by se mohly dále ponechat, jaké bude třeba změnit, doplnit či vysvětlit a které zcela vynecháme (Poul 1997).

Vypustit lze zejména složitější dialogy, podrobnější popisy, lyrické pasáže, vedlejší postavy a dějové odbočky, jejichž nepřítomnost nenaruší soudržnost textu ani výstavbu příběhu a nemá tedy vliv na pochopení příběhu (Souralová 2002).

Ne vždy znamená úprava délky textu pouze jeho zkrácení. Často je důležité některé pasáže dovysvětlit a původní text doplnit o podrobnější informace, případně zopakovat a připomenout dřívější události (Daňová 2008).

Výsledný text by měl v ideálním případě čtenáři zprostředkovat informace rovnocenně s originálem. Upravená by měla být jen délka a obtížnost textu, čehož lze dosáhnout zvolením adekvátních jazykových prostředků (Daňová 2008).

3.3.3 Úprava sledu událostí

Jak již bylo uvedeno výše, sluchově postiženým dělá obtíže lineární vnímání textu (Souralová 2002). Pro pochopení textu je tedy velice důležité sledovat hlavní dějovou linii a v případě potřeby přeskupit, sloučit či vynechat některé informace a zachovat tak chronologický tok událostí (Daňová 2008).

3.3.4 Gramatická úprava textu

Český jazyk je gramaticky velmi složitý a variabilní, což znesnadňuje jedincům s nižší jazykovou kompetencí jeho porozumění. Potíže jim činí identifikace gramatických kategorií měnících význam slov, rozlišování vizuálně podobných či stejných slov, jejichž význam se mění dle kontextu, dále pak vnímání valence (Souralová 2002). Odlišná je i skladba vět českého znakové jazyka, proto činí jeho uživatelům problém pochopit složitější větné konstrukce a nedokončené výpovědi (Daňová 2008).

Pomůže zjednodušení morfologických, syntaktických a gramatických struktur, vypuštěním vedlejších vět a zkrácením souvětí. Redukce textu však nesmí být násilná, jinak by se jednalo jen o chudý výčet informací. I přesto, že by byl výsledný text jednoduchý, nebyl by srozumitelný (Daňová 2008).

K pochopení gramatiky může pomoci i slovníček pojmů, který je umístěn na konci kapitoly a vysvětluje neznámá a klíčová slova (Poul 1997). Tomu se více věnuje kapitola 3.3.8 Tvorba vysvětlivek.

3.3.5 Výstižnost textu

Aby se text sluchově postiženým dobře četl, je důležité, aby pro ně byl jednoznačný. Ve větách je tak vždy vyjádřen podmět a stojí většinou před slovesem. Převažovat by mělo užití plnovýznamových slov, zájmena by se měla objevovat jen v jednoznačných situacích (Daňová 2008). Důležité je i užití vhodných spojovacích výrazů. V poměru odporovacím dáváme přednost spojce „ale“ před spojkou „a“, ve vztahu důsledkovém pak spojkám „proto, a proto“ před spojkou „a“. Případně rozčleníme dané souvětí na věty jednoduché (Souralová 2002).

3.3.6 Přímá řeč

Sluchově postižení můžou mít problém se sledováním dialogů, obzvlášť pokud by byla vypuštěna uvozovací věta nebo by byla výpověď vyjádřena pomocí nevlastní řeči či řeči polopřímé. Pro správné pochopení je tedy vhodné vždy uvést uvozovací větu, která identifikuje mluvčího a upřesňuje okolnosti jeho výpovědi (Souralová 2002). Pro přehlednost je vhodné uvozovací větu umístit buď na začátek nebo na konec přímé řeči a zvolený způsob užívat jednotně v rámci celé úpravy. U mladších čtenářů je

vhodné zvážit umístění každé výpovědi na samostatný řádek, čímž přispějeme k lepšímu porozumění dialogů a snadnější orientaci v textu (Daňová 2008).

Vstupování vypravěče do děje, komunikace vícero postav nebo skákání si do řeči může komplikovat pochopení textu, a je vhodné zvážit zařazení takových situací do adaptovaného příběhu. Obtížné je i pochopení vnitřních monologů či řečnických otázek, jejichž zařazení bychom měli rovněž zvážit nebo je upravit tak, aby byly pro čtenáře jednoznačné (Souralová 2002).

3.3.7 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví

V literárních dílech se často objevují obrazná pojmenování, ustálená slovní spojení nebo přísloví, která jsou velice abstraktní a specifická pro daný jazyk. Pro jejich porozumění nestačí jen přesné lexikální pochopení jednotlivých prvků, ale je třeba hlubší znalost kontextu a jistá metajazyková úroveň. Ustálená a přenesená slovní spojení jsou obtížně vyjádřitelná jiným způsobem, objasnit je můžeme například díky situacím z každodenního života, které předpokládáme, že čtenáři znají nebo se v nich sami ocitli. Pokud bychom nebyli ani skrze příběhy schopni slovní spojení adekvátně vysvětlit, měli bychom zvážit jejich vypuštění (Souralová 2002).

3.3.8 Tvorba vysvětlivek

Neznámá slova, slovní spojení, gramatické jevy, případně kontext je třeba vysvětlit mimo hlavní dějovou linii a posloužit nám k tomu mohou poznámky pod čarou, slovníček pojmů či vysvětlivky, které usnadní pochopení uvedených problematických jevů. Pokud čtenáře známe, víme, jaká je úroveň jejich slovní zásoby a jaká slova neznají. V opačném případě musíme slova vytipovat jen na základě vlastního úsudku. Opomenout bychom neměli slova málo frekventovaná, zastaralá, dvojznačná nebo užitá ve tvaru, o kterém předpokládáme, že ho čtenář nezná (Daňová 2008).

Vysvětlivky tvoříme v základním tvaru, v prvním pádu nebo infinitivu, a většinou pomocí nich objasňujeme lexikální význam slov (Macurová a Zbořilová 2018). Volíme vhodná synonyma či jiné přiléhavé, jednoduché výrazy, které má sluchově postižený v mentálním slovníku, nebo se snažíme o přesnou vnější charakteristiku daného pojmu, maximální přiblížení situace či zprostředkování představ. Vysvětlivky se používají i pro objasnění některých gramatických struktur, a to zejména

u začínajících čtenářů. U pokročilých čtenářů naopak přemýšlíme nad tím, do jaké míry budeme daná slova vysvětlovat a kolik doplňujících informací přidáme. Většinou u nich nevztahujeme význam slov jen ke konkrétnímu textu, ale snažíme se o jeho rozšíření a přesah do dalších oblastí nad rámec knihy (Souralová 2002).

Důležité je zvážit i vhodné zařazení poznámek tak, aby nenarušovaly tok textu, ale zároveň tak, aby je měl čtenář k dispozici, a poskytovaly mu bližší informace v momentě, kdy je potřebuje a nemusel je složitě dohledávat. Nabízí se nám několik možností, například umístění vysvětlivek na konec knihy či kapitoly, umístění na samostatnou stranu, na okraj stránky či na její konec, jako poznámky pod čarou. Dále bychom měli zvážit, zda budeme poznámky řadit abecedně nebo v pořadí v jakém se vyskytují v textu (Daňová 2008). Důležité je i označení vysvětlovaných slov, která můžeme zvýraznit například podtržením, změnou fontu nebo užitím horního indexu. V průběhu úpravy bychom měli používat zvolenou formu jednotně a přizpůsobit ji úrovni čtenářů i množství vysvětlivek, které se v textu vyskytují (Souralová 2002).

3.3.9 Předmluva a epilog

Pro větší motivaci dětí můžeme na začátek knihy zařadit předmluvu, jejímž cílem je představení příběhu, seznámení s postavami a vysvětlení vztahů mezi nimi, vymezení prostředí, kde se děj odehrává. Na tomto místě je vhodné uvést, jak mají s textem děti pracovat, co od něj mohou očekávat, zda se v knize vyskytují vysvětlivky či pracovní listy. V závěru knihy se pak rovněž může objevit text adresovaný dětem, který shrnuje celý příběh, případně poskytuje dětem zpětnou vazbu (Daňová 2008).

3.3.10 Výtvarný doprovod

Ilustrace mají v knihách pro neslyšící zejména vysvětlující, naučný charakter, čímž se liší od knih pro slyšící čtenáře, kde je důležitý spíše jejich umělecký přínos podtrhující danou situaci. Autor úpravy textu zadává ilustrátorovi specifické požadavky, jak má kresba vypadat a co vše má zachycovat. Většinou žádá o znázornění obtížně pochopitelných nových slov, případně zvrátů v ději (Poul 1997).

S přibývajícím věkem a zkušeností čtenáře by mělo ilustrací ubývat, jejich výskyt v knize je však důležitý a neměly by být zcela vypuštěny. Nejenže zvyšují atraktivitu knihy, což působí na dítě motivačně, ale často i ovlivňují její výběr (Daňová 2008). Dále pak podporují a rozvíjí představivost, usnadňují lokalizaci a orientaci

v prostoru, vysvětlují neznámá slova a pomáhají s identifikací literárních hrdinů. Vhodné je tedy na úvod knihy zařadit portréty hlavních postav, případně mapu znázorňující literární svět, a tím přispět k lepší orientaci v textu a pochopení příběhu (Souralová 2002).

3.3.11 Ověření srozumitelnosti upravených textů

Vytvářenou adaptaci bychom měli ověřovat průběžně a v případě, že zjistíme, že se v textu vyskytují pasáže, které činí neslyšícím čtenářům potíže a jsou pro ně nesrozumitelné, měli bychom je ihned přepracovat a následně předložit k dalšímu ověření (Souralová 2002). Dále je důležité ověřit srozumitelnost vysvětlivek, případně je doplnit či upravit (Daňová 2008).

Při práci bychom měli vzít v potaz několik skutečností, zejména užívaný způsob komunikace, věk čtenářů, jejich vztah ke knihám a předchozí literární zkušenost. Na základě toho pak zvolíme jeden z postupů vhodný pro ověřování srozumitelnosti upraveného textu (Daňová 2008). Využít můžeme obrázky, obrázkové osnovy nebo doplňovací cvičení. U zkušenějších čtenářů pak využíváme otázky, které musíme dobře formulovat, či požadujeme, aby dítě reprodukovalo příběh v českém znakovém jazyce nebo mluvenou či psanou formou českého jazyka (Souralová 2002). Dále můžeme využít samostatné, tvůrčí myšlení, kdy děti vedeme k tomu, aby dokončily přečtený příběh. Také můžeme text rozdělit na kratší pasáže, které má čtenář seřadit do správného pořadí nebo k nim přiřadit nadpisy (Daňová 2008).

Do pracovních listů můžeme začlenit i slovníček nových pojmů, který si děti společně s vyučujícím tvoří samy po přečtení kapitoly (Poul 1997). Prostor můžeme ponechat i pro reakce dětí, jejich hodnocení či vlastní tvorbu ilustrací (Daňová 2008).

3.3.12 Zhodnocení výsledné adaptace

Na závěr bychom měli provádět jen drobné úpravy, sjednotit grafickou podobu, zapracovat jednotlivé poznámky a připomínky. Měli bychom porovnat původní literární dílo s námi přepracovaným textem a porovnat, zda zprostředkovávají čtenáři podobný zážitek, zda jsou pro něj atraktivní a zda se mu s adaptací dobře pracovalo (Daňová 2008).

V případě, že je adaptace provedena s citem a zdaří se, může obohatit čtenáře víc než jen obsahem, kterému najednou rozumí, zprostředkuje mu emoce, motivuje ho k další četbě, vzbudí u něj zájem a podpoří kladný vztah ke knihám. Takové dítě bude postupně sahat po složitějších titulech, čímž se bude zvyšovat úroveň jeho jazykových kompetencí, což povede k tomu, že si jednou bude schopno přečíst i originální literární díla (Souralová 2002).

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce se věnujeme procesu úpravy literárního díla pro děti se sluchovým postižením. Úvodní kapitola specifikuje zaměření diplomové práce, charakterizuje cílovou skupinu čtenářů a představuje zvolenou literární předlohu. Dále praktická část popisuje jednotlivé fáze úpravy a průběh ověřování vzniklé literární adaptace u neslyšících dětí.

4 SPECIFIKACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

V této kapitole představíme cíle praktické části diplomové práce, cílovou skupinu našich čtenářů a titul, který jsme si pro tvorbu adaptace zvolili. Dále představujeme výstupy této práce a možnosti jejich využití v praxi.

4.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části je upravit literární předlohu Příhody včelích medvídků pro děti s těžkým sluchovým postižením.

Na základě hlavního cíle jsme vytyčili následující **dílčí cíle** praktické části:

- vytvořit ilustrace korespondující s dějem;
- ověřit porozumění textu skrze vytvořené pracovní listy, které se vztahují nejen k samotným textům, ale propojují příběhy s reálným životem;
- umělecky přetlumočit píseň do českého znakového jazyka, a zprostředkovat tak dětem komplexní zážitky původního literárního díla;
- rozšířit vytvořený materiál do škol pro sluchově postižené;
- rozšířit okruh potencionálních čtenářů o žáky prvního stupně se sníženou úrovní jazykových kompetencí, například o děti s dyslexií, vývojovou dysfázií nebo odlišným mateřským jazykem.

4.2 Charakteristika cílové skupiny

Literární adaptace vznikla ve spolupráci se Základní školou pro sluchově postižené, Praha, Výmolova 169 a byla domluvena v návaznosti na surdopedickou praxi absolvovanou na podzim 2020 v tomto zařízení.

Oslovena byla paní magistra Konvalinová, vyučující, tehdy ještě třetí třídy, která stejně jako vedení školy, se spoluprací souhlasila. Třídu tvoří sedm dětí prelingválně neslyšících, šest z nich má neslyšící rodiče, kteří jsou součástí kulturní menšiny Neslyšících, jeden chlapec je ze slyšící rodiny. U všech dětí má sluchové postižení hereditární základ. Kompenzační technické pomůcky, v podobě sluchadel, využívají všichni žáci pro zesílení zvuku. Jedno z dětí má nižší sluchovou ztrátu než ostatní a je schopno vnímat se sluchadly řeč, avšak slovům nerozumí. Ve třídě působí současně dva pedagogové, což je pro bilingvální přístup, který škola preferuje, typické. Třídní učitelka je sama neslyšící, druhá vyučující je slyšící a zaměřuje se zejména na výuku českého jazyka v mluvené i psané podobě.

Vedení školy, obě vyučující i zákonní zástupci žáků podepsali informované souhlasy, jejichž vzory tvoří přílohu diplomové práce, viz Příloha 1 a Příloha 2.

Práce s modifikovaným textem je časově velice náročná, proto začali žáci s adaptací pracovat již v druhém pololetí třetího ročníku, tedy na jaře 2021. Každý týden společně s vyučujícími četli jednu kapitolu a vypracovávali odpovídající pracovní listy. Příhodám včelích medvídků se věnovali téměř rok a četbu knihy dokončili v dubnu 2022, ještě před dokončením diplomové práce.

Děti v průběhu četby prošly v podstatě dvěma ročníky, což bylo nutné zohlednit při tvorbě pracovních listů i samotných textů tak, aby svou obtížností korespondovaly s úrovní žáků.

Cílovou skupinou literární adaptace jsou žáci s těžkým sluchovým postižením třetí a čtvrté třídy s nižší jazykovou kompetencí, kteří se čtením knih teprve začínají.

Sekundárně by mohly být texty využitelné i dalšími čtenáři s nižší jazykovou kompetencí, mezi které můžeme zařadit žáky prvního stupně s dyslexií, vývojovou dysfázií, lehkou mentální retardací nebo s jiným odlišným mateřským jazykem, viz Diskuze.

4.3 Volba literární předlohy

Literární dílo bylo vybíráno s ohledem na úroveň jazykových schopností, věk, zkušenosti a zájmy cílových čtenářů. Vhodnou se jevila kniha Příhody včelích medvídků Jiřího Kahouna (2002), která je rozčleněna do 26 kapitol. Každá kapitola je koncipována jako samostatný příběh, který má úvod, zápletku, rozuzlení a závěr. Dětem

jsou blízcí protagonisti příběhů, čmeláčí bratři Čmelda a Brumda, kteří se v rámci kapitoly potkají vždy maximálně se dvěma dalšími novými postavami. Čtenář tedy může číst knihu na pokračování, aniž by si pamatoval obsah předchozích příběhů nebo se orientoval v množství postav. Při četbě takové knihy, na rozdíl od kontinuálního příběhu, nevádí, když dojde k větším pauzám, například z důvodu prázdnin, nemoci či jiné školní práce, protože nehrozí, že by se čtenář v příběhu ztratil.

Knihy je zasazena do světa hmyzu, proto se v ní hojně vyskytují přírodovědné termíny označující názvy rostlin a brouků. Dalším specifickým knihy jsou názvy jednotlivých kapitol, které jsou tvořeny přídatnými jmény. Tyto skutečnosti bylo třeba zohlednit v rámci adaptace a upravit je podle znalostí a slovní zásoby cílových čtenářů.

Literární předloha je doplněna o ilustrace Ivo Houfa, které mají v knize zejména uměleckou hodnotu. V každé kapitole se objevuje jeden, maximálně dva obrázky. Oproti tomu ilustrace, které byly vytvořeny pro upravenou verzi, mají spíše vysvětlující charakter a v kapitolách jich je v porovnání s originálem více, viz kapitola 5.2.

V knize je celkem pět písní, za jejichž texty stojí Zdeněk Svěrák a autorem hudby je Petr Skoumal. Písničky jsou plnohodnotnou součástí knihy, obohacují ji a u slyšících dětí jsou velice oblíbené, proto jsme je nechtěli z adaptace zcela vynechat. Naším cílem bylo zprostředkovat neslyšícím dětem komplexní zážitek, který Příhody včelích medvídků nabízí, proto jsme se rozhodli jednu píseň převést do českého znakového jazyka.

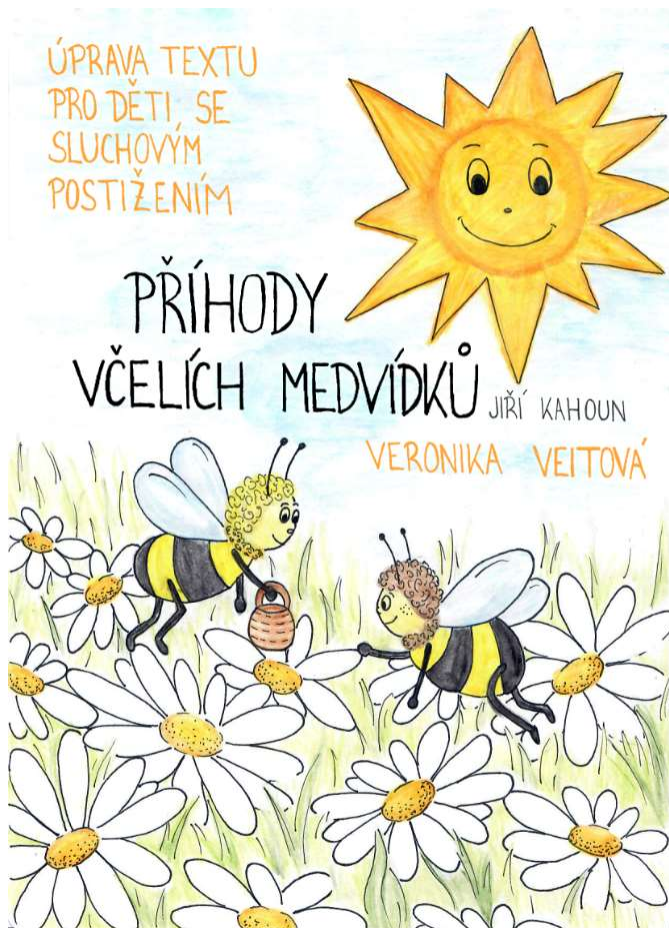
4.4 Stanovení výstupů

Výstupem diplomové práce je úprava textu knihy Příhody včelích medvídků, doplněná o vlastní ilustrace a pracovní listy ověřující čtenářovo porozumění.

Součástí vzniklé úpravy je i umělecky tlumočené video písně Chvátám, chvátám! v českém znakovém jazyce, které je dostupné na serveru YouTube - <https://www.youtube.com/watch?v=BKTw8mYpimw>.

Rozsah výsledné adaptace činí 116 stran, proto je vzhledem ke své velikosti přiložena k diplomové práci zvlášť. Obsahu se věnujeme v následující kapitole.

Kromě samotného vzniku materiálu si klademe za cíl i jeho šíření. Upravená verze knihy bude v tištěné podobě zaslána základním školám pro sluchově postižené v České republice.



Obrázek 3: Úvodní strana literární adaptace

5 ÚPRAVA KNIHY PŘÍHODY VČELÍCH MEDVÍDKŮ

V této kapitole podrobně rozebíráme jednotlivé fáze úpravy literární předlohy, porovnáme provedené modifikace s originálem a vysvětlujeme, jak dané změny pomohou cílovému čtenáři s porozuměním. Při úpravě textu se opíráme o teoretické poznatky vycházející z publikací Martiny Daňové – Metodika úpravy textů: Pro znevýhodněné čtenáře (2008) a Evy Souralové – Čtení neslyšících (2002), které jsou uvedeny v teoretické části diplomové práce, zejména v kapitole 3.3.

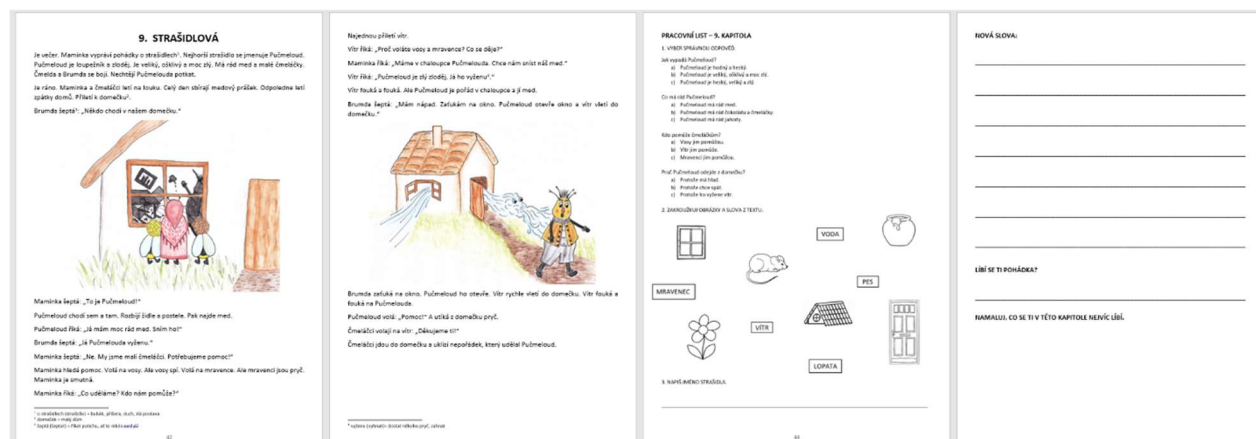
5.1 Popis jednotlivých úprav

Před započítím úprav bylo nutné si knihu důkladně pročíst a udělat si poznámky, týkající se problematických oblastí a jazykových jevů, jejichž porozumění by mohlo dětem s těžkým sluchovým postižením činit potíže. Následně bylo třeba stanovit úroveň čtenářských dovedností cílových čtenářů a s tím související minimální počet úprav potřebných pro vytvoření adaptace. Důležité bylo zvážit i grafické rozložení jednotlivých kapitol tak, aby tvořily kompaktní celek.

5.1.1 Rozložení jednotlivých kapitol

Vzhledem k tomu, že jsou kapitoly poměrně krátké, rozhodli jsme se, že bude každá z nich tvořit vždy dvojstranu. Za kapitolou je pak řazen odpovídající pracovní dvojlist, který vychází z daného textu a ověřuje jeho porozumění. Výsledná adaptace obsahuje celkem 26 kapitol, každou z nich tvoří čtyři strany.

Součástí knihy je dále písnička z původního literárního díla, které je věnována vlastní dvojstrana. Dále je kniha doplněna o úvod, představení postav, prolog a epilog, jehož součástí je diplom. V součtu má výsledné adaptace 116 stran.



Obrázek 4: Rozložení kapitol ve výsledné adaptaci

5.1.2 Prvotní stanovení úrovně

V knižní předloze je text psán v minulém čase v poměrně dlouhých souvětích a je doprovázen velkým množstvím přírodovědných názvů a lyrických pasáží. Spisovatel Jiří Kahoun užívá hojně obrazná pojmenování, eufemistická vyjádření, nespisovné výrazy, novotvary či naopak knižní tvary slov, dále pak zájmena, která stěžují porozumění textu dětem s těžkým sluchovým postižením.

Literární předloha – kapitola 1 SPAVÁ

Na mezi za Teskovou zahradou se krčila chaloupka. Bydlela v ní čmeláčí maminka s dvěma dětmi. S Brumdou a Čmeldou. První kluk, to byla její radost, ale druhý samá starost. Zatímco Brumda lítal celé dny nad jetelem a pil sladkosti z růžových kuliček, Čmelda spal. Peřinku měl pod bradou a spokojeně se usmíval, protože se mu zdály krásné sny. Zdálo se mu, že je čmeláčí král a že leží v měkoučké posteli s nebesy.

„Dobrý den, Vaše Veličenstvo,“ zdravila ho komorná a podávala mu na stříbrné lžičce med. Taky se mu zdálo, jak spí v kalíšku tulipánu a cvrček pod ním hraje na housličky. Nebo spal v nosítkách a žluťáskové ho nesli nad rozkvetlou loukou. Pořád spal a spal, nic nejedl a maminka měla starost, aby se nerozstonal. Kapala mu na hlavu rosu, ťukala ho prstem do čela, jenže Čmelda nic. Spal jako pařízek.

Brumda mu zkoušel mačkat u ucha bílé bouchací kuličky, ale nebylo to nic platné. Rány probudily celou mez až k zahradě, jen Čmeldu ne.

„Brumdo, počkej u něj,“ řekla maminka, „já musím zaletět k panu sršánovi.“

„Dal bych za to tykadlo,“ povídá sršán, „že má váš kluk spavou nemoc. Namíchám pro něj lék, aby se mu zdály ošklivé sny. Jestli nezabere, přijdu mu píchnout žihadlo.“

„Snad mu pomůže,“ vzdychla maminka, protože měla ze žihadla strach. Dobře věděla, že bodnutí od sršána bolí víc než uřízlá noha.

Naším cílem bylo do textu minimálně zasáhnout, proto jsme v první verzi ponechali minulý čas a snažili se jen o redukci některých informací, změnu délky výpovědí, doplnění uvozovacích vět a upravení některých jazykových jevů. Považovali jsme za důležité zjistit, zda by taková úprava byla pro žáky třetí třídy dostatečná, proto jsme text poslali vyučující k připomínkování.

Prvotní úprava textu

V chaloupce na mezi bydlela čmeláčí maminka se dvěma dětmi. Jmenovali se Brumda a Čmelda. Brumda létal po poli a byl moc hodný. Čmelda pořád spal. Zdály se mu krásné sny o tom, že je král. Čmelda pořád spal a spal. Maminka měla strach, protože Čmelda spal a nic nejedl.

Maminka chtěla Čmeldu probudit. Polila ho vodou. Brumda chtěl Čmeldu probudit, proto dělal velký rámus. Ale Čmelda pořád spal.

Maminka řekla: „Brumdo, počkej tady, já doletím pro pomoc. Poletím k sršáňovi.“

Pan sršáň říká: „Čmelda má spavou nemoc. Tady je lék. Potom se mu budou zdát špatné sny a probudí se.“

Maminka opověděla: „Děkuju.“

Pan sršáň řekl: „Když lék nepomůže a Čmelda bude spát, přiletím a dám mu žihadlo.“

Maminka přišla domů a dala Čmeldovi lék. Čekala a čekala, ale Čmelda pořád spal.

Maminka chtěla letět pro sršáňa, ale věděla, že žihadlo bude Čmeldu moc bolet. Tak čekala.

Zpětná vazba paní učitelky ukázala, že prvotní úprava nebyla dostačující. Největší potíže by dětem činil minulý čas, jehož tvary sloves zatím dobře neznají. Celkově text svou obtížností přesahoval úroveň čtenářských a jazykových dovedností cílových čtenářů. Stáli jsme před rozhodnutím, zda provést větší zásah a nalézt tak optimální úroveň, která by vyhovovala žákům třetí třídy, se kterými jsme byli domluveni na spolupráci. Nebo zda nabídnout adaptaci vyšším ročníkům a snažit se o navázání spolupráce s nimi.

Po úvaze jsme se rozhodli pro další úpravu adaptovaného textu, tak aby odpovídal úrovni cílových čtenářů. Text byl zjednodušen, převeden do přítomného času a následně znovu zaslán paní učitelce ke kontrole. Tentokrát byla zpětná vazba pozitivní a domluvili jsme se, že v podobném duchu bude adaptována celá kniha.

Upravený text

Čmeláci maminka má dvě děti. Jmenují se Brumda a Čmelda. Brumda létá po poli a je moc hodný. Čmelda pořád spí. Zdá se mu krásný sen. Maminka má strach, protože Čmelda pořád spí a nic nejí.

Maminka chce Čmeldu probudit. Polije ho vodou. Brumda chce Čmeldu probudit, a proto dělá velký rámus. Ale Čmelda pořád spí.

Maminka říká: „Brumdo, počkej tady, já doletím pro pomoc. Poletím k doktoru sršáňovi.“

Pan doktor sršáň říká: „Čmelda má spavou nemoc, proto pořád spí. Tady je lék. Čmelda bude mít špatný sen a probudí se.“

Maminka říká: „Děkuju.“

Pan doktor sršáň říká: „Když lék nepomůže a Čmelda bude pořád spát, přiletím a dám mu žihadlo.“

Maminka dá Čmeldovi lék. Čeká a čeká, ale Čmelda pořád spí. Maminka je smutná a chce letět pro doktora sršáňa, ale ví, že žihadlo moc bolí. Tak čeká a čeká.

Na první pohled může působit text velice jednoduše až stroze, ale přesně koresponduje s čtenářskými dovednostmi žáků a předává jim dostatečné množství informací. V porovnání s předlohou jim modifikovaná verze umožňuje porozumění a zprostředkovává jim původní literární zážitek.

5.1.3 Úprava délky textu

Již z výše uvedené ukázky je patrné, že bylo nutné zasahovat do délky textu, vypustit některé pasáže, zejména popisného charakteru, případně je zjednodušit a zároveň dbát na to, aby nebyla narušena soudržnost daného textu.

V některých případech bylo naopak nutné text rozšířit, doplnit ho o podrobnější informace, případně některé pasáže vysvětlit či zdůraznit.

Obě varianty úprav týkajících se délky textu jsou viditelné v následující ukázce z kapitoly 21. První změna se v případě této kapitoly týkala již jejího názvu, kdy se z původní Mokrý stala Deštivá, což podle našeho názoru lépe koresponduje s daným příběhem. Úpravě názvů se více věnujeme v kapitole 5.1.11.1.

Literární předloha – kapitola 21 MOKRÁ

Ráno se čmeláčí maminka probudila s náladou, jako když ulítnou včely. Venku pršelo, a to není čmelákům do zpěvu. Jenom by spali a spali.

Také Čmelda s Brumdou byli ještě v postýlce a nechtělo se jim vstávat. Maminka je nechala, jen ať si kluci poleží. Tráva je v jedné vodě a květy jsou zamčené na dva zámky. Sama pozorovala dešťové provázky a pokyvovala hlavou:

„Všecko se pěkně zazelená a naroste nám sladký jetel.“ Jenže déšť nepřestal ani druhý den. Z nebe stále visely husté provázky vody a pršelo, jen se lilo. Po mezi tekly potůčky a jeden si to namířil rovnou k čmeláčí chaloupce.

„Kluci, vstávat!“ broukla maminka. „Už jste se naleželi do zásoby. Musíte jít hlídat, aby nás nezatopila velká voda. Ale ne oba najednou, protože máme jen jedno paraplátko.“

První část textu je dlouhá a popisná, proto byla zjednodušena a z části úplně vynechána. Dále text obsahuje informaci, že si budou čmelácci střídát deštník, ale není uvedeno proč. Tuto informaci jsme do výsledného textu přidali, a přispěli tak k osvětlení dané situace. Zároveň jsme zaměnili slovo „paraplátko“, které zcela jistě není součástí slovní zásoby neslyšících dětí, za jeho frekventovanější podobu.

Upravený text

Je ráno a venku prší. Maminka má radost. Ví, že kytičky hodně porostou. Celý den i noc pořád prší. Maminka se bojí, protože všude je hodně vody.

Maminka volá: „Kluci, vstávejte. Honem vyskočte z postýlek. Venku prší a je hodně vody.“

Čmelda se ptá: „Co uděláme?“

Maminka říká: „Musíte jít ven a dívat se, kolik vody je okolo našeho domečku.“

Brumda říká: „Dobře, půjdeme ven.“

Maminka říká: „Počkejte, potřebujete deštník, ať nemáte mokrá křídla. Mám jenom jeden deštník, musíte se střídát.“

5.1.4 Úprava sledu událostí

Pro pochopení příběhu je důležité sledovat hlavní dějovou linii a v případě potřeb přeskupit, vynechat či upravit určité pasáže textu tak, aby odpovídaly chronologickému sledu nebo se v nich dalo lépe orientovat na základě jiného společného znaku, například místa, kde se děj odehrává.

Literární předloha – kapitola 26 STEJSKAVÁ

„Pane Huňáček, ve zdraví nám kluka přiveďte zase zpátky. A vyřídte pozdravení babičce,“ řekla maminka. Pak začalo loučení, rady na cestu a Brumda s pošťákem letěli.

Čmelda s maminkou za nimi mávali, dokud nezmizeli za trnkovým křovím. Ještě chvíli stáli a pak šli každý po své práci.

Ale ještě než co Čmelda stačil cucnout sladkosti, posedla ho divná nemoc. Lítal sem tam, s hlavičkou jako zvoneček a nebylo mu do řeči. Teprve večer v postýlce se slabounce ozval:

„Mami, mně se asi stejská po Brumdovi.“

„Nic si z toho nedělej,“ řekla smutně maminka, „mně se po něm taky stýská.“
A tak se jim stýskalo

V té době už byl Brumda dávno u babičky v Kudřousce. Babička mu vyprávěla nejhezčí čmeláčí pohádky. Taky si směl stříkat žihadlovou stříkačkou, ale nebylo to nic platné. Začalo se mu stýskat. Tak silně, že nemohl usnout.

Takové stýskání si nikdo neumí představit. Bylo to největší stýskání v čmeláčích dějinách. Při takovém stýskání se čas táhne jako starý med. Utíká mnohem pomaleji než při veselosti, ale přece utíká. A tak jednou, Čmelda s maminkou zase vzpomínali na Brumdu, objevilo se něco nad trnkou. Byl to pošťák Huňáček a hádejte, kdo s ním letěl. No to se ví, že Brumda. Z dálky se smál a předletěl pošťáka o celý kus. Chytil maminku kolem krku, potom Čmeldu a zas maminku. Stýskání ze všech spadlo jako šiška ze stromu. Místo toho je posedla radost proti devatero nemocem a bylo zase dobře.

Původní text je dlouhý, proto byl zkrácen a zjednodušen. Doplňen byl časový údaj, uvádějící, jak dlouho tráví Brumda mimo domov. Vzhledem k tomu, že se v příběhu střídají dvě prostředí, byl text rozdělen ilustracemi tak, aby bylo jasné, která

část se odehrává v domečku čmeláčků a která u babičky. Změněn byl i název kapitoly ze Stejské na Smutnou, více viz 5.1.11.1.

Upravený text

Přiletí pošťák Huňáček. Čmelda a maminka stojí před domečkem a mávají Brumdovi. Pošťák Huňáček s Brumdou letí na druhou stranu velké louky, kde bydlí babička.

Čmelda si jde hrát. Je doma sám. Létá kolem domečku, chvíli sbírá medový prášek. Je mu smutno.

Čmelda říká: „Maminko, mně je smutno. Chybí mi Brumda.“

Maminka říká: „Mně je taky smutno. Ale Brumda se brzy vrátí.“

Brumdovi se u babičky líbí. Babička mu vypráví krásné čmeláčí pohádky, vaří výborná jídla a hraje si s ním. Večer mu začne být smutno. Chybí mu maminka a Čmelda.

Brumda říká: „Babi, mně je smutno. Chybí mi Čmelda a maminka.“

Babička říká: „Já vím. Dnes spíš poprvé jinde než doma. Ale neboj, brzy se vrátíš domů.“

Babička dá Brumdovi velkou pusku. Vypráví mu čmeláčí pohádky a čeká, až Brumda usne.

Brumda zůstane u babičky tři dny.

Maminka si s Čmeldou hraje před domečkem. Najednou uvidí na nebi pošťáka Huňáčka. S pošťákem letí i Brumda.

Čmelda volá: „Hurá, hurá! Brumda je zpátky.“

Maminka i Čmelda mávají a usmívají se. Brumda obejmě maminku a Čmeldu. Všichni mají velikou radost, že jsou zase spolu.

Brumda říká: „U babičky se mi moc líbilo. Ale nejlíp je maminko doma, u tebe.“


Maminka říká: „Jsem ráda, že jsi zpátky. Moc jsi nám chyběl.“

Maminka dá oběma čmeláčkům velkou pusku.

Níže je vidět výsledné rozložení 26. kapitoly a její rozčlenění pomocí ilustrací.

26. SMUTNÁ


Maminka říká: „Brumdo, poletíš k babičce na návštěvu. Babička tě ráda uvidí.“
Brumda říká: „Rád za ní poletím.“
Maminka připraví Brumdovi věci na cestu. Dá mu velikou pusku a rozloučí se s ním.
Čmelda říká: „Měj se hezky. Pozdravuj babičku.“
Brumda říká: „Ahoj!“
Maminka říká: „Počkej! Jsi moc malý na to, abys létal sám. Poletíš s pošťákem Huňáčkem.“
Přiletí pošťák Huňáček. Čmelda a maminka stojí před domečkem a mávají Brumdovi. Pošťák Huňáček s Brumdou letí na druhou stranu velké louky, kde bydlí babička.




Čmelda si jde hrát. Je doma sám. Létá kolem domečku, chvíli sbírá medový prášek. Je mu smutno.
Čmelda říká: „Maminko, mně je smutno. Chybí mi Brumda.“
Maminka říká: „Mně je taky smutno. Ale Brumda se brzy vrátí.“

112

Brumdovi se u babičky líbí. Babička mu vypráví krásné čmeláčí pohádky, vaří výborná jídla a hraje si s ním. Večer mu začne být smutno. Chybí mu maminka a Čmelda.
Brumda říká: „Babi, mně je smutno. Chybí mi Čmelda a maminka.“
Babička říká: „Já vím. Dnes spíš poprvé jinde¹ než doma. Ale neboj, brzy se vrátíš domů.“
Babička dá Brumdovi velkou pusku. Vypráví mu čmeláčí pohádky a čeká, až Brumda usne.
Brumda zůstane u babičky tři dny.



Maminka si s Čmeldou hraje před domečkem. Najednou uvidí na nebi pošťáka Huňáčka. S pošťákem letí i Brumda.
Čmelda volá: „Hurá, hurá! Brumda je zpátky.“
Maminka i Čmelda mávají a usmívají se. Brumda obejmě maminku a Čmeldu. Všichni mají velkou radost, že jsou zase spolu.
Brumda říká: „U babičky se mi moc líbilo. Ale nejlip je maminko doma, u tebe.“
Maminka říká: „Jsem ráda, že jsi zpátky. Moc jsi nám chyběl.“
Maminka dá oběma čmeláčkům velikou pusku.



¹ jinde = na jiném místě, třeba u babičky nebo u kamaráda

Obrázek 5: Ukázka rozložení kapitoly 26

5.1.5 Gramatická úprava textu

V knize bylo nutné zjednodušit mnoho gramatických, morfologických i syntaktických struktur a upravit složité větné konstrukce, tak aby byl výsledný text srozumitelný pro cílové čtenáře.

Jak již bylo zmíněno, patrně nejmarkantnějším zásahem do původního textu bylo jeho převedení z minulého času do přítomného, díky čemuž je výsledný text pro děti s těžkým sluchovým postižením dostupný.

Český jazyk je specifický svou **flexí**, kterou český znakový jazyk nedisponuje, a proto je pro neslyšící náročné přiřadit slovům v textu, která jsou například zdobnělá či v jiném tvaru, odpovídající základní podobu a následně i význam. Abychom předešli nedorozumění, umístili jsme na úvod literární adaptace přehled skloňování dvou nejfrekventovanějších slov – čmelák a čmeláček, a to jak v jednotném, tak i množném čísle. Tabulky jsou doplněny o ilustrace, které ještě lépe vystihují význam slov a rozdíl mezi nimi. Ještě před začátkem čtení jednotlivých kapitol se tak děti seznámí se všemi podobami těchto podstatných jmen. A kdykoliv v průběhu čtení se můžou vrátit k přehledu **deklinace** a rozklíčovat o jaký tvar slova se jedná.

V knize je hodně slov, které možná neznáš. Jedním z nich je i slovo **ČMELÁK**.



PÁD	ČMELÁK	ČMELÁCI
1. pád	čmelák	čmeláci
2. pád	(bez) čmeláka	(bez) čmeláků
3. pád	(ke) čmelákovi	(ke) čmelákům
4. pád	(pro) čmeláka	(pro) čmeláky
5. pád	čmeláku!	čmeláci!
6. pád	(o) čmelákovi	(o) čmeláčích
7. pád	(s) čmelákem	(se) čmeláky

Malý čmelák je **ČMELÁČEK**.



PÁD	ČMELÁČEK	ČMELÁČCI
1. pád	čmeláček	čmeláčci
2. pád	(bez) čmeláčka	(bez) čmeláčků
3. pád	(ke) čmeláčkovi	(ke) čmeláčkům
4. pád	(pro) čmeláčka	(pro) čmeláčky
5. pád	čmeláčku!	čmeláčci!
6. pád	(o) čmeláčkovi	(o) čmeláčcích
7. pád	(se) čmeláčkem	(se) čmeláčky

Obrázek 6: Ukázka deklinace podstatného jména čmelák a čmeláček

Dalším specifickým problémem je porozumění **homonymům** neboli slovům souzvučným. Předpokládali jsme, že by dětem mohlo činit obtíže pochopení kapitoly 10, která je založena na tomto jazykovém jevu. Pro správné pochopení příběhu je v jejím případě nutné znát oba významy slova „smůla“ a rozklíčovat, v jakém kontextu je dané slovo v textu použito.



Obrázek 7: Ilustrace z kapitoly Smůlovatá

Literární předloha – kapitola 10 SMŮLOVATÁ

Brumda s Čmeldou posvačili na pařezu a nemohli se odlepit.

„Mamíí! Pařez nás nechce pustit!“ křičeli ze všech sil.

„Co vás to napadlo, sednout si do smůly?“ vzdychla maminka. Pak s nimi dobu cukla, než je odtrhla.

„Tak a letíme na sladkost,“ řekl Čmelda. Postavili si hrníčky do jahodíní a lítali z květu na květ.

....

„Herdek, to je smůla!“

„A kolikátá, už aspoň čtvrtá,“ řekl Brumda

Pro explicitnost jsme zdůraznili informaci, že smůla z pařezu lepí a zachytili to i na ilustraci, viz Obrázek 7. Dále jsme v rámci vysvětlivek uvedli slovní spojení „mít smůlu“ ve smyslu neštěstí a „smůlu“ jako tekutinu, která hodně lepí a teče ze stromu. Slovu pryskyřice jsme se chtěli vyhnout, neboť není součástí slovní zásoby našich čtenářů. Při práci s textem vyučující dětem znovu vysvětlila zmíněný frazém a ukázala jim znaky odpovídající oběma slovním významům. Díky provedeným úpravám se děti lépe orientovaly v textu a porozuměly jeho obsahu.

Upravený text ve finální podobě

Brumda a Čmelda sedí na pařezu a jedí med. Chtějí odletět pryč. Ale nejde to. Nemůžou se odlepit.

Čmelácci volají: „Mami, mami, pomoc! Pařez nás nechce pustit.“

Maminka říká: „Sedíte ve smůle. Smůla hodně lepí.“

Maminka chce čmeláčky odlepit. Tahá a tahá a čmeláčky odlepi.

Čmelda říká: „Hurá! Můžeme letět sbírat medový prášek.“

...

Brumda říká: „Máme smůlu! To už je čtvrté neštěstí.“

Čmelda říká: „Za to může ta smůla z pařezu, která lepí.“

Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, děti s těžkým sluchovým postižením mají, v porovnání s intaktními vrstevníky, omezenou slovní zásobu. Spisovatel užívá poměrně velké množství specifických jazykových prostředků, které bylo třeba upravit, změnit či vysvětlit, aby je cíloví čtenáři pochopili. Jedná se například o **eufemismy**, které jsme nechtěli z výsledné adaptace zcela vypustit, neboť jsou součástí českého jazyka a považovali jsme za důležité s nimi děti seznámit.

Literární předloha – kapitola 3 UBREČENÁ

„Jé, ten má malinkou hlavičku,“ divil se Čmelda.

„A ty nožičky.“ Povídá Brumda.

A pusinininku,“ zase Čmelda a všichni se rozesmáli. Miminko třepalo ručkama, kopalo nožkama, krabatilo čílko a brečelo.

Upravili jsme některá slova do frekventovanějších podob a vysvětlili je v poznámkách pod čarou, jiná jsme zcela vypustili.

Upravený text

Čmelda a Brumda koukají na miminko a říkají: „Ten je malinký. Má malou hlavičku. Má malé nožičky. A pusinku má taky malou!“

V tomto případě jsme slova „hlavička, nožičky, pusinka“ opatřili horním indexem a poté je vysvětlili. V dalších kapitolách jsme obdobně postupovali u slov „hrneček, zadeček, domeček, bodláček, čmeláček, jamka nebo kapička.“

Jiří Kahoun také často užívá **knižní či zastaralé výrazy**, s jejichž pochopením by mohly mít potíže i intaktní děti mladšího školního věku, které by si příběhy četly samostatně. Jedná se například o slova „krejzlík, jitro, čeřínky, kradač, piliňák nebo čumbrk“. Pokud nebylo dané slovo pro kapitolu významné, nesnažili jsme se o jeho vysvětlení a vypustili jsme ho. Takový postup jsme nemohli zvolit v kapitole 6, kde bylo slovo „řešátko“ hlavním motivem příběhu. V první řadě jsme změnilí název kapitoly z Řešátkové na Komárovou, což lépe korespondovalo s obsahem, neboť „řešátko“ je síťka, kterou se snažili čmeláci komára chytit. Samotné slovo jsme nahradili slovem past, které děti znají. Kapitolu jsme opatřili ilustracemi, které vysvětlují, jak daná past na komára vypadá a jak funguje. Z jejího vzhledu je jasné, že se jedná o síťku, viz Obrázek 8.

6. KOMÁROVÁ

Je červenec a venku je velké horko. Čmeláci mají v noci otevřené okno. Ale nepomáhá to. Čmeláčkům je teplo a nesní. Leží v postýlce a slyší zvláštní zvuk – BZZZ BZZZ BZZZZ.

Brumda říká: „Čmeldo slyšíš to?“

Čmelda říká: „Slyším.“

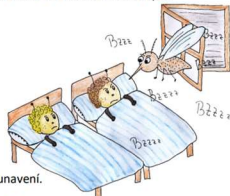
Brumda říká: „To je komár. Komáre, leť pryč! My chceme spát.“

Komár říká: „Ne, ne, ne. Až usnete¹, píchnu vás.“

Brumda říká: „My tě s Čmeldou chytíme!“

Komár říká: „Tak to zkuste. Chyťte mě. BZZZ BZZZ. Chyťte mě.“

Celou noc komár bzučí² a bzučí. Čmeláci nemůžou spát.



Je ráno a čmeláci jsou unavení.

Čmelda říká: „Já chci spát.“

Brumda říká: „Nemůžeme. Musíme chytit komára!“

Čmelda se ptá: „A jak to uděláme?“

Brumda říká: „To nevím. Zeptáme se maminky.“

Čmelda volá: „Mami, jak chytíme komára?“

Maminka říká: „Komára je těžké chytit. Ale můžete zkusit komára chytit do pastí³.“

Brumda se ptá: „Jak tu past připravíme?“

Maminka říká: „Vezmete past, dáte pod ní kapku sladkého medu. A budete čekat. Komár přiletí a past na něj spadne.“

Čmeláci nachystají past a čekají. Čekají a čekají, ale komára nikde nevidí.

¹ usnete (usnout) = začít spát
² bzučí (bzučet) = dělat BZZZ, BZZZ, zvuk komára
³ do pastí (past) = nástraha, léčka, sítko, do které se komár chytí

30



Čmelda říká: „Komár asi spí. Musíme ho vzbudit.“

Čmeláci volají: „Nespi, komáre! Vstávej!“

Volají a volají, ale komára nikde nevidí.

Brumda říká: „Komár asi nemá rád med.“

Čmelda říká: „Mám nápad. Komár má rád čmeláčky. Chyťme ho na čmeláčka!“

Brumda se ptá: „Jak to uděláme?“

Čmelda říká: „Lehni si pod past a dělej, že spíš. Komár určitě přiletí.“

Brumda leží pod pastí a spí. Najednou se objeví komár. Čmelda zatáhne za nitku a past spadne. Komár je v pasti. A Brumda je taky v pasti.



Čmelda říká: „Komáre, slib, že už nás nebudeš budit. My chceme v noci spát.“

Komár říká: „Ne. Píchnu vás až usnete.“

Čmelda se zlobí a chce komára chytit. Zvedne past, ale komár nečeká a uletí pryč.

Čmelda říká: „Komáre, my se vyspíme a pak tě chytíme.“

Lehne si vedle Brumdy a oba dva spí. Jsou schováni v pasti a komár je nemůže píchnout.



Obrázek 8: Kapitola 6. Komárová

Dalším specifíkem je velké množství přírodovědných termínů, zejména názvy rostlin a brouků, dále pak místopisná označení, která nejsou součástí slovní zásoby dětí s těžkým sluchovým postižením. Jedná se například o slova „amrhelka, jahodíní, březový háj, remízek, mez, stráňka, babočka osiková, trnčí, kafráček nebo tloušť“. Pokud nebyl význam slova pro pochopení příběhu klíčový, slovo jsme zcela vynechali nebo ho nahradili obecným označením „motýl, kytička a ryba.“ Specifická byla v tomto kapitola 16 Medová, v které se čmeláci učí vyrábět med. Maminka jim ukazuje jedovaté květiny, ale na jednu zapomene, tu oni následně utrhnou a vyrobí z ní špatný med. V této kapitole bylo třeba zdůraznit rozdíl mezi květinami, zároveň však zredukovat počet přírodovědných názvů.

Literární předloha – kapitola 16 MEDOVÁ

„Jenž to není všechno,“ povídá maminka. „Musím vám ukázat, z kterých květů se med dělá. A taky jedovatky, z kterých se dělat nesmí.“ Kluci viděli hořký jetel, vlní jahodu, černý mák a matonohu. Poznali bláznivou třešň, čertův pantoflíček, naháče a hadí víno. Maminka jim ukázala všechny jedovatky, až na jednu. Na jedovatou azalku zapomněla.

Upravený text

Maminka létá nad loukou a ukazuje čmeláčkům jedovaté kytičky. Ukáže jim devět jedovatých kytiček, ale na jednu zapomene. Čmelácci začnou sbírat medový prášek. Trochu prášku mají z pampelišek, trochu ze sedmikrásek a trochu z mateřídoušky. Brumda vidí krásnou fialovou kytičku. Je zvláštní, Brumda nezná takovou kytičku.

V textu se vyskytuje velké množství květin, které děti neznají a jejichž názvy nejsou pro pochopení obsahu klíčové. Také je zde užit **neologismus** „jedovatka“, který by děti nepochopily a bylo nutné jej nahradit. Při úpravě jsme text zjednodušili a vystačili si s informací, že maminka ukazuje čmelákům jedovaté kytičky a na jednu z nich zapomněla. Jedovatou „azalku“ jsme nahradili „fialovou kytičkou“, jejíž odlišný vzhled jsme zachytili na ilustraci.



Obrázek 9: Ilustrace z kapitoly 16

Autor nestupňuje **přídavná jména** podle pravidel českého pravopisu, ale pravděpodobně pro ozvláštňení textu užívá vlastní tvary. Intaktní čtenáři s jejich pochopením nemají potíže, ale dětem s těžkým sluchovým postižením musíme předkládat gramaticky správné tvary, které jsou, nebo by měly být, součástí jejich slovní zásoby.

Literární předloha – kapitola 16 MEDOVÁ

Kluci lízali a dávali do hrnečků. Pak zase ochutnávali, kdo má nejdobřejší. Čmelda měl dobrotu velkou na dvě čmeláčí bručení, ale nejdobřejší měl Brumda. A proto, že měl nejdobřejší, jedli nejvíc tu jeho. Nakonec zavolali maminku, aby si šla líznout, a hrdě se postavili k hrnečkům.

Přídavné jméno „nejdobřejší“ jsme nahradili spisovnou podobou „nejlepší“ a text převedli do dialogů.

Upravený text

Maminka jde ke stolu. Na stole je hodně hrnečků s medem. Maminka ochutnává med.

Říká: „Med je moc dobrý, moc mi chutná.“

Brumda říká: „Ale nám chutná. Je to nejlepší med z fialové kytičky.“

Čmelda říká: „Ten jíme ze všech medů nejvíc. Mňam.“

5.1.6 Výstižnost textu

Pro pochopení textu je důležitá jeho jednoznačnost a výstižnost. V předloze se často vyskytují dlouhá souvětí, která je třeba rozdělit. Dále je nutné nahradit zájmena vlastními jmény a pomocná slovesa plnovýznamovými.

Literární předloha – kapitola 3 UBREČENÁ

„Tak copak je Čmelínku?“ houpala ho v náruči maminka. Jenže miminko pořád brečelo.

„Možná je mu horko,“ řekla maminka kluků. Ale nebylo.

Zájmeno „mu“ je nahrazeno jménem čmeláčka, pomocné sloveso „být“ plnovýznamovým slovesem „líbit“.

Upravený text

Maminka si vezme miminko a houpá ho. Ale Čmelínek pořád křičí a pláče.

Maminka říká: „Co se ti nelíbí Čmelínku? Proč pláčeš?“

Ale miminko mluvit neumí.

Maminka sundá miminku peřinku. Myslí si, že je miminku horko. Ale Čmelínek pořád pláče.

V uvedené kapitole byl problém s identifikací maminek, neboť se v příběhu vyskytují dvě a nejsou nijak rozlišené, tomuto problému se více věnujeme v kapitole 5.1.11.2.

5.1.7 Přímá řeč

Z výše uvedených ukázek je patrné, že jsme přímou řeč vždy uvedli uvozovací větou a každou výpověď umístili na samostatný řádek. To pomohlo porozumění jednotlivým výroků a usnadnilo orientaci v dialozích.

5.1.8 Metafory, metonymie, frazémy a přísloví

Problematicke ustálených slovných spojení jsme se věnovali již v kapitole 5.1.5, kde jsme zmiňovali **homonymum** „smůla“ a frazém „mít smůlu“.

V knize se vyskytuje celá řada **obrazných pojmenování**, například „smálo se až mělo z tváří červená jablíčka; než bys řekl švec; z nebe visely husté provázky vody; oheň syčel a prskl“. Pro pochopení příběhů však nebyla klíčová, a tak jsme je vynechávali.

Přirovnání založená na obrazotvornosti a představivosti činí dětem s těžkým sluchovým postižením potíže, neboť pro jejich pochopení potřebují vyšší jazykové, respektive metajazykové, kompetence. Vypustili jsme tak některá přirovnání, například „spal jako pařízek; sluníčko sedělo na nebi jako kakabus; vrazil do dveří jako huláni na koních; já bych spal až bych brečel; pavouk vypadal jako ježibaba; vozila je dokolečka jako lochneska na pouti; hučí tam jako v piliňákách; nálada jako když ulítnou včely; čas se táhne jako starý med“.

Zároveň jsme považovali za důležité seznámit děti s tímto jazykovým prostředkem. Ideální pro to byla kapitola 12, která je na srovnávání a přirovnávání založena. Změněn byl název kapitoly, který byl původně vyjádřen nespisovným tvarem přídavného jména. Jak jsme psali výše, je důležité neslyšícím čtenářům představovat v knihách spisovnou formu jazyka, proto jsme změnil název z Kejchavé na Kýchavou. Děti se dostaly k práci s touto kapitolou na začátku čtvrté třídy, kdy se i podle osnov měly s tímto jazykovým jevem setkat. Pracovní list navazující na tuto kapitolu je tedy také zaměřen na porovnávání a ověřuje schopnost dětí doplnit do věty podstatné jméno tak, aby korespondovalo s vlastnostmi vyjádřenými uvedeným přídavným jménem.

Literární předloha – kapitola 12 KEJCHAVÁ

„To je horko,“ otíral se Čmelda, „jako v troubě.“

„Ještě větší,“ na to Brumda. „A já mám hroznou žízeň.“

...

„Ahoj! Jakou máš vodu?“

„Dobrou, ledovku. Chcete ochutnat?“

Kluci museli vysypat jeden hrníček na hromádku. Pak si nabrali vodu ze studánky a už to žbluňkalo.

„Ta je,“ pochvaloval Brumda.

„Úplná zmrzlina,“ liboval si Čmelda.

V upraveném textu jsme ponechali přirovnání „horko jako v troubě“ a „studený jako zmrzlina“. Pro lepší orientaci v textu jsme doplnili informaci, že se čmelácci u studánky setkají s žábou. Dialogy jsme vždy zahájili uvozovací větou a každou výpověď umístili na samostatný řádek, aby bylo na první pohled jasné, kdo promluvu pronáší. V původním textu je **nedokončená výpověď** Brumdy „ta je“, kterou by cíloví čtenáři nepochopili, neboť není výstižná a jednoznačná, proto jsme ji více rozvedli.

Upravený text

Čmelda říká: „Dnes je horko jako v troubě.“

Brumda říká: „Ano. Mám velikou žízeň.“

Čmelda říká: „Poletíme ke studánce. Tam je hodně vody.“

Brumda říká: „To je dobrý nápad. Voda je studená. Napijeme se a nebude nám horko.“

Přiletí ke studánce. U studánky sedí žába.

Žába říká: „Ahoj, čmelácci.“

Čmelda říká: „Ahoj, žábo. Můžeme se napít vody ze studánky?“

Žába říká: „Napijte se. Voda je hodně studená.“

Čmelácci pijí vodu. Je opravdu hodně studená.

Brumda říká: „Ta voda je jako zmrzlina.“

<p>PRACOVNÍ LIST – 12.KAPITOLA</p> <p>1. SEŘÁD SLOVA PODLE ABECEDY.</p> <p>ŽÁBA, BODLÁČEK, STUDÁNKA, POSTÝLKA, ČMELÁČEK, HRNEČEK</p> <hr/> <hr/> <p>2. SPOJ SLOVA, CO K SOBĚ PATŘÍ?</p> <table border="0"> <tr> <td>KYSELÉ JAKO</td> <td>MED</td> </tr> <tr> <td>STUDENÉ JAKO</td> <td>V TROUBĚ</td> </tr> <tr> <td>TEPLÉ JAKO</td> <td>CITRON</td> </tr> <tr> <td>SLADKÉ JAKO</td> <td>ZMRZLINA</td> </tr> <tr> <td>HORKO JAKO</td> <td>ČAJ</td> </tr> </table> <p>3. VYMYSLI DALŠÍ PŘIROVNÁNÉ. NAPIŠ, CO JE KULATÉ, CO JE VELKÉ A CO RYCHLÉ?</p> <p>Kulaté jako _____.</p> <p>Velké jako _____.</p> <p>Rychlé jako _____.</p> <p style="text-align: center;">56</p>	KYSELÉ JAKO	MED	STUDENÉ JAKO	V TROUBĚ	TEPLÉ JAKO	CITRON	SLADKÉ JAKO	ZMRZLINA	HORKO JAKO	ČAJ	<p>NOVÁ SLOVA:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>LÍBÍ SE TI POHÁDKA?</p> <hr/> <p>NAMALUJ, CO SE TI V TĚTO KAPITOLE NEJVÍC LÍBÍ.</p>
KYSELÉ JAKO	MED										
STUDENÉ JAKO	V TROUBĚ										
TEPLÉ JAKO	CITRON										
SLADKÉ JAKO	ZMRZLINA										
HORKO JAKO	ČAJ										

Obrázek 10: Pracovní list ke kapitole 12

5.1.9 Tvorba vysvětlivek

Důležitou součástí literární adaptace jsou vysvětlivky. Rozhodli jsme se slova, kterým by cíloví čtenáři nerozuměli opatřit horním indexem a následně je vysvětlit v poznámkách pod čarou. Vysvětlivky jsou tedy řazeny lineárně tak, jak se slova v textu vyskytují a jsou uvedena nejprve v podobě, v jaké se objevují v textu, následně jsou pak v závorce v základním tvaru. Poté jsou vysvětlena pomocí slov, které mají děti ve slovní zásobě nebo situací přibližující jejich význam. Pokud má slovo vícero možných významů, uvedli jsme vždy jen jeden, který odpovídá kontextu daného příběhu. Při tvorbě vysvětlivek jsme vycházeli ze seznamu slovní zásoby, který nám poskytla paní učitelka, díky čemuž jsme věděli, která slova děti znají a která ne.

5. ZDRAVIVÁ

Maminka se zlobí. Říká: „Čmeldo, ty neumíš zdravit¹?“
 Čmelda říká: „Umím zdravit. Umím!“
 Maminka říká: „Musíš zdravit ráno, v poledne i večer. Musíš pozdravit všechny!“
 Čmelda říká: „Ano maminko, pozdravím každého.“
 Čmelda letí ven a potká čmeláčí babičku Flanderku.
 Čmelda volá: „Čau, čau babi!“
 Babička Flanderka říká: „To je špatný pozdrav². Takhle se nezdraví³ staré babičky!“

¹ zdravit = pozdravit, říct ahoj, čau, nazdar, dobrý den, dobrý večer, když někoho potkáme
² pozdrav = ahoj, čau, nazdar, dobrý den, dobrý večer
³ nezdraví (nezdravit) = neficit pozdrav

Obrázek 11: Ukázka užití vysvětlivek

5.1.10 Předmluva a epilog

Součástí výsledné adaptace je i prolog a epilog, díky kterým se můžeme obrátit na děti, uvést je do děje, motivovat nebo zpětně pochválit.

Před samotnou předmluvou je umístěno poděkování vyučujícím a žákům 4. třídy ZŠ Výmolova, kteří se podíleli na vzniku úpravy a dále poděkování ilustrátorce a grafikovi. V předmluvě se obracíme na potenciálního čtenáře, vysvětlujeme mu, jak je kniha uspořádána, co ho čeká, jak s ní má pracovat a na co se může těšit.

Milý čtenáři¹,

pohádka „Příhody včelích medvídků²“ vypráví o čmeláčích³ Čmeldovi a Brumdovi. Čmelda a Brumda jsou bratři. Čeká na ně spousta dobrodružství a legrace. Čmeláčci⁴ létají nad polem, sbírají medový prášek⁵, hrají si a každý den potkají nové kamarády.

Po každé kapitole⁶ na tebe čekají jednoduché úkoly, kde odpovíš na otázky nebo něco nakreslíš⁷.

Ve 25. kapitole se můžeš těšit na písničku! Kamarádi ze spolku Oukejji přetlumočili do Českého znakového jazyka. Video si můžeš stáhnout na webové stránce najdeš na youtube. Písnička se jmenuje „Chvátám ČZJ“.

Pokud nerozumíš⁸ slovu, které má u sebe malé číslo, podívej se na konec stránky. Tam je napsané, co to znamená a slovo je tam vysvětlené.

Doufám, že se ti bude knížka líbit! Dej se do čtení!

Veronika Veitová

autorka úpravy textu pro děti se sluchovým postižením

¹ čtenáři (čtenář) = ten, kdo čte knížku, knihu

² včelích medvídků (včelí medvídci) = čmeláci, včely, které vypadají trochu jako medvědi

³ čmeláčích (čmeláci) = 6.pád slova čmeláci

⁴ čmeláčci = malí čmeláci

⁵ medový prášek = pyl, žluté malé kuličky na květinách, z kterých se vyrábí med

⁶ kapitole (kapitola) = část knihy

⁷ nakreslíš (nakreslit) = kreslit, namalovat, malovat

⁸ nerozumíš (nerozumět) = neznat, nevědět

Obrázek 12: Předmluva

V úvodu adaptace je také již zmiňovaný přehled skloňování slov čmelák a čmeláček, viz Obrázek 6, následuje obsah a představení postav, kterému se budeme věnovat v kapitole 5.1.11.2.

Na základě pozitivní zpětné vazby, kterou jsme v souvislosti s předmluvou obdrželi, jsme se rozhodli umístit na závěr knihy epilog. V něm se znovu obracíme na čtenáře, chválíme ho a v pracovním listu mu poskytujeme prostor pro hodnocení celé adaptace. Součástí doslovu je i diplom, který předávají čtenáři protagonisté celého příběhu, Čmelda a Brumda.

A to je konec!

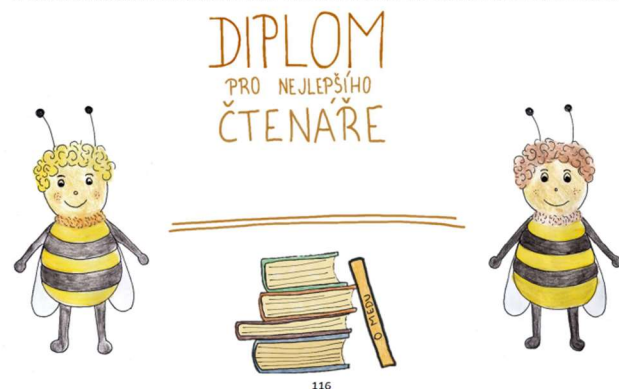
*Celou knížku Příhody včelích medvídků máš přečtenou! A všechny úkoly hotové.
Doufám, že se ti dobrodružství Čmelda a Brumdy líbilo. Čeká tě posledních pár otázek.*

PRACOVNÍ LIST – KONEC KNIHY

1. PODÍVEJ SE NA VŠECHNY KAPITOLY, PROLISTUJ SI KNÍŽKU A NAPIŠ MI, JAKÁ KAPITOLA SE TI NEJVÍC LÍBILA A PROČ.

2. KTERÁ Z POSTAV SE TI LÍBÍ NEJVÍC A PROČ? ZKUS O NÍ NAPSAT VŠE, CO VÍŠ.

3. ČMELDA A BRUMDA TI GRATULUJÍ A PŘEDÁVAJÍ TI DIPLOM PRO NEJLEPŠÍHO ČTENÁŘE. DOPIŠ DO NĚJ SVÉ JMÉNO.



Obrázek 13: Epilog a diplom

5.1.11 Další specifické úpravy

Literární projev Jiřího Kahouna je velice originální a svébytný, v průběhu tvorby adaptace jsme zjišťovali, že díky tomu bude nutné zvážit poměrně velké množství specifických úprav.

5.1.11.1 Změna názvů vybraných kapitol

První z nich byla změna názvů některých kapitol. Autor používá pro označení všech kapitol jednotný styl a jejich název je vždy tvořen přídavným jménem, kterým shrnuje děj či uvozuje daný příběh.

V některých názvech však byla užitá slova, která nejsou součástí slovní zásoby cílových čtenářů, neboť se jedná o slova málo frekventovaná nebo v nespisovném tvaru. V jiných případech jsme vyhodnotili, že může slovo vyznít dvojznačně nebo že název nekoresponduje s obsahem a bude lepší ho nahradit. Změnili jsme názvy celkem sedmi kapitol.

Úprava se týkala například kapitoly 6, která se původně jmenovala Řešátková a my jsme ji nazvali Komárová, neboť zápletkou bylo polapení komára do „řešátka“ neboli síťky, tuto změnu jsme popsali v kapitole 5.1.5.

Dále jsme upravili nespisovné tvary přídavných jmen Kejchavá a Stejsková, které byly v původních názvech kapitol 12 a 26 a nahradili je slovy Kýchavá a Smutná, která jsou součástí slovní zásoby neslyšících dětí.

V případě dalších tří kapitol byl název změněn tak, aby lépe korespondoval s dějem. Kapitola 14 Dlouhá a 21 Mokrá byly přejmenovány na Zimní a Deštivou. V prvním případě se příběh vztahuje k dlouhé zimě a zimnímu spánku, což jsme chtěli zdůraznit i v názvu, ve druhém případě pak čmeláčci pozorují, jak prší, déšť nepřestává a zvedá se voda. Slovo „mokrý“ navíc není součástí slovní zásoby dětí. Třetí změna byla provedena u kapitoly 19, která se původně jmenovala Medardová.

Literární předloha – kapitola 19 MEDARDOVÁ

Bylo zrovna Medarda, ale venku ani nekáplo.

„Kluci přijďte brzy domů, bude překvapení,“ řekla čmeláčkům maminka

Úvodní informace vztahující se k pranostice, byla z adaptace vypuštěna, neboť se nejedná o klíčovou informaci. Název samotné kapitoly byl změněn na Narozeninovou, protože pointou celého příběhu je, že mají čmeláčci narozeniny a dostanou dort.

Poslední upravovanou kapitolou byla Brouková, jejíž název jsme změnili z důvodu jeho nejednoznačnosti. Na první pohled není jasné, v jakém významu je slovo užitó, zda se jedná o broukání nebo o brouky. Daný příběh vypráví o broukovi, který pořád spěchá a čmeláčci ho nemůžou zastavit. Kapitolu jsme nazvali Běhavá a z „brouka měňavce“, jak je v originálu označován, udělali „brouka Kvapíka“, kterého jsme představili v úvodu knihy. Na kapitolu navazuje i písnička o broukovi Chvátám, chvátám!, která je umělecky tlumočena do ČZJ a je součástí výsledné adaptace.

5.1.11.2 Změna jmen vybraných postav

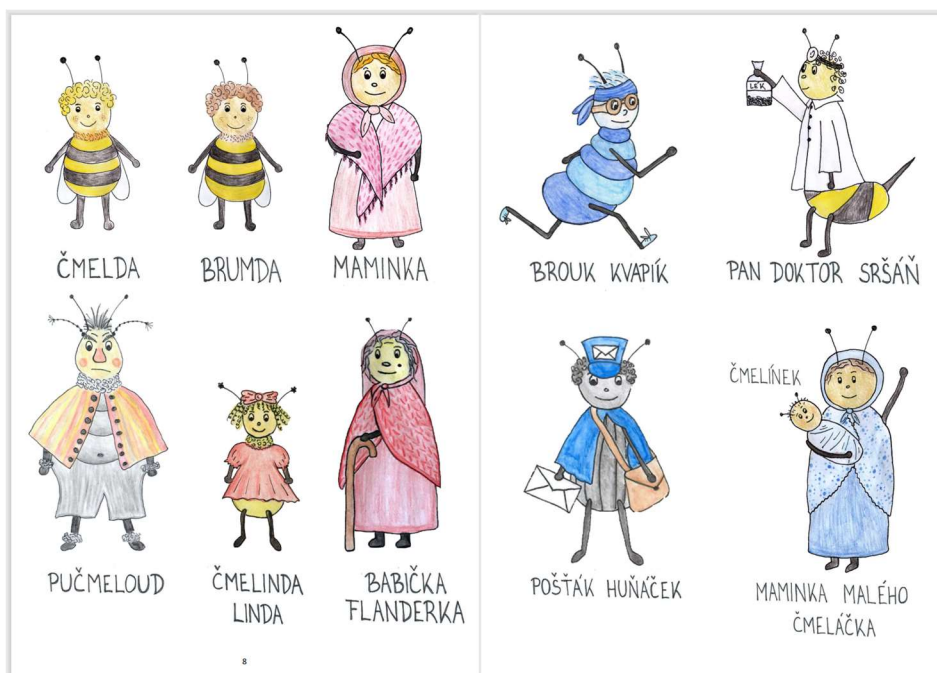
Zjednodušená či změněná byla i jména některých postav. V předloze se čmeláci miminko jmenuje „Čmelínek“ a čmeláčí holčička „Čmelinda“. Vzhledem k tomu, že jsou si jejich jména podobná a dětem by jejich rozlišení mohlo činit potíže, přejmenovali jsme postavu čmeláčí holčičky na „Čmelindu Lindu“.

Dále jsme rozšířili jméno postavy „sršán“ na „pan doktor sršán“, což nám přišlo v kontextu příběhu výstižnější. Také jsme rozlišili oslovení maminek, maminka ústřední dvojice je v celé adaptaci označována jako „maminka“. Mamince Čmelínka říkáme „maminka malého čmeláčka.“ Obdobně je to i v případě čmeláčích babiček, kdy babička ústřední dvojice je oslovována jako „babička“ a cizí babička je oslovována jako „babička Flanderka“.

Dále jsme vymysleli jméno pro brouka „Kvapíka“, který pořád pospíchá a v knižní předloze žádné jméno nemá, je označován jen jako měňavý brouk.

Ve většině kapitol literární předlohy jsou pro epizodní postavy používány jen rodové názvy brouků, například „pavouk, motýl, housenka, mravenec“. Proto jsme se rozhodli změnit jména postav „cvrčka Kalafůnky“ a „tlouště“ a zjednodušit je na obecnější pojmy „cvrček“ a „ryba“.

Portréty postav, které se vyskytují v příbězích nejvíce, jsou představeny v úvodu literární adaptace, čímž přispíváme k jejich snazší identifikaci v průběhu četby.



Obrázek 14: Představení postav

5.1.11.3 Morální hledisko

V případě dvou kapitol jsme z morálních důvodů změnili jejich zakončení. V kapitole 22 jsme vyhodnotili chování čmeláčků jako hraničící s šikanou a nepovažovali jsme za výchovné takový příběh dětem zprostředkovat.

Literární předloha – kapitola 22 KULIČKOVÁ

„Slyším,“ šeptal Brumda, „jako když tu někdo chrápe.“ Potichoučku šli dál a narazili na dvě nohy.

„Pučmeloud!“ chytil se za pusu Čmelda, aby nevykřikl.

„Jů, ten má nohy! Co uděláme?“ ptal se tiše Brumda.

„Něco vymyslíme, neboj se,“ řekl Čmelda a rychle couvali z trávy.

Usedli na jahodový list a vymýšleli.

„Co bys řekl tomuhle,“ naklonil se k Čmeldovi Brumda.

„To ne, musíme vymyslet něco lepšího. Třeba tohle,“ nahnul se k Brumdovi Čmelda.

„To se mi nezdá. Mám lepší nápad,“ povídá Brumda a něco mu pošeptá do ucha.

„No prima,“ zaradoval se Čmelda, „prima.“ A už oba letěli domů pro provázek. Tím pak svázali Pučmeloudovi nohy k sobě na dva uzlíky. Vyletěli na nejvyšší trávu a ze všech sil křičeli:

„Pučmeloud je darebák! A strašidlo!“

Pučmeloud vyskočil a hned zase padl do trávy. Ležel jako sud a cukal sebou.

„A opovaž se nám chodit do chaloupky! Nebo ti svážeme i hlavu!“ kroužili nad ním kluci a smáli se.

Považujeme za důležité seznámit děti v rámci příběhu se zlem, které představuje například Pučmeloud, kterého se čmeláci bojí a s pomocí větru ho vyženou pryč, nebo oheň, který se šíří k jejich chaloupce a oni z něj mají strach. V této kapitole nám však chování čmeláčků, kteří svazují Pučmeloudovi nohy, přišlo kruté a neopodstatněné, a proto jsme závěr příběhu změnili. Text je navíc pro děti nejednoznačný, neboť nevíme, co si čmeláčci šeptají, když vymýšlí svůj plán.

Upravený text

Čmelda říká: „To je Pučmeloud. Pučmeloud má velké nohy.“

Brumda říká: „Můžeme mu svázat nohy, ať nikam neuteče.“

Čmelda říká: „Ne, to není dobrý nápad. My jsme hodní. Poletíme domů. Necháme ho spát.“

Brumda říká: „Dobře.“

Čmelácci letí domů a vypráví mamince o tom, jak hráli kuličky a potkali Pučmelouda.

S motivem pak dále pracujeme v rámci pracovního listu, kde se ptáme, zda se čmelácci zachovali dobře a jakým jiným způsobem by mohli situaci řešit.

V druhém případě jsme nesouhlasili s pejorativním označením brouka za „hluchý poleno“. Označení považujeme za neetické vzhledem k cílovým čtenářům a zároveň nevýznamné a nekorespondující s dějem, proto jsme ho také zcela vypustili.

Literární předloha – kapitola 25 BROUKAVÁ

„Chtěli jsme ti dát ochutnat medovou placičku!“ křičel za ním Čmelda.

„Jé!“ zastavil se brouk. „Placičku já moc rád. Tu bych si dal.“

„Nojo,“ povídá Brumda, „jenže už žádnou nemáme.“

„Už jsme je snědli,“ řekl Čmelda. „A víš proč? Protože jsi hluchej jak poleno, když pospícháš.“ Ale to už brouk běžel zase dál a nic neslyšel.

Změnili jsme i zakončení příběhu tak, aby bylo výchovné a čmelácci se rozdělili.

Upravený text

Brumda volá: „Počkej! Chceme ti dát medový koláček.“

Čmelda volá: „Medové koláčky peče naše maminka a jsou výborné.“

Brouk zastaví. Vratí se ke čmeláčkům.

Brouk Kvapík říká: „Mňam, mňam. Mám moc rád medové koláčky. Rád jeden ochutnám. Děkuju.“

Brouk Kvapík sní koláček a zase běží rychle dál. Brouci Kvapíci pořád někam pospíchají.

5.2 Tvorba ilustrací

Ilustrací je ve výsledné adaptaci velké množství, dokonce více než v knižní předloze, a jsou její nedílnou součástí. Za jejich vznikem stojí Jana Paulysková, studentka Lékařské fakulty v Hradci Králové, která má s tvorbou grafických návrhů a ilustrací bohaté zkušenosti, zejména díky svému projektu MediTriK, v rámci kterého navrhuje potisk textilu s lékařskou tematikou. Výtvarnému umění se věnuje od dětství, kdy navštěvovala kurzy v rámci základní umělecké školy a účastnila se i mnoha soutěží a vernisáží.

Ilustrátorka se rozhodla pro techniku akvarelu, při tvorbě obrázků používala skicák o velikosti A4, pro velkoformátové kresby pak formát A3, dále akvarelové pastelky a černý fix pro zvýraznění kontur. Zhotovené kresby byly naskenovány a následně zpracovány v programu Affinity Photo. Za grafickou úpravou vzniklé adaptace, včetně úpravy ilustrací, stojí, díky svým zkušenostem s používáním grafických editorů, Filip Veit, student Aplikované informatiky Vysoké školy ekonomické v Praze.

Proces tvorby ilustrací, které mají být součástí upraveného textu pro děti se sluchovým postižením, je specifický, neboť neponechává jejich autorovi volnou ruku. Ilustrátor dostane přesné zadání toho, jak má výsledný obrázek vypadat, co má zachycovat, zdůrazňovat či vysvětlovat. Ke každé kapitole byl proto vytvořen stručný obsah shrnující její děj a specifikace požadavků vztahujících se k jednotlivým ilustracím. Instrukce byly přesné a detailní, což zajistilo, že vytvořené kresby korespondovaly s textem.

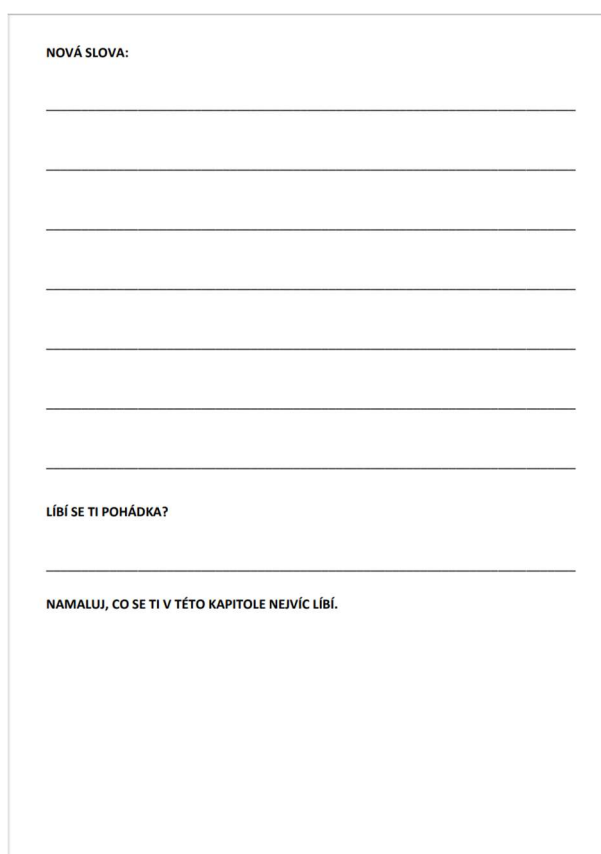
Také bylo třeba zamyslet se nad vhodným počtem obrázků a jejich rozložením v rámci jednotlivých kapitol. Díky tomu jsme mohli rozčlenit text do logických odstavců, vysvětlit složitější pasáže či posunout děj. Ilustrace mají v literárních úpravách obecně zejména funkci vysvětlovací, znázorňovací a naučnou. Nezpochybnitelná je však i funkce umělecká, neboť vytvořené ilustrace jsou pojícím prvkem dané adaptace, utváří její vizuální podobu, poutají pozornost čtenáře a motivují ho k další četbě.

Každá kapitola je doprovázena dvěma až čtyřmi obrázky. Dále je ilustrována úvodní strana a stejně tak epilog s diplomem. Ilustrace jsou použity i pro představení postav, jejichž portréty jsou umístěny na začátku knihy.

5.3 Tvorba pracovních listů

Při tvorbě pracovních listů jsme vycházeli z osnov pro třetí a čtvrté třídy základních škol pro sluchově postižené, které nám zaslala paní magistra Konvalinová. Úkoly jsme se snažili obměňovat tak, aby byly pro děti atraktivní, rozvíjely vícero oblastí a ověřovaly porozumění různými způsoby. Ty jsou popsány například v článku Polákové (2001), nebo publikaci Daňové (2008), o které jsme se při tvorbě pracovních listů opírali.

Adaptace je doplněna celkem 28 pracovními listy, za každou z 26 kapitol je umístěna dvojstrana, která se vztahuje k danému příběhu. První strana pracovního listu je tvořena dvěma až sedmi úkoly, které jsou pokaždé jiné, druhá strana je vždy stejná a poskytuje dětem možnost vytvořit si slovník nových slov vyskytujících se v přečteném textu, ohodnotit danou kapitolu a dokreslit si vlastní ilustraci.



NOVÁ SLOVA:

LÍBÍ SE TI POHÁDKA?

NAMALUJ, CO SE TI V TÉTO KAPITOLE NEJVÍC LÍBÍ.

Obrázek 15: Pracovní list – druhá strana

Zbylé dva pracovní listy jsou jednostranné, první z nich se vztahuje k písničce Chvátám, chvátám! a bude více představen v rámci kapitoly 5.4. Druhý pracovní list, který má rovněž zkrácený rozsah, je zařazen na konec knihy, shrnuje dojmy z celé literární adaptace a jeho součástí je diplom, viz Obrázek 13: Epilog a diplom.

Níže se budeme snažit přiblížit a specifikovat jednotlivé úkoly, které se objevovaly v pracovních listech. Postupně charakterizujeme jednotlivá cvičení, zdůvodníme jejich zařazení, zmíníme oblasti, které rozvíjejí, či jazykové jevy, na které se zaměřují a následně přiložíme ke každému typu několik pracovních listů pro ukázkou. V pracovních listech si lze povšimnout, že se náročnost jednotlivých úkolů stupňuje, neboť děti začaly s adaptací pracovat v druhém pololetí třetí třídy a dokončily ji v druhém pololetí třídy čtvrté. Cvičení tak reflektují úroveň jejich dovedností.

Nejvíce jsme využívali pro ověření porozumění **otázky**. V některých úkolech jsme nechali prostor pro vlastní odpovědi žáků, jindy děti vybíraly jednu z nabízených alternativ z uzavřeného souboru. Dále jsme zvolili formu nedokončených vět, v jiných pracovních listech pak jejich doplňování.

PRACOVNÍ LIST – 2. KAPITOLA

1. ZAKROUŽKUJ SPRÁVNOU ODPOVĚĎ.

Proč se sluníčko mračí?

- a) Protože je zima.
- b) Protože se mu špatně v noci spí.
- c) Protože čmeláčky zlobí.

Jak se jmenují čmeláčci?

- a) Čmelda a Brumda.
- b) Ferda a Perda.
- c) Dubla a Bubla.

Na co si čmeláčci nehrají?

- a) Nehrají si na prince a princeznu.
- b) Nehrají si na auta.
- c) Nehrají si na zvířátka

Má sluníčko nohy?

- a) Ano, sluníčko má nohy.
- b) Ne, sluníčko nemá nohy.
- c) Ne, sluníčko nemá uši.

Co sluníčko rozesměje?

- a) Rozesměje ho teplo a pohádka.
- b) Rozesměje ho princezna.
- c) Rozesměje ho to, že se kluci šimrají na nohách.

PRACOVNÍ LIST – 12. KAPITOLA

3. VYMYSLI DALŠÍ PŘIROVNÁNÍ. NAPIŠ, CO JE KULATÉ, CO JE VELKÉ A CO RYCHLÉ?

Kulaté jako _____.

Velké jako _____.

Rychlé jako _____.

PRACOVNÍ LIST – 7. KAPITOLA

1. ODPOVĚZ NA OTÁZKY.

Jak vypadá pavouk?

Co dělá sluníčko?

Jak se Brumda dostane ven z pavučiny?

PRACOVNÍ LIST – 4. KAPITOLA

1. PŘEČTI VĚTU A VYBER SPRÁVNOU ODPOVĚĎ.

Čmelda a Brumda počítají mravence.

 ano

 ne

Mravenci mají dobrou náladu a hezky pracují.

 ano

 ne

Čmelda a Brumda umí dobře počítat.

 ano

 ne

Čmeláčky bolí kousání, píchání a štipání mravenců.

 ano

 ne

Mravencům vládne král.

 ano

 ne

Obrázek 16: Využití otázek v pracovních listech

Také jsme zařazovali úkoly, ve kterých měli žáci **doplnit do textu** slovo na základě **kontextu** přečteného příběhu. Pro takový typ cvičení je nutné pochopit příběh a znát i význam daného slova, na základě toho zvolit jednu z nabízených možností.

PRACOVNÍ LIST – 8.KAPITOLA

3. DOPLŇ SLOVA DO TEXTU.

VÁLEČEK, HOUSENKA, KRÍDLA, KUKLA, MOTÝL, LISTŮ

Jak se z housenky stane motýl?

Nejdřív motýl vypadá jako Má hodně nohou. Ji hodně

Potom se zakuklí. Z housenky se stane Vypadá jako

Nakonec z kukly vyletí Má krásná, barevná

PRACOVNÍ LIST – 24.KAPITOLA

3. DOPLŇ DO VĚTY ZÁJMENA.

jejich on nimi něj její mu jejich jeho

Čmelinda má hezké šaty. Jsou to šaty.

Brumda dostane nápad, že budou všichni létat jako letadla. Je to nápad.

Čmeláčci létají venku jako letadla. Je to hra.

Čmelda se předvádí, ukazuje, co umí jenom

Brumda a Linda volají někoho na pomoc. Cvrček slyší volání a přiletí za

Čmelinda Linda má strach o Čmeldu. Bojí se o

Čmeldu zachrání cvrček. Pomůže

Obrázek 17: Pracovní listy zaměřené na doplnění slov dle kontextu

Další pracovní listy se zaměřovaly na rozvoj **zrakové percepce**, kdy děti spojovaly, podtrhávaly nebo vybarvovaly obrázky a slova podle zadání. Díky těmto cvičením jsme měli možnost ověřit znalosti žáků a jejich **porozumění morfologickým, syntaktickým a gramatickým strukturám**.

PRACOVNÍ LIST – 6.KAPITOLA

3. SPOJ OTÁZKU A ODPOVĚĎ.

Jaké je počasí?

Je červenec.

Na co komára nechytí?

Čmelda a Brumda chytají komára.

Co dělají čmeláčci?

Protože komár bzučí celou noc a nenechá je spát.

Proč jsou čmeláčci unavení?

Je horko.

Jaký je měsíc v roce?

BZZZZ!

Jaký zvuk dělá komár?

Nechytí ho na med.

PRACOVNÍ LIST – 5.KAPITOLA

3. SPOJ PÍSMENA A NAJDI POZDRAV.



PRACOVNÍ LIST – 7. KAPITOLA

2. SPOJ OBRÁZKY. CO K SOBĚ PATŘÍ?



PRACOVNÍ LIST – 11.KAPITOLA

2. SPOJ SPRÁVNÉ OSOBU A TVAR SLOVESA.

JÁ

vymyslíme

MY

má ráda

ONI

zpívají

ONA

máme rádi

zpívá

vymyslím

zpíváme

PRACOVNÍ LIST – 12.KAPITOLA

2. SPOJ SLOVA. CO K SOBĚ PATŘÍ?

KYSELÉ JAKO

MED

STUDENÉ JAKO

V TROUBĚ

TEPLÉ JAKO

CITRON

SLADKÉ JAKO

ZMRZLINA

HORKO JAKO

ČAJ

Obrázek 18: Pracovní listy zaměřené na zrakovou percepci a gramatické struktury

Do adaptace jsme zařadili i několik úkolů zaměřených na osvojení **slovní zásoby**, z nichž se dětem nejvíce líbilo doplňování do tajenky.




PRACOVNÍ LIST – 4. KAPITOLA

3. SPOJ ČÁROU SLOVA.

mrá	lá	si
hra	za	ci
po	ven	tat
čme	lov	ci
po	ci	na







PRACOVNÍ LIST – 8. KAPITOLA

1. SPOJ ČÍSLO, OBRÁZEK A SLOVO. CO JE PRVNÍ A CO POTOM?

1.		KUKLA
2.		HOUSENKA
3.		MOTÝL

PRACOVNÍ LIST – 9. KAPITOLA

2. ZAKRDOUŽKUJ OBRÁZKY A SLOVA Z TEXTU.

	VODA	
MRAVENEC		PES
	VÍTR	LOPATA
		

PRACOVNÍ LIST – 23. KAPITOLA

1. DOPLNĚ DO KŘÍŽOVKY SLOVA.

1.	Z								
2.							L		
3.			O						
4.								D	
5.			H						
6.							Č		
7.			K						
8.					M				
9.									Y
10.				H					
11.					E				
12.	P								
13.									A

- | | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1. co umí zvonit | 2. jméno čmeláčka | 3. co hoří a má plameny |
| 4. jméno čmeláčího strašidla | 5. co voláme, když je někde oheň | 6. malý dům |
| 7. jaké zvíře pomůže čmelákům | 8. jméno čmeláčka | 8. zvířata, která mají na krku zvonečky |
| 10. z čeho dělá krtek hromady | 11. sladkost, kterou čmeláči vyrábí | 12. co potřebují čmeláči od krtka |
| 13. kdo se stará o čmeláčky | | |

Obrázek 19: Pracovní listy ověřující osvojenou slovní zásobu

Dětem s těžkým sluchovým postižením činí potíže lineární uspořádání sledu a řazení událostí chronologicky za sebou. Proto jsme do adaptace začlenili i tuto oblast.

PRACOVNÍ LIST – 10. KAPITOLA

3. CO SE STALO ČMELÁČKŮM? SEŘAĎ UDÁLOSTI ZA SEBE. NAPIŠ ČÍSLA (1-6) DO ČTVERCŮKŮ.

<input type="checkbox"/>	Brumda nemá hrneček.
<input type="checkbox"/>	Čmelda vysype medový prášek.
<input type="checkbox"/>	Čmeláči sedí ve smůle na pařezu.
<input type="checkbox"/>	Brumda narazí do slunečnice.
<input type="checkbox"/>	Čmelda nemá hrneček.

PRACOVNÍ LIST – 15. KAPITOLA

1. SEŘAĎ VĚTY DO SPRÁVNÉHO POŘADÍ. NAPIŠ, CO SE STANE NEJDRÍV A CO POTOM.

Čmeláči prosí sluníčko o pomoc.	Čmeláči mají hlad.
Čmeláči se probudí.	Čmeláči najdou kytičku, utrhnou ji a letí domů.
Čmeláči letí ven.	Čmeláči sní med.
Čmeláči mají pořád hlad.	Čmeláči hledají kytičku.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Obrázek 20: Chronologické řazení událostí

Naším cílem bylo **vztahovat** pracovní listy **k reálným situacím** a propojovat je s informacemi uvedenými v textu. Ověřovali a prohlubovali jsme tak některé znalosti dětí a také se jich doptávali na jejich zkušenosti, postoje a přání.

PRACOVNÍ LIST – 19. KAPITOLA

2. ODPOVĚZ NA OTÁZKY.

Co se přeje, když má někdo narozeniny? Pokud nevíš, podívej se na poslední řádek kapitoly.

Jaký dort je tvůj oblíbený?

Co si přeješ nebo dostáváš k narozeninám ty?

Víš, kdy máš narozeniny? Napiš datum.

PRACOVNÍ LIST – 21. KAPITOLA

2. ODPOVĚZ NA OTÁZKY.

Napiš tři věci, co potřebuješ, když prší? Co si dáš na nohy, co si oblečeš na sebe a co můžeš držet v ruce?

Jak vypadá duha?

Obrázek 21: Propojování příběhů s reálným životem

Snažili jsme se, aby pracovní listy **korespondovaly s právě probíraným učivem**, proto jsme při jejich tvorbě reflektovali osnovy třetí a čtvrté třídy. Zaměřili jsme se na rozvoj znalostí a dovedností nabytých v rámci výuky a pomocí pracovních listů je ověřovali. Zařadili jsme například cvičení na abecedu, slabiky, slova nadřazená a podřazená nebo na přídavná jména a přirovnávání.

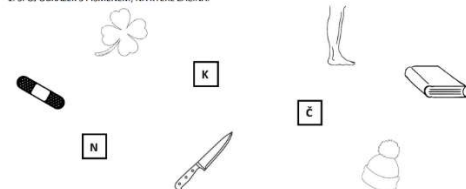
PRACOVNÍ LIST – 12. KAPITOLA

1. SEŘAĎ SLOVA PODLE ABECEDY.

ŽÁBA, BODLÁČEK, STUDÁNKA, POSTÝLKA, ČMELÁČEK, HRNEČEK

PRACOVNÍ LIST – 12. KAPITOLA

1. SPOJ OBRÁZEK S PÍSMENEM, NA KTERÉ ZAČÍNÁ.



2. NAPIŠ DALŠÍ SLOVA KE KAŽDÉMU PÍSMENU. VYMYSLI ALESPŮJ Dvě SLOVA.

E čára,
K

PRACOVNÍ LIST – 20. KAPITOLA

1. POSKLÁDEJ Z PÍSMEN PĚT SLOV A NAPIŠ JE. PÍSMENO V HRNEČKU MŮŽEŠ POUŽÍT VÍCKRÁT.



kolo

PRACOVNÍ LIST – 19. KAPITOLA

1. NAPIŠ DO ČTYŘEČKŮ SLOVA NADŘAZENÁ, PODŘAZENÁ A SLOVA SOUŘADNÁ.



PRACOVNÍ LIST – 17. KAPITOLA

1. ROZDĚL SLOVA NA SLABIKY.

PEŘI, ČMELÁČCI, KŘÍDLA, RYBA, ZAKÁZANÉ, POLŠTÁŘ, MAMINKA

2. ZAKROUŽKUJ SLOVA ZE CVIČENÍ 1 BAREVNĚ PODLE POČTU SLABIK. ČERVENÉ SLOVA, KTERÁ MAJÍ Dvě SLABIKY, ŽLUHÉ SLOVA SE TŘEMI SLABIKAMI A MODRÉ SLOVA SE ČTYŘMI SLABIKAMI.

3. VYMYSLI TŘI SLOVA, KTERÁ MAJÍ DANÝ POČET SLABIK. POKUD NEVÍŠ, NAJDI SLOVA V TEXTU KAPITOLY.

Dvě SLABIKY křivo,

PRACOVNÍ LIST – 21. KAPITOLA

3. VYBARVI MODROU PASTELKOU VŠECHNY DLOUHÉ SAMOHLÁSKY. POTOM VYBARVI DEŠTNÍK JAKO DUHU.



4. ZE CVIČENÍ 3 VYBER VŠECHNY SOUHLÁSKY A NAPIŠ JE.

Obrázek 22: Pracovní listy vztahující se k probíranému učivu

Ve vybraných pracovních listech jsme využili znaky ČZJ a daktyl, což děti s těžkým sluchovým postižením, naše čtenáře, velice zaujalo a měly radost, že jsou v adaptaci i **úkoly inspirované českým znakovým jazykem**. Za těmito účely jsme použily ilustrace z publikací Marie Růžičkové (1997; 2000).

PRACOVNÍ LIST – 1. KAPITOLA

2. SPOJ POSTAVY SE SLOVY.



PRACOVNÍ LIST – 4. KAPITOLA

2. ZAKROUŽKUJ, CO DĚLAJÍ MRAVENCI.



Obrázek 23: Pracovní listy inspirované ČZJ

Nejtěžší úkol navazuje na 26. kapitolu, která je zároveň poslední v celé knize. Děti měly za úkol vyplnit zadní stranu pohledu, s čímž se předtím nikdy nesetkaly. Vyplnění tohoto pracovního listu jim činilo obtíže, proto jim vyučující zadání lehce modifikovala a v rámci další výuky se na psaní dopisu zaměřila, což popisujeme v kapitole 6.3 Rozhovor s vyučující.

PRACOVNÍ LIST – 26. KAPITOLA

1. ODPOVĚZ NA OTÁZKY.

Kde je Brumda?

Kam jezdíš na prázdniny ty?

Je ti někdy smutno? Co ti pomáhá?

- 2. KDYŽ JEDEŠ NA VÝLET, MŮŽEŠ NĚKOMU POSLAT POGLED NEBO DOPIS. ZKUS HO NAPSAT A POŠLI HO.
- 3. VLEVO NAHOŘE JE MÍSTO PRO ODESÍLATELE. TO JE TEN, KDO DOPIS POSÍLÁ. NAPIŠ TAM SVOJE JMÉNO A ADRESU.
- 4. VPRAVO DOLE JE MÍSTO PRO ADRESÁTA. TO JE TEN, KOMU DOPIS POSÍLÁŠ. POŠLI DOPIS TETĚ JANĚ NOVÁKOVÉ, KTERÁ BYDLÍ V ULICI NÁKLADNÍ 20 V PRAZE. ČÍSLO POPISNÉ JE 149 00.
- 5. DO PRAVÉHO ROHU PATŘÍ ZNÁMKA. NAKRESLI A VYBARVI JI.
- 6. NYNÍ NAPIŠ DOPIS. NAPIŠ TETĚ, KDE JSI NA VÝLETĚ, JAKÉ JE POČASÍ A JAK SE TI TAM LÍBÍ. NA KONCI SE PODEPIŠ.
- 7. DO OBDĚLNÍČKŮ DOPLŇ SLOVA: ODESÍLATEL, ZNÁMKA, ADRESÁT, TEXT.

Obrázek 24: Psaní pohledu

5.4 Umělecké tlumočení písně do ČZJ

Nedílnou součástí knižní předlohy je pět písní Zdeňka Svěráka a Petra Skoumala, které jsou mezi dětmi velice oblíbené a známé zejména díky Večerníčkům. Domníváme se, že v případě, že bychom je z adaptace zcela vypustili, nezprostředkovali bychom cílovým čtenářům komplexní zážitek, který původní literární dílo nabízí. Zvažovali jsme, v jakém rozsahu a jakým způsobem bychom byli schopni dětem hudební zážitek zprostředkovat. Nakonec jsme se rozhodli pro umělecké tlumočení jedné z písní, konkrétně Chvátám, chvátám!, kterou považujeme za nejuvtipnější a všeobecně nejpopulárnější, proto jsme předpokládali, že by se dětem mohla líbit.

Umělecké znakování je velice specifické. Pro jeho dobré zvládnutí nepostačuje jen dobrá znalost českého znakového jazyka, důležitější je přednes tlumočnicka a roli hrají i další zkušenosti, zejména dramatické. Ve spojitosti s tvorbou videa v českém znakovém jazyce byl osloven divadelní spolek Oukej, jehož součástí je skupina Hands Dance. Skupina vznikla v roce 2014 a zabývá se interpretací hudby a písní a dále tlumočením divadelních inscenací prostřednictvím umělecké formy ČZJ a divadelně-pohybově-vizuálních prvků (OUKEJ divadelní spolek 2022).

Tlumočnicím jsme zaslali audio nahrávku, text písně a ilustrace, které jsou součástí úpravy a chtěli jsme, aby byly použity jako pozadí videa. Na základě naší instrukce zvolila tlumočnice namísto černého trička, modré, čímž jsme vizuálně podpořili její identifikaci s broukem Kvapíkem.

Výsledné video bylo opatřeno titulky a nahráno na YouTube pod názvem „Chvátám, chvátám! – píseň v ČZJ“, kde ho může dohledat i širší veřejnost, viz <https://www.youtube.com/watch?v=BKTW8mYpimw>. Video je součástí této diplomové práce, ale se skupinou Hands Dance jsme se domluvili na možnosti sdílení a šíření v rámci jejich projektu zaměřeného na zprostředkování dětských písní neslyšícím.



Obrázek 25: Náhled videa

Součástí vzniklé adaptace je dvojlist, který se váže k písni Chvátám, chvátám!, navazuje na vzniklé video, přibližuje dětem text a následně ověřuje porozumění pracovní listem. Vedle nadpisu byl umístěn QR kód umožňující snazší vyhledání písničky na Youtube.

PÍSNÍČKA – CHVÁTÁM, CHVÁTÁM!

Přátelé, chvátám¹, chvátám, nemám chvíli klid².
 Já tam, já tam, dávno už měl být.
 Ne, ne, ne, nesnídám, nesvačím, nestihnu to, nestačím³.
 Promiňte, vážení⁴, mám veliké zpoždění⁵.



Bez dechu, ve spěchu⁶, ženu⁷ si to po mechu⁸.
 Pověřen⁹ úkoly, ženu si to po poli.



Přátelé, chvátám, chvátám, nemám chvíli klid.
 Já tam, já tam, dávno už měl být.
 Ne, ne, ne, nesnídám, nesvačím, nestihnu to, nestačím.
 Promiňte, vážení, mám veliké zpoždění.

¹ chvátám (chvátat) = pospíchat, spěchat, utíkat, běžet
² klid = odpočinek, oddech
³ nestačím (nestačit) = něco nezůstat, nedokázat
⁴ vážení = vy všichni, ostatní lidé
⁵ zpoždění = přijde pozdě, není někde včas
⁶ ve spěchu (spěch) = spěchat, pospíchat
⁷ ženu (jíst) = utíkat, běžet, spěchat
⁸ po mechu (moch) = zelená rostlina, která roste v lese
⁹ pověřen (pověřit) = dostat od někoho za úkol

PRACOVNÍ LIST – PÍSNÍČKA

1. ODPOVĚZ NA OTÁZKY PODLE TOHO, CO SE ZPÍVÁ V PÍSNÍČCE.
 Je brouk po jídle? Měl snídani, oběd, svačinu nebo večeři?

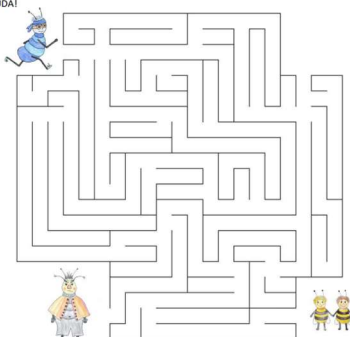
Kudy brouk běží? Jaká je jeho cesta?

Má brouk hodně času nebo má zpoždění? Jak to pozná?

Co je to zpoždění?

Nosí také hodinky?

2. NAJDI CESTU VEN Z BLUDIŠTĚ. MODROU BARVOU NAKRESLI NEJRYCHLEJŠÍ, TEDY NEJKRATŠÍ, CESTU VEN. ČERVENOU BARVOU NAKRESLI DRUHOU CESTU TAK, AŽ SE BROUK KVAPIK DOSTANE KE CMELEČKŮM. DEJ SI POZOR NA PUČMELOUDA!



Obrázek 26: Pracovní list k písni Chvátám, chvátám!

6 OVĚŘENÍ VYTVOŘENÉHO MATERIÁLU

6.1 Pozorování

V průběhu roku jsme několikrát navštívili školu a žáky pozorovali při práci s textem. Příhodám včelích medvídků se děti společně s vyučujícími věnují vždy jednou týdně v rámci dvouhodinové výuky českého jazyka.

Paní magistra Konvalinová vždy promítne text kapitoly na dataprojektor a všechny děti si společně text čtou. První odstavec čtou nahlas, přičemž jim vyučující ukazuje slova po slabikách a klade důraz na správnou artikulaci. Po přečtení věty si ji znovu zopakují a každému slovu přiřadí znak.

Od druhého odstavce nečtou text nahlas, pouze přiřazují každému slovu znak a po přečtení delšího úseku si daný odstavec převypráví. Děti pak chodí jednotlivě před tabuli, kde se snaží co nejpřesněji převyprávět dosavadní děj. Díky tomu si jsou vyučující jisté, že žáci danému textu rozumí, orientují se v něm a pamatují si jeho obsah.

V průběhu čtení společně diskutují o tom, jak by mohl příběh skončit. V případě, že se v textu objeví slovo či úsek, kterému děti nerozumí, zastaví se u něj delší dobu a vysvětlí si ho. Nápomocné jsou v takových situacích ilustrace, které jsou součástí každé kapitoly.

Po přečtení celé kapitoly si děti sednou do lavic a vyhledávají v textu nová slova, která diktují paní učitelce Konvalinové a ta je píše na tabuli. Při produkci slov zároveň používají pomocné artikulační znaky, aby si uvědomovaly pořadí hlásek a správně je vyslovovaly. V diktování slov se střídají do doby než vyhledají všechna nová slova, ta si pak přepíší na druhou stranu pracovního listu. Zhodnotí, jak se jim daná kapitola líbila a nakreslí si vlastní obrázek.

Poté se děti přesunou zpět před tabuli a společně s učitelkami začnou pracovat na první straně pracovního listu, kde plní úkoly vztahující se k přečtenému textu. V případě volné odpovědi motivují vyučující děti, aby odpovídaly individuálně. Společně řeší všechna cvičení, debatují o nich a hledají správná řešení. Nakonec se žáci vrátí zpátky do lavic, kde si zaznamenají odpovědi na první stranu pracovního listu. V závěru výuky předloží obě strany pracovních listů vyučujícím ke kontrole.

6.2 Vyplněné pracovní listy

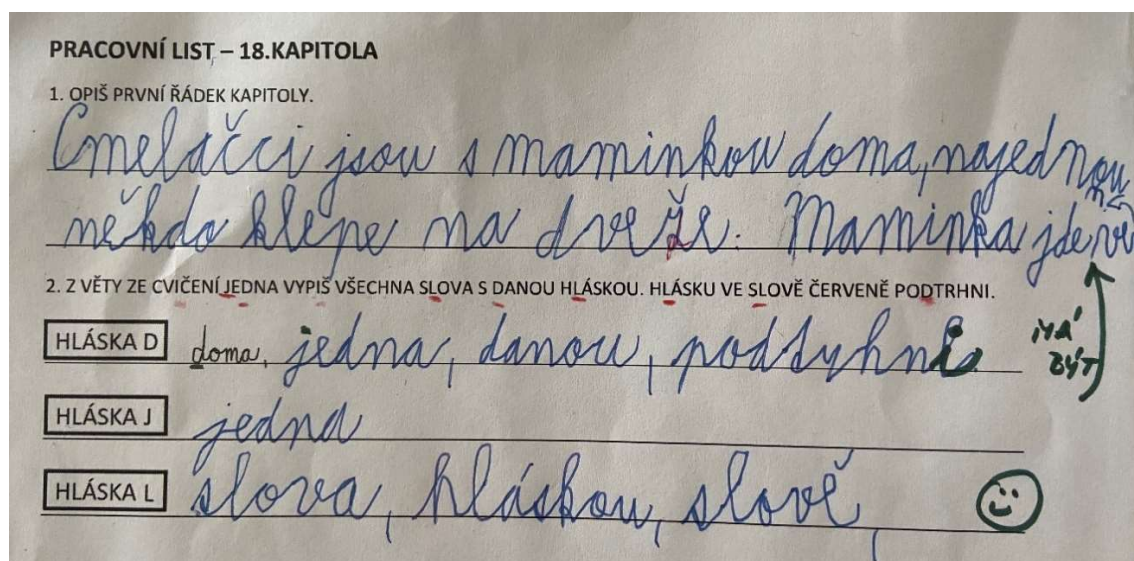
V průběhu celého školního roku nám každý týden paní magistra zasílala vyplněné pracovní listy, díky čemuž jsme mohli průběžně vyhodnocovat práci dětí a v závislosti na zvládnutí daného úkolu, měnit obtížnost a tvořit další pracovní listy. Pro ukázkou přikládáme několik vyplněných pracovních listů ověřujících porozumění textu. Vyplněné pracovní listy jsou součástí příloh diplomové práce.

Fascinovaly nás zdařilé kresby, které děti na základě příběhů a ilustrací vytvářely, viz Příloha 3 a Příloha 4. V pracovním listu je zachycena práce s informacemi z původního textu, což, jak je patrné z příloh, nečinilo dětem obtíže.

V posledním úkolu, vztahujícím se k osmé kapitole, měly děti napsat jméno, respektive název, motýla. Jeden chlapec, který z důvodu nemoci vyplňoval pracovní list za domácí úkol, tedy samostatně, si s daným cvičením poradil po svém a jako odpověď uvedl jméno postavy motýla Emanuela z Večerníčku o Makové panence, viz Příloha 5.

Dětem nečinily obtíže ani úkoly vztahující se k reálným situacím, k jejichž vyplnění bylo nutné pochopit danou otázku a propojit ji se znalostmi každodenního života, viz Příloha 6.

V pracovním listu, vztahujícím se k 18. kapitole, měl jeden z žáků problém s porozuměním zadání. Ve cvičení dva pracoval s větou ze zadání, nikoliv s větou, kterou opsal do cvičení jedna, nicméně úkol splnil správně, viz Obrázek 27.



Obrázek 27: Nepochopení zadání

Příložené pracovní listy také dokládají, že i přes zvyšující se obtížnost zadávaných úkolů dochází k jejich bezproblémovému zvládnutí ze strany žáků. Úměrně se mění i počet nových slov, které si děti z textu vypsaly. S přibývajícými kapitolami se zvyšovala úroveň jejich slovní zásoby, a tak nových slov, která dříve neznaly, bylo méně a méně, viz Příloha 7. Příložený pracovní list se vztahuje k právě probíranému učivu, kterým byla slova nadřazená a podřazená. Další úkol se pak vztahuje k narozeninám a propojuje příběh s reálnou situací, ověřuje znalosti dětí a zajímá se o jejich přání.

Z příložených pracovních listů je patrná i zvyšující se úroveň písemného projevu a vyjadřovacích schopností dětí. První pracovní listy, které žáci vyplňovali v třetí třídě, byly koncipovány tak, aby se v nich jen doplňovala slova nebo tvořily kratší věty, které lze dohledat v původním textu. Postupně se však úkoly ztěžovaly, neboť děti byly schopné tvořit delší věty a při jejich tvoření se nepotřebovaly opírat o text, viz Příloha 8.

Obtížný byl pro děti pracovní list, vztahující se k poslední kapitole, kde měly nadepsat pohled, viz Příloha 9. Děti se nikdy nesetkaly s psaním pohledu nebo dopisu, činilo jim potíže napsat vlastní adresu a podle zadání v textu vyhledat komu mají dopis poslat. Také si nebyly jisté, co psát na který řádek. Příliš nechápaly ani samotné posílání dopisů, neuměly si představit, jak poštovní systém funguje a unikal jim celkový smysl. V návaznosti na práci s kapitolou a pracovním listem se vyučující rozhodly, že s dětmi napíší korespondenční lístky, které zašlou na adresu autorky literární adaptace, jako poděkování za upravenou knihu. Děti vyplnily jako odesílatele adresu školy, dokreslily obrázky a společně poslaly korespondenční lístky. V následujícím týdnu, kdy se autorka znovu účastnila výuky ve třídě, měly děti možnost vidět, že byla pošta doručena, což je nadchlo a ujistilo, že má posílání dopisů a pohledů smysl. Na základě toho se děti rozhodly, že v závěru školního roku pošlou rodičům pohled z plánovaného výletu.



Obrázek 28: Korespondenční lístky od žáků ZŠ Výmolova

6.3 Rozhovor s vyučující

Poté co žáci čtvrté třídy ZŠ Výmolova dokončili práci s adaptací, jsme považovali za důležité získat od nich i vyučujících zpětnou vazbu. Rozhodli jsme se na základě nestrukturovaného rozhovoru zjistit, jak se jim s knihou pracovalo, v čem spatřovali největší výhody a co jim činilo obtíže.

Děti se shodly, že se jim kniha líbila, vyzdvihovaly zejména ilustrace dokreslující jednotlivé příběhy a dále vtipnost příběhů. Jeden z žáků zdůraznil, že je rád, že byla adaptace vytvořena speciálně pro ně. Další z dětí uvedlo, že ho bavilo vyplňovat pracovní listy a malovat vlastní ilustrace. Děti odhalily chybu u jedné kresby, v poslední kapitole totiž neměl čmelák tykadla, což děti velice pobavilo a vymýšlely příčiny a příběhy zdůvodňující jejich absenci. Danou ilustraci jsme opravili.



Obrázek 29: Chybná ilustrace z kapitoly 26

Dále žáci vyzdvihli další aktivity, které vymyslela paní učitelka v návaznosti na práci s knihou. Děti si vyráběly hrnečky, navštívily motýlí výstavu, posílaly korespondenční lístek, nacvičily divadlo o včelích medvídcích, které nahrály a vytvořily si z něj komiks, respektive fotoknihu. Dětem se líbila písnička Chvátám, chvátám!, která byla převedena do českého znakového jazyka, přišla jim velice vtipná a všichni se ji naučili. Také byly nadšeny z doručení korespondenčních lístků, díky čemuž se posílil jejich vztah k písemnému projevu, pochopily jeho přínos a začaly v něm spatřovat význam.

V průběhu práce s knihou nezaznamenaly paní učitelky u dětí problém s porozuměním obsahu jednotlivých kapitol ani zadáním pracovních listů. Kapitola 10 založena na homonymu „smůla“ a poslední kapitola, kde se objevil abstraktní pojem „smutek“ a v pracovním listu se nadepisoval pohled, byly pro děti složitější. Díky ilustracím, společnému přiřazení si znaků k významu daných slov a diskuzi, zvládly i tyto kapitoly bez větších obtíží. Ve vzniklé adaptaci jsme tak neprováděly žádné úpravy. Paní učitelka zmínila, že s dětmi nevyužívaly vysvětlivky, neboť si slova vysvětlily společně, zejména skrze znaky ČZJ. Nicméně považuje slova za dobře vysvětlená a pro starší čtenáře, kteří by si četli text sami, případně pro další skupiny dětí, které by se k textu mohly dostat, například děti s vývojovou dysfázií nebo dyslexií, považuje vysvětlivky za důležité a dobře zpracované.

Paní magistra zdůraznila, že se díky práci s textem zvýšila slovní zásoba dětí, posílil se jejich vztah ke knihám, čtení jim začalo dělat radost, těšily se na další práci a vzájemně se motivovaly. Dále vyzdvihla, že se děti naučily ještě více spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Druhá z vyučujících uvítala, že byly kapitoly kratší, což pomáhalo neztrácet motivaci a orientovat se v textu. Obě učitelky vyzdvihly vizuální podobu knihy, konkrétně konzistentní rozložení kapitol a pracovních listů na čtyřstrany a zdařilost ilustrací. Také byly rády, že se literární adaptace stane součástí knihovny, kterou mají ve škole, a tudíž bude k dispozici dalším žákům a vyučujícím. Rovněž ocenily šíření vytvořeného materiálu do dalších škol pro sluchově postižené, neboť si uvědomují důležitost práce s upravenými texty v hodinách českého jazyka. Velice se jim líbilo zařazení umělecky tlumočené písničky do literární adaptace, zejména třídní učitelka, která je sama neslyšící, ocenila, že byla píseň dětem zprostředkována, díky čemuž jim byl poskytnut komplexní zážitek, který nabízí literární předloha.

DISKUZE

Výzkumy ukazují, že četba nepatří mezi volnočasové aktivity, které si děti samy volí. Agentura Nielsen Admosphere ve svém výzkumu pro Národní knihovnu (2021) zdůraznila, že zájem o knihy v době pandemie klesl a děti dávají ještě více přednost hraní her či sledování televize. Podpora čtenářství a čtenářské gramotnosti je aktuálním tématem, proto je mu každoročně věnována pozornost ze strany organizací státního i nestátního sektoru.

Často se však zapomíná na děti se sníženou jazykovou schopností, kterým dostupná beletrie nedokáže zprostředkovat literární zážitek, v důsledku čehož je pro ně neatraktivní, nevěnují jí pozornost ani čas. V souvislosti s tím nedochází k rozvoji gramatických, morfologických ani syntaktických struktur, což se odráží mimo jiné ve školních výsledcích. Suralová (2002) i Daňová (2008) ve svých publikacích na tyto děti upozorňují a zdůrazňují potřebu zjednodušovat texty na úroveň těchto čtenářů, motivovat je, umožnit jim porozumění a přitáhnout je ke knihám, které jim mají co nabídnout.

Zpětná vazba ukázala, že vzniklá literární adaptace Příhody včelích medvídků výše zmíněné splňuje, umožňuje čtenářům mladšího školního věku s těžkým sluchovým postižením porozumění, zprostředkovává jim literární zážitek, zvyšuje jejich jazykovou úroveň a působí motivačně.

Jedním z dílčích cílů bylo rozšířit okruh cílových čtenářů, například o děti s dyslexií, vývojovou dysfázií nebo odlišným mateřským jazykem, u nichž je stejně jako u neslyšících úroveň jazykových schopností nižší (Daňová 2008; Suralová 2002). Autorka se obrátila na rodiče dvou dětí s vývojovou dysfázií, se kterými dříve spolupracovala a poskytla jim literární adaptaci. První chlapec aktuálně navštěvuje druhou třídu ZŠ logopedické, absolvoval nultý ročník a je mu devět let. I přesto, že čte dobře a rád, ke knihám neměl kladný vztah, neboť příběhům nerozuměl. Příhody včelích medvídků ho, podle slov matky, nadchly, neboť byly krátké, a i díky ilustracím dobře pochopitelné. S některými úkoly v pracovních listech si nevěděl rady, protože ověřovaly znalosti a dovednosti, se kterými se v rámci výuky prozatím nesetkal. Druhým dítětem je také devítiletý chlapec, který navštěvuje rovněž druhou třídu ZŠ logopedické. Chlapec byl schopen číst delší texty, ale bez porozumění. Maminka

uvedla, že příběhy Čmeldy a Brumdy byly pro chlapce srozumitelné, dokonce si je sám brávil do pokoje, četl si je tam nahlas a pak jí je převyprávěl. Obdobně jako první chlapec, měl potíže s pracovními listy, neboť přesahovaly úroveň probraného učiva.

Literární předloha vznikala ve spolupráci s žáky třetí a čtvrté třídy, proto měli chlapci, kteří navštěvují teprve druhou třídu, s pracovními listy potíže. Pro ověření využitelnosti by bylo vhodnější oslovit rodiče dysfatiků, kteří navštěvují třetí až pátý ročník, díky čemuž bychom zjistili, zda zvládají práci s pracovními listy a zda jsou pro ně instrukce srozumitelné.

Okruh cílových čtenářů byl nezáměrně rozšířen o jedenáctiletého neslyšícího chlapce z Ukrajiny, který byl vzhledem k situaci, zařazen do třídy v březnu 2022. Vzhledem k tomu, že je ukrajinský znakový jazyk, včetně prstové abecedy, odlišný, bylo počáteční začlenění chlapce do třídy poměrně náročné. Nicméně po pár dnech se zapojil do všech činností, které mu vyučující lehce modifikovaly. Chlapec společně s ostatními pracoval s posledními třemi kapitolami a bylo velice zajímavé ho v rámci návštěvy školy při práci pozorovat.

Předmětem dalšího zkoumání by mohlo být rozšiřování okruhu potencionálních čtenářů a zkoumání využitelnosti vzniklého materiálu dalšími jedinci. V praxi by se mohlo jednat například o již zmiňované žáky s vývojovou dysfázií na konci prvního stupně nebo starší čtenáře se sluchovým postižením, kteří by si mohli být schopni číst texty samostatně, případně je využívat spolu s vyučujícími v hodinách českého jazyka, jako tomu bylo v našem případě.

Limitem práce byla nezkušenost autorky s úpravou textů, což mohlo vést k tomu, že některé pasáže literární předlohy mohla upravit necitlivě, jiné příliš zredukovat. Na toto riziko upozorňují ve svých publikacích i Daňová (2008) a Suralová (2002). Obě zdůrazňují, že je potřeba, aby byla úprava prováděna s citem a do originálu se zasahovalo tak, aby si text zachoval svou jedinečnost a zároveň byl srozumitelný pro cílové čtenáře.

Práce byla časově náročná a žáci ZŠ Výmolova se textům věnovali v podstatě jeden školní rok v rozmezí třetí a čtvrté třídy, což se autorka snažila promítat do obtížnosti textů i samotných pracovních listů. Vzhledem k tomu, že autorka nemá zkušenosti s výukou českého jazyka u sluchově postižených, reflektovala zvyšující se úroveň žáků jen na základě osnov pro daný ročník, který jí poskytla vyučující. Tato

skutečnost mohla vést k tomu, že byly některé úkoly pro děti příliš jednoduché, jiné naopak obtížné. Dále vyučující nevyužívaly vysvětlivky uvedené v poznámkách pod čarou, dětem problematická slova vysvětlovaly samy a to pomocí znaků ČZJ. I přesto považují obě učitelky, stejně jako autorka práce, vysvětlivky za důležité, dobře zpracované a využitelné zejména pro starší čtenáře se sluchovým postižením, kteří by si četli texty sami nebo pro dysfatiky. Posledním limitem je, že autorka viděla děti při práci s knihou jen čtyřikrát, což ji nemuselo poskytnout dostatečnou zpětnou vazbu.

I přesto, že s adaptací prozatím pracovalo pouze deset dětí, sedm ze základní školy pro sluchově postižené v Praze, Výmolova, které se podílely na vzniku úpravy textu, dva chlapci s vývojovou dysfázií a v posledních dvou měsících neslyšící chlapec z Kyjeva, který se stal žákem čtvrté třídy ZŠ Výmolova, věříme, že se nám povedlo ukázat, že je vzniklá literární adaptace využitelná a podle reakcí dosavadních čtenářů, vyučujících a rodičů poměrně zdařilá. Doufáme, že se ji v budoucnu podaří více rozšířit a že zprostředkuje literární zážitek dalším dětem.

ZÁVĚR

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnuji problematice čtení, sluchového postižení a specifickým čtení sluchově postižených, na která navazuje metodika úpravy literárních textů. Praktická část přibližuje proces tvorby literární adaptace, popisuje jednotlivé kroky úpravy, tvorbu ilustrací, videa a pracovních listů ověřujících pozornost. Součástí praktické části je ověření vytvořeného materiálu, a to skrz pozorování, analýzu vyplněných pracovních listů a rozhovor s dětmi a vyučujícími.

Knihu Příhody včelích medvídků jsem vyhodnotila jako vhodnou díky jejímu rozsahu i obsahu. Pro čtenáře předškolního a mladšího školního věku jsou vhodné příběhy, jejímiž protagonisty jsou zvířata, ideálně mláďata, která zažívají různá dobrodružství a tím představují dětem nové situace a jejich řešení, seznamují je se zlem a strachem a přináší jim ponaučení. Navíc se jedná o knihu, kterou má autorka práce spojenou s dětstvím, zejména díky písničkám, které se v originálu vyskytují, a proto si ji vybrala.

Hlavním cílem praktické části bylo upravit literární předlohu Příhody včelích medvídků pro děti s těžkým sluchovým postižením. Vzniklá adaptace rozšiřuje poměrně omezenou nabídku knih vhodných pro děti se sluchovým postižením, zprostředkovává jim literární zážitek a na rozdíl od originálu jim zjednodušený text umožňuje porozumění. Vzhledem k rozsahu je upravený text přiložený k diplomové práci zvlášť.

Na základě hlavního cíle byly vytyčeny následující dílčí cíle praktické části: vytvořit ilustrace korespondující s dějem; ověřit porozumění textu skrze vytvořené pracovní listy, které se vztahují nejen k samotným textům, ale propojují příběhy s reálným životem; umělecky přetlumočit píseň do českého znakového jazyka, a zprostředkovat tak dětem komplexní zážitek původního literárního díla; rozšířit vytvořený materiál do škol pro sluchově postižené; rozšířit okruh potencionálních čtenářů o žáky prvního stupně se sníženou úrovní jazykových kompetencí, například o děti s dyslexií, vývojovou dysfázií nebo odlišným mateřským jazykem. Všechny stanovené cíle se podařilo naplnit. Ilustrace vytvořila Jana Paulysková a graficky je upravil a do adaptace začlenil Filip Veit. Pracovní listy vycházely z osnov pro třetí a čtvrté třídy ZŠ pro sluchově postižené, které mi poskytla vyučující a díky tomu

korespondovaly s úrovní žáků. Umělecké tlumočení je specifické a velice náročné, proto byl osloven Divadelní spolek Oukej, pod který spadá i skupina Hands Dance, jejíž tlumočníci stojí za vznikem videa a převedením písně Chvátám, chvátám! do českého znakového jazyka, která je součástí výsledné adaptace. Začlenění písně v ČZJ přidává vzniklé adaptaci na atraktivitě a odlišuje ji to od ostatních prací. V souvislosti s šířením materiálu byly osloveny další školy pro sluchově postižené v České republice, video bylo nahráno na YouTube a je veřejně dostupné, aby byl jeho dosah co největší. Zároveň jsme se domluvili se skupinou Hands Dance, že mohou sdílet video v rámci svých projektů zaměřených na zprostředkovávání písní v ČZJ, čímž se ještě více zvýší povědomí o práci. Okruh čtenářů jsme se snažili rozšířit o děti s vývojovou dysfázií. Text byl pro ně srozumitelný, příběhy byly pochopitelné a na rozdíl od knižní předlohy jim zprostředkovaly literární zážitek, který původní dílo nabízí.

Věříme, že vytvořený materiál může podpořit rozvoj pozitivního vztahu čtenářů s nižší jazykovou kompetencí ke knihám, motivovat je k další četbě a zejména zvýšit úroveň jejich jazykových schopností, což jim v budoucnu umožní sáhnout po originálních literárních dílech.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

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

BEECH, John R., 2005. Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading* [online]. **28**(1), 50–58. ISSN 01410423. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-9817.2005.00252.x

ČECHÁČKOVÁ, Miloslava, 2003. Získané organické poruchy řečové komunikace. In: *Eva ŠKODOVÁ and Ivan JEDLIČKA, Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

DAŇOVÁ, Martina, 2008. *Metodika úpravy textů. Pro znevýhodněné čtenáře*. 1. elektronické vydání. B.m.: Grada. ISBN 978-80-247-2389-1.

EHRI, Linnea C., 1995. Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading* [online]. **18**(2), 116–125. ISSN 1467-9817. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ, 1999. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. ISBN 978-80-85931-64-8.

FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Vydání 1. B.m.: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.

FÍLOVÁ, Kristýna, 2021. Přijít o část své identity. *Psychologie Dnes*. (2), 28–30. ISSN 12129607.

FINKOVÁ, Dita, Kateřina KROUPOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ, 2011a. *Dítě se zrakovým postižením v raném a předškolním věku. [elektronický zdroj]*. 1. vyd. B.m.: Univerzita Palackého v Olomouci. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-2743-0.

FINKOVÁ, Dita, Kateřina KROUPOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ, 2011b. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením. [elektronický zdroj]*. 1. vyd. B.m.: Univerzita Palackého v Olomouci. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-2745-4.

FRITH, U., 1985. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: *Surface Dyslexia*. B.m.: Routledge. ISBN 978-1-315-10834-6.

GAJDOVÁ, Veronika, 2020. Pregramotnost a možnost jejího rozvoje u dětí předškolního věku. *Magister: Reflexe Primarniho a Preprimarniho Vzdělávání ve Vyzkumu*. (1), 29–53. ISSN 18057152.

GOUGH, Philip B. a William E. TUNMER, 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* [online]. **7**(1), 6–10. ISSN 0741-9325. Dostupné z: doi:10.1177/074193258600700104

- HÁJKOVÁ, Zuzana, 2007. Manifest neslyšících. *ruce.cz* [online] [vid. 2022-03-16]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/413-manifest-neslysicich>
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, 1978. *Knižka pro rodiče o dětech a čtení*. 1. vyd. B.m.: Albatros.
- HERETIK, Anton, 2007. *Klinická psychologie*. 1. vyd. B.m.: Psychoprof. ISBN 978-80-89322-00-8.
- HOOVER, Wesley a Philip GOUGH, 1990. The simple view of reading. *Reading & Writing*. 2(2), 127–160. ISSN 09224777.
- HORÁKOVÁ, Radka, 2008. Slyšící děti neslyšících rodičů – CODA organizace. *Info-Zpravodaj*. 16(3), 12–13.
- HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení. Úvod do surdopedie*. 1. elektronické vydání. B.m.: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.
- JANOTOVÁ, Naděžda a Karla SVOBODOVÁ, 1998. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. 2. upr. vyd. B.m.: Septima. ISBN 978-80-7216-050-1.
- JOŠT, Jiří, 2011. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. B.m.: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3030-1.
- KAHOUN, Jiří, 2002. *Příhody včelích medvídků*. B.m.: Albatros. Včelí medvídci. ISBN 80-00-01580-3.
- KEBLOVÁ, Alena, 2000. *Speciální školy pro sluchově postižené v České republice*. 1. Praha: MŠMT.
- KEREKRÉTIPOVÁ, Aurélie, 2016. *Logopedická propedeutika*. B.m.: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-4164-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie : narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. B.m.: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Miloš ŠLAPAL a Ondřej HAUSENBLAS, 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce [vid. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>
- KOUKOLÍK, František, 2012. *Lidský mozek*. 1. elektronické vydání. B.m.: Galén. ISBN 978-80-7262-771-4.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie : psychologické souvislosti*. Vydání 1. B.m.: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KUCHARSKA, Anna a KOL., 2015. *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému - metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. ISBN 978-80-7290-862-2.

- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2011. *Budu správně mluvit : chodíme na logopedii*. Vydání 1. B.m.: Grada. ISBN 978-80-247-3687-7.
- LANE, Harlan L. a Josef FULKA, 2013. *Pod maskou benevolence : zneschopňování neslyšící komunity*. Vyd. 1. B.m.: Karolinum. Lingvistika. ISBN 978-80-246-2449-5.
- LANGER, Jiří, 2017. *Základy surdopedie*. B.m.: [Univerzita Palackého. Centrum podpory studentů se specifickými potřebami].
- LANGER, Jiří, Jan MICHALÍK, Veronika RŮŽIČKOVÁ, Adéla HANÁKOVÁ a Jiří KANTOR, 2018. *Technické pomůcky pro osoby se zdravotním postižením*. B.m.: [Univerzita Palackého. Centrum podpory studentů se specifickými potřebami].
- LECHTA, Viktor a Jana KŘÍŽOVÁ, 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl.přepřac. B.m.: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LEONHARDT, Annette, 2001. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených*. B.m.: Sapia. ISBN 80-967180-8-8.
- LUDÍKOVÁ, Libuše a Eva SOURALOVÁ, 2006. *Speciální pedagogika 5*. 1. vyd. B.m.: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1213-9.
- MACUROVÁ, Alena a Radka ZBOŘILOVÁ, 2018. *Jazyky v komunikaci neslyšících : český znakový jazyk a čeština*. Vydání první. B.m.: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3412-8.
- MOROE, Nomfundo F. a Victor DE ANDRADE, 2018. Hearing children of Deaf parents: Gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally Deaf families. *African Journal of Disability* [online]. 7, 1–10. ISSN 2223-9170. Dostupné z: doi:10.4102/ajod.v7i0.365
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. elektronické vydání. B.m.: Grada. ISBN 978-80-247-5034-7.
- NÁRODNÍ KNIHOVNA, 2021. Čtení v čase koronavirové pandemie - Nielsen Admosphere - Výzkumná agentura. <https://www.nielsen-admosphere.cz/> [online] [vid. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/news/narodni-knihovna-cteni-v-case-koronavirove-pandemie>
- NEBESKÁ, Iva, 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. B.m.: H&H. ISBN 978-80-85467-75-8.
- NEUBAUER, Karel, 2018. *Kompendium klinické logopedie : diagnostika a terapie poruch komunikace*. Vydání první. B.m.: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.
- OUKEJ DIVADELNÍ SPOLEK, 2022. *HANDS DANCE* [online] [vid. 2022-04-01]. Dostupné z: <https://ds-oukej.cz/hands-dance/>
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2005a. Afázie. In: *Kateřina VITÁSKOVÁ and Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ, Logopedie*. B.m.: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1088-5.

- POLÁKOVÁ, Marie, 2001. Čtení s porozuměním a čeští neslyšící. *Speciální pedagogika*. (11 (4)), 207–219. ISSN 1211-2720.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2020. *Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu*. B.m.: [Univerzita Palackého. Centrum podpory studentů se specifickými potřebami].
- POTMĚŠIL, Miloň a KOL., 2010. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. 1. vyd. B.m.: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5184-3.
- POUL, Jan, 1997. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. 2. vyd. B.m.: Gong-press. Knihovna časopisu GONG: sv. 14.
- PRESSLEROVÁ, Pavla a Kristýna RUSNÁKOVÁ, 2015. Slabí čtenáři v kontextu porozumění čtenému - Přehledová studie. *E-psychologie*. 9(1), 29–41. ISSN 18028853.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2013. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. B.m.: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. 1. elektronické vydání. B.m.: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.
- RICHTEROVÁ, Eva a Gabriela Seidlová SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2016. Čtenářské profily dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s typicky se vyvíjejícími vrstevníky. *E-psychologie*. 10(4), 9–23. ISSN 18028853.
- RŮŽIČKOVÁ, Marie, 2000. *Než půjdeme do školy : základy české znakové řeči pro děti předškolního věku : společná učebnice pro děti, jejich rodiče, vychovatele a učitele*. První vydání. B.m.: Septima. ISBN 978-80-7216-124-9.
- RŮŽIČKOVÁ, Marie, Věra FALTOVÁ a Jan ŽAMPACH, 1997. *Učíme se českou znakovou řeč : společná učebnice pro děti předškolního věku a jejich rodiče*. 1. vyd. B.m.: Septima. ISBN 978-80-7216-029-7.
- SINECKÁ, Jana, 2003. Komunita neslyšících a limity jejich integrace do české společnosti. (Zpráva o výzkumu zdravotně handicapované skupiny). *Speciální pedagogika*. s. 33-42.
- SMETÁČEK, Vladimír, 1973. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav,.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ, 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Vydání 1. B.m.: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
- SOURALOVÁ, Eva, 2002. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. B.m.: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-0433-2.
- SOURALOVÁ, Eva, 2005. *Surdopedie I: studijní opora pro kombinované studium : povinný studijní materiál pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vyd. B.m.: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1007-4.

SVOBODOVÁ, Karla a Danuše PLAJNEROVÁ, 2005. *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem*. 2. vyd. B.m.: Septima. ISBN 978-80-7216-214-7.

ŠEDIVÁ, Zoja, 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. B.m.: Septima. ISBN 978-80-7216-232-1.

ŠVRČKOVÁ, Marie, 2012. Zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy. In: *In R. Wildová et al. (Eds.), Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole (pp. 37–63)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-579-9.

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR, 2022. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) - ÚZIS ČR* [online] [vid. 2022-02-28]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie : dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. B.m.: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2010. Aktuální náhled na dyslexii a související poruchy čtení v dětství a dospělosti [online]. (11 (6)). ISSN 382-385. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/06.pdf>

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ, 2005. *Logopedie*. 1. vyd. B.m.: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1088-3.

VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní speciální pedagogika : integrace školní a sociální*. 2. B.m.: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-071-6.

VYSUČEK, Petr, 2021. Medicínské prostředí a implantování neslyšících dětí neslyšících rodičů – příklad z praxe. *Specialni Pedagogika*. **31**(1/2), 89–102. ISSN 12112720.

WOLF, Maryanne, 2007. *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York, NY: HarperCollins Publishers. xi, 308. ISBN 978-0-06-018639-5.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CODA	Child of deaf adults
ČZJ	Český znakový jazyk
DSM V	Diagnostický a statistický manuál – 5. revize
IQ	Intelligenční kvocient
MKN 10	Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize
MKN 11	Mezinárodní klasifikace nemocí – 11. revize
WHO	Světová zdravotnická organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma vývoje čtenářských předpokladů (Smolík a Málková 2014, s. 13)	12
Obrázek 2: Typy čtenářů dle adaptovaného jednoduchého modelu čtení Gougha, Tunmera (Presslerová a Rusnáková 2015, s. 31)	16
Obrázek 3: Úvodní strana literární adaptace	52
Obrázek 4: Rozložení kapitol ve výsledné adaptaci	53
Obrázek 5: Ukázka rozložení kapitoly 26	60
Obrázek 6: Ukázka deklinace podstatného jména čmelák a čmeláček	61
Obrázek 7: Ilustrace z kapitoly Smůlovatá	61
Obrázek 8: Kapitola 6. Komárová	64
Obrázek 9: Ilustrace z kapitoly 16	65
Obrázek 10: Pracovní list ke kapitole 12	69
Obrázek 11: Ukázka užití vysvětlivek	69
Obrázek 12: Předmluva	70
Obrázek 13: Epilog a diplom	71
Obrázek 14: Představení postav	73
Obrázek 15: Pracovní list – druhá strana	77
Obrázek 16: Využití otázek v pracovních listech	78
Obrázek 17: Pracovní listy zaměřené na doplnění slov dle kontextu	79
Obrázek 18: Pracovní listy zaměřené na zrakovou percepci a gramatické struktury	79
Obrázek 19: Pracovní listy ověřující osvojenou slovní zásobu	80
Obrázek 20: Chronologické řazení událostí	80
Obrázek 21: Propojování příběhů s reálným životem	81
Obrázek 22: Pracovní listy vztahující se k probíranému učivu	81
Obrázek 23: Pracovní listy inspirované ČZJ	82
Obrázek 24: Psaní pohledu	82
Obrázek 25: Náhled videa	83
Obrázek 26: Pracovní list k písni Chvátám, chvátám!	84
Obrázek 27: Nepochopení zadání	86
Obrázek 28: Korespondenční lístky od žáků ZŠ Výmolova	87
Obrázek 29: Chybná ilustrace z kapitoly 26	88

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Stupně sluchové poruchy dle WHO 28

Tabulka 2: Stupně sluchového postižení dle Sedláčka 28

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas – zákonný zástupce.....	104
Příloha 2: Informovaný souhlas – pracovník školy	105
Příloha 3: Vyplněný pracovní list – 1. kapitola	106
Příloha 4: Vyplněný pracovní list – 5. kapitola	107
Příloha 5: Vyplněný pracovní list – 8. kapitola	108
Příloha 6: Vyplněný pracovní list – 14. kapitola	109
Příloha 7: Vyplněný pracovní list – 19. kapitola	110
Příloha 8: Vyplněný pracovní list – 23. kapitola	111
Příloha 9: Vyplněný pracovní list – 26. kapitola	112
Příloha 10: Náhled videa a odkaz na video.....	113

Upravený text pro děti se sluchovým postižením Příhody včelích medvídků je spolu s pracovními listy kvůli své velikosti přiložen k diplomové práci zvlášť.

INFORMOVANÝ SOUHLAS

s *participací mého dítěte na ověřování materiálu vznikajícího v rámci diplomové práce „Úprava textu pro děti se sluchovým postižením – Příhody včelích medvídků“*

Já níže podepsaný/á:

Jméno a příjmení dítěte:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi:

Souhlasím s tím, aby se mé dítě, žák 4.ročníku Střední školy, Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169, podílelo na ověření materiálu vznikajícího v rámci diplomové práce Veroniky Veitové „*Úprava textu pro děti se sluchovým postižením – Příhody včelích medvídků*“. Dále souhlasím s dalším zpracováním a užitím těchto materiálů pro potřeby výzkumu a s možností publikace textu diplomové práce Veroniky Veitové, studentky oboru Logopedie na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, v rámci systému STAG (povinné zveřejnění práce je dáno zákonem č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů). Dále souhlasím s distribucí vzniklého materiálu do všech základních škol pro sluchově postižené v České republice.

Cílem diplomové práce je upravit texty z knihy Příhody včelích medvídků Jiřího Kahouna pro děti se sluchovým postižením a následně ověřit porozumění vytvořenými pracovními listy. Dílčím cílem praktické části je vytvoření ilustrací korespondujících s dějem a vytvoření pracovních listů ověřujících porozumění, které se vztahují nejen k samotným textům, ale propojují příběhy s reálným životem. Vytvořené materiály by měly do budoucna přispět k dalšímu rozvoji čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně základních škol se sluchovým postižením.

Osobní data nebudou v této diplomové práci zveřejněna, data budou uchována v anonymizované podobě a v maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

V případě dotazů týkajících se výzkumu spojeného s touto diplomovou prací se můžete kdykoliv obrátit na hlavní řešitelku Veroniku Veitovou (veronika.veitova02@upol.cz, 607707800) či na vedoucí této diplomové práce doc. PhDr. Evu Suralovou, Ph.D. (eva.suralova@upol.cz).

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím, a že jsem měl/a možnost a čas vše zvážit, zeptat se na cokoliv nejasného a dostal/a jsem srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumu nebo svůj souhlas kdykoliv odvolat bez represí.

Místo, datum

Podpis respondenta/respondentky

Místo, datum

Podpis řešitelky

Příloha 1: Informovaný souhlas – zákonný zástupce

INFORMOVANÝ SOUHLAS

s *participací pracoviště na ověřování materiálu vznikajícího v rámci diplomové práce „Úprava textu pro děti se sluchovým postižením – Příhody včelích medvídků“*

Já níže podepsaný/á:

Jméno a příjmení:

Pracovní pozice:

Souhlasím s tím, aby se 4.ročník Střední školy, Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169, podílelo na ověření materiálu vznikajícího v rámci diplomové práce Veroniky Veitové „*Úprava textu pro děti se sluchovým postižením – Příhody včelích medvídků*“. Dále souhlasím s dalším zpracováním a užitím těchto materiálů pro potřeby výzkumu a s možností publikace textu diplomové práce Veroniky Veitové, studentky oboru Logopedie na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, v rámci systému STAG (povinné zveřejnění práce je dáno zákonem č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů). Dále souhlasím s distribucí vzniklého materiálu do všech základních škol pro sluchově postižené v České republice.

Cílem diplomové práce je upravit texty z knihy Příhody včelích medvídků Jiřího Kahouna pro děti se sluchovým postižením a následně ověřit porozumění vytvořenými pracovními listy. Dílčím cílem praktické části je vytvoření ilustrací korespondujících s dějem a vytvoření pracovních listů ověřujících porozumění, které se vztahují nejen k samotným textům, ale propojují příběhy s reálným životem. Vytvořené materiály by měly do budoucna přispět k dalšímu rozvoji čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně základních škol se sluchovým postižením.

Osobní data nebudou v této diplomové práci zveřejněna, data budou uchována v anonymizované podobě a v maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

V případě dotazů týkajících se výzkumu spojeného s touto diplomovou prací se můžete kdykoliv obrátit na hlavní řešitelku Veroniku Veitovou (veronika.veitova02@upol.cz, 607707800) či na vedoucí této diplomové práce doc. PhDr. Evu Souralovou, Ph.D. (eva.souralova@upol.cz).

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím, a že jsem měl/a možnost a čas vše zvážit, zeptat se na cokoli nejasného a dostal/a jsem srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumu nebo svůj souhlas kdykoliv odvolat bez represí.

Místo, datum

Podpis respondenta/respondentky

Místo, datum

Podpis řešitelky

29.4.

NOVÁ SLOVA

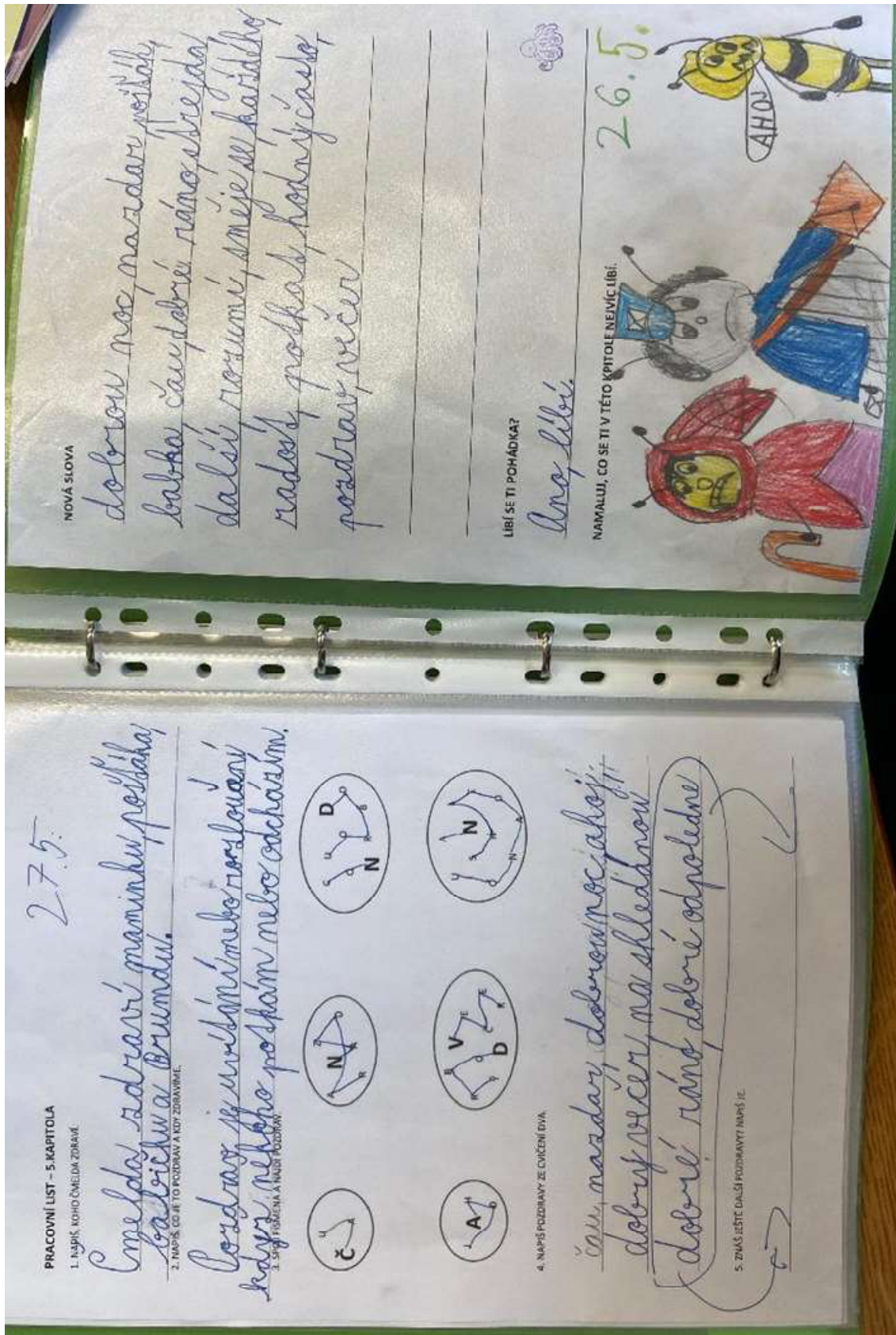
čmelda, Brumda, sršáň nic, pořád,
probudí se, brávní, ale, nepomůže,
řiká, čeká, kdys, clce, radost, polije,
praco, pomoc, námus, smutná, otklivý, sen.

LÍBILA SE TI TATO KAPITOLA? Ano, kapitola se mi líbila.

NAKRESLI, CO SE TI LÍBIL NEJVÍC:



Příloha 3: Vyplněný pracovní list – 1. kapitola




Příloha 4: Vyplněný pracovní list – 5. kapitola

PRACOVNÍ LIST – 8.KAPITOLA

1. SPOJ ČÍSLO, OBRÁZEK A SLOVO. CO JE PRVNÍ A CO POTOM?

1.  KUKLA

2.  HOUSENKA

3.  MOTÝL

2. NAPIŠ ZE CVIČNÍ JEDNA SLOVA VE SPRÁVNÉM POŘADÍ. JAK SE POSTUPNĚ MĚNÍ MOTÝL?

~~housenka~~ → ~~kukla~~ → ~~motýl~~

3. DOPLŇ SLOVA DO TEXTU.

VÁLEČEK, HOUSENKA, KŘÍDLA, KUKLA, MOTÝL, LISTŮ

Jak se z housenky stane motýl?

Nejdřív motýl vypadá jako housenka. Má hodně nohou. Jí hodně listů.

Potom se zakuklí. Z housenky se stane motýl ^{kukla}. Vypadá jako bečka ^{valček}.

Nakonec z kukly vyletí motýl. Má krásná, barevná křídla.

4. NAPIŠ JMÉNO NĚJAKÉHO MOTÝLA.

Emanuel

12m

7

PRACOVNÍ LIST – 14. KAPITOLA

1. ODPOVĚZ NA OTÁZKY.
Co dělají čmeláči v zimě?
Čmeláči v zimě spí.

Co dělají lidé v zimě?
Lidé v zimě oblékají.

Jak se čmeláči připravují na zimu? Co musí udělat předtím, než budou spát?
Čmeláči dávají horněčky do spíže. Maminka zavěsí dveře a okna. Děti si slehnou do postýlek.

2. SPOJ PROTÍKLADY.

DLOUHÝ	RYCHLÝ
TEPLÝ	VELKÝ
MALÝ	KRÁTKÝ
HEZKÝ	KYSELÝ
POMALÝ	STUDENÝ
SLADKÝ	OSKLVÝ

3. VYBER SI TŘÍ SLOVA ZE CVIČENÍ DVA. S KAŽDÝM SLOVEM NAPIŠ VĚTU.
Med je sladký.
Pes je malý.
Auto je dlouhé. A*

NOVÁ SLOVA

bravúci, rovášci, ledá, hráje,
nikdo, vyjde, něco, louka, přibývá,
možná, všichni, vůbec, celou, hrad,
hrušky, med, spí, perní

LÍBÍ SE TI POHÁDKA?
Ano, líbí.

NAMALUJ, CO SE TI V TĚTO KAPITOLE NEJVÍC LÍBÍ.

Příloha 6: Vyplněný pracovní list – 14. kapitola

3. února

PRACOVNÍ LIST – 19. KAPITOLA

1. NAPIŠ DO ČTVERĚKŮ SLOVA NADŘÁZENÁ, PODŘÁZENÁ A SLOVA SOUŘADNÁ.

občerstvení

↓

DORT

↓

koláč

chleba

ovoce

↓

jablko

banán

2. ODPOVĚZ NA OTÁZKY.

Co se přejí, když má někdo narozeniny? Pokud nevíš, podívej se na poslední řádek kapitoly.

Už se těším k narozeninám.

Co dostanou čmeláčky k narozeninám?

Dobrou snídani.

Má narozeniny jen jeden ze čmeláčků nebo mají narozeniny oba dva?

Mají mají narozeniny oba dva.

Jaký dort je tvůj oblíbený?

můj oblíbený dort je marcipánový.

Co si přeješ nebo dostáváš k narozeninám ty?

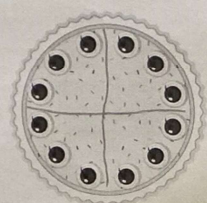
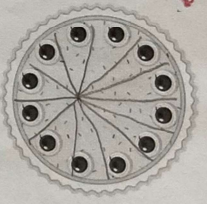
Já chci hračky zvířáta.

VIŠ, KDY MÁŠ NAROZENINY?

30.5.

3. ROZBĚJ TUŽKOU DORT NA STEJNÉ KOUSKY.

Pro sebe a tři kamarády – na čtyři stejné kousky.

Tak, aby měl každý jednu třetinu. Kolik je to kousků? 12

3. února

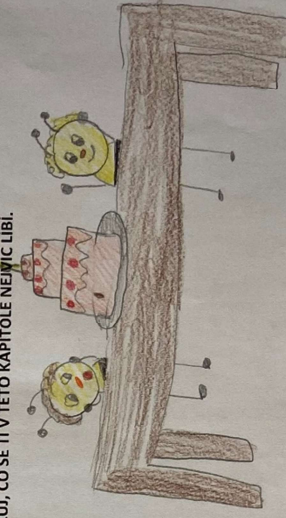
NOVÁ SLOVA

Přiběhnutí, narozěření, kvašení, mlásk, chvejčaba, světlavý, bílý, dva

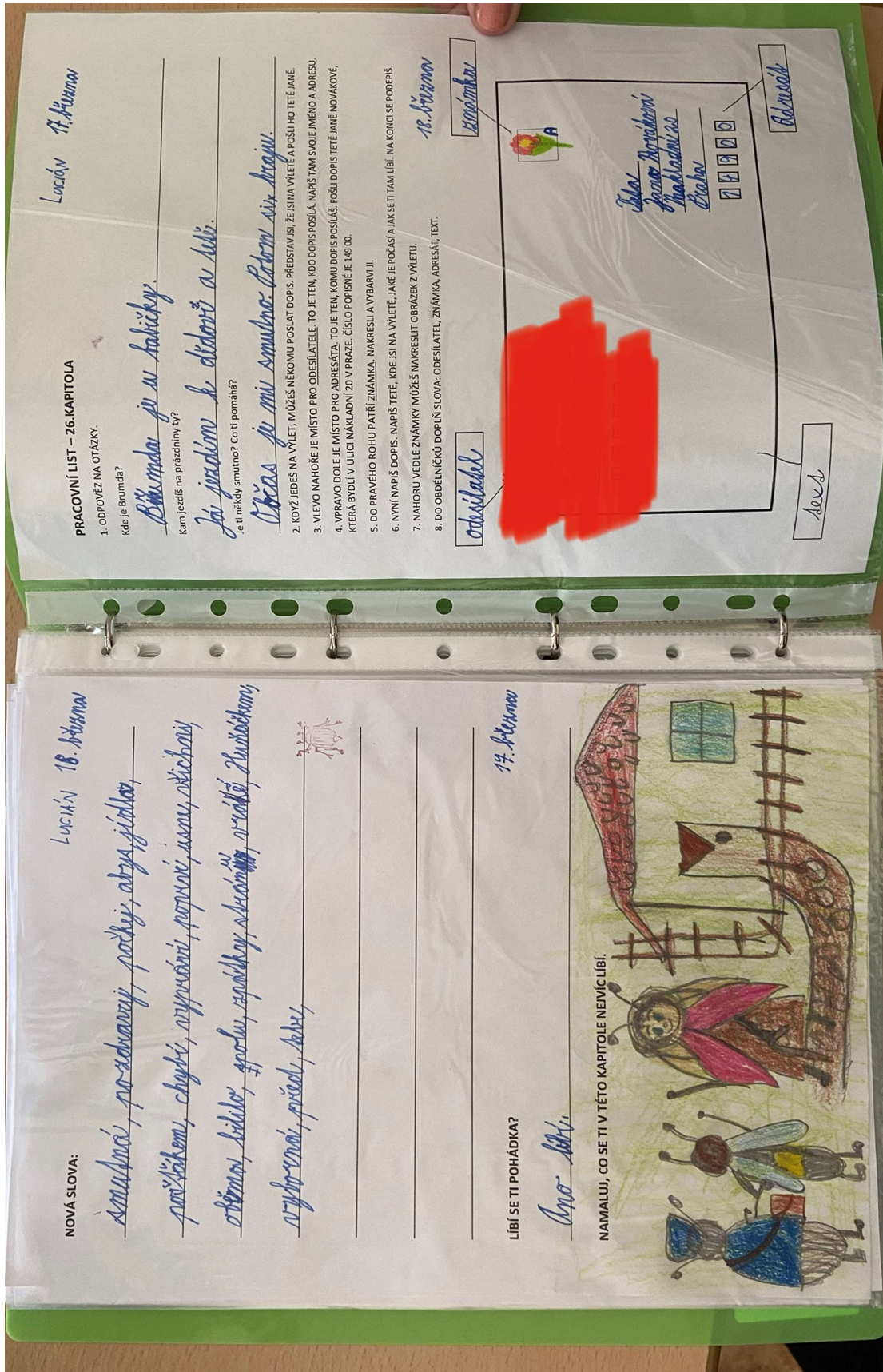
LÍBÍ SE TI POHÁDKA?

Ano, líbí.

NAMALUJ, CO SE TI V TÉTO KAPITOLE NEJLÍBÍ.



Příloha 7: Vyplněný pracovní list – 19. kapitola



Lucie 17. srpna

PRACOVNÍ LIST – 26. KAPITOLA

1. ODPOVĚZ NA OTÁZKY.
Kde je Brumďák?

Brumďák je u havičky.

Kam lezíš na prázdniny ty?

Její prarodiči k dědovi u havi.

Je ti někdy smutno? Co ti pomáhá?

Děsá jí mi smutek. Pětem si hraju.

2. KDYŽ JEDEŠ NA VÝLET, MŮŽEŠ NĚKOMU POSLAT DOPIS. PŘEDSTAV JSI, ŽE JSI NA VÝLETĚ A POSLI HO TĚ JINĚ.
3. VLEVO NAHOŘE JE MÍSTO PRO ODESÍLATELE. TO JE TEN, KDO DOPIS POSÍLÁ. NAPIŠ TAM SVOJE JMÉNO A ADRESU.
4. VPRÁVO DOLE JE MÍSTO PRO ADRESÁTA. TO JE TEN, KOMU DOPIS POSÍLÁŠ. POSLI DOPIS TĚ JINĚ NOVÁKOVĚ, KTERÁ BYDLÍ V ULICI NÁKLADNÍ 20 V PRAZE. ČÍSLO POŠTNÉ JE 149 00.
5. DO PRAVÉHO ROHU PATŘÍ ZNÁMKA, NAKRESLI A VYBARVI JI.
6. NYNÍ NAPIŠ DOPIS, NAPIŠ TĚ, KDE JSI NA VÝLETĚ, JAKÉ JE POČASÍ A JAK SE TITAM LÍBÍ. NA KONCI SE PODEPÍŠ.
7. NAHOŘU VEDLE ZNAMKY MŮŽEŠ NAKRESLIT OBRÁZEK Z VÝLETU.
8. DO OBDĚLNÍKŮ DOPIS SLOVA: ODESÍLATEL, ZNÁMKA, ADRESÁT, TEXT.

18. srpna

odesílatel

známka

adresát

Adresa

seš

Lucie 18. srpna

NOVÁ SLOVA:

smutná, prodávající, počty, obyčejně, přišel jsem, chybí, vyprávění, pomoci, usnu, odcházel, oběma, bída, gody, rozdíly, skvělý, přátel, zvláštní, vybovno, přede, sebe,

19. srpna

LÍBÍ SE TI POHÁDKA?

Ano, líbí.

NAMALUJ, CO SE TI V TĚTO KAPITOLE NEJVÍC LÍBÍ.



Příloha 9: Vyplněný pracovní list – 26. kapitola

☰ YouTube^{CZ} chvátám chvátám

*Video vzniklo v rámci diplomové práce
„Úprava textu pro děti se sluchovým postižením - Příhody očelých medvídků“,
jejíž autorkou je Veronika Veitová,
studentka oboru Logopedie Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.*

Pedagogická fakulta Univerzita Palackého v Olomouci

0:01 / 1:29

Chvátám, chvátám! - píseň v ČZJ

214 zhlédnutí • 7. 4. 2022

👍 9 🗨️ NELÍBÍ SE ➦ SDÍLET ≡+ ULOŽIT ...

 Veronika Veitová ODEBÍRAT

Video dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=BKTw8mYpimw>

Příloha 10: Náhled videa a odkaz na video

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Veitová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Úprava textu pro děti se sluchovým postižením – Příhody včelích medvídků
Název práce v angličtině:	Text editing for children with hearing disability – Příhody včelích medvídků
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá úpravou textu knihy Příhody včelích medvídků pro potřeby dětí se sluchovým postižením. Teoretická část se věnuje problematice čtení, dále sluchovému postižení a metodice úpravy textu. Na ni navazuje praktická část, která popisuje vznik literární adaptace, zahrnující jednotlivé kroky úpravy textu, tvorbu ilustrací, tvorbu videa umělecky tlumočeného do českého znakového jazyka a tvorbu pracovních listů ověřujících porozumění. Výsledkem diplomové práce je upravený text pro děti se sluchovým postižením Příhody včelích medvídků, který je určen čtenářům s nižší jazykovou kompetencí mladšího školního věku.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, úprava textu, čtení, čtenářská gramotnost, umělecké tlumočení
Anotace v angličtině:	This thesis deals with adaptation of the book Příhody včelích medvídků for young readers with hearing handicap. The theoretical part covers reading issues, hearing impairment and

	<p>methodology of text adjustments. The theory is followed by practical part which describes the whole book adaptation process including text editing, creation of together with a video artistically interpreted to Czech sign language and preparation of worksheets that verify understanding. The result of the thesis is a book adaptation for younger school children with lower language skills.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, editing texts, reading, reading literacy, sign language music interpreting
Přílohy vázané v práci	<p>Příloha 1: Informovaný souhlas – zákonný zástupce</p> <p>Příloha 2: Informovaný souhlas – pracovník školy</p> <p>Příloha 3: Vyplněný pracovní list – 1. kapitola</p> <p>Příloha 4: Vyplněný pracovní list – 5. kapitola</p> <p>Příloha 5: Vyplněný pracovní list – 8. kapitola</p> <p>Příloha 6: Vyplněný pracovní list – 14. kapitola</p> <p>Příloha 7: Vyplněný pracovní list – 19. kapitola</p> <p>Příloha 8: Vyplněný pracovní list – 23. kapitola</p> <p>Příloha 9: Vyplněný pracovní list – 26. kapitola</p> <p>Příloha 10: Náhled videa a odkaz na video</p> <p>Upravený text pro děti se sluchovým postižením Příhody včelích medvídků je spolu s pracovními listy kvůli své velikosti přiložen k diplomové práci zvlášť.</p>
Rozsah práce:	103 stran
Jazyk práce:	Český jazyk