

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Mgr. Bc. Monika Staňková

Úprava textu pro osoby se sluchovým postižením: Čítanka

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 28. 4. 2021

.....

Ráda bych poděkovala PhDr. Lucii Pastierikové, Ph. D. za odborné vedení, ochotu a vstřícnost při tvorbě této práce.

Obsah

Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Sluchové postižení	8
1.1 Klasifikace sluchových poruch	10
1.1.1 Klasifikace podle sluchové ztráty	10
1.1.2 Klasifikace podle místa vzniku sluchové vady	11
1.1.3 Klasifikace podle doby vzniku sluchové vady	12
1.2 Sluchové postižení a rozvoj řeči	13
2 Čtení dětí se sluchovým postižením	16
2.1 Čtení	16
2.2 Čtenářská gramotnost	21
2.3 Čtení osob se sluchovým postižením	23
2.4 Problémy v porozumění textu u osob se sluchovým postižením	27
2.4.1 Malá slovní zásoba	27
2.4.2 Záměna slov	28
2.4.3 Neznalost gramatiky	28
2.4.4 Neznalost frazeologie	29
2.4.5 Další problémy	29
3 Metodika úpravy textů pro čtenáře se sluchovým postižením	30
3.1 Výběr knihy	31
3.2 Úprava textu a věk čtenářů	31
3.3 Metody úpravy textu	32
3.3.1 Úprava délky textu	32
3.3.2 Úprava sledu událostí	33
3.3.3 Gramatická úprava textu	33
3.3.4 Míra výslovnosti textu	33
3.3.5 Úprava přímé řeči	34
3.3.6 Tvorba vysvětlivek	34
3.3.7 Metafory, metonymie, frazémy, přísloví	35
3.3.8 Tvorba ilustrace	35
3.4 Ověřování srozumitelnosti upravené knihy	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 Úprava textů pro osoby se sluchovým postižením – Čítanka	37
4.1 Cíl praktické části	37

4.2	Charakteristika cílové skupiny.....	37
4.3	Vybrané texty pro úpravu	38
4.4	Popis fází úpravy textu	38
4.4.1	Použité metody	38
4.4.2	Úprava délky textu.....	39
4.4.3	Úprava sledu událostí	41
4.4.4	Gramatická úprava textu.....	43
4.4.5	Míra výslovnosti textu	44
4.4.6	Úprava přímé řeči	44
4.4.7	Tvorba vysvětlivek	45
4.4.8	Metafory, metonymie, frazémy, přísloví.....	46
4.4.9	Tvorba ilustrace	46
5	Čítanka pro žáky se sluchovým postižením	47
5.1	Metodika práce s čítankou pro žáky se sluchovým postižením.....	47
5.2	Původní texty	48
5.3	Čítanka pro žáky se sluchovým postižením – úvodní strana	57
5.4	Čtenářský list č. 1.....	58
5.5	Čtenářský list č. 2.....	60
5.6	Čtenářský list č. 3.....	62
5.7	Čtenářská list č. 4.....	64
5.8	Čtenářský list č. 5.....	66
5.9	Čtenářský list č. 6.....	68
5.10	Čtenářský list č. 7	70
5.11	Čtenářský list č. 8.....	72
5.12	Čtenářský list č. 9.....	74
5.13	Čtenářský list č. 10	76
	Shrnutí praktické části	78
	Závěr.....	79
	Použité zdroje	80
	Seznam tabulek.....	84
	Seznam příloh.....	85
	Příloha č. 1 – Vypracované úlohy č. 1	86
	Příloha č. 2 - Vypracované úlohy č. 2	88
	Příloha č. 3 - Vypracované úlohy č. 3	90
	Příloha č. 4 - Vypracované úlohy č. 4	92

Příloha č. 5 - Vypracované úlohy č. 5	94
Příloha č. 6 - Vypracované úlohy č. 6	96
Příloha č. 7 - Vypracované úlohy č. 7	98
Příloha č. 8 - Vypracované úlohy č. 8	100
Příloha č. 9 - Vypracované úlohy č. 9	102
Příloha č. 10 - Vypracované úlohy č. 10	104

Úvod

Diplomová práce se zabývá úpravou textu pro osoby se sluchovým postižením. Konkrétně popisuje, jak se texty určeného intaktním jedincům upravují pro potřeby čtení jedinců se sluchovým postižením. Popisuje charakteristiky sluchového postižení a čtení.

Cílem práce je na základě metod úprav vytvořit text, který bude určen žákům se sluchovým postižením druhého stupně základní školy. Konkrétně se jedná o autorskou čítanku, tedy souhrn několika upravených textů. Čtenářské listy jsou doplněny o úkoly, které slouží k ověřování porozumění a srozumitelnosti textu. Rozvoj čtenářské gramotnosti u osob se sluchovým postižením je velmi důležitou oblastí, které bychom se měli věnovat.

V diplomové práci jsem se rozhodla spojit své dva studijní obory – český jazyk a speciální pedagogiku. Rozvoj čtenářské gramotnosti je oblast, o kterou se dlouhodobě zajímám a přikládám jí velký význam v rozvoji jedince. Tématu jsem se věnovala již v bakalářské práci. Nyní bych na ni ráda navázala a zaměřila se na specifickou skupinu jedinců, kterou bychom při rozvoji čtenářské gramotnosti neměli opomínat.

Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část nabízí odborný pohled na sluchové postižení a čtení. Popisuje vhodné metody k úpravě textu. V praktické části se věnuji samotné realizaci úprav textů. Názorně dokládám všechny fáze, které při úpravách proběhly. V závěru praktické části je k dispozici celý upravený text, kterým je několik čtenářských listů, tvořících Čítanku určenou žákům 2. stupně ZŠ se sluchovým postižením. Věřím, že bude přínosná.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Sluchové postižení

Jelikož jsou cílovou skupinou mé diplomové práce jedinci se sluchovým postižením, sluch a jeho vady mají pro moji práci velký význam. Z tohoto důvodu v kapitole popíšu sluchové postižení, jeho jednotlivé klasifikace a v souvislosti se čtením, které je meritem mé diplomové práce, se podrobněji zaměřím také na vývoj řeči osob se sluchovým postižením.

Sluch je jako jeden ze smyslů pro běžný život člověka velmi důležitý. Aniz bychom si to uvědomovali. Díky němu se lidé bezděčně učí, přijímají informace o prostředí, ve kterém se nachází, a především hraje sluch významnou roli v sociální komunikaci. Jestliže má jedinec svoji sluchovou percepci nějakým způsobem narušenou, všechny tyto oblasti vnímání se stávají problematickými.

V takovém se může mluvit o osobě se sluchovým postižením. Slowík (2007, s. 72) sluchové postižení definuje jako „*následek organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch*“. Uvádí se také termín sluchová vada. Nejedná se však o ekvivalent, i přesto jsou tyto termíny v laické veřejnosti často zaměňovány. Zároveň se také nejedná o termíny s jasně vyhraněnými mantinely. Rozdíl je především kvalitativní a nalézáme jej v pojetí a významu těchto dvou termínů.

Pojem sluchová vada se užívá především v medicínské souvislosti. Sluchová vada tedy bude označovat určitý rozsah omezeného nebo dokonce nemožného využití sluchu pro fungování jedince v běžném životě (Potměšil, 2007). V této souvislosti připomínám, že pro využití sluchu v běžném životě člověka má primární význam „*centrální část sluchového analyzátoru uloženého v temporálním laloku mozkové kůry, kde se na podkladě zákonitostí vyšší nervové činnosti děje analýza a syntéza přicházejících zvuků i zpracování základního zvukového materiálu řeči*“ (Souralová a Langer, 2005, s. 11). V případě narušení sluchového analyzátoru může dojít ke sluchové vadě.

Termín sluchové postižení je komplexnější. Nezabývá se vadou samotnou, nýbrž jejím důsledkem v sociálním rozměru běžného života člověka (Potměšil 2007, s. 10). Tento význam je pro speciální pedagogiku klíčový. Jestliže se chceme zabývat výchovou, vzděláváním, ale také socializací a celkovým rozvojem osoby se sluchovým postižením, je nutné jeho postižení vnímat v tomto komplexním pojetí. Sluchové postižení má dopad na rozvoj dítěte

v několika jeho stránkách. Ať už se jedná o rozvoj kognitivní, řečový, motorický, či emocionální a sociální (Daňová, 2008). Všechny zmíněné dopady pak v běžném životě způsobují potíže různých rozměrů. Za nejvýznamnější důsledek postižení, který zasahuje do běžného život člověka, se považuje komunikační bariéru. Společnost, která běžně při své komunikaci využívá především řeč, si jen stěží dokáže uvědomit, co prožívá jedinec se sluchovým postižením. Ten je svou omezenou možností plnohodnotně využívat řeč jako primární prvek mezilidské komunikace značně omezen. Úroveň postižení je přímo úměrná jeho možnosti bezproblémového začlenění do společnosti (Souralová, 2007).

V související terminologii však není možné užívat pouze výše zmíněné termíny sluchová vada a sluchové postižení. Osoby se sluchovým postižením tvoří rozličnou skupinu lidí, jejichž míra sluchové vady a s ní související sluchové postižení se významně liší. Přesto se ve společnosti, která nemá zkušenost s takovými jedinci, poměrně běžně můžeme setkat s jednotným označením neslyšící, kterým označují veškeré jedince z této různorodé skupiny. Hrubý (1998b) kromě nedostatečné orientace v problematice zmiňuje i některé další důvody k užívání tohoto termínu. K nim zařazuje například určitou formu emocionálního vydírání, jelikož pojem neslyšící ve společnosti vzbuzuje více soucitu než termín nedoslýchavý, čehož je dle něj využíváno především při získávání finančních prostředků.

Jak už jsem zmínila výše, jestliže se hovoří o osobách se sluchovým postižením, mluví se o velmi různorodé skupině. Mimo to, že jde o skupinu různorodou, jedná se také o skupinu velmi početnou. Zjistit přesný počet osob se sluchovým postižením žijících v České republice nebo rovnou na celém světě, nejspíš nebude příliš jednoduché. Tento problém způsobuje několik parametrů, které zmiňuje Česká unie neslyšících (Statistiky počtu osob se sluchovým postižením, 2021). Jedním z parametrů je využívání odlišných hledisek, které byly zmíněny výše, tedy hledisko medicínské a sociální. Dalším důvodem je různorodá a navzájem se prolínající terminologie, se kterou se u skupiny osob se sluchovým postižením setkáváme.

Na celosvětové úrovni jsme schopni dohledat poměrně čerstvá data zabývající se osobami se zdravotním postižením obecně. Světová zdravotnická organizace (Disability and health, 2021) ve svých datech z konce roku 2021 uvádí, že odhadem na světě žije více než 1 miliarda lidí, která má určitou formu zdravotního postižení. Jedná se asi o 15 % světové populace. Dále Světová zdravotnická organizace (Deafness and hearing loss, 2021) uvádí svůj předpoklad, že do roku 2050 bude mít téměř 2,5 miliardy lidí určitý stupeň sluchového postižení. V českých poměrech se často zmiňují statistiky Hrubého (1998a, 2009), které uvádí, že v České republice

žije asi 1 milion obyvatel, který má sluchové postižení. Většinu z nich tvoří starší populace, jejichž sluch se zhoršil vlivem zvyšujícího se věku. Na uvedených případech vidíme, že je poměrně složité určit přesný počet lidí, kteří jsou součástí různorodé skupiny osob se sluchovým postižením.

1.1 Klasifikace sluchových poruch

Z výše zmiňované různorodosti skupiny osob se sluchovým postižením, a také z odlišných pojetí vnímání této skupiny různými odborníky vzniká v související literatuře nejednotnost v klasifikaci těchto osob. Jestliže chceme vymežit jednotlivé dělení, nejčastěji přistupujeme k problematice klasifikace z následujících hledisek: dělení podle velikosti sluchové ztráty, dělení podle místa vzniku sluchové vady a dělení podle doby, kdy k sluchové vadě došlo (Souralová, 2007).

1.1.1 Klasifikace podle sluchové ztráty

Jestliže chci sluchové poruchy klasifikovat dle velikosti sluchové ztráty, nejčastěji je v odborné literatuře uvedeno dělení Světové zdravotnické organizace, která v návaznosti na Mezinárodní klasifikaci poškození, postižení a znevýhodnění z roku 1980 vytvořila v roce 1986 Mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch. Od svého vzniku byla již mnohokrát upravena. Z tohoto důvodu se tak můžeme v odborné literatuře setkat s drobnými nuancemi. Aktuálně je platná upravená verze z roku 1991 (Olusanya, Davis a Hoffman 2019). Odpovídající dělení s českým překladem uvádí například Horáková (2012):

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název kategorie ztráty sluchu
0-25 dB	Normální sluch
26-40 dB	Lehké poškození sluchu
41-60 dB	Střední poškození sluchu
61-80 dB	Těžké poškození sluchu
81 dB a více	Velmi těžké poškození sluchu až hluchota

Tabulka č. 1 Klasifikace sluchového postižení dle velikosti ztráty sluchu podle WHO

Tato klasifikace rozděluje sluchové poruchy dle jednotlivých rozmezí dB určujících ztrátu sluchu. Konkrétně jde o „průměrnou ztrátu sluchu na kmitočtech 500, 1000 a 2000 Hz. Ztráty sluchu se sečtou na uvedených kmitočtech a dělí se třemi“ (Daňová, 2008, s. 15). V rozmezí normálního sluchu se považuje za běžné slyšení i těch nejslabších zvuků jako je šeptání nebo tikání hodinek. U lehkého a středního poškození sluchu vznikají problémy

s komunikací, především v hlučném prostředí. Absence odezvy či velmi špatná odezva na mluvenou řeč se vyskytuje při těžkém a velmi těžkém poškození sluchu (Horáková, 2012). Pro jednodušší pochopení jednotlivých poškození je vhodné uvědomit si hodnoty běžné komunikace. Výše zmíněné šeptání se pohybuje okolo 30 dB, důvěrný tichý rozhovor má hodnotu okolo 40 dB a běžně hlasitá mluvená řeč se pohybuje v rozmezí 50-60 dB. Avšak pro potřeby surdopedické praxe se v souvislosti s velikostí sluchové ztráty často setkáváme spíše s termíny lehká, střední, těžká nedoslýchavost, zbytky sluchu a hluchota. Tyto termíny se zpravidla uvádí bez hodnotového vyjádření v decibelech (Souralová, 2007).

1.1.2 Klasifikace podle místa vzniku sluchové vady

Z pohledu audiologie se sluchové vady dělí podle místa vzniku na převodní (konduktivní), percepční (senzoryneurální), smíšené (Lejska, 1994). V případě převodní sluchové vady nejsou narušeny sluchové buňky. Vada je způsobena překážkou zabraňující nebo omezující přenos zvuku sluchovou dráhou. Narušena je tedy oblast vnějšího nebo středního ucha (Hrubý, 1998c). Příčinou narušení může být například nosní mandle, jejíž zvětšením dojde k omezení ventilace středouší přes Eustachovu trubici. Dalším důvodem narušení může být ušní mazová zátka ucpávající zvukovod, ale také perforace ušního bubínku, nebo velmi časté záněty středního ucha (Horáková, 2012). Převodní poruchy řadíme k lehčím sluchovým poruchám. Narušeno je primárně slyšení nízkých tónů. V důsledku této skutečnosti vnímá jedinec mluvenou řeč méně intenzivněji. Porucha však jde poměrně dobře řešit kompenzačními pomůckami (Daňová, 2008). Slowík (2007) převodní poruchy označuje jako kvantitativní postižení sluchu.

Naopak za kvalitativní postižení sluchu považuje druhou skupinu sluchových vad, tedy vady percepční. Souralová a Langer (2005) však dodávají, že percepční vady jsou charakteristické jak kvalitativní, tak kvantitativní poruchou sluchu, které mohou v některých případech vést až k úplné hluchotě. Při těchto vadách dochází k poškození vnitřní části ucha. Konkrétně k narušení vláskových buněk nebo sluchového nervu. V případě percepčních poruch je narušeno vnímání vysokých tónů, tímto vlivem má jedinec podstatný problém rozpoznat některé hlásky, čímž dochází k deformované percepci řeči, tedy řeč sice slyší, ale nerozumí jí (Daňová, 2008).

Převodní a percepční vady se mohou vyskytovat i ve smíšené formě. V tom případě se v různých formách kombinují příčiny obou druhů vad (Souralová a Langer, 2005). Horáková (2012, s. 12) shrnuje převodní, percepční a smíšené vady pod termínem periferní vady. Oproti

nim staví vady centrální, které se vyznačují jako „*komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových vad*“. Při centrálních vadách sluchu mozek přijímá zvuk abnormálním způsobem.

1.1.3 Klasifikace podle doby vzniku sluchové vady

Poslední dělení, které je v odborné literatuře nejčastěji uváděno, je dělení podle doby, kdy došlo ke vzniku sluchové vady. Dle tohoto kritéria se dělí sluchové vady na vrozené a získané. Vrozené vady vznikají během období zrání plodu, popřípadě během porodu, či v bezprostředním období po něm a někdy jsou nazývány jako kongenitálně získané. Vliv na vznik sluchové vady během období zrání plodu, teda prenatální fázi, může mít například infekční choroba matky, léčba matky antibiotiky nebo rentgenové záření. Vady, které vznikají během porodu mohou být způsobeny jeho nepřiměřenou délkou trvání, nízkou porodní hmotností dítěte nebo například asfyxií (Horáková, 2012). Faktory jsou různé a u některých dětí s kongenitálně získaným sluchovým postižením příčinu vady ani nelze nalézt (Lejska, 2003).

Důležitou roli může při vrozené vadě hrát také dědičnost. Geneticky podmíněné vady jsou asi v 80–90 % způsobeny autosomálně recesivní formou onemocnění. Geneticky získaná vada se může vyskytovat buď izolovaně, nebo se spojuje s jinými vadami v syndrom. Aktuálně je známých zhruba třicet genů, které způsobují nesyndromickou autozomálně recesivní ztrátu sluchu. Nejrozšířenějším z nich je gen GJB2 pro connexin 26, což je protein, který pro obvyklou funkci vnitřního ucha hraje významnou roli. V tomto případě velmi často dochází k situaci, kdy jsou oba slyšící rodiče nositelem jednoho zdravého a jednoho porušeného znaku. U dítěte se však sejdou oba znaky poškozené, a tím pádem se slyšícím rodičům narodí neslyšící dítě (Horáková, 2012). Více než polovina sluchově postižených dětí spadá do skupin autosomálně recesivně dědičných a kongenitálně získaných sluchových vad. 60 % dětí se sluchovou vadou se rodí do rodin slyšících (Lejska, 2003). Na závěr odstavce je důležité zmínit, že dědičnost vady nemusí nutně znamenat, že je vrozená. Některé dědičné vady se projevují například až v dospělosti člověka (Hrubý, 1998c).

Získané vady vznikají až v období po narození dítěte a v průběhu života jedince. V souvislosti s výše zmíněnou klasifikací dle místa vzniku je nutné upozornit na to, že vrozené i získané vady mohou být převodní i percepční. Klasifikace jsou tedy navzájem prostupné (Hrubý, 1998c). S ohledem na rozvoj mluvené řeči se dělí získané vady dále na vady prelingvální a postlingvální. Vady prelingvální se u člověka vyskytnout dříve, než je ukončen vývoj a fixace řeči. Tyto vady mohou být vrozené i získané. Jelikož řečové návyky ještě nejsou

fixované, postupně se vytrácí a řeč se nadále nerozvíjí. Postlingvální sluchová vada vzniká v období, kdy už je řečový vývoj zafixován. Jedná se tedy zhruba o období po šestém roce dítěte. Řeč tedy zůstává zachována. Vlivem absence zpětné sluchové vazby se řeč proměňuje, především v oblasti artikulace a prozodie (Souralová a Langer, 2005). I přes ztrátu sluchu tak u jedinců s postlingvální sluchovou vadou je slyšet poměrně přirozenou a srozumitelnou mluvu. Komunikace je tak v podstatě bezproblémová. Mnohem větší problém je spíše psychologický. Jedinci ohluchlí v pozdějším věku sluch významně postrádají. V důsledku deprivace a malého odhodlání tak dochází k velmi malé schopnosti odezírání a ovládání a využívání znakového jazyka (Hrubý, 1998b).

1.2 Sluchové postižení a rozvoj řeči

Z výše uvedené kapitoly je zjevná souvislost mezi sluchovou vadou a řečí jedince. Sluchová vada má vliv na vývoj jedince v mnoha oblastech. Důsledky jsou o to výraznější, čím dříve se vada vyskytne. Z toho vyplývá, že největší důsledky na vývoj dítěte zapříčiňují vrozené nebo prelingválně vzniklé sluchové vadě. U vývoje řeči tento fakt platí dvojnásobně (Horáková, 2012). Řečová komunikace, kterou člověk disponuje, je jednou z věcí, která jej odlišuje od zvířecí říše. Tuto schopnost Lechta (2011, s. 13) definuje jako „*schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách*“. Ten dělí vývoj řeči osob se sluchovým postižením na omezený (u neslyšících dětí), přerušovaný (při ztrátě sluchu do určitého věku) a opožděný (u nedoslýchavých dětí). Již dříve bylo zmíněno, že nejvýznamnější pro vývoj řeči je období prvních šesti let života dítěte.

Horáková (2012) uvádí, že předřečový vývoj dítěte se sluchovým postižením se alespoň ze svého počátku nijak významně neodlišuje od vývoje intaktního dítěte. U dítěte můžeme zaznamenat broukání, křik, žvatlání. Jedná se totiž o automatické reflexivní aktivity. Toto stádium můžeme sledovat až do období napodobivého žvatlání, tedy asi do šestého až osmého měsíce dítěte. Lechta (2011) s tím souhlasí, ale navíc dodává, že zmíněné řečové projevy mohou být někdy abnormální. V následujícím stádiu napodobivého žvatlání, vlivem absence zpětné sluchové vazby, akustické projevy dítěte postupně vymizí. Vlivem omezené sluchové funkce má dítě také problém v sociální interakci s matkou a okolím. To se projevuje i v pozdějším období. Například v předškolním věku můžeme zaznamenat menší zájem o interakci s matkou, především pokud probíhá prostřednictvím mluvené řeči. Obvyklé je také upřednostňování komunikace s hračkami, mírné sklony k impulzivnímu chování, absence respektu k rodičovským rozhodnutím či problematické osvojování společenských norem (Horáková, 2012).

Jak už jsem zmiňovala dříve, jestliže se sluchová vada u dítěte objeví až po zafixování řeči, mluva jedince nezaniká. Mluva by neměla zcela vymizet i pokud dítě ztratí sluch už ve věku čtyř let. Nicméně jelikož nemá zpětnou sluchovou vazbu své řeči, poměrně brzy se objevují její různé proměny jako změna artikulace, nepravidelné tempo, nepřiměřená hlasitost, velmi obtížná výslovnost, špatná srozumitelnost, změna kvantity samohlásek nebo nenavazující hlásky. Z hlediska obsahu jsou věty velmi prosté, objevují se v nich chyby (Janotová a Svobodová, 1996). Z tohoto důvodu, a také proto, aby si dítě uchovalo schopnost orální komunikace, je nutné, aby se co nejdříve po diagnostikování sluchové vady zahájilo poskytování logopedické péče (Lechta, 2011). Bez takovéto péče se dítě zařadí do skupiny jedinců se znaky řeči těžce sluchově postižených (Janotová a Svobodová, 1996).

Kromě věku, kdy ke sluchovému postižení došlo, existuje mnoho dalších faktorů, které ovlivňují míru narušení komunikační schopnosti. Nejvýznamnější determinant je stupeň postižení. Například dítě s těžkou percepční nedoslýchavostí má vývoj řeči velmi podobný jako dítě s vrozenou hluchotou, naopak vývoj dětí s převodní nedoslýchavostí se od řečového vývoje intaktního jedince příliš neliší (Lechta, 2011). Dále může schopnost řečové komunikace ovlivňovat také sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a jeho jednotlivé podněty, přítomnost či absence dalšího postižení. Významnou roli hraje také včasná diagnostika a brzké zahájení rehabilitační péče o dítě. Do kategorie faktorů ovlivňujících komunikační schopnost se řadí také funkčnost a účinnost kompenzačních pomůcek, a také řečové nadání dítěte a schopnost jej využít (Horáková, 2012). Janotová a Svobodová (1996) navíc akcentují rodinné prostředí a to, jak rodina dítě se sluchovým postižením přijímá.

Jak bylo zmíněno výše, řeč osob se sluchovým postižením je velmi nápadná a odlišná od intaktní populace. Typicky se u osob se sluchovým postižením vyskytují určité poruchy řeči. Nejčastěji se jedná o rozličné druhy a stupně dyslálie, která může být někdy nazývána audiogenní dyslálií. Dyslálie neslyšících dětí je totiž často odlišná od dyslálie dětí slyšících, či lehce nedoslýchavých dětí. Obvyklá je například neadekvátní artikulace samohlásek, což se u dětí slyšících, které mají dyslálii příliš nevyskytuje, především díky jejich lehké imitaci. Velký problém neslyšícím dětem činí artikulace samohlásek O a E. Naopak artikulace samohlásky A je většinou nejvíce zřetelná. Nejvíce je narušena výslovnost třených hlásek a hlásky R. Výslovnost sykavek je typicky málo ostrá. Ještě větší problém než artikulace jednotlivých hlásek, je jejich spojování. U dětí nedoslýchavých se v lehčích formách vyskytují jen lehké odchylky výslovnosti (Lechta, 2011).

Další porucha řeči, která se u osob se sluchovým postižením velmi často vyskytuje je dysprozódie. Zajímavé je, že osoby se sluchovým postižením nejsrozumitelněji vyslovují jednotlivé hlásky, následně slabiky, až poté slova a věty. Ty jsou nejméně srozumitelné. Naopak u intaktních jedinců se za nejsrozumitelnější vyjádření považují souvislé věty, komunikace a až na závěr jednotlivá slova, slabiky, hlásky. Jde tedy o opačnou tendenci. Neslyšící děti často zaměňují kvantitu jednotlivých hlásek. Tedy některé hlásky vyslovují více prodloužené, některé naopak vyslovují zkráceně. V důsledku toho se narušuje dynamika a tempo řeči. To vedlo k zjištění, že na špatně srozumitelnou řeč nemá tolik vliv špatná artikulace, ale spíše dysprozódie. U dětí s nedoslýchavostí je taktéž prozódie od intaktní společnosti odlišná. V těžších případech může být podobná jako u dětí neslyšících (Lechta, 2011).

U jedinců se sluchovým postižením se setkáváme i s dysfonií, která vzniká důsledkem nedostatečné sluchové zpětné vazby. U dětí neslyšících jsou patrné různé formy dysfonie od hlasu hrubého, přes křiklavý či pisklavý, k hlubokému. Tyto poruchy vznikají nejčastěji v období puberty během mutace hlasu. Důsledky mutace však přetrvávají déle než u intaktních jedinců. I u dětí nedoslýchavých jsou odlišnosti ve fonaci hlasu poměrně významné. Například děti s převodní nedoslýchavostí mají vlivem kostního vedení malou sílu hlasu a hlasu chybí přirozená rezonance. Tyto děti totiž svůj hlas vnímají silněji než intaktní populace. Mezi další problémy, které řeč jedinců se sluchovým postižením doprovází, patří narušené dýchání. To vzniká nejspíše vlivem nesprávné artikulace, která je velmi namáhavá, a klade tak jiné požadavky na způsob dýchání. Nezřídka se vyskytuje také huhňavost či poruchy plynulosti řeči (Lechta, 2011).

2 Čtení dětí se sluchovým postižením

V následující kapitole se budu věnovat čtení z obecného hlediska přínosu pro společnost a následně bych ráda podala náhled na čtení osob se sluchovým postižením. Podrobněji se budu problematice věnovat v podkapitole Problémy v porozumění textu u osob se sluchovým postižením.

2.1 Čtení

Termín čtení pedagogický slovník definuje jako: „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost. (...) V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost, jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 42). Autoři čtení zmiňují jako druh řečové činnosti. Tato činnost spadá do objemného komplexu řečové komunikace, který zahrnuje několik jevů. Jedná se například o produkci řeči či textu, text jako výsledek řeči a východisko její recepce. Do tohoto komplexu jsou zahrnuty také společenské aspekty komunikace, mentální předpoklady jedince a komunikační normy (Nebeská, 1992).

Šebesta (2005, s. 85) rozděluje čtení na základní a pokročilé. Základní čtení, tedy to, které si intaktní dítě osvojuje v počátku školní docházky, považuje za technickou dovednost. Konkrétně ji definuje jako: „*dovednosti dekódovat grafický záznam – rozeznávat písmena a jiné grafické značky a identifikovat informace, které nesou (hlásky, které označují)*“. Dovednost dekódovat grafický záznam má určité fáze. První fází je zraková percepce materiálních nositelů znaku. Proces pokračuje interpretační fází. První složkou interpretační fáze je identifikace znakových jednotek, které tvoří text a následné připojení významů jednotlivým znakovým jednotkám. Tato identifikace a následné přiřazování významů je důležitá pro vlastní interpretaci textu. Vlastní interpretace textu je ve výsledku celého procesu nejvýznamnější fází (Komorná, 2008). V kontextu Šebestova dělení čtení na základní a pokročilé můžeme nejdůležitější fází procesu, tedy vlastní interpretaci textu, identifikovat jako čtení s porozuměním, tj. čtení pokročilé.

V procesu recepce psaného textu hrají významnou roli znalosti a zkušenosti čtenáře. Veškeré informace z textu totiž čtenář dává do souvislostí se svými znalostmi a zkušenostmi. Komplexnost a úroveň těchto znalostí a dovedností pak přímo úměrně ovlivňuje kvalitu porozumění textu. Jako příklad je možno uvést slovní spojení „obchodní dům“. Na základě svých znalostí a zkušeností je jedinec schopen si toto sousloví spojit s činností „nakupování

(Komorná, 2008). Hoffmannová (1997, s. 104) označuje znalosti a zkušenosti čtenáře termínem kompetence a zabývá se jimi více dopodrobna. Do termínu kompetence zahrnuje „*znalosti jazykové (tzn. gramatika a lexikum příslušného jazyka a znalost prostředků parajazykových a neverbálních), znalosti věcné (encyklopedické), znalosti interakční (zahrnují schopnost prostřednictvím adekvátních jazykových prostředků identifikovat záměr autora, zahrnuje znalost komunikačních norem, metakomunikačních schopností a znalost globálních textových struktur), znalosti strategické (spojené se schopností postupně vybírat z jazykového, věcného a interakčního souboru znalostí vhodné prostředky) a znalosti speciální (využívané při propojování poznatků z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi, které pomáhají odhalit autorův záměr)*“. Během porozumění textu probíhá u čtenáře neustálý proces předpovídání textu. V průběhu postupného čtení textu tyto své předpovědi může potvrzovat obměňovat, zcela změnit, či vyvrátit (Komorná, 2008).

U intaktní populace cílená percepce písemného textu souvisí se školní připraveností a vstupem do školy. Tradičně je tedy situováno do období zhruba šesti let věku dítěte. Předpokládá se, že centrální nervová soustava dítěte je již dostatečně vyspělá, aby dokázala dekodovat jednotlivé grafické znaky a zpracovat informace. Suralová (2002, s. 9) vyzrálou centrální nervovou soustavu popisuje následovně „*dítě už má vytvořen základní vzor vztahů, jeho možných kombinací a asociačních struktur, které prošly ultrakrátkodobou a krátkodobou formou paměti, aby následně zakotvily v paměti dlouhodobé*“. Ve svých šesti letech už má dítě určitý objem mentálního slovníku. Proces učení se čtení je pro ně o něco snadnější, protože se vlastně jedná pouze o jinou formu sdělení. Slova totiž znají, nyní se je pouze učí dekodovat v grafické podobě. Jedná se o postupný vývojový proces. Nejdříve se učí mluvit a až později dokáže přiřadit k jednotlivým slovům dané grafické značky. Tedy naučí se číst a psát.

Jelikož je cílená percepce písemného textu situována do období vstupu do školy, je jedním z klíčových výstupů základního vzdělávání právě zvládnutí techniky čtení. V prvotní fázi ve smyslu dekodování grafických znaků. Mnohem významnější cíl je však dosáhnout u žáků schopnosti přemýšlet nad textem, vyvozovat z něj různé závěry a umět text aplikovat v různých životních situacích. Tato schopnost je nazývána čtenářskou gramotností a podrobněji se jí budu věnovat v následující podkapitole. Rozvoj čtenářské gramotnosti by měl průběžně probíhat ve všech vyučovacích předmětech, nikoliv pouze v českém jazyce (Mikšíková 2019). Každý učitel by se tak na tuto oblast měl zaměřit. Je velmi důležité zvolit vhodný text tak, aby byl smysluplný a didakticky uchopitelný. V této souvislosti zmiňuje Mikšíková Hausenblase, který vymezil čtyři oblasti, na které by měl učitel při výběru vhodného textu dbát. V první řadě

by se měl zaměřit na to, s jakým záměrem autor text produkoval, jaké je jeho hlavní obsahové sdělení. Druhá oblast je kladena do souvislosti se spojením čtenáře a textu, především vztahu čtenáře k textu. Z tohoto důvodu by se měl učitel snažit najít v textu situace, které by mohly být reálným obrazem či metaforou pro jeho životní zkušenosti a situace. Je důležité, aby byl text čtenáři blízký. Třetí oblast se zaměřuje na žánr daného textu. Učitel si musí uvědomit, zda se jedná o žánr, který je žákům známý nebo se s ním doposud neseťkali. Způsob podání informací hraje významnou roli stejně tak, jako autorův postoj. V poslední, tedy čtvrté, oblasti by se učitelova pozornost měla orientovat na formu a jazykové prostředky, které jsou v daném textu užity. Především na jejich souvislost s hlavním sdělením textu. Je podstatné identifikovat klíčová slova, vyhodnotit, které informace jsou nositeli obsahové stránky textu, a které napomáhají čtenáři k porozumění hlavnímu sdělení. Učitel by se měl zaměřit také na slova, která by mohla způsobovat problémy s porozuměním. Mezi ty jsou zařazeny například cizí slova či dlouhá souvětí. Didaktický výběr vhodného textu jde ruku v ruce s vhodnými metodami, které u žáků rozvíjí čtenářství a čtenářskou gramotnost (Mikšíková, 2019). Příkladem některých metod se budu věnovat v následující podkapitole.

Již dříve bylo zmíněno, že jedním z klíčových výstupů základního vzdělávání je zvládnutí techniky čtení. Fasnerová (2018) uvádí, že v současnosti se na běžných základních školách při výuce čtení využívají nejčastěji tři metody. Nejfrekventovanější z nich je metoda analyticko-syntetická. Dále se nejvíce využívá metoda genetická a metoda globální. Nejčastěji využívaná analyticko-syntetická metoda se zakládá na mluveném projevu. Výchozí bodem je celek, tedy celistvý text, věta. Celek se rozděluje na nejmenší části a zpětně se skládá do celku, tedy písmena do slabik, slabiky do slov, slova do vět. V počátku výuky čtení se metoda dělí na tři období. V prvních šesti až osmi týdnech se čas věnuje přípravě žáků na čtení. Toto období je nazýváno předslabikářové. Následuje slabikářové období, které trvá zhruba dvaadvacet týdnů. V tomto období probíhá slabičně analytický způsob čtení. V období poslabikářovém, které probíhá v následujících čtyřech až osmi týdnech, již probíhá plynulé čtení slov, vět a textu. Uvedený časový harmonogram je však pouze orientační. Vždy je nutné metodu přizpůsobit dané skupině.

Do tří období je rozdělena i genetická metoda čtení. Ta byla na základě úspěšného experimentu schválena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1995. První období, které je také nazýváno průpravným obdobím, je věnováno především motivaci ke čtení, k tomu, aby byl u čtenáře vytvořen kladný vztah ke knihám. Další důležitou součástí této etapy je rozvoj sluchového vnímání se zaměřením na syntézu analýzu a také rozvoj zrakové percepce

na všech úrovních. Jednotlivá slova se hláskují, přičemž čtou slova, věty i texty. Pracuje se s velkými tiskacími písmeny abecedy. Skrze říkadla, básně a pohádky se rozvíjí slovní zásoba dětí. Zhruba po šesti měsících nastupuje druhé období, ve kterém přichází po hláskování na řadu některé skupiny hlásek (di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě). Po zvládnutí velké tiskací abecedy se přistupuje k malé tiskací abecedě. Vytváří se základní čtenářské návyky. Ve třetí etapě je čtení poměrně plynulé a souvislejší, čte se více slov najednou, a to jak při čtením hlasitým, tak při čtením tichým. V tomto období již děti čtou s porozuměním a je rozvíjena čtenářská gramotnost (Fasnerová, 2018).

Poslední zmíněná metoda, metoda globální, se zaměřuje v prvopočátku na celek, tedy na slova či věty. Tento princip je zachován až do období, kdy dítě dojde samostatně k analýze slov a vět. Metoda je rozdělena na pět období. Ty mohou dohromady trvat od šesti do osmnácti měsíců, tedy déle než jeden školní rok. Metoda se však velmi osvědčila ve speciálních třídách, například pro žáky se sluchovým postižením, jelikož jde především o individuální přístup, při kterém se klade důraz na kvalitu nikoliv na uplynulý čas. Stejně jako v předešlých metodách je první období věnováno motivaci ke čtení. Využívá se metod, které podporují rozvoj paměti, pozornosti a také sluchové a zrakové percepce. Druhé období je nazýváno obdobím paměti. Toto období je považováno za nejnáročnější. Děti se snaží zapamatovat obrazy slov, přestože ještě neznají písmena. Následuje období analýzy, ve kterém se děti poprvé setkávají s velkými i malými písmeny tiskací abecedy. V tomto období by také již mělo dojít k povšimnutí jednotlivých částí, které celek slova tvoří a jejich vzájemných shod a neshod. V následujícím období syntézy už děti skládají jednotlivé známé části do celku a následně čtou celé slovo. Poslední období se věnuje zdokonalování se ve čtení. Procvičovány jsou složitá slova i individuální obtíže. Pozornost je směřována na reprodukci čteného textu (Fasnerová, 2018).

Pokud odhlédneme od definic a školního pojetí, můžeme na čtení nahlížet odlišným způsobem. Čtení hraje v životě člověka významnou roli a patří k základní gramotnosti jedince. Je tedy považováno za něco nenahraditelného. Člověk, který nemá žádné postižení, považuje čtení za automatickou dovednost, kterou bezděčně i záměrně využívá v průběhu celého dne. Pomocí čtení získáváme informace, ale tak například relaxujeme. Čtení totiž obohacuje člověka hned po několika stránkách. Rozvíjeny jsou složky kognitivní, sociální, a především také emocionální (Daňová, 2008).

Daňová (2008) dále zmiňuje přehled funkcí čtení podle Smetáčka, který mezi tyto funkce řadí funkci informační, rekreační a zábavnou, únikovou, estetickou, prestižní a utvrzovací. Funkci informační považuje za primární. Rozumějme jí jako předávání faktů a nových zjištění, které v průběhu četby probíhá. Následuje funkce rekreační a zábavná. Tato funkce akcentuje to, že četba by měla být jednou z odpočinkových činností. Jedná se o možnost, jak se na chvíli oprostit od denní rutiny a vydat se do fantazijního světa, ve kterém může čtenář prožít to, co by v běžném životě nemohl. S touto skutečností úzce souvisí i funkce úniková. Četba poskytuje možnost uniknout od reálného života a snížit tak napětí člověka. Skrze knihu čtenář rozvíjí svůj smysl pro krásno. Učí se vnímat umělecký text a nechat jej na sebe působit. V tomto případě hovoříme o funkci estetické. Být čtenář je také určitá sociální role, v souvislosti s ní hovoříme o prestižní funkci knihy. Nakonec zmíním funkci utvrzovací, která čtenáři umožňuje potvrdit nebo vyvrátit jeho názor.

Výše byla zmíněna emocionální složka, která je čtením rozvíjená. Tato složka je důležitým faktorem determinujícím čtenářství. Říká se, že jedna kniha má mnoho významů, tedy, že jednu knihu může každý jednotlivý čtenář uchopit svým vlastním způsobem. U každého čtenáře může tatáž kniha vyvolat jinou reakci a vyvolat u něj odlišné emoce (Mikšíková, 2019). Skrze knihu se totiž může člověk identifikovat s hrdinou či životní situací a pomocí ní vyřešit potíže ve svém reálném životě. Knihy nabízí nespočet sociálních situací, prostředí, vztahů, a proto v nich každý čtenář může naleznout to, co právě potřebuje (Daňová, 2008).

Emoce, které jsou při četbě v člověku vyvolány velmi úzce souvisí s motivací ke čtení. Je nutné si uvědomit, že čtení není automatické a přirozené tak jako například řeč. K tomu, aby dítě četlo, vnímalo přínos, který mu může kniha poskytnout a vytvořilo si vztah ke čtení je nutné dítě motivovat. Aby se zmíněného stavu dosáhlo, je potřeba vést dítě k četbě již od útlého věku, přestože ještě neumí číst. Proto je toto období nazýváno předčtenářské (Daňová, 2008). Významnou roli v něm hrají rodiče, kteří by měli dětem předčítat a ukazovat jim různé knihy, především leporela s obrázky, ale i s krátkými příběhy a říkadly. Skrze tyto činnosti je vytvářen kladný vztah k četbě. Dítě tak postupně pochopí, co čtení je. Skrze naslouchání rozvíjí představivost, rozvíjí se chápání struktur textu. Dítě se učí, jak s knihou zacházet, klást otázky k textu a jak najít hlavní sdělení textu, na jehož základě může vytvářet nové myšlenky. Při takovýchto činnostech na něj působí atmosféra umění (Červenková, 1999). Mikšíková (2019) v této souvislosti Holdwaye a Holdwayovou, kteří tvrdí, že domácí čtení s rodiči probíhá v příjemné atmosféře. Společnou činnost si všichni užívají a vyvolává příjemné emoce. Takové pozitivní prostředí, za použití vhodných knih, podporuje motivaci. Vzrůstající motivací rostou

i výsledky. Odkazuje nás to k faktu, že motivace souvisí s čtenářskou gramotností. Motivace totiž inciuje čtenářství a čtenářství má pozitivní vliv na čtenářskou gramotnost (Mikšíková, 2019).

2.2 Čtenářská gramotnost

V podkapitole Čtení byl několikrát zmíněn pojem čtenářská gramotnost. O čtenářské gramotnosti se slýchá v poslední době velmi často. Dnešní doba poskytuje velké množství informací, proto je důležité, umět se v nich zorientovat, dokázat je třídít a aplikovat do běžného života. Úroveň čtenářské gramotnosti je pravidelně hodnocena v mezinárodních výzkumech. O rozvoj čtenářské gramotnosti se nesnaží pouze školy, které by k ní měly dítě automaticky vést, ale také jiné instituce zabývající se školstvím, které jí přikládají velký význam. Danou problematiku se zabývá i mezinárodní výzkum PIRLS (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017), který pravidelně, v pětiletém intervalu, zkoumá čtenářské dovednosti žáků čtvrtých tříd a sleduje jejich vývoj. Poslední šetření tohoto výzkumu proběhlo v roce 2016 a v českých podmínkách probíhá pod Českou školní inspekcí. Aktuálně se pracuje na pilotním šetření, která je přípravou na přechod z písemného testování k elektronickému systému. V gesci České školní inspekce ji i mezinárodní šetření PISA (Blažek, Janotová, Potužníková a Basl, 2019), které zjišťuje úroveň gramotnosti u patnáctiletých žáků. Jeho cílem je „*v členských zemích pravidelně zjišťovat úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti patnáctiletých žáků*“. Poslední dostupné výsledky jsou z roku 2018 (Staňková 2019, s. 8).

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 42) je termín čtenářská gramotnost definován jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“. Tvrzení, že se nejedná jenom o osvojení si čtení, ale primárně o schopnost pracovat s textem, zkoumat jej a porozumět mu, stvrzuje i Pedagogická encyklopedie (Průcha 2009, s. 230), která pojem interpretuje: „*Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.*“. Zmíněnou myšlenku potvrzuje i Metelková Svobodová (2013, s. 22), která tvrdí, že „*obsah pojmu čtení není totožný s obsahem pojmu čtenářská gramotnost, a proto je nikdy nelze užívat synonymně*“ (Staňková 2019, s. 8).

Výše byla zmíněna mezinárodní výzkumná šetření, i na jejich základě můžeme termín čtenářská gramotnost popsat, vymezují je pomocí aspektů. V šetření PIRLS do této kategorie spadají čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje (Metelková Svobodová, 2013). Výzkumné šetření PISA, popisuje pouze tři důležité aspekty: postupy, myšleno procesy, které se při práci s textem využívají, obsah, který je souhrnným názvem pro druhy textů, se kterými se člověk setká a situace, kterými jsou myšleny texty, které autor sepsal za určitým účelem (Havel a Najvarová, 2011). Navíc v obou šetřeních najdeme zmíněné čtenářské dovednosti. Ty popisuje Metelková Svobodová a Hyplová (2011) jako čtenářské strategie, které si člověk osvojí natolik, že se zautomatizují a přetransformují se do souboru dovedností, kterými člověk disponuje. V rámci šetření PIRLS nalezneme sedm takových dovedností: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění, charakteristika stylu a struktury. Šetření PISA uvádí pět čtenářských dovedností: nalezení informací, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu, posouzení formy textu (Staňková, 2019.).

Šetření PISA se nezaměřuje pouze na čtenářskou gramotnost. Dříve bylo zmíněno, že hlavním záměrem tohoto šetření je zjišťovat úroveň čtenářské, ale i matematické a přírodovědné funkční gramotnosti. Z tohoto popisu vyplývá, že čtenářská gramotnost je součástí funkční gramotnosti, konkrétně se jedná o jednu její oblast. Adjektivum funkční reprezentuje nutnost schopnosti aplikace a využití dovedností, ve kterých je člověk gramotný. Jedná se o vyšší úroveň gramotnosti. Ve chvíli, kdy jedinec funkční gramotností disponuje, dokáže pracovat s informacemi z rozličných sfér. Tato schopnost mu umožňuje uplatnit se v běžném životě a hledat řešení každodenních problémů (Havel a Najvarová, 2011). Dokáže dosáhnout vytyčených cílů. Funkční gramotnost je kulturně a společensky podmíněná (Staňková, 2019).

Funkční gramotnost tvoří mnoho oblastí. Rabušicová (2002) je dělí do třech kategorií. První z nich je literární gramotnost, které v sobě skrývá dovednosti a vědomosti důležité pro orientaci v textu a následné vyhledání a aplikaci informací. Další je gramotnost dokumentová, která zahrnuje dovednosti a vědomosti nutné k analýze různých dokumentů a využití informací, které obsahují. Tato složka gramotnosti je pro běžný život velmi důležitá. Poslední kategorie je numerická gramotnost, která obsahuje vědomosti a dovednosti, potřebné k aplikaci matematických operací. V odborné literatuře se však můžeme setkat se zcela jiným dělením funkční gramotnosti. Mezi autory, které odlišné dělení zmiňují patří například Havel s Najvarovou (2011). Autoři funkční gramotnost rozdělují do oblasti podle oborů: čtenářská gramotnost, matematická gramotnost,

přírodovědná gramotnost, informační gramotnost, jazyková gramotnost, finanční gramotnost a další. Čtenářskou gramotnost vnímají autoři jako nejvýznamnější. Domnívají se, že když čtenářskou gramotnost komplexně a kontinuálně rozvíjíme po celé období školní docházky dítěte, dojde k rozvoji i dalších oblastí funkční gramotnosti. Osobně se přikláním ke klasifikaci Havla a Najvarové a naprosto souhlasím s tvrzením, že čtenářská gramotnost je nejvýznamnější. Vnímám ji jako důležitou, protože, jak zmiňuji výše, dnešní společnost je zahlcena přemírou informací a textů. Proto považuji za nutné, aby byl člověk schopen s těmito informacemi pracovat a aby byl schopen aplikovat je v běžném životě (Staňková, 2019).

2.3 Čtení osob se sluchovým postižením

Z předchozí podkapitoly vyplývá, že čtení je neodmyslitelnou součástí našeho běžného života, dennodenně na něj spoléháme a jen těžko si umíme představit, jaké by bylo tuto schopnost postrádat. V dnešní době je nutné, aby člověk disponoval čtenářskou gramotností, skrze kterou se orientuje v současném světě. Bez této schopnosti může být ztracen. Nejspíš se nám, intaktním jedincům, jen těžko představuje, jak si v této oblasti stojí osoby se sluchovým postižením. Právě proto často dochází u intaktních osob k mylným domněnkám o čtení osob se sluchovým postižením. Míra schopnosti zvládnout čtení je samozřejmě přímo úměrná stupni sluchového postižení, avšak i tak dochází k situacím, kdy si lidé z intaktní společnosti myslí, že ani neslyšící jedinci nemají se čtením jakýkoliv problém. Předpokládají, že sluchové postižení není jakkoli propojeno se zrakovou percepcí. Domnívají se tak, že v komunikaci s neslyšícími jim bohatě postačí tužka a papír. Ze stejného důvodu si myslí, že takové dítě nebude mít problémy ve vzdělávání. Většina vědění a učiva je obsahem učebnic a dalších textů. Jedná se však o velmi mylné domněnky, ze kterých se však stávají poměrně všudypřítomné mýty. Několik z nich uvádí Červinková-Houšková (2009, s. 2). Kromě zmíněné tužky a papíru, jako vhodného prostředku pro komunikaci, zmiňuje tvrzení: „*Protože neslyšící nemohou využívat rozhlas/rádio, víc čtou. Za použití čtení a psaní se mohou neslyšící naučit bez problémů češtinu jako jakýkoliv jiný rodilý Čech. Neslyšet znamená nemoci vnímat mluvenou češtinu, porozumění psané češtině to nijak neovlivňuje.*“ Neslyšící jedinec nikdy nebude v českém jazyce zdatný jako rodilý mluvčí, proto Červinková-Houšková tuto situaci přirovnává k učení se cizímu jazyku. Avšak trůfám si říct, že neslyšící jedinec může mít ještě větší problémy než intaktní jedinec při učení se cizího jazyka. Osoba se sluchovým postižením je o to víc znevýhodněna tím, že daný jazyk neslyší. Nemůže tak využít mezilidské komunikace, kterou intaktní společnost považuje za jednu z nejúčinnějších metod při učení se cizímu jazyku.

Jak už jsem výše zmiňovala, čtenářská gramotnost v současnosti hraje opravdu významnou roli. Schopnost pracovat s informacemi je dnes cennou komoditou, kterou by měly disponovat i osoby se sluchovým postižením. Psala jsem o výzkumech o mezinárodní čtenářské gramotnosti, ty se však zabývají pouze intaktní společností. Bohužel o úrovni čtenářské gramotnosti osob se sluchovým postižením nejsou příliš podrobné informace. Některá výzkumná šetření se již touhle problematikou zabývala, nicméně podrobnější analýzy nikde souhrnně nenalezneme. Některé výzkumy přinesly v osmdesátých letech dvacátého století zjištění, že úroveň čtenářské gramotnosti lidí se sluchovým postižením je opravdu nízká. Výsledky dokládaly, že student, vycházející školu, je v podstatě funkčně negramotný a jeho úroveň je stejná jako úroveň desetiletého intaktního jedince. Polovina devadesátých let přinesla pozitivní poznatky o tom, že se situace zlepšuje a dochází k určitému posunu. Jedná se však o výzkumy, které neprobíhaly u nás, v České republice, ale v zahraničí. Česká republika bohužel zatím postrádá standardizované testy, které by byly zaměřeny na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti u osob se sluchovým postižením. Materiály, které by mohly být v tomto ohledu nápomocny, najdeme většinou jen v diplomových pracích (Komorná, 2008).

Čtení má v životě člověka velký význam a v životě člověk se sluchovým postižením snad ještě větší. Červenková (1999) tento fakt demonstruje na popisu tří základních cílů čtení neslyšících. První cíl je obecný. Zahrnuje porozumění psanému textu a získávání nových vědomostí a povědomí o kultuře, společnosti. Další je cíl rehabilitační. Dítě si totiž při čtení rozšiřuje slovní zásobu a lepší se i výslovnost těchto slov. Poslední cíl je cíl adaptační. Dítě se sluchovou vadou si ve světě může připadat ztracené. Jeho postižení mu ztěžuje bezděčné učení sociálním dovednostem. Východisko ze spleťných mezilidských interakčních situací mu může poskytnout právě četba. V knize může dítě naleznout popsané modelové situace, které popisují, jak se má člověk v určitých situacích chovat. I přes veškeré zmíněné přínosy čtení se bohužel stává, že mnoho osob se sluchovým postižením nečte na dobré úrovni. Konkrétně text přečte, ale příliš mu nerozumí.

Naučit se číst není pro jedince se sluchovým postižením jednoduchou záležitostí. Čtení bývá často složité i pro slyšící děti, které již mají s jazykem určitou zkušenost, disponují souborem akustických znaků. Proces čtení si totiž můžeme představit jako „*proces dekódování určitého systému znaků, které převedeny do jiné roviny prezentace dávají smysl*“. Dítě se sluchovou vadou má už tak složitý proces ztížený o absenci možnosti opřít se o svoji akustickou zkušenost (Ptáčková, 2013. s. 30-31). Ptáčková v této souvislosti zmiňuje výzkum Rubena Conrada, který přinesl poznatky o jednom z hlavních důvodů, proč mají neslyšící

čtenáři problém se čtením. Jedná se o fakt, že nejsou schopni v hlavě slyšet svůj vnitřní tichý hlas, tak jako se to děje u slyšících čtenářů při tichém čtení. Myšlení neslyšících lidí totiž probíhá ve znacích. Čtená slova pro ně jsou z tohoto důvodu spíše obraze, souborem znaků, který netvoří ucelený myšlenkový proud. Toto tvrzení dokládají situace z běžného života, kdy například neslyšící jedinec znakuje ve spánku, což je analogie k mluvení ze spánku slyšících jedinců. Neslyšící děti tedy nedisponují konkrétní jazykovou představou, jelikož je jejich subjektivní slovník výrazně odlišný od intaktních jedinců (Ptáčková, 2013). Český jazyk a český znakový jazyk je výrazně odlišný. Příkladem může být například absence oslovení, která je ve znakovém jazyce zcela logická. Jestliže s někým chci hovořit, musím jej sledovat. Pro upoutání jeho pozornosti nemohu použít oslovení. Využiji spíše dotyk. Jak pak tedy naložit s typickým Máchovým „Hynku! Viléme! Jarmilo!“? O to složitější je situace v České republice, která má hlubokou tradici v písemnictví a literatuře (Červinková-Houšková, 2009). K těmto kultovním titulům se neslyšící často ani nedostane. A když ano, často až v pozdějším věku. Již výše bylo zmíněno, že úroveň čtenářských dovedností a čtenářské gramotnosti osob se sluchovým postižením je ve srovnání s intaktním jedincem podstatně nižší. Proto může docházet k situaci, že ve chvíli, kdy je osoba se sluchovým postižením na určité úrovni čtenářských dovedností, vybere knihu, která jazykově odpovídá jeho úrovni. Obsahové a tematicky však kniha nemusí odpovídat jeho věku, a tedy i jeho zájmové oblasti. Jak vidíme, čtení je pro neslyšící opravdu náročná činnost, a tak dochází k tomu, že pokud nemusí, nečtou. Jako jednoznačný důvod Ptáčková (2013, s. 39) uvádí „*nečtou, protože selhávají v porozumění, syntaxi, a to proto, že se jim v kritickém období nedostalo žádného jazyka a došlo k vymizení neuronových struktur v mozku, které jsou pro porozumění syntaxe nezbytné.*“. Souralová (2002) se však navíc zamýšlí nad tím, jak se do této situace promítá současná celospolečenská situace, ve které stoupá nechuť k čtení, jelikož procento lidí, kteří neradi čtou, je stále vyšší. Je možné, že i tento jev se do čtení neslyšících projektuje.

V předchozí kapitole bylo uvedeno, jak probíhá výuka četní u dětí bez sluchového postižení. Tradičně je spojena s nástupem do školy. U neslyšících dětí tomu tak není. Se čtením, tedy písemnou formou jazyka, se potkávají mnohem dříve, již v předškolním věku. Tím dochází k odlišné situaci než u intaktních dětí. Optickou formu jazyka si osvojuje dříve než akustickokinetickou formu. Tedy dítě neslyšící dříve čte, než mluví. Výhodou může být, když má dítě již položen základ mentálního slovníku, který získal ve formě vizuálně motorické skrze znakový jazyk. Avšak jen malé procento dětí se sluchovým postižením v takto brzkém věku disponuje znakovým jazykem tak, aby mohl být považován za mateřský. Mentální slovník

můžeme definovat jako „*součást předpokladových struktur umožňujících vzájemnou komunikaci*“ (Souralová, 2002, s. 11). Prakticky musí dítě z velkého objemu slov, které má uložené jako znalost v mysli, vyhledat vždy to konkrétní, které je nutné pro pochopení daného psaného textu (Ptáčková, 2013). Od tohoto období mají někteří rodiče těžce nedoslýchavých a neslyšících dětí příliš velká očekávání. Domnívají se, že se tím, že se dítě naučí číst, rozvine i řeč. Bohužel se tak neděje (Červenková, 1999).

Právě rodinné prostředí v tomto období hraje pro rozvoj dítěte ve čtenářské oblasti významnou roli. Rodina totiž určuje, jakým způsobem bude probíhat komunikace, jestli orální metodou nebo znakovým jazykem, a také určuje typ a formu vzdělávání (Ptáčková, 2013). Poprvé se dítě setkává se čtením v předškolním věku, avšak seznamovat jej s knihou, motivovat jej a rozvíjet v něm vztah ke knize by měli rodiče začít mnohem dříve, než se začne učit číst. Jedná se o předčtenářské období, o kterém jsem se zmiňovala v předešlé kapitole. Nejprínosnější činností je předčítání, které dítěti představuje knihu jako zdroj informací, rozvíjí jeho chápání textových struktur, rozvíjí představivost a obecně rozvíjí schopnost dítěte přemýšlet nad textem a klást k němu vhodné otázky. Avšak rodiče, které mají dítě se sluchovým postižením mají tuto přirozenou činnost značně ztíženou, svým dětem nemohou předčítat. Rodiče tak mohou příběh knihy zprostředkovat skrze znakový jazyk a doplnit jej ilustracemi, popřípadě vlastní kresbou, Schopnost komunikovat ve znakovém jazyce však nemůžeme očekávat u všech rodičů. Spíše se s ní setkáme u rodičů, kteří mají také sluchové postižení. Rodiče, kteří ještě nemají znakový jazyk na dobré úrovni, jelikož se jej začínají učit až s narozením dítěte, mohou využívat rozličné druhy totální komunikace jako znakovanou češtinu nebo komunikace skrze obrázky (Červenková, 1999). Ptáčková (2013) však upozorňuje na to, že rodiče se sluchovým postižením nemusí být vždy výhodou. Jejich úroveň čtenářských dovedností totiž vlivem postižení nemusí být příliš vysoká. Je tedy otázkou nakolik kvalitně je rodič schopen text přečíst a přeznakovat jej dítěti. Jako další nevýhodu použití znakového jazyka uvádí koncentraci pozornosti na jeden bod. Není tak možné přeznakovávat text a aby ve stejnou dobu dítě například kreslilo. Jak vidíme, výchova čtenáře není příliš jednoduchá, proto je nezbytné, aby rodiče už v útlém věku věnovali této problematice dostatek pozornosti. Začít by rodiče měli již od kojeneckého věku. Při lehčí sluchové vadě se soustřeďují na rozvoj fonemického sluchu. U dítěte s těžkou sluchovou vadou, kde to není příliš možné, by se měli zaměřit na rozvoj zrakové percepce skrze různé obrázky, cvičení na pravolevou orientaci, hledání rozdílů a podobně (Červenková, 1999).

Výuka čtení může probíhat skrze různé metody. V předškolním věku je to již výše zmiňovaná metoda globální. Dítě se v ní zaměřuje na slovo jako na grafický celek. Časem je schopno k obrázku přiřadit odpovídající slovo. Dítě nemusí rozeznávat jednotlivé hlásky a čtení se tak učí rychleji. Analýza a syntéza slova přichází na řadu ve školách, kde se už využívá metoda analyticko-syntetická (Červenková, 1999). Ta už dokáže zachytit poměrně složitou flexi českého jazyka. Pro dítě se sluchovou vadou je však obtížná. Za situace, že již dítě chápe vztah mezi objektem a pojmenováním se začíná operacemi v rámci jednoho slova. Postupuje se po malých úsecích. Dítě prvně doplňuje do slova chybějící písmena či slabiky. Později z jednotlivých písmen a slabik skládá slova. Následně je důležité, aby dítě pochopilo, že lze k jednomu objektu přiřazovat více pojmenování. Poté je nutné, aby se dítě naučilo gramatickou stavbu věty. Je nutné neustále dodržovat ustálené grafické znázornění jako velké písmeno na konci věty, interpunkci a také je vhodné větu umístit na jeden řádek, neměla by být rozdělena do dvou. Tato metoda je někdy doplňována daktylem, tedy jednoruční, nebo dvouruční prstovou abecedou. Předpokládá se, že zapojení motoriky usnadňuje proces čtení (Souralová, 2002). I když bychom mohli říct, že nástupem do školy, do skupiny vrstevníků, vliv rodiny klesá, je stále nutné dítě v rodinném prostředí k četbě podněcovat a jít mu dobrým příkladem (Ptáčková, 2013). Rodič tak při náročném procesu učení se čtení plní nezastupitelnou roli.

2.4 Problémy v porozumění textu u osob se sluchovým postižením

Výše bylo zjištěno, že zatímco naučit se číst není natolik obtížné, číst s porozuměním může dělat osobám se sluchovým postižením problémy. Faktorů, které tento jev zapříčiňují je mnoho a v odborné literatuře můžeme nalézt různé klasifikace. Například Krahulcová (2014) jednotlivé problémy dělí do čtyř oblastí dle jazykového rozložení na oblast lexikální, oblast syntaxe a oblast frazeologie. Některé jednotlivé problémy na základě dalších autorů podrobněji popíšu.

2.4.1 Malá slovní zásoba

Jedním ze základních problémů, které ovlivňují čtení osob se sluchovým postižením, je jejich malá slovní zásoba. Velikost slovní zásoby je u každého jedince se sluchovým postižením individuální. Často se však stává, že ačkoliv člověk zná znak pro určitou věc, nezná odpovídající slovo v českém jazyce. Také není ojedinělé, že dítě dokáže dané slovo přečíst, ale neporozumí mu a nedokáže k němu přiřadit odpovídající věc nebo jev (Strnadová, 1999). Slovní zásoba je omezená jak po kvantitativní, tak po kvalitativní stránce. V kvantitativní rovině se jedná o malé množství slov, které zná. Navíc většinou u těchto slov zná pouze nejběžněji používaný význam. Může tak docházet k nepochopení a k záměnám. Příkladem

může být slovo ležet. Toto slovo jedinec zná ve významu spát, odpočívat, Jestliže bude v textu použito ve smyslu rozkládat se na nějakém území, jedinec už nemusí textu porozumět a bude zmatený.

Vlivem malé slovní zásoby se u osob se sluchovým postižením projevuje výrazná nevyváženost užívání slovních druhů. Typické je, že nadužívají podstatná jména. Naopak nejméně užívají příslovce. Předložky často neumí použít správně. Dalším problémem, který malá slovní zásoba způsobuje, je neznalost synonym. Často znají pouze jedno pojmenování. Jestliže bude v textu použito synonymum slova, které jediné čtenář zná, nebude mu rozumět. Příklad mohou být slova stonat, marodit, být nemocný. Jestliže čtenář bude znát pouze výraz „být nemocný“ dalším synonymům neporozumí. Stejně tak nemusí čtenář znát některá homonyma. Například slovo kohoutek, kterým může být myšlen vodovodní kohoutek, ale také drůbež (Daňová, 2008). Suralová (2002) navíc k problematice slovní zásoby dodává, že je ovlivněná absencí zvukové formy jazyka. Čtenář se sluchovým postižením má proto problém rozeznat významy slovních spojení, které jsou určovaná intonací. Tento fakt se projeví například při rozeznání ironie. Intaktní jedinec, který ironii běžně slyší v mluveném projevu, ji nemá problém rozeznat v textu. Naopak člověku se sluchovým postižením to může dělat výrazný problém. Například, když bude v textu použito „To mám teda radost!“ ve smyslu ironie, nemusí ji sluchově postižený čtenář odhalit.

2.4.2 Záměna slov

Dalším problémem, který se ve čtení osob se sluchovým postižením objevuje, je záměna slov. Čtenáři často zaměňují významy slov, která jsou vizuálně stejná, nebo podobná. Jako příklad uveďme slovo pila. První význam je pít, druhý význam je náradí. Co se však stává ještě častěji je záměna významu slov v souvislosti s kvantitou samohlásek. Například záměna významu slov u pojmů peče a péče (Daňová, 2008).

2.4.3 Neznalost gramatiky

Mnohem větší problémy může způsobovat neznalost gramatiky. Český jazyk je bohatý a složitý. Jeho flexe je nepravidelná a rozmanitá. Čtenář se sluchovým postižením tak může mít velké potíže rozeznat dané slovo v jiném tvaru, než jej zná. Významnou roli hraje také valence sloves, tedy jejich schopnost vázat na sebe další slova. Jestliže se čtenář neorientuje v nejčastějších případech valence, má problém textu porozumět. Samotná větná skladba je pro čtenáře velmi náročnou záležitostí. V porovnání se skladbou znakového jazyka je zcela odlišná. Pokud čtenář nemá větnou skladbu českého jazyka zafixovanou, může se do ní

projevovat skladba jazyka znakového. Největší problém čtenáři činí především složité větné konstrukce a nedokončené věty (Souralová, 2002).

2.4.4 Neznalost frazeologie

Specialitou ve všech jazycích jsou obrazná pojmenování, přirovnání, přísloví, ustálená slovní spojení, která jsou ve svém tvaru specifická pouze pro daný jazyk. Přeložit je do cizího jazyka tak, aby byl zachován jejich význam, je velmi obtížné. Stejně tak obtížně rozumí těmto slovům a slovním spojení jedinec se sluchovým postižením (Daňová, 2008). Velmi často se stává, že vlivem neznalosti pojímá čtenář text doslovně. Například u spojení „Hrát si hada na prsou“. Tak může docházet ke zmateným situacím a čtenář textu neporozumí (Strnadová, 1999). Velmi problematické jsou metafory a metonymie, tedy přenesení významu. I přestože bude mít čtenář se sluchovým postižením velkou slovní zásobu a porozumí gramatickým jevům českého jazyka, přenesené významy mu budou s největší pravděpodobností činit problém. Ve znakovém jazyce je totiž logicky nepoužívají (Souralová, 2002).

2.4.5 Další problémy

Na závěr můžu zmínit ještě některé další problémy, které se ve čtení osob se sluchovým postižením vyskytují. Jedním z nich je užívání přímé řeči. Ta sama o sobě nemusí zapříčinit problém v porozumění. Může být například vhodnou náhradou složitých větných vazeb. Problematické mohou být úseky, ve kterých společně komunikuje několik postav. Čtenář se tak může přestat orientovat, která výpověď patří určité osobě. Stejně tak může čtenář se sluchovým postižením obtížně chápat vnitřní monolog, který je v textu uvozen (Souralová, 2002). Často se také u dětí se sluchovým postižením objevuje problém se zapamatováním. Způsobeno je to tím, že se čtenář u každého slova, které nezná, musí zastavit a ověřit jeho význam. Tím pádem přerušuje tok myšlenek a může docházet k tomu, že si již nepamatuje začátek věty. V textu se poté musí neustále vracet na začátek (Ptáčková, 2013). Na závěr zmíním proces inference, který můžeme chápat jako „*proces porovnávání vstupní informace s tím, co recipient již o věci ví*“. Jedná se tedy o porozumění textu. Tento proces, ale může být ve své vstupní fázi u jedince se sluchovým postižením narušen. Čtenáři tak může činit problém dát si text do souvislostí, které v něm nejsou zřejmé. Jeho hlavnímu sdělení poté neporozumí (Souralová, 2002, s. 26).

3 Metodika úpravy textů pro čtenáře se sluchovým postižením

Cílem mé diplomové práce je vytvořit čítanku určenou pro čtenáře se sluchovým postižením. Proto se v následující kapitole budu věnovat úpravám textu pro osoby se sluchovým postižením. Popisovat budu konkrétní fáze při úpravě textů, na které následně navážu v praktické část, kdy je budu realizovat. Při definování těchto fází budu využívat především metodiku Daňové (2008) doplněnou o poznatky dalších autorů.

Již dříve bylo několikrát zmíněno, že úroveň čtenářských dovedností jedinců se sluchovým postižením neodpovídá jejich věku. Z tohoto důvodu je možno mluvit o věku čtenářském a věku kalendářním. Kalendářní věk je srozumitelný nám všem. Věk čtenářský se může definovat jako „*věk, který odpovídá průměrnému věku slyšících dětí s určitou úrovní čtenářských dovedností*“. Je velmi časté, že se tyto dva věky u jedinců se sluchovým postižením vzájemně nerovnají. Čtenářský věk vlivem výše zmíněných problému při recepci psaného textu zaostává za věkem kalendářním. Tento fakt výrazně ovlivňuje, či dokonce omezuje, výběr knihy. Dochází k disproporcii textu, který je čtenář schopen přečíst a textu, který by jej obsahově zajímal. Čtenář se sluchovým postižením je vlivem snížené úrovně svých čtenářských dovedností nucen číst knihy určené pro čtenáře s nižším kalendářním věkem. Svým obsahem a tematikou jej tak nejspíš už nebude naplňovat. Nedostatečným přístupem k odpovídajícím knihám pak může klesat motivace čtenáře k četbě (Ptáčková, 2013). Možností, jak tento problém vyřešit, je úprava textů. Díky ní mají čtenáři možnost, přečíst si knihy, které odpovídají jejich kalendářnímu věku.

Názory odborníků na úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením jsou různé. Jejich odpůrci tvrdí, že původní text úpravou a použitím jiných jazykových prostředků ztrácí své charakteristické rysy a nemůže dojít k pochopení kontextu. Psycholingvisté se domnívají, že úprava není nutná, protože je schopen čtenář pracovat se svou znalostí o světě, což jeho čtenářské dovednosti rozvíjí (Ptáčková, 2013). Osobně se však přikláním k názorů odborníků, kteří úpravy textů schvalují. Právě proto jsem si zvolila téma své práce. Jednoznačným argumentem pro úpravu textů je dle mého názoru výše zmíněný rozdíl mezi čtenářským a kalendářním věkem. Především jde o možnost, jak děti motivovat ke čtení. Jakmile bude jejich úroveň čtenářských dovedností vyšší, mohou si knihu přečíst v originálním provedení (Daňová, 2008). Texty je samozřejmě nutné upravovat s citem a důležité informace nevynechávat. Upravit text neznamena, že se má jednat o text, který bude čtenáře nudit a bude obsahově chudý (Ptáčková, 2013).

3.1 Výběr knihy

Na samotném počátku úpravy knižního textu stojí výběr knihy. Nejedná se o úkol příliš jednoduchý. Měli bychom mít na paměti, že „*každý čtenář je individualita a vstupuje do komunikačního aktu četby, který probíhá mezi ním a literárním dílem, ovlivněn svými předchozími čtenářskými zkušenostmi, životními postoji, charakterovými vlastnostmi, stupněm vnímavosti a zábran, sociálním zázemím*“ (Ptáčková, 2013, s. 69). Z uvedeného textu tedy vyplývá, že vybrat pro každého čtenáře knihu, která jej hned napoprvé zaujme a bude mu vyhovovat, není snadné. Hlavním klíčem dobrého výběru je znalost potenciálních čtenářů. S ohledem na výše zmíněné individuální zvláštnosti je nejlepší, když daného čtenáře dobře známe. Známe jeho čtenářskou úroveň, jeho zájmy a podobně. Jako nejlepší varianta se jeví, když si dítě knihu vybere samo, nebo nám s výběrem pomůže. Nejen, že se zvyšuje pravděpodobnost, že vybereme vhodnou knihu, ale tím, že se dítě na výběru podílí, se zvyšuje jeho ochota číst (Daňová, 2008).

Knihy, kterou společně vybereme by se měla líbit i nám, tvůrcům upraveného textu. Při výběru textu se i přes individualitu každého čtenáře můžeme řídit základními kritérii. K nim řadíme „*duševní úroveň dítěte, stav rozvoje jeho řeči, čtenářskou vyspělost, zájmy a záliby dítěte, náročnost textu – tedy jazyk, jakým je kniha napsaná*“ (Daňová, 2008, s. 27-28). V první řadě bychom měli myslet na samotného čtenáře. V minulé kapitole jsme zmiňovali emocionalitu, která je s četbou spojena. Z tohoto důvodu by se měly volit knihy, které budou obsahem blízké danému čtenáři. Prožitek z četby se tím zvyšuje. Ptáčková dále uvádí, že by bylo vhodně vybírat i texty, ve kterých by byl hlavním hrdinou jedinec se sluchovým postižením. To by však výběr značně zúžilo. Ona sama dodává, že v takovém případě by bylo vhodně vytvářet texty zcela nové a tím pádem by se nejednalo o úpravu (Ptáčková, 2013).

3.2 Úprava textu a věk čtenářů

Kromě individuálních zvláštností jedince se musíme při úpravách knihy pamatovat i na věk potenciálního čtenáře. Forma úpravy se od něj totiž odvíjí. Pro nejmladší děti je vhodná úprava textu do leporela s krátkými texty. S leporelem můžeme interaktivně pracovat. Jedná se o živý dokument, živou knihu. Prvotně k obrázku připojíme jedno slovo nejčastěji sloveso, které dítě bude pod obrázkem číst a může znázornit jeho obsah. Po zvládnutí této fáze přidáme k slovesu další slovo a vznikne tak, dvouslovná věta. Následně se vytváří delší věty. V pokročilejší úrovni čtenářských dovedností je možno s dítětem přistoupit ke čtení vět, které budou doprovázeny řadou obrázků. Ilustrace v tomto období hraje významnou podpůrnou roli (Daňová, 2008).

Kromě klasické obrazové formy je možno v úpravě textů pro děti předškolního či mladšího školního věku převést text do formy komiksu. Jedná se o oblíbenou formu, jelikož splňují podmínku názornosti, text je jednoduchý, srozumitelný, přímá řeč je obsažená v bublinách a přiřazena každému aktérovi knihy. Pro méně zdatného čtenáře poslouží komiks jako vodítko dějem. Malým záporem této formy ilustrace je skutečnost, že dítě již příliš nerozvíjí svoji fantazii. Pro starší čtenáře, jejichž čtenářské dovednosti jsou již na vyšší úrovni, vybíráme pro úpravu už náročnější text. Na mysli je nutné stále mít, že bychom se neměli snažit o takové zjednodušení, které by už po čtenáři nevyžadovalo žádnou snahu a nepodněcovalo ho k rozvoji (Daňová, 2008).

3.3 Metody úpravy textu

Na to, jak upravit text, neexistuje žádný univerzální návod. Já už jsem dříve zmínila, každé dítě má určité individuální zvláštnosti, proto i každá úprava textů bude individuální. Nicméně na začátku úpravy bychom si vždy měli knihu přečíst. Během četby bychom si měli dělat poznámky. Na základě těchto poznámek a informací, které jsme načerpali při čtení knihy, bychom si měli vytvořit základní dějovou osu a z té při následném vyprávění vycházet (Daňová, 2008). Nyní představím jednotlivé metody úpravy textu, které jsou však navzájem dostupné.

3.3.1 Úprava délky textu

Do upraveného díla většinou převádíme menší množství informací, a tedy i menší množství textu. Z textu by se měly odstranit ty části, o kterých se domníváme, že budou čtenáři činit největší obtíže. Je nutná neustálá snaha o co nejpřesnější verzi originálního znění (Daňová, 2008). Souralová (2002, s. 28) upozorňuje, že „*nezáleží na tom, jestli použijeme stejné či jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, aby plnily stejnou funkci a zprostředkovaly neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace*“. Je nutné se tedy rozhodnout, které informace v textu jsou nadbytečné, a které jsou vzhledem ke kohezi textu nezbytné. Z textu se často vypouští informace, které se vztahují k zeměpisným, historickým reáliím nebo společenským zvyklostem. Tyto informace bývají často vloženy a popsány v úvodu upraveného textu, kde poskytnout informace pro následné pochopení kontextu textu.

V některých případech ale nemusí být upravený text nutně kratší než původní. V některých případech je žádoucí text pro lepší srozumitelnost doplnit o další informace, nebo zopakovat již jednou uvedené informace (Daňová, 2008).

3.3.2 Úprava sledu událostí

Při úpravě textu bychom se měli soustředit především na hlavní dějovou linii. Je tedy možné, aby se pro lepší orientaci v textu, přeskupily, seskupily či vypustily některé kapitoly. Vždy musí být zachována chronologie události. K tomu může přispět přeskupení kapitol. Předcházíme tím nadbytečnému opakování informací. Naopak jestli se v knize vyskytuje kapitola, která je příliš rozsáhlá a obsahuje mnoho důležitých informací, je možné ji rozdělit na několik menších kapitol a ty různě přeskupit (Daňová, 2008).

3.3.3 Gramatická úprava textu

Už výše bylo zmíněno, že největší problém čtenáři se sluchovým postižením činí složitá gramatika českého jazyka. Proto je nutné při úpravě textu volit tvary slova, které ulehčují jejich identifikaci a porozumění. Velmi problematické bývají pro čtenáře složité větné konstrukce a dlouhá souvětí. Jako autoři upraveného textu můžeme lepšímu porozumění být nápomocni tím, že můžeme zkrátit délku souvětí. Pozornost by měla být věnována i menšímu využití vedlejších vět, a také tomu, aby nebyly jejich druhy příliš různorodé. V jednoduchých větách bychom se měli zaměřit na úpravu vícestupňových rozvití větných členů. Musíme však stále udržet snahu o co největší možné zachování autorského rázu textu. V textu musíme jednoznačně zachovat klíčová slova a ty doplnit o některá slova ilustrační, která napomáhají lepší srozumitelnosti textu a rozvíjí čtenáře dál v jeho čtenářských dovednostech. Při úpravě gramatiky musíme také neustále myslet na cílovou skupinu čtenářů a jejich dovednostem text přizpůsobit tak, aby pro ně byl srozumitelný, ale zároveň byl malou výzvou, která je bude po čtenářské stránce rozvíjet (Daňová, 2008).

3.3.4 Míra výslovnosti textu

Pomoci k lepší srozumitelnosti textu může také úprava výslovnosti. V textu se může využít větší míra výslovnosti. To znamená, že každý podmět bude vyjádřený. Lepší variantou je jeho plnovýznamové vyjádření, jelikož užívání zájmen může čtenářům se sluchovým postižením způsobovat v porozumění textu obtíže. Čtenář totiž musí mít znalost gramatických vztahů. I když v některých případech vhodně zařazené zájmeno nemusí nutně způsobovat potíže, je lepší zařadit plnovýznamovou variantu. Text je tak pro čtenáře srozumitelnější. Větší míru výslovnosti je možno uplatnit také u spojovacích výrazů, které uvozují vedlejší věty. Doporučuje se například v odporovacích poměrech vždy využívat spojku „ale“, nikoliv „a“. Stejný princip se uplatní i v poměru důsledkovém, kdy upřednostníme spojky „proto“ „a proto“ před spojkou „a“. Vzájemný vztah vět tak bude pro čtenáře čitelnější (Daňová, 2008).

3.3.5 Úprava přímé řeči

V podkapitole o problémech čtenářů se sluchovým postižením byl zmíněn problém s přímou řečí. Ta se v běžných text objevuje téměř neustále. Jedná se o výpověď konkrétního člověka. Tato výpověď bývá uvedena uvozovací větou, která vysvětluje, kdo je mluvčí (Souralová, 2002). Pro lepší přehlednost textu a srozumitelnost bychom měli uvozovací větu vždy uvádět. Je možno se rozhodnout, že budeme uvozovací větu uvádět vždy na stejné místo. Tedy vždy před přímou řeč, nebo za přímou řeč. Daňová (2008) však doporučuje využívat polohu uvozovacích vět střídavě, jelikož děj poté působí přirozeněji. Při úpravě textu bychom se měli zamyslet, zda do něj zařadit pasáže, ve které komunikuje mnoho postav, do kterých ještě vstupuje vypravěč. Tyto úseky bývají pro čtenáře se sluchovým postižením složitě uchopitelné. Stejně problematické může být i uvedení vnitřního monologu postavy. V takovém případě je vhodné tento monolog doplnit o formulaci typu „řikal si sám pro sebe“ (Souralová, 2002).

3.3.6 Tvorba vysvětlivek

Názory na tvorbu vysvětlivek se stejně jako na úpravu textu liší. Někteří jsou zastánci toho názoru, že nutnost využití vysvětlí svědčí pouze o neschopnosti autora upraveného textu, protože neumí užít vhodné jazykové prostředky a úpravy v upraveném textu. Naopak druhá strana odborníků je považuje za přínosné, jelikož mohou čtenáři usnadnit pochopení textu. Zároveň jsou užitečné při použití zastaralých, knižních nebo lidových výrazů. Souralová (2002) i Daňová (2008) se k užívání vysvětlivek přiklání. Já jsem zastáncem stejného názoru. Vysvětlivky vnímám jako pomocníky pro pochopení textu.

Tvorba vysvětlivek však není příliš jednoduchá. Zvolit vhodná slova je obtížné, jelikož každý čtenář disponuje jinak rozsáhlou slovní zásobou. Řídit bychom se tedy měli věkem a mírou sluchového postižení (Daňová, 2008). Jestliže bude text určen mladším čtenářům je vhodné vysvětlit slova obrázky. Kresba je pojátkem mezi lineárním jazykem a reálnou skutečností, proto přispívá k lepší srozumitelnosti. Navíc je mladším čtenářům velmi blízká. U starších čtenářů je vhodné použít verbálně formulované vysvětlení. Někdy můžeme využít kombinaci slova a obrázku (Souralová, 2002). Je nutné si uvědomit, zda chceme vysvětlivky vést ke konkrétnímu textu nebo vysvětlit i širší významy, což vyžaduje velmi vyspělou úroveň myšlenkových procesů čtenáře. Z tohoto důvodu je doporučováno vysvětlení širších významu využívat u vyspělých čtenářů. Zamyslet bychom se měli i nad tím, jestli budeme uvádět významy slov ve tvaru, v jakém jsou užita v textu, nebo je uvedeme v základním tvaru. Daňová (2008) zvolila formu základního tvaru. Slovesa byla převedena

do infinitivu, podstatná jména byla uvedena v prvním pádu. Důležité je zachovat jednotnost. Stejně pravidlo platí i pro označení vysvětlených slov v textu. Zvýraznit je můžeme v podstatě jakýmkoliv způsobem, tučně, potržením, barevně, jen musíme být napříč knihou jednotní. Vysvětlivky můžeme umístit na konec knihy jako abecední seznam, což však může čtenáře odrazovat, jelikož bude muset neustále listovat knihou. Další variantou jsou vysvětlivky na konci každé kapitoly. Umístit je můžeme také na spodní část strany, kde jsou lépe dostupné nebo na prázdnou levou stranu (Daňová, 2008).

3.3.7 Metafory, metonymie, frazémy, přísloví

Již výše bylo zmíněno, že porozumět frazeologii je pro čtenáře se sluchovým postižením velmi obtížné. Při vysvětlování těchto jevů bychom měli využít situaci ze života, která by mohla být čtenáři známá. Přísloví je zase možno vysvětlit skrze příběh. Některé frazémy, které vyhodnotíme jako nadbytečné, můžeme z textu vypustit (Daňová, 2008).

3.3.8 Tvorba ilustrace

Grafická úprava knihy také významně participuje na vztahu čtenáře ke knize. Množství ilustrací, které se do textu zařadí, by se mělo odvíjet od věku potenciálních čtenářů. Pro děti mladšího věku budou ilustrace velmi časté. Text pro starší čtenáře zase ilustrace vhodně oživí. Ilustrace navíc může plnit funkci doplňující nebo vysvětlivací. Ilustrace může být umělecky zaměřená, kterou čtenáři se sluchovým postižením potřebují především k dokreslení atmosféry. Pomáhá jim lépe se vžít do příběhu. Dále může být použita ilustrace, která slouží k vysvětlení neznámých slov, která je tvořena jednoduchými výstižnými obrázky. Zařadit můžeme také ilustraci, která slouží k lepšímu pochopení probíhajícího děje. Do knihy můžeme také doplnit portréty hlavních postav (Daňová, 2008). Avšak v tom případě už trochu zasahujeme do čtenářovi fantazie.

3.4 Ověřování srozumitelnosti upravené knihy

Výsledný upravený text je kompromis mezi původní předlohou a čtenářskými dovednostmi potenciálních čtenářů. I když je nutné dílo přizpůsobit čtenářům, mějme stále na mysli, že musíme v rámci našich možností zprostředkovat co nejvěrnější podobu originálního znění. U každého takového textu je nutné provést ověřování srozumitelnosti. Tento proces nám poskytne informace o tom, jak jsou pochopitelné vysvětlivky, zda jsme užili správná slova, i to, jak mu dítě rozumí (Daňová, 2008).

Jestliže se ví, pro koho je konkrétně text tvořen, je vhodně spolupracovat na ověřování s konkrétními dětmi. Po první úpravě textu bychom jej měli dětem předložit. Univerzální návod

na to, jak srozumitelnost textu ověřovat, neexistuje. Možností je několik a je jen na nás jaké využijeme. Volit bychom je měli na základě obtížnosti knihy a věku čtenářů. Jednou z těchto možností je reprodukce přečteného. Jedná se o nejpřirozenější metodu. Pouhá otázka „Rozuměl jsi?“ nepostačí. Dítě se často stydí přiznat, že nerozumělo nebo se také může domnívat, že rozumí, přitom tomu tak reálně není. Tato metoda však klade požadavky na velmi dobrou znalost jazyka (Daňová, 2008). Souralová (2002) upozorňuje, že pokud pro ověření porozumění použijeme formu českého jazyka, nelze vždy možné objektivně určit, zda dítě textu rozumí. Informace může být zkreslená neschopností vyjádřit své myšlenky v českém jazyce.

Dále je možno především i u menších čtenářů využívat ověření pomocí obrázků. Obrázky, které odpovídají textu mohou například vyhledávat nebo z nich sestavovat časovou osu. Při výběru z variant obrázků však nemůžeme vyloučit náhodný výběr dítěte. Prostor je možno poskytnout i pro jeho grafickému vyjádření. Použít můžeme také jazyková cvičení, která mohou být buď doplňovací, nebo substituční. V doplňovacím cvičení dítě volí z možností a doplňuje vynechané informace do textu. Ve cvičení substitučním jsou informace vzájemně nahrazované. V obou druhích cvičení můžeme pracovat se slovy, slovními spojeními či celými větami. K ověření porozumění také mohou posloužit vhodně formulované otázky. Děti bychom ale měli upozornit, že by pro své odpovědi měly využívat klíčová slova nebo věty, které formulují vlastními slovy. Předjedeme tak pouhému opisování vět z textu. U vyspělejších čtenářů je možno použít metody, které vyžadují samostatné myšlení. Požadovat například můžeme vyvození závěru, dovyprávění děje nebo vyjádření hlavní myšlenky knihy. Ještě náročnější může být metoda nadpisů, která po čtenáři požaduje, aby přiřadil předem připravené nadpisy k určitým pasážím textu. Po získání výsledku ověření srozumitelnosti bychom měli s textem nadále pracovat (Daňová, 2008).

Jak bylo výše popsáno, proces tvorby úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením je dlouhý a náročný. Během jeho tvorby musíme myslet na několik základních věcí. Neměli bychom však zapomínat na jeho hlavní cíl, a tím je zprostředkovat citový prožitek z přečtení konkrétního díla. Jestli dojde četbou k rozvoji čtenářských dovedností jedince, je to přidaná hodnota (Souralová, 2002). Na zmíněnou metodiku úpravy textů nyní navážu v praktické části, která se bude věnovat realizaci úpravy konkrétních textů.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Úprava textů pro osoby se sluchovým postižením – Čítanka

V teoretické práci byla popsána problematika sluchového postižení a čtení osob s tímto typem postižení. V praktické části navážu na zmíněnou metodiku úpravy textů Daňové (2008) doplněnou o další autory a vytvořím čítanku, která bude upravená pro žáky se sluchovým postižením. Postupně popíšu a doložím jednotlivé fáze úprav textu. Na závěr kapitoly vložím souvislé upravené texty v porovnání s texty původními. Součástí praktické části bude také charakteristika cílové skupiny a metodika a doporučení práce s upravenými texty.

Pro tvorbu čítanky pro osoby se sluchovým postižením jsem se rozhodla, jelikož bych ráda spojila dva své studijní obory – český jazyk a literaturu se speciální pedagogikou. Rozvoj čtenářských dovedností a čtení s porozuměním vnímám jako velmi důležitý a domnívám se, že u žáků se sluchovým postižením je to vyloženě nezbytné. Byla bych velmi ráda, kdyby čítanka byla přínosná všem žákům, učitelům i rodičům.

4.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části mé diplomové práce je upravit autorskou čítanku určenou intaktním jedincům pro potřeby žáků se sluchovým postižením. Praktickým cílem práce tedy je vytvořit materiál, který by mohli využívat učitelé na základní škole pro žáky se sluchovým postižením k trénování čtenářských dovedností a tréninku čtení s porozuměním. Využít by jej mohli také rodiče těchto žáků. Chtěla bych těmto žákům umožnit, aby se seznámili se současnými knihami pro děti a mládež, které by jim mohli být tematicky blízké, a tím je motivovat ke čtení. Jako velkou výhodu vnímám také to, že texty nemusí být určeny pouze pro žáky s osobním postižením. Využít je mohou všichni, kteří mají s recepcí psaného textu obtíže. Například žáci s dyslexií nebo s odlišným mateřským jazykem (Daňová, 2008).

4.2 Charakteristika cílové skupiny

Cílovou skupinu, pro která je praktická část mé diplomové práce určena, tvoří žáci se sluchovým postižením 2. stupně základní školy. V teoretické části jsem zmiňovala, že uvědomit si pro koho text upravujeme je klíčový prvek úpravy textů. Zároveň se jedná o velmi obtížnou fázi, jelikož má každé dítě své individuální zvláštnosti. (Daňová, 2008). Cílovou skupinu tedy primárně tvoří žáci se sluchovým postižením navštěvující 2. stupeň základní školy. Věkem žáci patří do období středního školního věku. Práce se zaměřuje na žáky, kteří mají již vyspělejší úroveň svých čtenářských dovedností. Sekundárně mohou cílovou

skupinu tvořit žáci s mentálním postižením, specifickými poruchami učení nebo žáci s odlišným mateřským jazykem.

4.3 Vybrané texty pro úpravu

Proces výběru textu je náročný především kvůli heterogenitě cílové skupiny. Jako vodítka výběru by nám měl posloužit věk žáka a předpoklad jeho záliby. Témata bychom měli volit taková, aby potenciálního čtenáře zaujmula a byla jim blízká (Daňová, 2008). Pro účely této práce jsem se s ohledem na cílovou skupinu rozhodla do úpravy pro čtenáře se sluchovým postižením převést Čítanku. Čítanku pedagogický slovník definuje jako „*druh učebnice obsahující vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů. Na elementárním stupni škol slouží k nácviku čtení, na vyšších stupních se používá pro účely literární výchovy*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 41-42).

Pro účely této diplomové práce jsem zvolila čítanku pro žáky 2. stupně základní školy, kterou jsem sama vytvořila v průběhu studia na Univerzitě Palackého v Olomouci. Primárně je určena intaktním jedincům, cílem diplomové práce je ji upravit pro potřeby jedinců se sluchovým postižením. Do originální verze čítanky jsem vybírala úryvky ze současné české a světové literatury pro děti a mládež na základě doporučení odborných článků či nominací na ocenění jako je Zlatá stuha a další. Pro úpravu textu jsem na základě svého posouzení vybrala vhodné úryvky. Ve většině z nich figuruje dětský hrdina. Čtenářům je tak blízký a mohou se s ním identifikovat. Objevují se témata jako nestabilní rodinné prostředí, nemoc, odvaha, dobrodružství.

4.4 Popis fází úpravy textu

V této kapitole budu postupně popisovat a názorně dokládat jednotlivé fáze úpravy textu. Jako příklad vždy doložím původní verzi textu a verzi upravenou. Zaměřím se na obtíže způsobené především malou slovní zásobou, délkou textu, neznalostí gramatiky, frazeologie a dalších. Následně vložím souvislý upravený text v porovnání s původní verzí čítanky.

4.4.1 Použité metody

Během úpravy textů vycházím především z metodiky Daňové (2008) doplněné o poznatky Souralové (2002), kterou jsem podrobněji popisovala v teoretické části. Při tvorbě mi byly velmi nápomocny konkrétní ukázky a příklady úprav, které jsou uvedeny v knihách autorek. Čítanku budu koncipovat jako jednotlivé čtenářské listy, které lze využít v několika čtenářských lekcích. Jednotlivé úryvky byly doplněny úkoly, které slouží k ověření srozumitelnosti textu

a porozumění textu. V přílohách jsou poté jednotlivé čtenářské listy uvedeny i se správným řešením.

Před samotnou úpravou jsem dle doporučení Daňové (2008) všechny texty přečetla a průběžně si k nim psala poznámky, které jsem následně uplatnila v úpravě.

4.4.2 Úprava délky textu

Výše bylo zmíněno, že univerzální návod na úpravy textů pro osoby se sluchovým postižením neexistuje. Já v první části popíšu fázi úpravy délky textu. Všechny fáze rozepisuji izolovaně, avšak při tvůrčím procesu úpravy textů se fáze vzájemně prolínaly.

Do upravených textů většinou převádíme menší množství informací. Vyřadit bychom měli především pasáže, o kterých se domníváme, že budou potenciálním čtenářům málo srozumitelné. Stále bychom se ale měli snažit předat co nejvěrnější kopii originálu (Daňová, 2008). Je tedy nutné rozhodnout se, které informace v textu jsou nadbytečné, a které jsou vzhledem ke kohezi textu nezbytné (Souralová, 2002).

Jelikož se ve vytvářené čítance jedná o krátké úryvky z knih, nebylo nutné významně vypouštět některé dějové linky. Zaměřila jsem se tedy spíše na slova a informace, které se mi jevily jako problematické, a zároveň jsem vyhodnotila, že pro hlavní dějovou linku a kohezi textu nejsou důležité. Čtenářům jsem tak předala pouze srozumitelné a nosné informace textu. Jako příklad uvádím část z úryvku knihy Hvězdy nám nepřály. Poslední odstavec byl významně zkrácen o nepodstatné informace, které by byly pro čtenáře těžko uchopitelné (např. Ježíšovo srdce, episkopální kostel a podobně).

Původní text

Ta skupina fungovala jednou týdně a střídali se tam lidé, kterým bylo více či méně zle v důsledku nádoru. Proč se střídali? Vedlejší účinek umírání. Ta podpůrná skupina byla pochopitelně zoufale deprimující. Scházela se v kamenných sklepních prostorách episkopálního kostela, který měl tvar kříže. Seděli jsme v kruhu přímo uprostřed toho kříže, tam, kde by se břevna křížila, kde by bylo Ježíšovo srdce. Všimla jsem si toho proto, že Patrik, který skupinu vedl a jemuž jedinému v místnosti bylo přes osmnáct, o tom srdci mluvil úplně při každém setkání - jak nás, mladé lidi bojující s rakovinou, si Ježíš vine přímo k svému nejsvětějšímu srdci a tak všelijak.

Upravený text

Začala jsem chodit do podpůrné skupiny. V podpůrné skupině se střídali lidé. Lidé se střídali, protože umírali. V podpůrné skupině byla hodně špatná nálada. Podpůrná skupina se scházela v kostele. Kostel měl tvar kříže. My seděli vždy uprostřed toho kříže. Vedoucí podpůrné skupiny byl Patrik. Patrik měl osmnáct let. My ostatní jsme osmnáct let ještě neměli.

Z textu by se měly vypustit informace vztahující se k zeměpisným, historickým reáliím nebo společenským zvyklostem. Tyto informace bývají často vloženy a popsány v úvodu upraveného textu, kde poskytnout informace pro následné pochopení kontextu textu (Souralová, 2002). Zeměpisné údaje jsem redukovala v dalším úryvku z knihy Lassie se vrací. Vyhodnotila jsem, že k pochopení kontextu postačuje pouze informace o severu Anglie, popis tamních povětrnostních podmínek a jejich důsledků.

Původní text

A takové uznání už něco znamenalo, vždyť Greenall Bridge leží v hrabství Yorkshire, a nikde na světě se nežije psům tak královsky jako právě tady. V tom drsném kraji na severu Anglie psům zřejmě svědčí víc než kde jinde. Nad rozlehlými vřesovišti se honí vítr se studeným deštěm, a psi tam mají hustou srst a jsou velmi houževnatí právě tak jako tamní obyvatelé. Lidé v kraji mají psy rádi a v jejich chovu se jaksepatří vyznají. V tomto největším anglickém hrabství jsou stovky takových vesnic. Zavítáte-li do kterékoli z nich, spatříte, jak za každým dělníkem - prostě oblečeným - běží pes tak ušlechtilého plemene a tak vznešeného držení těla, že by vzbudil závist i mnoha zámožných znalců z celého světa. A v Greenall Bridgi tomu bylo nejinak než v ostatních yorkshirských vesnicích. Zdejší lidé psy znali, rozuměli jim a měli je rádi. I tady bylo vidět nemálo dokonalých zvířat doprovázejících své pány. Ale všichni vesničané se shodovali v jednom: byl-li v Greenall Bridgi vychován ušlechtlejší pes, než je tříbarevná kolie Sama Carraclougha, pak to muselo být dávno předtím, než se narodili.

Upravený text

Na světě se psům žije nejlépe tady u nás. Jsme v drsném kraji na severu Anglie. Psi se tu mají dobře. Hodně tu fouká vítr a prší. Psi mají proto hustou srst a jsou silní. Všude na severu Anglie je několik takových vesnic. V každé z vesnic jsou dělníci a dělníci mají svého psa. Dělníci nosí jednoduché oblečení. Psi jsou krásní a hrdí. U nás ve vesnici mají lidé psy rádi. Bylo tu několik vzácných psů, ale jenom jeden pes je nejlepší. Kolie Lassie.

4.4.3 Úprava sledu událostí

Hlavním úkolem úpravy textu je udělat jej přehledný a srozumitelný. Z tohoto důvodu je možno přeskupit, seskupit či vypustit některé kapitoly. Vždy musí být zachována chronologie událostí (Daňová, 2008). S ohledem na to, že v čítance pracuji s jednotlivými úryvky z knih, nebylo nutné vypouštět či seskupovat žádné kapitoly. Rozhodla jsem se však před každý úryvek vložit krátký úvod, který v pár větách popisuje hlavní dějovou linku knihy. V původní verzi čítanky byly úryvky uvedeny bez kontextu, jelikož žáci museli často s texty různě pracovat. Pro potřeby žáků se sluchovým postižením jsem přiložila úvody. Věřím, že napomohou k lepšímu porozumění kontextu knihy.

Ukázka vloženého úvodu

Kniha je napsaná podle skutečného příběhu. Hlavní postava je chlapec Alan. Alan má dětskou obrnu a musí být dlouho v nemocnici. Potom vyrůstá v malé vesnici se svojí rodinou. Alan má berle a vozik. Sice je Alan nemocný, ale zažívá dobrodružství jako každý kluk. Ukázka textu je na začátku knihy. Příběh vypráví Alan.

Ačkoliv jsem neseskupovala kapitoly, v jednom z úryvku jsem přistoupila ke změně sledu událostí. Domnívám se, že je tak děj srozumitelnější a jde logicky po sobě.

Původní text

Svoboda, vybrat si kde tenhle čas stráví, vždycky Jonasovi připadala jako úžasný přepych. Ostatní hodiny dne byly do poslední minuty přesně rozvržené. Vzpomínal si, jak se stal Osmičkou, tak jak se jí co nevidět stane Lily, a postavili před něj tuhle svobodu volby. Osmičky vždycky vyraželi na první dobrovolnou službu trochu nervózně, smály se a držely se v hloučcích s kamarády. Takřka bez výjimky se ty první hodiny odehrávaly na hřišti, v prostředí, které Osmičky dobře znaly a mohly tu pomáhat s mladšími. Ale s dobrým vedením brzy získaly dostatek sebevědomí a vyzrálosti a mohly přejít k dalším pracím až je vlastní zájem a schopnosti samovolně navedly k zaměstnání, jaké jim vyhovovalo nejvíc.

Benjamin, mužská Jedenáctka, strávil skoro celé čtyři roky v rehabilitačním středisku, kde pracoval s občany zotavujícími se po úrazu. Proslýchalo se, že už toho umí stejně jako samotní vedoucí střediska a že dokonce vymyslel nové přístroje a metody, které rehabilitaci urychlovaly. Nikdo nepochyboval o tom, že Benjamina čeká zařazení právě sem a že pravděpodobně bude smět přeskočit většinu výcviku.

Upravený text

Osmičky se mohly svobodně rozhodnout, jak stráví volný čas. Tento čas mohou strávit podle své volby. Osmičky byly ze začátku nervózní. Nevěděly, co mají dělat. Držely se spolu s kamarády. Většinu času trávily na hřišti. To místo totiž dobře znaly. Osmičky tam pomáhaly s mladšími. Později se situace změnila. Osmičky se staly sebevědomé a samostatné. Měly dobré vedení. Mohly přejít k další práci a činností. Potom si Osmičky mohly samy vybrat svoje zaměstnání.

Benjamin byl Jedenáctka. Čtyři roky pracoval v rehabilitačním středisku. Mezi lidmi se říkalo, že toho Benjamin hodně umí. Dokonce umí víc než vedoucí střediska. Benjamin vymyslel moderní přístroje pro léčbu. Všichni věděli, že Benjamina zařadí sem a asi bude moci přeskočit skoro celý výcvik.

Jonas byl taky osmička. Mohl si vybrat, kde teď stráví čas. Tato svobodná volba pro Jonase byla přepych. Ostatní čas byl přesně organizovaný. Jonas si jindy nemohl vybrat, jak čas stráví.

4.4.4 Gramatická úprava textu

Složitá gramatika českého jazyka způsobuje žákům se sluchovým postižením značné problémy. Největší problém čtenářům dělají složité větné konstrukce a dlouhá souvětí (Daňová, 2008). Na složitá souvětí a větné konstrukce jsem se v textu zaměřila a snažila se najít jejich alternativu ve větách jednoduchých. Příklad mohu uvést v úryvku z knihy Doktor Proktor a prdicí prášek.

Původní text

Když Bulík zaslechl Lizina otce, velitele, jak ji popohání do školy, uvědomil si, že by se tam měl vydat taky. Ať už byla kdekoliv. A že když sebou hodí, stihne možná i posnídat, najít školní brašnu, vyčistit si zuby, a ještě se přidat k někomu, kdo zná cestu do nové školy.

Upravený text

Jednou ráno Bulík uslyšel Lizina tátu. Táta Lizu popoháněl do školy. „Měl bych si taky pospíšet“ řekl si sám pro sebe Bulík. Chce se nasnídat, najít školní batoh a vyčistit zuby. Bulík nezná cestu do školy. Jde totiž do nové školy. Doufá, že někoho potká. Někdo mu cestu do školy ukáže.

Daňová (2008) upozorňuje, že bychom měli používat menší množství vedlejších vět a tomu, aby nebyly jejich druhy příliš různorodé. Vedlejší věty jsem příliš často nepoužívala. Pokud ano, většinou se jednalo o věty předmětné nebo podmínkové. Například v upraveném úryvku z knihy Karolína: stručný životopis šestnáctileté: „*Nevěděla, jakou má mít nočník barvu.*“ a „*Když mám něco zeleného, mám šťastný den*“.

Pozor bychom si měli také dát na problematická slova. Musíme však stále udržet snahu o co největší možné zachování autorského rázu textu. V textu musím jednoznačně zachovat klíčová slova a ty doplnit o některá slova ilustrační. (Daňová, 2008). Jako příklad mohu uvést upravený úryvek z knihy Pán prstenů. V úryvku jsem ponechala slovo „*lukostřelec*“, jelikož je v textu klíčové. Toto slovo jsem blíže popsala za pomoci vysvětlivek. Naopak slovo „*lučištník*“ jsem vynechala, jelikož jde pouze o synonymum slova *lukostřelec*, a není dobré jej zbytečně dublovat.

4.4.5 Míra výslovnosti textu

Pro lepší srozumitelnost upraveného textu můžeme použít větší míru výslovnosti než je obvyklé. Podmět by měl být vyjádřený, u předmětu a podmětu bychom měli uvádět spíš plnovýznamové vyjádření, jelikož užívání zájmen může čtenářům se sluchovým postižením způsobovat v porozumění textu obtíže (Daňová, 2008). Úpravu míry výslovnosti jsem používala poměrně často. V některých případech to může působit trochu násilně, ale věřím, že tato úprava napomůže potenciálním čtenářům s porozuměním textu. Snažila jsem se podmět vždy vyjádřit. Nevyjadřovala jsem jej pouze v jasných případech. Snažila jsem se vyhýbat užívání zájmen v předmětu. Vždy jsem je na základě doporučení Daňové vyměnila za plnovýznamovou variantu. Příklad mohu uvést na úryvku textu z knihy *Hledá se hvězda*.

Původní text

Zrovna když se **jí** zezdalo, že se úplně vzadu na cestě vynořil pocestný, zaťukal někdo na dveře její růžové komnaty. Byl to pan ceremoniář ve slavnostním baretu. Strčil dovnitř hlavu a popřál Princezně dobré ráno. Princezna se k **němu** nedočkavě hrnula. „Tak co, už jsou tady? Kolik jich je?“

Jak můžeme vidět v původním textu byla zájmena používána.

Upravený text

V tu chvíli někdo zaklepal na dveře jejího růžového pokoje. Byl to ceremoniář se slavnostním baretem na hlavě. „Dobré ráno, princezno.“ nakoukl do pokoje ceremoniář. Princezna ceremoniáři neodpověděla a hned se ptala „Už jsou tady? Kolik jich je?“.

V upraveném textu jsem nabízející se zájmeno mu vyjádřila plnovýznamovým slovem ceremoniáři.

Větší míru výslovnosti je možno uplatnit také u spojovacích výrazů, které uvozují vedlejší věty. Doporučuje se v odporovacích poměrech vždy využívat spojku „ale“, nikoliv „a“. Stejný princip uplatníme i v poměru důsledkovém, kdy upřednostníme spojky „proto“ „a proto“ před spojkou „a“ (Daňová, 20087). Tohoto doporučení jsem využila při úpravách například v úvodu úryvku z knihy *Dárce* ve větě „*Svět plný bolesti, ale také lásky a přátelství.*“.

4.4.6 Úprava přímé řeči

Přímá řeč je poměrně problematická oblast. Daňová (2008) proto doporučuje vždy uvádět uvozovací větu. Je možno se rozhodnout, že budeme uvozovací větu uvádět neustále

na stejné místo. Tedy vždy před přímou řeč, nebo za přímou řeč. Daňová však doporučuje využívat polohu uvozovacích vět střídavě, jelikož děj poté působí přirozeněji. Tohoto doporučení jsem se držela. Ke každé výpovědi jsem doplnila uvozovací větu. Polohu uvozovacích vět jsem průběžně střídala pro zachování přirozenosti děje. Stejně tak jsem nechala text plynout a neumístila jsem každou výpověď na samostatný řádek. Příklad práce s přímou řečí uvedu na úryvku z knihy Prvorozený.

Původní text

„Co je na nich špatného?“ „Jsou to hloupé tlachalky.“ „A to říká kdo?“ „Zeptej se, koho chceš.“ Odletěla jsem a našla jsem špačka sedícího na zledovatělé houpačce za statkem. Jakou pověst mají straky?“ zeptala jsem se. „Že jsou chamtivé zlodějky.“ řekl.

Upravený text

„Co je špatného na strakách?“ zeptala jsem se havrana. Havran odpověděl „Straky jsou hloupé tlachalky.“ „Kdo to říká?“ řekla jsem. „Zeptej se, koho chceš.“ odpověděl havran. Odletěla jsem a viděla na houpačce sedět špačka. Zeptala jsem se ho „Co se říká o strakách?“. Říká se, že straky jsou zlodějky.“ odpověděl špaček.

4.4.7 Tvorba vysvětlivek

Jak už jsem uváděla výše, jsem zastánce vysvětlivek. Vysvětlivky vnímám jako pomocníky pro pochopení textu. Z toho důvodu jsem vytvořila systém vysvětlivek i v upravené čítance. Je důležité uvědomit si, v jakém tvaru budeme vysvětlivky uvádět a jak je označíme v textu. Výběr je na každém autorovi, avšak měl by být ve svém výběru konzistentní po celou dobu úpravy textu (Daňová, 2008). Já jsem v textu pro označení slov, která jsou vysvětlena, použila podtrhnutí. Všechny vysvětlivky vkládám pod úryvek textu. Uvádím je v základních tvarech. Tedy slovesa v infinitivu a podstatná jména v prvním pádu.

Některé vysvětlivky jsou pouze slovní. Například „Meggie – ženské jméno“.

Některé vysvětlivky jsou doplněny o ilustraci. Například „straka – druh ptáka“.



4.4.8 Metafory, metonymie, frazémy, přísloví

Porozumět frazeologii je pro čtenáře se sluchovým postižením velmi obtížné. Při vysvětlování těchto jevů bychom měli využít situaci ze života, která by mohla být čtenáři známá. Některé frazémy, které vyhodnotíme jako nadbytečné, můžeme z textu vypustit (Daňová, 2008). Ve většině případů jsem se snažila některá slovní spojení z oblasti frazeologie nahradit obvyklejšími slovy, která poskytla jasnější představu. Jako příklad uvedu část úryvku z knihy Už zase skáču přes kaluže.

Původní text

Když přišla porodní bába. Usmál se na ní a řekl: „Už jsem si myslel, paní Torrensová, že než se sem dostanete, bude nám kluk běhat po chalupě.“

Upravený text

Táta se na porodní bábu usmál a řekl „Měl jsem strach, že to nestihnete. Než byste sem došla, kluk už bude narozený.“

Obrazné sousloví „kluk bude běhat po chalupě“ jsem nahradila slovy „bude narozený“.

4.4.9 Tvorba ilustrace

Výše bylo zmíněno, že ilustrace jsou velmi důležité především u menších dětí. Jelikož se ve své práci zaměřuji na vyspělejší čtenáře, mnoho ilustrací čítanka neobsahuje. Někdy jsou ilustrace součástí vysvětlivek tak, jak jsem zmínila výše. Někdy jsou součástí čtenářských listů, kde slouží k přiblížení knihy a tématu.

5 Čítanka pro žáky se sluchovým postižením

V následující kapitole uvedu výsledek své praktické části diplomové práce. Prvně popíšu metodiku práce s čítankou pro žáky se sluchovým postižením. Následně uvedu všechny původní texty, ze kterých jsem čerpala. Poté přiložím jednotlivé čtenářské listy čítanky v reálné velikosti. Učitelé a rodiče je tak rovnou mohou použít. V přílohách jsou uvedeny čtenářské listy s řešením.

5.1 Metodika práce s čítankou pro žáky se sluchovým postižením

Upravené čítanka by měla vhodně posloužit učitelům žáků se sluchovým postižením, jejich rodičům i žákům samotným. Již výše bylo zmíněno, že je texty možno užít také pro práci s jedinci, kteří mají z jakéhokoliv důvodu problém s percepcí psaného českého jazyka. Čítanka tak může být vhodná i pro žáky se specifickými poruchami učení, pro žáky cizince, či žáky s mentálním postižením.

Čítanka je rozdělena na jednotlivé čtenářské listy. Každý list obsahuje upravený úryvek literárního textu a úkoly, které slouží k ověření srozumitelnosti textu a žákovu porozumění. Je vhodné využívat listy jednotlivě, tedy pro každou čtenářskou lekci zvolit jeden či dva čtenářské listy z čítanky. Pořadí není nutné dodržet. Učitel či rodič může listy také různě modifikovat. Před samotnou prací se čtenářským listem je vhodné žáky ke čtení namotivovat a připravit odpovídající podmínky. Mělo by se jednat především o klidné a ničím nerušené prostředí. Čtenářské listy jsou vhodné pro individuální i skupinovou práci. Pro práci s čtenářskými listy není potřeba speciálních pomůcek, žáci pouze potřebují psací potřeby a pastelky. V přílohách je Čítanka uvedena i se správným řešením jednotlivých čtenářských listů. Učitel či rodič tak ví, jaká je správná odpověď.

5.2 Původní texty

Text č. 1

„Co je na nich špatného?“ „Jsou to hloupé tlachalky.“ „A to říká kdo?“ „Zeptej se, koho chceš.“ Odletěla jsem a našla jsem špačka sedícího na zledovatělé houpačce za statkem. „Jakou pověst mají straky?“ zeptala jsem se. „Že jsou chamtivé zlodějky.“ řekl. Zrovna moc lichotivé to nebylo, ale alespoň nepotvrdil to, co říkal Havran. Zaletěla jsem za drozdem, který hrabal u popelnic za domem, a položila mu stejnou otázku. „Hloupé tlachalky.“ řekl. Polkla jsem. Káně na telegrafním sloupu mi odpověděla totéž. Vrátila jsem se na svou borovici, abych si tam léčila pochroumané ego. Když zapadlo slunce, strčila jsem si hlavu pod křídlo jako obvykle, ale nemohla jsem usnout. Při zpětném pohledu jsem si uvědomila, že moji rodiče a sourozenci jsou opravdu upovídaní. Vybavilo se mi, jak máma popisovala naše bydliště jako „úžasné, úžasné, úžasné“. Teď, když jsem už zažila parné, nudně hnědé léto a zimu se sněhem a teplotami pod nulou, jsem o tom nutně pochybovala. Ale i když některé straky dřív mluví, než myslí, znamená to, že jsme takové? Ráno jsem se vydala k věžičce, abych havranovi dokázala, že se mýlí, ale korouhvička byla prázdná.

(Prvorozený, Tom Seidler)

Text č. 2

Koncem zimy mého sedmnáctého roku matka usoudila, že mám depresi. Patrně proto, že jsem málokdy vycházela z domu, trávila spoustu času v posteli, četla pořád dokola stejnou knihu, málo jedla a velkou část volného času, kterého jsem měla spoustu, jsem trávila úvahami o smrti.

Když člověk čte nějakou příručku, webovou stránku nebo něco podobného o rakovině, mezi jejími vedlejšími účinky je vždycky uvedena deprese. Jenže ve skutečnosti není deprese vedlejší účinek rakoviny. Deprese je vedlejší účinek umírání. (Rakovina je taky vedlejší účinek umírání. Vlastně jako skoro všechno.) Máma byla ale přesvědčená, že se potřebuju léčit, a tak mě vzala k mému obvyklému doktoru Jimovi. Ten došel k názoru, že se doslova topím v ochromující a naprosto klinické depresi, a proto je potřeba upravit dávkování léků a přihlásit mě do podpůrné skupiny.

Ta skupina fungovala jednou týdně a střídali se tam lidé, kterým bylo více či méně zle v důsledku nádoru. Proč se střídali? Vedlejší účinek umírání. Ta podpůrná skupina byla pochopitelně zoufale deprimující. Scházela se v kamenných sklepních prostorách episkopálního kostela, který měl tvar kříže. Seděli jsme v kruhu přímo uprostřed toho kříže, tam, kde by se břevna křížila, kde by bylo Ježíšovo srdce. Všimla jsem si toho proto, že Patrik, který skupinu vedl a jemuž jedinému místnosti bylo přes osmnáct, o tom srdci mluvil úplně při každém setkání - jak nás, mladé lidi bojující s rakovinou, si Ježíš vine přímo k svému nejsvětějšímu srdci a tak všelijak.

(Hvězdy nám nepřály, John Green)

Text č. 3

Jakmile to začalo, Conor úlekem procítl. Zase ho vyděsila noční můra. Ne však ledajaká. Byla to jeho známá noční můra, kterou trpívá v poslední době dost často. Snívá se mu o tmách a vzdušném víru, v němž se ozývá křik. Ruce vyklouznou z Conorových dlaní bez ohledu na snahu, s jakou se je snažil udržet. Tím tahle noční můra vždycky končí.

„Běž pryč.“ zašeptal Conor do tmy pokojíčku, aby zahnal mučivou trýzeň. Sen s ním přece nezůstane i po probuzení. „Běž už pryč, ztrat' se.“

Podíval se na budík, který mu maminka večer postavila na noční stolek. 0:07. Sedm minut po půlnoci. Neděle skončila. Je pozdě a Conor musí ráno do školy. S nočními zážitky se ještě nikdy nikomu nesvěřil. Mamince ani žádnému jinému člověku. Ušetřil tátu, se kterým si telefonoval naposledy před čtrnácti dny. Rozhodně tím neobtěžoval babičku a nenaháněl hrůzu spolužákům. O svém tajemství se nezmínil vůbec nikomu. Nikdo z nich se nesmí dozvědět o děsích odehrávající se v Conorových nočních hodinách.

(Volání netvora, Patrick Ness)

Text č. 4

Když Bulík zaslechl Lizina otce, velitele, jak ji popohání do školy, uvědomil si, že by se tam měl vydat taky. Ať už byla kdekoliv. A že když sebou hodí, stihne možná i posnídat, najít školní brašnu, vyčistit si zuby, a ještě se přidat k někomu, kdo zná cestu do nové školy.

Mezi nohama stěhováků proklouzl do nového domu, kde na chodbě uviděla v jedné z papírových krabic svou trubku. Chňapnul po ní a s úlevou si oddechl. Bulík, jeho sestra a matka dorazily s první várkou věcí už včera večer a na srdci mu od té doby neleželo nic jiného, než aby s sebou stěhováci nezapomněli vzít krabici s trubkou. Opatrně přiložil rty k nátrubku.

„Trubka se má políbit jako žena,“ říkával vždycky jeho dědeček. Bulík v životě žádnou ženu nepolíbil, rozhodně ne takhle na ústa. Po pravdě řečeno taky doufal, že toho bude ušetřen. Vtlačil vzduch do trubky. Ta zamečela jako koza s mořskou nemocí. Slyšet mečení koz s mořskou nemocí se sice každému nepoštěstí, ale tak to prostě znělo. Kdosi zabušil do zdi a Bulík věděl, že máma ještě není vzhůru.

(Doktor Proktor a prdicí prášek, Jo Nesbo)

Text č. 5

Princezna se halabala umyla natotata oblékla a už zase stála u okna a hleděla na klikatou cestu. Hbitými prsty si přitom pletla cop přehozený přes rameno - už byl dlouhý půl metru a ještě jednou tolik zbývalo. Cesta k hradu byla stále prázdná. Princezně se to nelíbilo. Vždyť slunce už vystoupalo vysoko nad stromy a začalo pálit, tak kde jsou? Kolem okna prolétlo pár bílých holubů. Princezna si povzdechla a pletla dál.

Zrovna když se jí zazdalo, že se úplně vzadu na cestě vynořil pocestný, zatřukal někdo na dveře její růžové komnaty. Byl to pan ceremoniář ve slavnostním baretu. Strčil dovnitř hlavu a popřál Princezně dobré ráno. Princezna se k němu nedočkavě hrnula. „Tak co, už jsou tady? Kolik jich je?“ Zatím žádný, Vaše Veličenstvo,“ odpověděl ceremoniář, „ale zakrátko jistě přijedou. Teď byste se ovšem měla, co nejrychleji dostavit k snídani. Pan král vzkazuje, že vám stydne kakao.“

„No jo, ale co s tímhle?“ princezna ukázala poloviční cop. Pan ceremoniář se zatvářil zoufale. „Já nevím, co třeba něco takhle“ předal princezně rudé desky, které držel pod paží, a tam, kde cop končil, uvázal z vlasů dvojitý rybářský uzel. „Výborný nápad pane ceremoniáři!“ zasmála se Princezna a utíkala do jídelny.

(Hledá se hvězda, Lenka Brodecká)

Text č. 6

Gimli stál na zdi opřen o předprseň. Legolas seděl nahoře na zídce, hrál si s lukem a vyhlížel do tmy. „Tohle se mi líbí víc,“ řekl trpaslík a dupl na kámen. „Kdykoli se přiblížíme k horám, roste ve mně síla. Tady je dobrá skála. Tahle země má tuhé kosti. Cítil jsem je v nohou, když jsme šli od valu. Dej mi rok a stovku mých příbuzných a uděláme z toho místo, o které se budou armády tříštit jako voda.“

„O tom nepochybuji,“ řekl Legolas. „Ty jsi ovšem trpaslík a trpaslíci jsou zvláštní národ. Mně se to nelíbí a za světla se mi to nebude líbit o nic víc. Povzbuzuješ mě, Gimli, a jsem rád, že stojíš vedle mě se svými silnými nohama a tvrdou sekrou. Kdyby tak s námi bylo víc tvých příbuzných. Ještě víc bych ovšem dal za stovku dobrých lukostřelců z Temného hvozdu, budeme je potřebovat. Rihorové mají celkem dobré lučištníky, ale je jich málo, příliš málo“.

„Na střílení z luku je tma,“ řekl Gimli. Je vlastně čas k spánku. Spánek! Cítím, že mi schází jako nikdy žádnému trpaslíkovi. Jízda na koni je únavná věc, ale sekera v mé ruce nemá stání. Dej mi jen řádků skřetích krků a prostor na rozmach, a všechna únava ze mě spadne!“

(Pán prstenů, John Ronald Reuel Tolkien)

Text č. 7

Vám se řekne stručný životopis! Ale jak se rozhodnout, o čem psát a co vynechat? Stručnost, aby bylo jasno, nikdy nebyla mojí silnou stránkou. Mám ráda detaily, poznámky na okraj, odmlky v řeči - všechno to skryté, nedějové, pro mě rozhodující. Další věc, se kterou budou potíže, je čas. Nejspíš se vám zdá správné, abych svůj životopis začala druhým dubnem roku 1982, kdy jsem se narodila, já sama však na ten den nemám jedinou vzpomínku. Byl to pátek. Tatínek tvrdí, že přšelo, maminka si pamatuje na sluneční záblesky v okně porodního sálu. Babička, která už tenkrát začala zasahovat do mého života, ví naprosto přesně, že do drogerie na Dejvické ulici, kde v té době pracovala, přivezli barevné nočníky na rozkošných malých kolečkách - něco do té doby v Praze nevídaného. Honem mi jeden koupila, protože se však nemohla rozhodnout mezi modrým a růžovým, vybrala nakonec zelený, čímž výrazně ovlivnila můj osud i vkus. Od raného dětství miluju zelenou. Dodává mi sílu. Odvahu k činu. Pokud nemám něco zeleného na sobě, vím, že můžu očekávat smůlu a neúspěch, ne-li horší věci. Tenkrát, když jsem spadla z věže Vranovského kostela, měla jsem modré džínsy a žluté tričko. Proto jsem si zlomila bérce a klíční kost. V kapse mi šťastným nedopatřením uvízl zelený lístek od kina, zmuchlaný a vybledlý praním. Proto jsem se nezabila. To jen tak na okraj.

(Karolína: stručný životopis šestnáctileté, Iva Procházková)

Text č. 8

Svoboda, vybrat si kde tenhle čas stráví, vždycky Jonasovi připadala jako úžasný přepych. Ostatní hodiny dne byly do poslední minuty přesně rozvržené. Vzpomínal si, jak se stal Osmičkou, tak jak se jí co nevidět stane Lily, a postavili před něj tuhle svobodu volby. Osmičky vždycky vyrazely na první dobrovolnou službu trochu nervózně, smály se a držely se v hloučcích s kamarády. Takřka bez výjimky se ty první hodiny odehrávaly na hřišti, v prostředí, které Osmičky dobře znaly a mohly tu pomáhat s mladšími. Ale s dobrým vedením brzy získaly dostatek sebevědomí a vyzrálosti a mohly přejít k dalším pracím až je vlastní zájem a schopnosti samovolně navedly k zaměstnání, jaké jim vyhovovalo nejvíc.

Benjamin, mužská Jedenáctka, strávil skoro celé čtyři roky v rehabilitačním středisku, kde pracoval s občany zotavujícími se po úrazu. Proslýchalo se, že už toho umí stejně jako samotní vedoucí střediska a že dokonce vymyslel nové přístroje a metody, které rehabilitaci urychlovaly. Nikdo nepochyboval o tom, že Benjamin čeká zařazení právě sem a že pravděpodobně bude smět přeskočit většinu výcviku.

(Dárce, Lois Lowryová)

Text č. 9

Když maminka ležela ve svátečním pokojíku naší roubené chaloupky a čekala, až přijde porodní bába a pomůže mi na svět, viděla, jak se ve větru zmítají vysoké blahovičnický, dívala se na zelený kopec a stíny mračen, která se hnala přes pastviště a řekla tatínkovi: „Bude to chlapec. Dneska je den stvořený pro muže.“ Tatínek se sehnul a zadíval se oknem do dálky, kde se za vymýcenými pastvišti tyčila temná zelená hradba buše. „Udělám z něho zálesáka a běžce,“ řekl rozhodně. „Bůh ví, že udělám.“

Když přišla porodní bába. Usmál se na ní a řekl: „Už jsem si myslel, paní Torrensová, že než se sem dostanete, bude nám kluk běhat po chalupě.“ „Však jsem tu měla být už dobrou půlhodinu,“ odpověděla mu paní Torrensová bez cavyků. Byla to statná žena s buclatými osmahkými tvářemi. Hned tak někoho se nezalekla. „Teď měl mít dávno zapřaženo a teprve mazal dvoukolák.“ Pak pohlédla na maminku, „Tak jakpak se nám vede? Už máme bolesti?“ „Na pelesti visel bičík s násadou z akáciového dřeva,“ vyprávěla mi maminka „a když na mne mluvila, ucítila jsem jeho vůni a v duchu jsem tě viděla, jak uháníš na koni a točíš bičem nad hlavou, zrovna tak jako táta.“

Než jsem se narodil, čekal tatínek se sestrami v kuchyni. Marie a Jana chtěly bratříčka, aby si ho mohly vodit do školy a tatínek jim slíbil chlapce, který se bude jmenovat Alan.

(Už zase skáču přes kaluže, Alan Marshal)

Text č. 10

Lassie znali v Greenall Bridgi všichni. Patřila Samu Carracloughovi. Byla vlastně nejznámější ze všech psů ve vsi - a to z několika důvodů. Především proto, že byla nejkrásnější kolie, na kterou se kdy kdo podíval, v tom byli zajedno skoro všichni vesničané.

A takové uznání už něco znamenalo, vždyť Greenall Bridge leží v hrabství Yorkshire, a nikde na světě se nežije psům tak královsky jako právě tady. V tom drsném kraji na severu Anglie psům zřejmě svědčí víc než kde jinde. Nad rozlehlými vřesovišti se honí vítr se studeným deštěm, a psi tam mají hustou srst a jsou velmi houževnatí právě tak jako tamní obyvatelé. Lidé v kraji mají psy rádi a v jejich chovu se jaksepatří vyznají. V tomto největším anglickém hrabství jsou stovky takových vesnic. Zavítáte-li do kterékoli z nich, spatříte, jak za každým dělníkem - prostě oblečeným - běží pes tak ušlechtilého plemene a tak vznešeného držení těla, že by vzbudil závist i mnoha zámožných znalců z celého světa. A v Greenall Bridgi tomu bylo nejinak než v ostatních yorkshirských vesnicích. Zdejší lidé psy znali, rozuměli jim a měli je rádi. I tady bylo vidět nemálo dokonalých zvířat doprovázejících své pány. Ale všichni vesničané se shodovali v jednom: byl-li v Greenall Bridgi vychován ušlechtilejší pes, než je třibarevná kolie Sama Carraclougha, pak to muselo být dávno předtím, než se narodili.

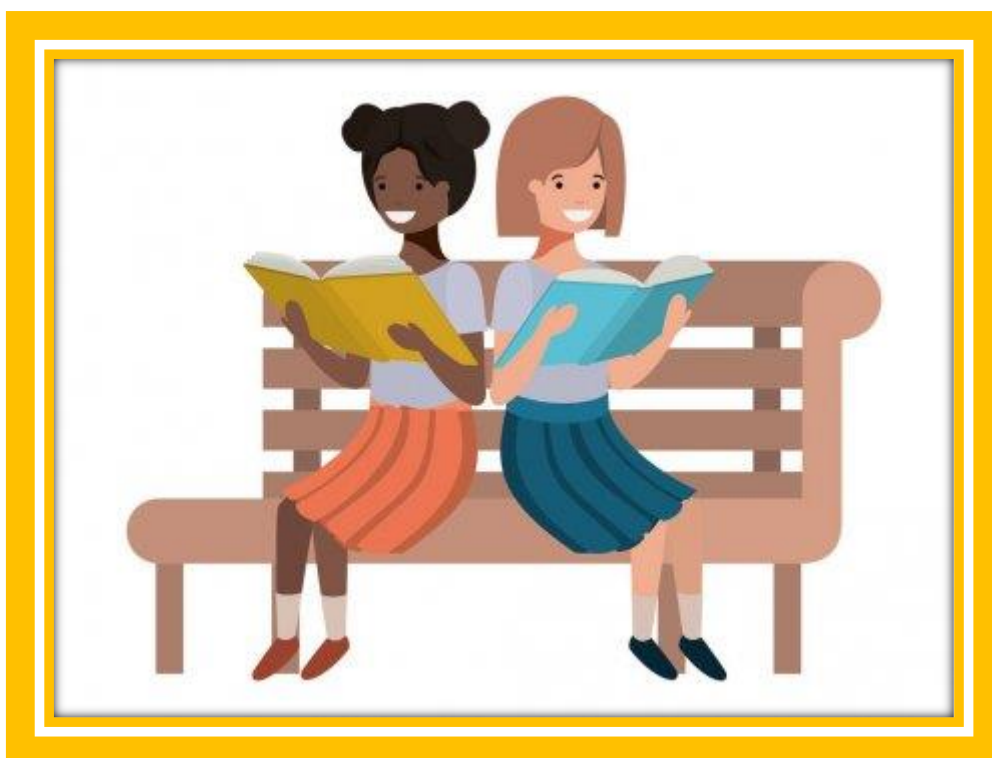
Lassie znali ve vsi tak dobře ještě z jednoho důvodu - člověk si podle ní může docela klidně řídit hodiny, říkaly ženské. Začalo to všechno před mnoha lety, ještě když byla Lassie veselá, bezstarostná štěně. Carracloughových chlapec Joe přiběhl jednou domů, oči navrch hlavy rozčilením. "Mami! Hádej, kdo dneska seděl před školou a čekal na mě, když jsem šel domů! Lassie! Jak to asi poznala, kde jsem?" "Nejspíš běžela po čichu, Joe. Jinak si to nedovedu vysvětlit." Ať už to bylo, jak chtělo, nazítří čekala Lassie u školní branky zase a příštího dne také. Přešly týdny, měsíce i roky a nic se nezměnilo. Ženy, které náhodou vyhlédly z oken domků, nebo kupci ve dveřích krámků na High Streetu vítali nádherného černožlatobílého psa, jak kluše pravidelným klusem kolem, a říkali: "Tamhle běží Lassie - to už bude za pět minut čtyři!".

(Lassie se vrací, Eric Knight)

5.3 Čítanka pro žáky se sluchovým postižením – úvodní strana

ČÍTANKA

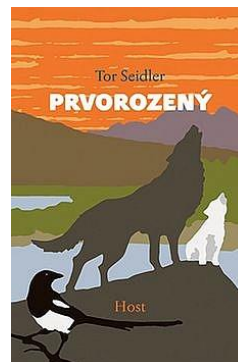
Pro žáky 2. stupně ZŠ
se sluchovým postižením



5.4 Čtenářský list č. 1

Úvod

Hlavní postavou příběhu je straka Meggie. Straka Meggie je přítelkyně s vlkem a společně zažívají dobrodružství v přírodě. V ukázce textu chce Straka Meggie zjistit, co si o strakách myslí ostatní ptáci.



„Co je špatného na strakách?“ zeptala jsem se havrana. Havran odpověděl „Straky jsou hloupé tlachalky.“ „Kdo to říká?“ řekla jsem. „Zeptej se, koho chceš.“ odpověděl havran. Odletěla jsem a viděla na houpačce sedět špačka. Zeptala jsem se ho „Co se říká o strakách?“. „Říká se, že straky jsou zlodějky.“ odpověděl špaček. To mě naštvalo, ale aspoň špaček neřekl to stejné, jako řekl havran. Letěla jsem dál a potkala drozda. Byl u popelnic za domem. „Co se říká o strakách?“ zeptala jsem se drozda. Drozd mi odpověděl „O strakách se říká, že jsou zlodějky.“ Letěla jsem zase dál a potkala káně. Káně mi řeklo to stejné jako drozd. Vrátila jsem se domů na svou borovici. Večer jsem chtěla spát, ale nemohla jsem usnout. Přemýšlela jsem a uvědomila jsem si to. Moji rodiče i sourozenci opravdu hodně mluví a někdy mluví dřív než myslí. Znamená to, že jsou straky tlachalky a zlodějky? Ráno jsem letěla za havranem. Chtěla jsem havranovi říct, že nemá pravdu. Nikde jsem ale havrana nenašla.

(Prvorozný, Tom Seidler)

Vysvětlivky

- straka – druh ptáka



- havran – druh ptáka



- špaček – druh ptáka



- drozd – druh ptáka



- Meggie – ženské jméno
- tlachalka – někdo, kdo hodně mluví. Nemusí mluvit pravdivé věci.

- borovice – druh stromu



- káně – druh ptáka



Úkol

Spoj věty s ptáky, které věty řekli.



Straky jsou hloupé tlachalky.



O strakách se říká, že jsou zlodějky.

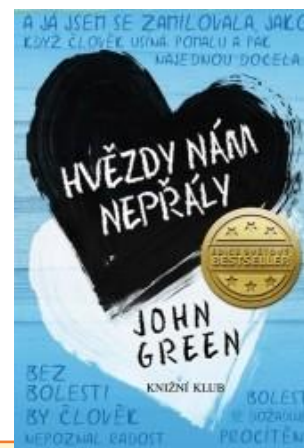


Říká se, že straky jsou zlodějky.

5.5 Čtenářský list č. 2

Úvod

Hlavní postavou příběhu je mladá dívka Hazel. Hazel má rakovinu. Seznámí se s mladým chlapcem Augustem. Augustus se z rakoviny vyléčil. Hazel a Augustus spolu prožívají první lásku. Oranžová ukázka textu popisuje začátek knihy.



Bylo mi sedmnáct let. Máma si myslela, že mám depresi. Nechodila jsem ven. Byla jsem v posteli. Četla jsem pořád jednu knihu. Nejedla jsem. Hodně jsem přemýšlela o smrti. V knihách o rakovině autoři píšou o depresi. Podle autorů deprese patří k rakovině. Já si myslím, že deprese patří k umírání. Mám špatnou náladu, protože můžu umřít. Máma mě vzala k doktorovi. Podle doktora mám velkou depresi. Dostala jsem léky.

Začala jsem chodit do podpůrné skupiny. V podpůrné skupině se střídali lidé. Lidé se střídali, protože umírali. V podpůrné skupině byla hodně špatná nálada. Podpůrná skupina se scházela v kostele. Kostel měl tvar kříže. My seděli vždy uprostřed toho kříže. Vedoucí podpůrné skupiny byl Patrik. Patrik měl osmnáct let. My ostatní jsme osmnáct let ještě neměli.

(Hvězdy nám nepřály, John Green)

Vysvětlivky

- Hazel. – ženské jméno
- Augustus – mužské jméno
- deprese – nemoc, člověk má špatnou náladu, nic člověka nebaví
- autor – člověk, který napsal knihu
- podpůrná skupina – skupina lidí. Lidi mají stejný problém. Ve skupině lidé mluví o problému.
- Patrik – mužské jméno

Úkol

Doplň slova do textu.



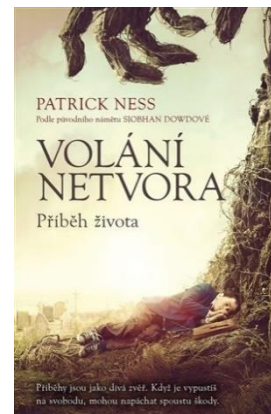
Bylo mi _____ let. Máma si myslela, že mám _____. Nechodila jsem ven. Byla jsem v posteli. Četla jsem pořád jednu _____. Nejedla jsem. Hodně jsem přemýšlela o _____. V knihách o rakovině autoři píšou o depresi. Podle autorů deprese patří k rakovině. Já si myslím, že deprese patří k umírání. Mám špatnou náladu, protože můžu _____. Máma mě vzala k doktorovi. Podle doktora mám velkou depresi. Dostala jsem léky.

Začala jsem chodit do _____. V podpůrné skupině se střídali lidé. Lidé se střídali, protože umírali. V podpůrné skupině byla hodně špatná nálada. Podpůrná skupina se scházela v kostele. Kostel měl tvar _____. My seděli vždy uprostřed toho kříže. Vedoucí podpůrné skupiny byl Patrik. Patrik měl osmnáct let. My ostatní jsme osmnáct let ještě neměli.

5.6 Čtenářský list č. 3

Úvod

Conor má třináct let. Conorova máma je hodně nemocná. Conorův táta bydlí daleko. Conorova babička je nepříjemná. Babička mu pořád nadává. Conor má noční můry.



Conora probudila noční můra. Conor měl velký strach. Tato noční můra se mu zdá často. Zdá se mu o vzdušném víru. V tom vzdušném víru Conor slyší křik. Conor někoho drží za ruce a snaží se ruce udržet. Ruce neudrží a pustí je. Tak noční můra končí.

„Běž pryč.“ zašeptal Conor do tmy. Chtěl, aby noční můra zmizela. „Běž pryč, ztrať se“ šeptal zase Conor.

Conor se podíval na budík. Budík ukazoval sedm minut po půlnoci. Neděle skončila. Ráno Conor brzy vstával. O svých nočních můrách nikomu neřekl. Conor to neřekl mámě ani tátovi. Babičce to Conor taky nechtěl říct. Neřekl to ani spolužákům. Nechtěl, aby měli spolužáci strach. Nikdo nesměl o jeho nočních můrách vědět.

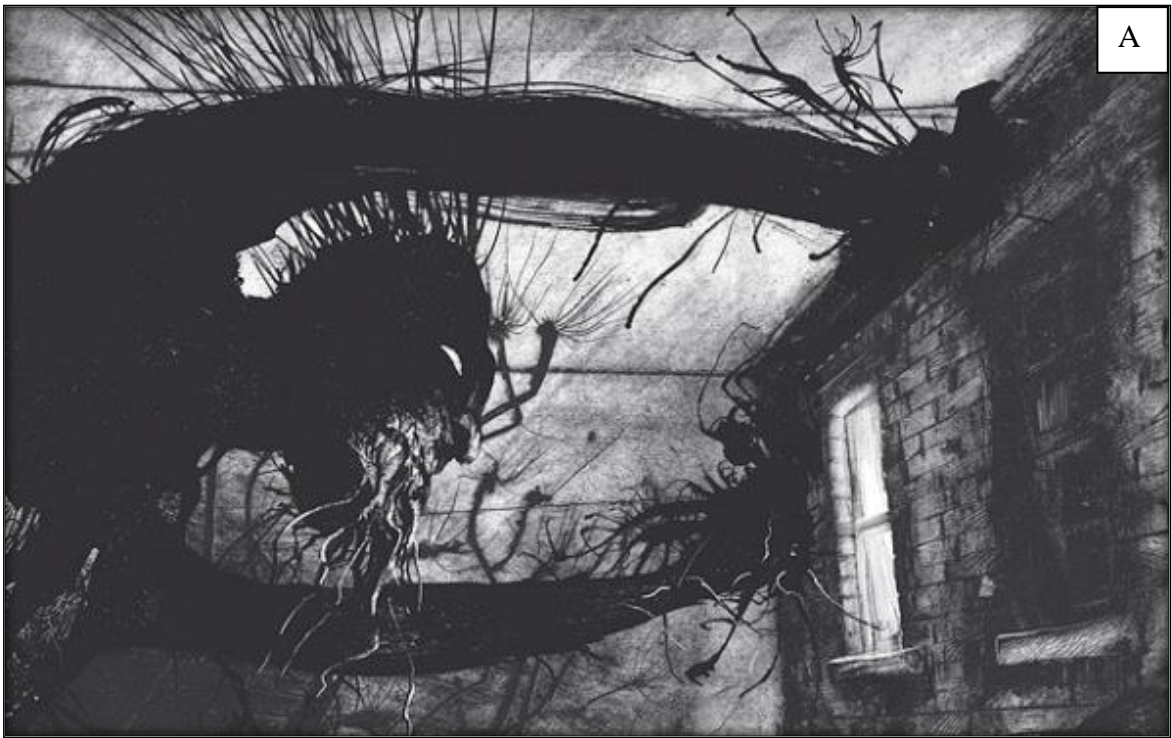
(Volání netvora, Patrick Ness)

Vysvětlivky

- Conor – mužské jméno
- noční můra – zlý sen
- vzdušný vír – vítr se točí v kruhu

Úkol

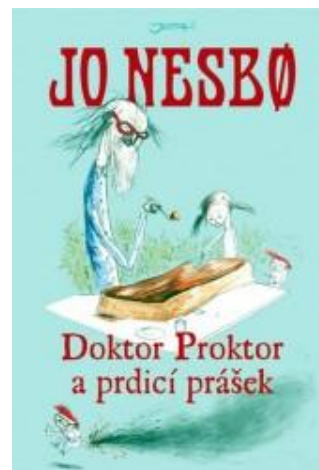
Jaký obrázek se hodí ke knize víc?



5.7 Čtenářská list č. 4

Úvod

Hlavní postava příběhu je kluk Bulík. Bulík se přistěhoval do nové ulice. Tam se seznámil s milou dívkou Lizou a bláznivým doktorem Proktorem. Doktor vynalezl prdicí prášek. S tímto práškem zažívají kamarádi velké dobrodružství.



Jednou ráno Bulík uslyšel Lizina tátu. Táta Lizu popoháněl do školy. „Měl bych si taky pospíšet“ řekl si sám pro sebe Bulík. Chce se nasnídat, najít školní batoh a vyčistit zuby. Bulík nezná cestu do školy. Jde totiž do nové školy. Doufá, že někoho potká. Někdo mu cestu do školy ukáže.

Bulík proběhl do nového domu. Na chodbě ještě stály krabice ze stěhování. V jedné krabici Bulík uviděl svoji trubku. Na trubku myslel už od včerejška. Báł se, aby trubku našel. Opatrně přiložil rty k nátrubku.

Bulíkův děda vždy říkal „Trubka se má políbit jako žena“. Bulík nikdy žádnou ženu nepolíbil. Pusu na pusu nikdy žádné ženě nedal. Bulík doufal, že ženu nikdy nepolíbí. Foukl do trubky. Trubka vydala zvuk jako koza s mořskou nemocí. Byl to divný zvuk. Takový nikdo nikdy neslyšel. Někdo zabouchal do zdi. Máma ještě spala.

(Doktor Proktor a prdicí prášek, Jo Nesbo)

Vysvětlivky

- Bulík – mužské jméno
- Liza – ženské jméno
- Proktor – jméno doktora
- vynalézt – vytvořit něco nového. Něco, co ještě neexistuje.
- prdicí prášek – prášek. Hlasitě se po něm prdí.
- mořská nemoc – někomu je špatně, protože se houpal na mořských vlnách
- jako koza s mořskou nemocí – myslí tím divný zvuk

- trubka – hudební nástroj

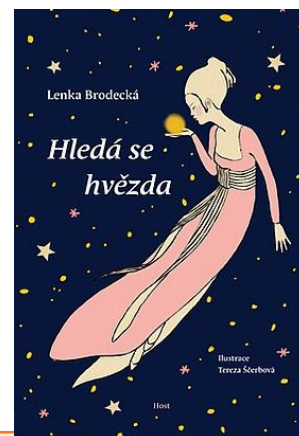


- Nátrubek – Část trubky. Fouká se do ní. Pak trubka hraje.

5.8 Čtenářský list č. 5

Úvod

Někde mezi horami je klidné království. Klid v království ochraňuje zářivá hvězda. Jednou někdo zářivou hvězdu ukradne. Zlo by se mohlo vrátit do království. Jeden veselý kašpárek a princezna se rozhodnou zářivou hvězdu najít a zachránit tak království.



Princezna se rychle umyla a oblékla. Hned si stoupla k oknu a sledovala zvlněnou cestu. U toho si rychlými prsty pletla cop. Cop ji ležel na rameni. Byl zapletený jen do poloviny. Princezna měla vlasy opravdu dlouhé. Vlasy měřily jeden metr! Princezna pořád koukala z okna. Byla našťvaná. Cesta byla prázdná. „Kde asi jsou? Už by tu měli být.“ říkala si sama pro sebe princezna.

V tu chvíli někdo zaklepal na dveře jejího růžového pokoje. Byl to ceremoniář se slavnostním baretem na hlavě. „Dobré ráno, princezno.“ nakoukl do pokoje ceremoniář. Princezna ceremoniáři neodpověděla a hned se ptala „Už jsou tady? Kolik jich je?“. „Zatím nikdo, Vaše Veličenstvo, ale brzy určitě přijedou.“ odpověděl ceremoniář. Ceremoniář ještě doplnil „Měla byste si pospíšit k snídani. Vystydne vám kakao. Vzkazuje vám to pan král.“.

„Co mám dělat s tímhle?“ řekla princezna a ukázala na svůj cop. Cop byl upletený jen do půlky. Ceremoniář dostal nápad. Kolem copu uvázal dvojitý rybářský uzel. Princezna měla radost. „Dobrý nápad, pane ceremoniáři!“ řekla vesele. Pak princezna rychle utíkala do jídelny.

(Hledá se hvězda, Lenka Brodecká)

Vysvětlivky

- ceremoniář – osoba, která organizuje slavnosti. Ceremoniář býval na zámcích.
- Vaše Veličenstvo - oslovení princů, princezen, králů a královen
- baret – druh čepice. Pochází z Francie.
- cop – druh účesu, vlasy se pletou do sebe.



Úkol

Zamysli se. Na koho asi princezna čekala?

.....

.....

.....

.....

.....

Kolik měřily vlasy princezny?

.....

.....

Co mohlo princezně vystydnout?

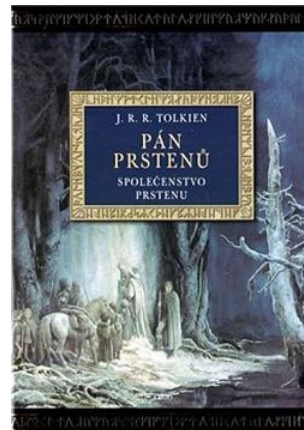
.....

.....

5.9 Čtenářský list č. 6

Úvod

Na začátku příběhu stojí hobit Frodo. Frodo se musí vydat do temné říše. Musí zničit kouzelný prsten. K prstenu se chce dostat zlý čaroděj Sauron. Sauron tak chce získat moc. Na cestu do temné říše se s Hobitem Frodem vydávají jeho přátelé elf Legolas a trpaslík Gimli.



Gimli stál opřený o zed'. Legolas seděl nad Gimlim na zídce. Legolas si hrál s lukem a díval se do tmy. „Tohle se mi líbí víc.“ řekl trpaslík Gimli a dupl na kámen. „Když se přiblížím k horám, roste ve mně síla. Takhle země je silná. Cítím to.“ řekl trpaslík Gimli. Dále Gimli povídal „Mohli by přijít moji příbuzní. Za rok by to bylo hodně silné místo. Armády by se o to místo tříštily jako voda“.

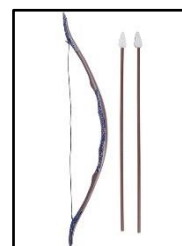
„Věřím ti, ale ty jsi trpaslík. Trpaslíci jsou divní. Mně se to místo nelíbí. Místo se mi nebude líbit ani za světla.“ řekl Legolas a pokračoval „Jsem rád, že mě povzbuzuješ. Stojíš tu se svými silnými nohama a tvrdou sekyrou. Mohlo by tu být víc trpaslíků. Ještě raději bych byl za stovku dobrých lukostřelců. Lukostřelce budeme potřebovat. Rihorové mají dobré lukostřelce. Lukostřelců je ale málo.“

„Na střílení z luku je tma“ řekl Gimli a pokračoval „Je čas na spánek. Jsem tak unavený! Jízda na koni je náročná. Ale pokud bude potřeba, jsem připraven bojovat. Sekyru pořád držím v ruce. Dej mi několik trpaslíků a místo na boj. Únava hned zmizí.“

(Pán prstenů, John Ronald Reuel Tolkien)

Vysvětlivky

- hobit – malá bytost podobná člověku, fantazijní postava
- Frodo – mužské jméno
- elf – fantazijní postava
- Legolas – mužské jméno
- Gimli – mužské jméno
- tříštit – rozbít na několik kusů
- lukostřelec – bojovník, střílí z luku
- Rihorové – skupina bojovníků
- sekyra – nástroj na rozdělení dřeva
- luk – stará zbraň



Úkol

Spoj, co k sobě patří.

Legolas

Gimli

trpaslík

blízko horám v něm roste síla

bojí se, není nadšený

má rád spánek

lukostřelec



5.10 Čtenářský list č. 7

Úvod

Hlavní postavou je Karolína. Karolíně je šestnáct let. Má napsat svůj stručný životopis. Karolína toho v životě zažila hodně. Rozepisuje se o své rodině, přátelích a zážitcích.



To se lehce řekne stručný životopis! Jak se mám rozhodnout? O čem mám psát a o čem ne? Neumím být stručná. Mám ráda všechny drobnosti jako jsou poznámky na okraj. Další problém je čas. Asi bych měla životopis začít psát od druhého dubna 1982. Ten den jsem se narodila. Z toho dne si nic nepamatuji. Byl to pátek. Táta říká, že přšelo. Máma si pamatuje slunce v okně. Babička si na ten den pamatuje velmi dobře. Pracovala v drogerii. Ten den dovezli do drogerie barevné roztomilé nočníky na kolečkách. Babička mi chtěla nějaký nočník koupit. Nevěděla, jakou má mít nočník barvu. Má být nočník modrý nebo růžový? Babička se nemohla rozhodnout, proto koupila zelený nočník. Už tehdy mi babička zasahovala do života. Od té doby mám ráda zelenou barvu. Zelená barva mi dodává sílu a odvahu. Musím na sobě mít vždy něco zeleného. Když mám něco zeleného, mám šťastný den. Když nemám nic zeleného, čeká mě neštěstí. Jednou jsem spadla z věže kostela. Měla jsem na sobě modré džíny a žluté tričko. Proto jsem si zlomila několik kostí. Pak jsem našla v kapse zapomenutý lístek do kina. Byl zelený! Proto jsem se nezabila. To píšu jen tak na okraj.

(Karolína: stručný životopis šestnáctileté, Iva Procházková)

Vysvětlivky

- Karolína – ženské jméno
- stručný – jednoduchý, jen základní informace
- životopis – dokument o životě člověka. Dokument obsahuje důležitá data a události.
- na okraj – něco navíc, málo důležité

Úkol

Urči, co je pravda a co není pravda. Vycházej z textu

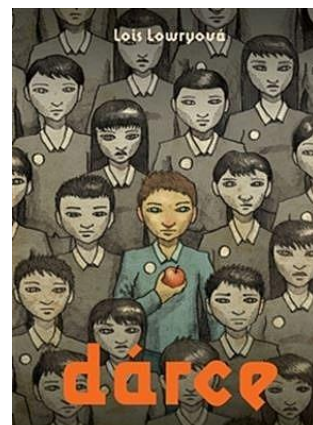
Karolína si pamatuje vše od narození.	ANO/NE
Když se Karolína narodila, byl čtvrtek.	ANO/NE
Karolína měla zelený nočník.	ANO/NE
Zelená je Karolínina šťastná barva.	ANO/NE
Karolína si zlomila kosti.	ANO/NE



5.11 Čtenářský list č. 8

Úvod

Příběh se odehrává ve fantazijním světě. Příběh vypráví o chlapci Jonasovi. Jonasovi je dvanáct let. Žije ve zvláštním světě. V tom světě nejsou války, bolest, strach. Všechno je organizované. Lidé mají názvy podle čísel. Nikdo nemá starosti. Jonas se má stát strážcem vzpomínek. Zjišťuje, že existoval jiný svět. Svět plný bolesti, ale také lásky a přátelství.



Osmičky se mohly svobodně rozhodnout, jak stráví volný čas. Tento čas mohou strávit podle své volby. Osmičky byly ze začátku nervózní. Nevěděly, co mají dělat. Držely se spolu s kamarády. Většinu času trávily na hřišti. To místo totiž dobře znaly. Osmičky tam pomáhaly s mladšími. Později se situace změnila. Osmičky se staly sebevědomé a samostatné. Měly dobré vedení. Mohly přejít k další práci a činnostem. Potom si Osmičky mohly samy vybrat svoje zaměstnání.

Benjamin byl Jedenáctka. Čtyři roky pracoval v rehabilitačním středisku. Mezi lidmi se říkalo, že toho Benjamin hodně umí. Dokonce umí víc než vedoucí střediska. Benjamin vymyslel moderní přístroje pro léčbu. Všichni věděli, že Benamina zařadí sem a asi bude moct přeskočit skoro celý výcvik.

Jonas se byl taky osmička. Mohl si vybrat, kde teď stráví čas. Tato svobodná volba pro Jonase byla přepych. Ostatní čas byl přesně organizovaný. Jonas si jindy nemohl vybrat, jak čas stráví.

(Dárce, Lois Lowryová)

Vysvětlivky

- Jonas – mužské jméno
- Osmička – v textu jde o označení lidí podle čísel
- přepych – mít něco navíc
- Benjamin – mužské jméno
- Jedenáctka – v textu jde o označení lidí podle čísel
- rehabilitační středisko – zdravotnické zařízení, lečí se tam lidé po úrazu

Úkol

Napiš nadpisy odstavců.

1

Osmičky se mohly svobodně rozhodnout, jak stráví volný čas. Tento čas mohou strávit podle své volby. Osmičky byly ze začátku nervózní. Nevěděly, co mají dělat. Držely se spolu s kamarády. Většinu času trávily na hřišti. To místo totiž dobře znaly. Osmičky tam pomáhaly s mladšími. Později se situace změnila. Osmičky se staly sebevědomé a samostatné. Měly dobré vedení. Mohly přejít k další práci a činnostem. Potom si Osmičky mohly samy vybrat svoje zaměstnání.

2

Benjamin byl Jedenáctka. Čtyři roky pracoval v rehabilitačním středisku. Mezi lidmi se říkalo, že toho hodně umí. Dokonce umí víc než vedoucí střediska. Benjamin vymyslel moderní přístroje pro léčbu. Všichni věděli, že Benamina zařadí sem a asi bude moct přeskočit skoro celý výcvik.

3

Jonas se byl taky osmička. Mohl si vybrat, kde teď stráví čas. Tato svobodná volba pro Jonase byla přepych. Ostatní čas byl přesně organizovaný. Jonas si jindy nemohl vybrat, jak čas stráví.

(Dárce, Lois Lowryová)

1

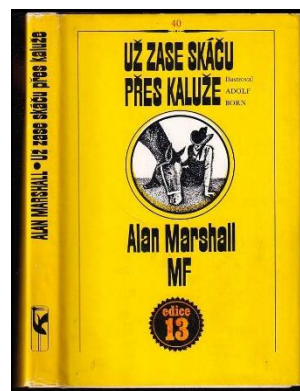
2

3

5.12 Čtenářský list č. 9

Úvod

Kniha je napsaná podle skutečného příběhu. Hlavní postava je chlapec Alan. Alan má dětskou obrnu a musí být dlouho v nemocnici. Potom vyrůstá v malé vesnici se svojí rodinou. Alan má berle a vozik. Sice je Alan nemocný, ale zažívá dobrodružství jako každý kluk. Oranžová ukázka textu popisuje začátek knihy. Příběh vypráví Alan.



Máma ležela ve svátečním pokoji v naší chalupě. Čekala na porodní bábu. Máma se dívala z okna. Viděla zelený kopec a tmavé mraky. Venku hodně foukalo, až se stromy větrem ohýbaly. „Bude to chlapec. Dnes se budou rodit chlapci.“ řekla máma tátovi. Táta se podíval z okna a odpověděl „Určitě z něho udělám zálesáka a běžce.“.

Přišla porodní bába Torrensová. Porodní bába byla trochu tlustá a nikoho a ničeho se nebála. Táta se na porodní bábu usmál a řekl „Měl jsem strach, že to nestihnete. Než byste sem došla, kluk už bude narozený.“ „Však už jsem tu měla být půl hodiny. Neměla jsem připravený odvoz.“ odpověděla paní Torrensová tátovi. Potom se podívala na mámu „Jak se máte? Máte bolesti?“ zeptala se porodní bába mámy. Máma mi vyprávěla, že na posteli byl bičík. Máma si mě představila. Viděla mě před očima. Uháněl jsem na koni a točil bičem nad hlavou. Tak to dělá i táta.

Než jsem se narodil, táta a moje sestry čekali v kuchyni. Moje sestry, Marie a Jana, chtěly bratra. Chtěli mě vodit do školy. Táta jim to slíbil. „Bude to chlapec a bude se jmenovat Alan.“ řekl sestrám táta.

(Už zase skáču přes kaluže, Alan Marshal)

Vysvětlivky

- Alan – mužské jméno
- dětská obrna – vážná nemoc, člověk nemůže chodit
- berle – zdravotnická pomůcka, člověk se o berle opírá, když nemůže chodit
- vozik – zdravotnická pomůcka, člověk na vozíku jezdí, když nemůže chodit
- porodní bába – osoba, pomáhala matkám s narozením dítěte
- zálesák – člověk, který je často v přírodě
- běžec – člověk, který hodně běhá
- Torrensová – ženské příjmení
- bičík – malý bič

Úkol

Podívej se do vysvětlivek. Označ, co je berle a co je vozík.

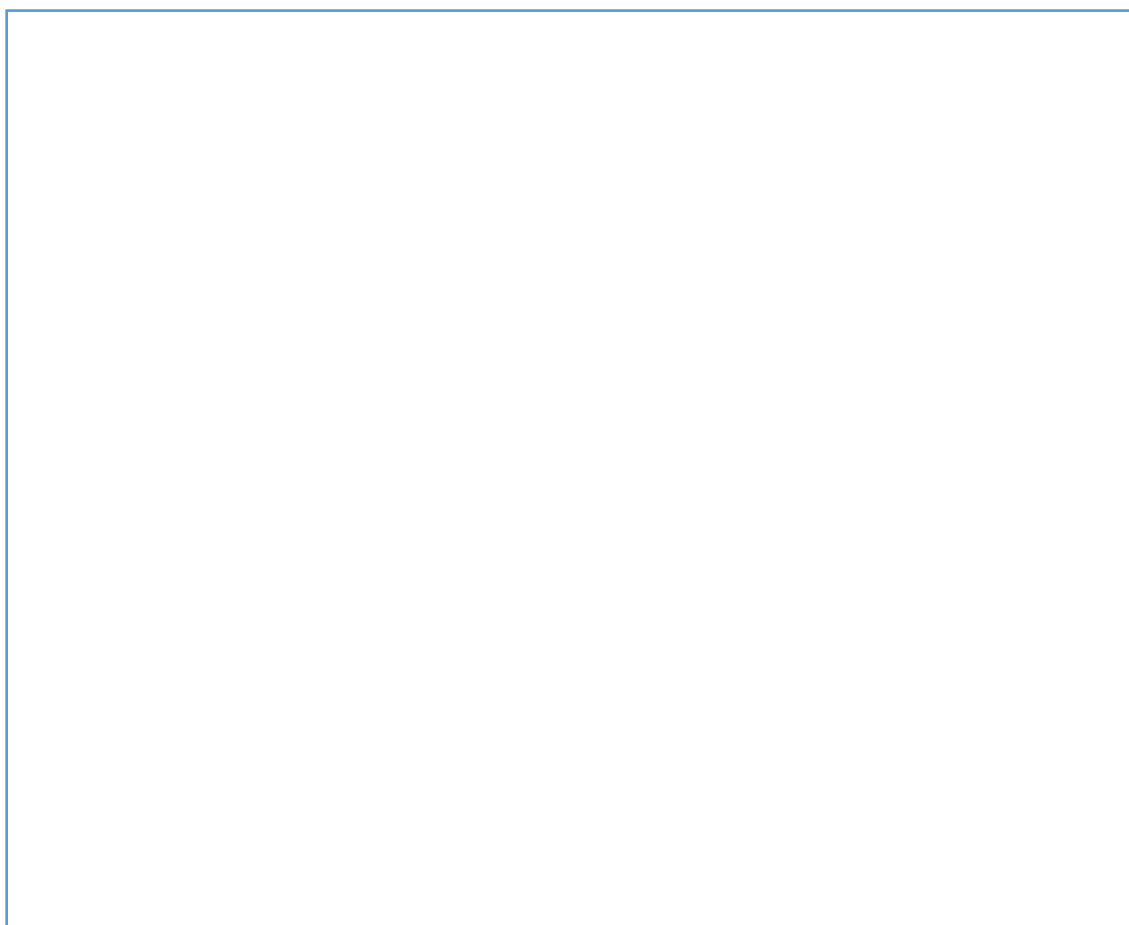


A



B

Namaluj k textu z knihy obrázek.



5.13 Čtenářský list č. 10

Úvod

Příběh popisuje přátelství malého chlapce a fenky Lassie. Lassie prodají zlým pánům. Lassie potom uteče a vydává se na cestu domů. Oranžová ukázka textu popisuje začátek knihy.



Lassie u nás znali všichni. Byla nejznámější ze všech psů na vesnici. Byla nejkrásnější fenka na světě. To si mysleli všichni lidé z vesnice.

Na světě se psům žije nejlépe tady u nás. Jsme v drsném kraji na severu Anglie. Psi se tu mají dobře. Hodně tu fouká vítr a prší. Psi mají proto hustou srst a jsou silní. Všude na severu Anglie je několik takových vesnic. V každé z vesnic jsou dělníci a dělníci mají svého psa. Dělníci nosí jednoduché oblečení. Psi jsou krásní a hrdí. U nás ve vesnici mají lidé psy rádi. Bylo tu několik vzácných psů, ale jenom jeden pes je nejlepší. Kolie Lassie.

Lassie znal každý člověk z vesnice. Lidé si podle Lassie mohli nastavit hodinky. Jak je to možné? Stalo se to už dávno. Lassie byla ještě veselá štěně. Malý chlapec Joe přišel domu a říká mámě „Před školou na mě čekala Lassie. Čekala až skončím ve škole. Jak Lassie věděla, kde jsem?“. „Našla tě asi po čichu“ odpověděl máma. Druhy den seděla Lassie před školou zase. A potom tam Lassie seděla další dny a další dny. Lassie byla přesná. Ženy koukaly z oken a viděly Lassie. „Tamhle běží Lassie. To už bude za pět minut čtyři!“ říkaly si ženy.

(Lassie se vrací, Eric Knight)

Vysvětlivky

- fenka/fena – ženský rod od psa
- Lassie – ženské jméno, v textu jméno psa
- sever – světová strana
- Joe – mužské jméno
- kolie – druh psa



Úkol

Jaká slova vystihují text?

.....
.....
.....

Představ si, že tvůj kamarád bydlí hodně daleko. Ty si s kamarádem nemůžeš povídat. Napiš mu dopis. Do dopisu napiš všechno zajímavé, co jsi přečetl/a.



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Shrnutí praktické části

V praktické části své diplomové práce jsem se věnovala úpravám textů pro žáky se sluchovým postižením. Na základě metodiky Daňové (2008), doplněnou o poznatky Souralové (2002), jsem upravila čítanku, kterou jsem v průběhu svého studia na Univerzitě Palackého v Olomouci vytvořila pro intaktní žáky 2. stupně základní školy. Čítanku pro žáky se sluchovým postižením tvoří deset čtenářských listů. Každý list obsahuje úryvek z knihy. Úryvky jsou upraveny pro potřeby osob se sluchovým postižením. Na úryvek navazuje vždy úkol, který slouží k ověření srozumitelnosti listu a porozumění žáka. S listy mohou pracovat učitelé, rodiče, ale také samotní žáci se sluchovým postižením. Čtenářské listy na sebe vzájemně nenavazují. Je tedy možné vybrat jakýkoliv list. Osobně doporučuji využívat jeden, maximálně dva čtenářské listy, na jednu čtenářskou lekci. Čtenářské listy jsou k dispozici v reálné velikosti v praktické části mé diplomové práce. V příloze jsou čtenářské listy uvedeny s řešením.

Za limit praktické části považuji především to, že čtenářské listy nebyly ověřeny. Bohužel současná epidemiologická situace nedovolovala ověřit listy na některé ze základních škol pro sluchově postižené. Snažila jsem se otázky pro ověření srozumitelnosti zaimplementovat do čtenářských listů. Proto bych doporučila čtenářské listy ještě ověřit. Za další limit považuji fakt, že jsem upravovala text pro žáky se sluchovým postižením úplně poprvé. Nejedná se o jednoduchý proces.

Věřím, že i přes výše zmíněné limity bude čítanka přínosná. Jako velké pozitivum vnímám, že i když jsou čtenářské listy primárně určené žákům se sluchovým postižením, může je využívat mnoho jiných skupin. Jedná se například o žáky s odlišným mateřským jazykem, s mentálním postižením nebo specifickými poruchami učení.

Závěr

V diplomové práci s názvem Úprava textu pro osoby se sluchovým postižením: Čítanka se věnuji problematice čtení osob se sluchovým postižením. Cílem práce bylo vytvořit na základě metod úprav text, který bude určen žákům 2. stupně základní školy se sluchovým postižením. Byla vytvořena autorská čítanka, tedy souhrn několika čtenářských listů.

Pro téma této práce jsem se rozhodla, jelikož v něm spojuji své dva studijní obory – český jazyk a literaturu a speciální pedagogiku. Rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářských dovedností považuji za velmi důležitý. Domnívám se, že bychom mu měli věnovat dostatek pozornosti i v minoritních skupinách.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část nabízí odborný pohled na sluchové postižení a čtení a popisuje vhodné metody k úpravě textu. V praktické části se věnuji samotné realizaci úprav textů. Názorně dokládám všechny fáze, které při úpravách proběhly. V závěru praktické části je k dispozici celý upravený text, kterým je čítanka určená žákům 2. stupně ZŠ se sluchovým postižením. Čítanka je tvořena deseti čtenářskými listy, které na sebe vzájemně nenavazují. Jdou tedy využít jakýmkoliv způsobem. Každý čtenářský list se skládá z upraveného literárního úryvku a úkolů, které slouží k ověření srozumitelnosti textu a porozumění žáka. V praktické části se nachází čtenářské listy v reálné velikosti a jsou volně k dispozici. V přílohách jsou čtenářské listy se správným řešením úkolů.

Za limity výzkumu považuji především absenci ověření textu. Současná epidemiologická situace mi bohužel neumožnila ověřit texty na základní škole pro sluchově postižené. Dalším limitem je fakt, že jde o moji prvotinu úprav textů. I přesto věřím, že čítanka bude přínosem. Nemusí být přínosem pouze žákům se sluchovým postižením. Čítanka je vhodná také pro všechny žáky, které mají problém s recepcí česky psaných textů. Může se jednat o žáky cizince, žáky se specifickými poruchami učení nebo o žáky s mentálním postižením. Na závěr bych chtěla dodat, že úprava textů a tvorba čítanky mě velmi bavila. Myslím, že se nebude jednat o můj poslední pokus.

Použité zdroje

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL, 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*[online]. Praha: Česká školní inspekce, ISBN 978-80-88087-24-3. [cit. 22. 4. 2021]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

ČERVENKOVÁ, Anna, 1999. Co dává neslyšícímu dítěti čtení. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha, FRPSP. S. 7–15. ISBN 80-238-4826-7.

ČERVINKOVÁ-HOUŠKOVÁ, Kateřina, 2009. Jaké jsou potřeby neslyšícího člověka a kdo je vlastně „neslyšící“ člověk? *Duha*. 23 (4), 1-11. ISSN 0862-1985.

DAŇOVÁ, Martina, 2008. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.

Deafness and hearing loss, 2021 [online]. Ženeva: World Health Organization [cit. 13. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Disability and health, 2021 [online]. Ženeva: World Health Organization [cit. 13. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

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

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ, 2011. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.

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

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

HRUBÝ, Jaroslav, 1998a. Kolik je u nás sluchově postižených? *Speciální pedagogika*. 2, 5-20. ISSN 1211-2720.

HRUBÝ, Jaroslav, 2009. Tak kolik těch sluchově postižených u nás vlastně je? *Speciální pedagogika*. 4, 269-290. ISSN 1211-2720.

- HRUBÝ, Jaroslav, 1998b. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-006-0.
- HRUBÝ, Jaroslav, 1998c. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 2*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-075-3.
- JANOTOVÁ, Naděžda, SVOBODOVÁ, Karla 1996. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-72-8.
- JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-14-4
- KOMORNÁ, Marie. 2008. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-29-7.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
- LECHTA, Viktor, 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LEJSKA, Mojmir, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- LEJSKA, Mojmir, 1994. *Základy praktické audiologie a audiometrie*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. Učební text (Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví). ISBN 80-7013-178-0.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ, 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-003-2.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, 2013. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-451-1.
- MIKŠÍKOVÁ, Veronika, 2019. *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5657-7.
- NEBESKÁ, Iva, 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H. ISBN 80-85467-75-5.

- OLUSANYA, Bolajoko; DAVIS, Adrian; HOFFMAN Howard, 2019. Hearing loss grades and the International classification of functioning, disability and health. *Bull World Health Organ* [online]. 97 (10): 725–728 [cit. 16. 4. 2021]. DOI: 10.2471 / BLT.19.230367
- POTMĚŠIL, Miloň. 2007. Sluchové postižení a sebereflexe. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*, 2009. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PTÁČKOVÁ, Klára, 2013. *Čtenářství u neslyšících dětí a problematika upravovaných textů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-635-2.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*, 2007. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOURALOVÁ, Eva. 2002. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0433-8.
- SOURALOVÁ, Eva. 2007. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978- 80-244-1630-4.
- SOURALOVÁ, Eva; LANGER, Jiří. 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.
- STAŇKOVÁ, Monika, 2019. *Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku* [online]. Olomouc [cit. 22. 4. 2021]. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=17763376076>
- Statistiky počtu osob se sluchovým postižením*, 2021 [online]. Praha: Česká unie neslyšících, z. ú. [cit. 13. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.cun.cz/cs/blog/2017/05/17/statistiky-poctu-osob-se-sluchovym-postizenim/>
- STRNADOVÁ, Věra, 1999. Co dává neslyšícímu dítěti čtení. *Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení?*. Praha, FRPSP. S. 22–25. ISBN 80-238-4826-7.

ŠEBESTA, Karel, 2005. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Klasifikace sluchového postižení dle velikosti ztráty sluchu podle WHO

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Vypracované úlohy č. 1

Příloha č. 2 – Vypracované úlohy č. 2

Příloha č. 3 – Vypracované úlohy č. 3

Příloha č. 4 – Vypracované úlohy č. 4

Příloha č. 5 – Vypracované úlohy č. 5

Příloha č. 6 – Vypracované úlohy č. 6

Příloha č. 7 – Vypracované úlohy č. 7

Příloha č. 8 – Vypracované úlohy č. 8

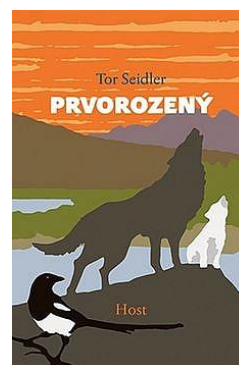
Příloha č. 9 – Vypracované úlohy č. 9

Příloha č.10 – Vypracované úlohy č. 10

Příloha č. 1 – Vypracované úlohy č. 1

Úvod

Hlavní postavou příběhu je straka Meggie. Straka Meggie je přítelkyně s vlkem a společně zažívají dobrodružství v přírodě. V ukázce textu chce Straka Meggie zjistit, co si o strakách myslí ostatní ptáci.



„Co je špatného na strakách?“ zeptala jsem se havrana. Havran odpověděl „Straky jsou hloupé tlachalky.“ „Kdo to říká?“ řekla jsem. „Zeptej se, koho chceš.“ odpověděl havran. Odletěla jsem a viděla na houpačce sedět špačka. Zeptala jsem se drozda. „Co se říká o strakách?“. „Říká se, že straky jsou zlodějky.“ odpověděl špaček. To mě naštvalo, ale aspoň špaček neřekl to stejné, jako řekl havran. Letěla jsem dál a potkala drozda. Byl u popelnice za domem. „Co se říká o strakách?“ zeptala jsem se ho. Drozd mi odpověděl „O strakách se říká, že jsou zlodějky.“ Letěla jsem zase dál a potkala káně. Káně mi řeklo to stejné jako drozd. Vrátila jsem se domů na svou borovici. Večer jsem chtěla spát, ale nemohla jsem usnout. Přemýšlela jsem a uvědomila jsem si to. Moji rodiče i sourozenci opravdu hodně mluví a někdy mluví dřív než myslí. Znamená to, že jsou straky tlachalky a zlodějky? Ráno jsem letěla za havranem. Chtěla jsem havranovi říct, že nemá pravdu. Nikde jsem ale havrana nenašla.

(Prvorozený, Tom Seidler)

Vysvětlivky

- straka – druh ptáka



- havran – druh ptáka



- špaček – druh ptáka



- drozd – druh ptáka



- Meggie – ženské jméno
- tlachalka – někdo, kdo hodně mluví. Nemusí mluvit pravdivé věci.

- borovice – druh stromu



- káně – druh ptáka



Úkol

Spoj věty s ptáky, které věty řekli.



Straky jsou hloupé tlachalky.



O strakách se říká, že jsou zlodějky.

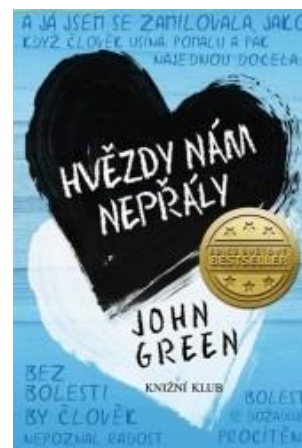


Říká se, že straky jsou zlodějky.

Příloha č. 2 - Vypracované úlohy č. 2

Úvod

Hlavní postavou příběhu je mladá dívka Hazel. Hazel má rakovinu. Seznámí se s mladým chlapcem Augustem. Augustus se z rakoviny vyléčil. Hazel a Augustus spolu prožívají první lásku. Oranžová ukázka textu popisuje začátek knihy.



Bylo mi sedmnáct let. Máma si myslela, že mám depresi. Nechodila jsem ven. Byla jsem v posteli. Četla jsem pořád jednu knihu. Nejedla jsem. Hodně jsem přemýšlela o smrti. V knihách o rakovině autoři píšou o depresi. Podle autorů deprese patří k rakovině. Já si myslím, že deprese patří k umírání. Mám špatnou náladu, protože můžu umřít. Máma mě vzala k doktorovi. Podle doktora mám velkou depresi. Dostala jsem léky.

Začala jsem chodit do podpůrné skupiny. V podpůrné skupině se střídali lidé. Lidé se střídali, protože umírali. V podpůrné skupině byla hodně špatná nálada. Podpůrná skupina se scházela v kostele. Kostel měl tvar kříže. My seděli vždy uprostřed toho kříže. Vedoucí podpůrné skupiny byl Patrik. Patrik měl osmnáct let. My ostatní jsme osmnáct let ještě neměli.

(Hvězdy nám nepřály, John Green)

Vysvětlivky

- Hazel – ženské jméno
- Augustus – mužské jméno
- deprese – nemoc, člověk má špatnou náladu, nic člověka nebaví.
- autor – člověk, který napsal knihu
- podpůrná skupina – skupina lidí. Lidé mají stejný problém. Ve skupině lidé mluví o problému.
- Patrik – mužské jméno

Úkol

Doplň slova do textu.



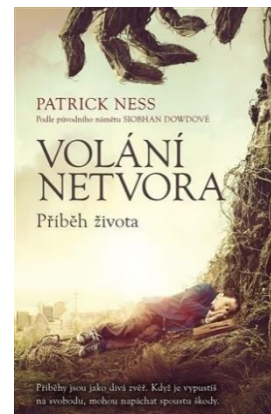
Bylo mi ___ **sedmnáct** ___ let. Máma si myslela, že mám ___ **depresi** ___. Nechodila jsem ven. Byla jsem v posteli. Četla jsem pořád jednu _knihu_. Nejedla jsem. Hodně jsem přemýšlela o _**smrti**_. V knihách o rakovině autoři píšou o depresi. Podle autorů deprese patří k rakovině. Já si myslím, že deprese patří k umírání. Mám špatnou náladu, protože můžu ___ **umřít** ___. Máma mě vzala k doktorovi. Podle doktora mám velkou depresi. Dostala jsem léky.

Začala jsem chodit do _**podpůrné skupiny**_. V podpůrné skupině se střídali lidé. Lidé se střídali, protože umírali. V podpůrné skupině byla hodně špatná nálada. Podpůrná skupina se scházela v kostele. Kostel měl tvar ___ **kříže** ___. My seděli vždy uprostřed toho kříže. Vedoucí podpůrné skupiny byl Patrik. Patrik měl osmnáct let. My ostatní jsme osmnáct let ještě neměli.

Příloha č. 3 - Vypracované úlohy č. 3

Úvod

Conor má třináct let. Conorova máma je hodně nemocná. Conorův táta bydlí daleko. Conorova babička je nepříjemná. Babička mu pořád nadává. Conor má noční můry.



Vysvětlivky

Conora probudila noční můra. Conor měl velký strach. Tato noční můra se mu zdá často. Zdá se mu o vzdušném víru. V tom vzdušném víru Conor slyší křik. Conor někoho drží za ruce a snaží se ruce udržet. Ruce neudrží a pustí je. Tak noční můra končí.

„Běž pryč.“ zašeptal Conor do tmy. Chtěl, aby noční můra zmizela. „Běž pryč, ztrať se“ šeptal zase Conor.

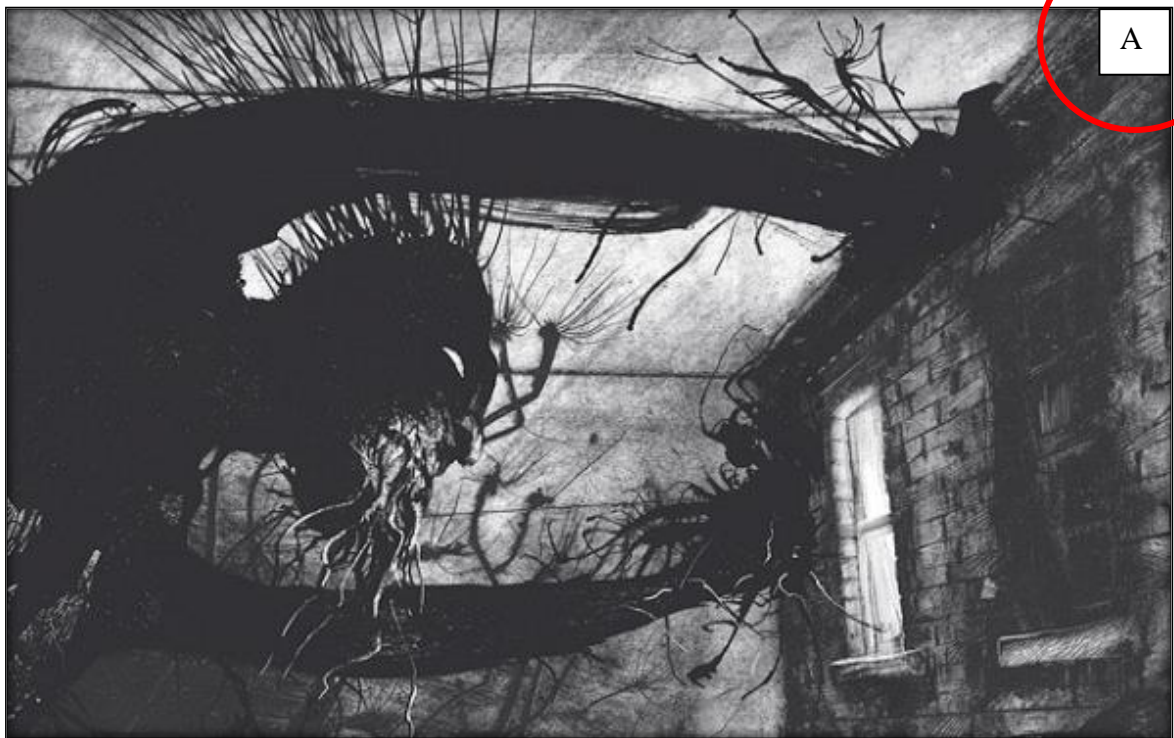
Conor se podíval na budík. Budík ukazoval sedm minut po půlnoci. Neděle skončila. Ráno Conor brzy vstával. O svých nočních můrách nikomu neřekl. Conor to neřekl mámě ani tátovi. Babičce to Conor taky nechtěl říct. Neřekl to ani spolužákům. Nechtěl, aby měli spolužáci strach. Nikdo nesměl o jeho nočních můrách vědět.

(Volání netvora, Patrick Ness)

- Conor – mužské jméno
- noční můra – zlý sen
- vzdušný vír – vítr se točí v kruhu

Úkol

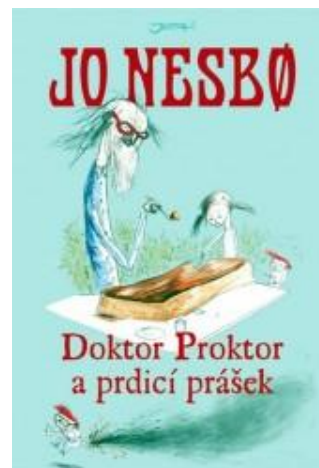
Jaký obrázek se hodí ke knize víc?



Příloha č. 4 - Vypracované úlohy č. 4

Úvod

Hlavní postava příběhu je kluk Bulík. Bulík se přistěhoval do nové ulice. Tam se seznámil s milou dívkou Lizou a bláznivým doktorem Proktorem. Doktor vynalezl prdicí prášek. S tímto práškem zažívají kamarádi velké dobrodružství.



Jednou ráno Bulík uslyšel Lizina tátu. Táta Lizu popoháněl do školy. „Měl bych si taky pospíšet“ řekl si sám pro sebe Bulík. Chce se nasnídat, najít školní batoh a vyčistit zuby. Bulík nezná cestu do školy. Jde totiž do nové školy. Doufá, že někoho potká. Někdo mu cestu do školy ukáže.

Bulík proběhl do nového domu. Na chodbě ještě stály krabice ze stěhování. V jedné krabici Bulík uviděl svoji trubku. Na trubku myslel už od včerejška. Báł se, aby trubku našel. Opatrně přiložil rty k nátrubku.

Bulíkův děda vždy říkal „Trubka se má políbit jako žena“. Bulík nikdy žádnou ženu nepolíbil. Pusu na pusu nikdy žádné ženě nedal. Bulík doufal, že ženu nikdy nepolíbí. Foukl do trubky. Trubka vydala zvuk jako koza s mořskou nemocí. Byl to divný zvuk. Takový nikdo nikdy neslyšel. Někdo zabouchal do zdi. Máma ještě spala.

(Doktor Proktor a prdicí prášek, Jo Nesbo)

Vysvětlivky

- Bulík – mužské jméno
- Liza – ženské jméno
- Proktor – jméno doktora
- vynalézt – vytvořit něco nového. Něco, co ještě neexistuje.
- prdicí prášek – prášek. Hlasitě se po něm prdí.
- mořská nemoc – někomu je špatně, protože se houpal na mořských vlnách
- jako koza s mořskou nemocí – myslí tím divný zvuk

- trubka – hudební nástroj



- Nátrubek – Část trubky. Fouká se do ní. Pak trubka hraje.

Příloha č. 5 - Vypracované úlohy č. 5

Úvod

Někde mezi horami je klidné království. Klid v království ochraňuje zářivá hvězda. Jednou někdo zářivou hvězdu ukradne. Zlo by se mohlo vrátit do království. Jeden veselý kašpárek a princezna se rozhodnou zářivou hvězdu najít a zachránit tak království.



Princezna se rychle umyla a oblékla. Hned si stoupla k oknu a sledovala zvlněnou cestu. U toho si rychlými prsty pletla cop. Cop ji ležel na rameni. Byl zapletený jen do poloviny. Princezna měla vlasy opravdu dlouhé. Vlasy měřily jeden metr! Princezna pořád koukala z okna. Byla našťvaná. Cesta byla prázdná. „Kde asi jsou? Už by tu měli být.“ říkala si sama pro sebe princezna.

V tu chvíli někdo zaklepal na dveře jejího růžového pokoje. Byl to ceremoniář se slavnostním baretem na hlavě. „Dobré ráno, princezno.“ nakoukl do pokoje ceremoniář. Princezna ceremoniáři neodpověděla a hned se ptala „Už jsou tady? Kolik jich je?“. „Zatím nikdo, Vaše Veličenstvo, ale brzy určitě přijedou.“ odpověděl ceremoniář. Ceremoniář ještě doplnil „Měla byste si pospíšet k snídani. Vystydne vám kakao. Vzkazuje vám to pan král.“.

„Co mám dělat s tímhle?“ řekla princezna a ukázala na svůj cop. Cop byl upletený jen do půlky. Ceremoniář dostal nápad. Kolem copu uvázal dvojitý rybářský uzel. Princezna měla radost. „Dobrý nápad, pane ceremoniáři!“ řekla vesele. Pak princezna rychle utíkala do jídelny.

Vysvětlivky

- ceremoniář – osoba, která organizuje slavnosti. Ceremoniář býval na zámcích.
- Vaše Veličenstvo - oslovení princů, princezen, králů a královen
- baret – druh čepice. Pochází z Francie.
- cop – druh účesu, vlasy se pletou do sebe.



Úkol

Zamysli se. Na koho asi princezna čekala?

...**INDIVIDUÁLNÍ**.....
.....
.....
.....

Kolik měřily vlasy princezny?

...**METR**.....
.....

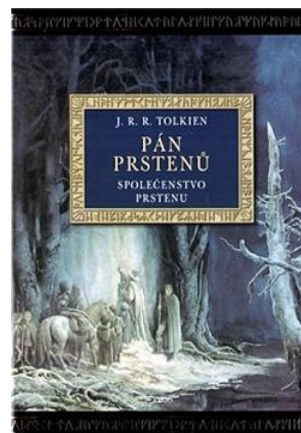
Co mohlo princezně vystydnout?

...**KAKAO**.....
.....

Příloha č. 6 - Vypracované úlohy č. 6

Úvod

Na začátku příběhu stojí hobit Frodo. Frodo se musí vydat do temné říše. Musí zničit kouzelný prsten. K prstenu se chce dostat zlý čaroděj Sauron. Sauron tak chce získat moc. Na cestu do temné říše se s Hobitem Frodem vydávají jeho přátelé elf Legolas a trpaslík Gimli.



Gimli stál opřený o zed'. Legolas seděl nad Gimlím na zídce. Legolas si hrál s lukem a díval se do tmy. „Tohle se mi líbí víc.“ řekl trpaslík Gimli a dupl na kámen. „Když se přiblížím k horám, roste ve mně síla. Takhle země je silná. Cítím to.“ řekl trpaslík Gimli. Dále Gimli povídal „Mohli by přijít moji příbuzní. Za rok by to bylo hodně silné místo. Armády by se o to místo tříštily jako voda“.

„Věřím ti, ale ty jsi trpaslík. Trpaslíci jsou divní. Mně se to místo nelíbí. Místo se mi nebude líbit ani za světla.“ řekl Legolas a pokračoval „Jsem rád, že mě povzbuzuješ. Stojíš tu se svými silnými nohama a tvrdou sekyrou. Mohlo by tu být víc trpaslíků. Ještě raději bych byl za stovku dobrých lukostřelců. Lukostřelce budeme potřebovat. Rihorové mají dobré lukostřelce. Lukostřelců je ale málo.“

„Na střílení z luku je tma“ řekl Gimli a pokračoval „Je čas na spánek. Jsem tak unavený! Jízda na koni je náročná. Ale pokud bude potřeba, jsem připraven bojovat. Sekyru pořád držím v ruce. Dej mi několik trpaslíků a místo na boj. Únava hned zmizí.“

(Pán prstenů, John Ronald Reuel Tolkien)

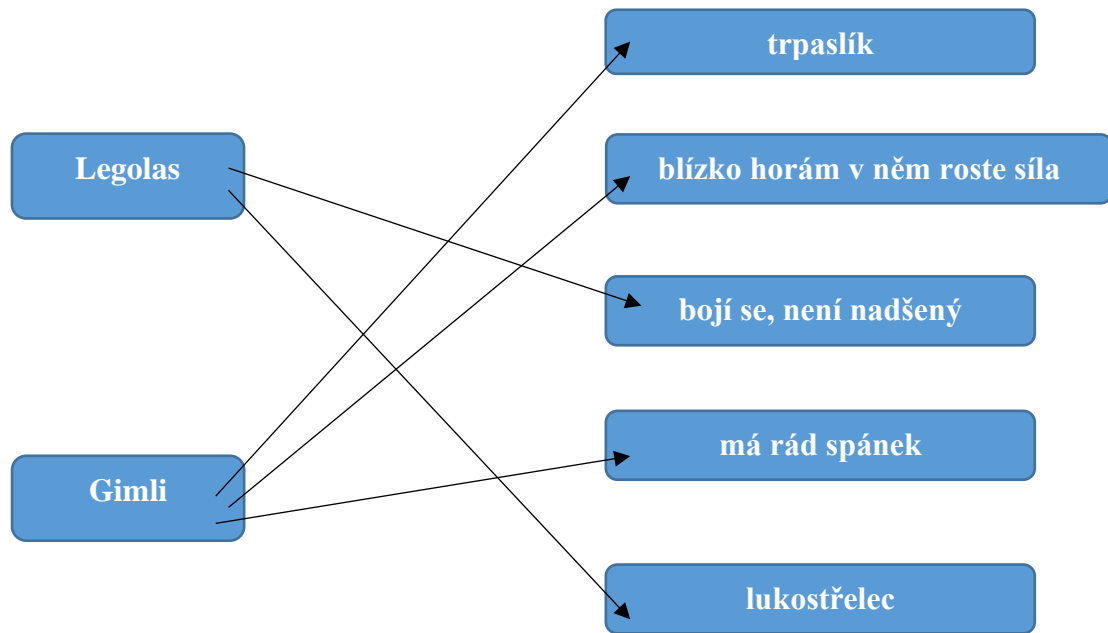
Vysvětlivky

- hobit – malá bytost podobná člověku, fantazijní postava
- Frodo – mužské jméno
- elf – fantazijní postava
- Legolas – mužské jméno
- Gimli – mužské jméno
- tříštit – rozbít na několik kusů
- lukostřelec – bojovník, střílí z luku
- Rihorové – skupina bojovníků
- sekyra – nástroj na rozdělení dřeva
- luk – stará zbraň



Úkol

Spoj, co k sobě patří.



Příloha č. 7 - Vypracované úlohy č. 7

Úvod

Hlavní postavou je Karolína. Karolíně je šestnáct let. Má napsat svůj stručný životopis. Karolína toho v životě zažila hodně. Rozepisuje se o své rodině, přátelích a zážitcích.



To se lehce řekne stručný životopis! Jak se mám rozhodnout? O čem mám psát a o čem ne? Neumím být stručná. Má ráda všechny drobnosti jako jsou poznámky na okraj. Další problém je čas. Asi bych měla životopis začít psát od druhého dubna 1982. Ten den jsem se narodila. Z toho dne si nic nepamatuji. Byl to pátek. Táta říká, že přšelo. Máma si pamatuje slunce v okně. Babička si na ten den pamatuje velmi dobře. Pracovala v drogérii. Ten den dovezli do drogérie barevné roztomilé nočníky na kolečkách. Babička mi chtěla nějaký nočník koupit. Nevěděla, jakou má mít nočník barvu. Má být nočník modrý nebo růžový? Babička se nemohla rozhodnout, proto koupila zelený nočník. Už tehdy mi babička zasahovala do života. Od té doby mám ráda zelenou barvu. Zelená barva mi dodává sílu a odvalu. Musím na sobě mít vždy něco zeleného. Když mám něco zeleného, mám šťastný den. Když nemám nic zeleného, čeká mě neštěstí. Jednou jsem spadla z věže kostela. Měla jsem na sobě modré džíny a žluté tričko. Proto jsem si zlomila několik kostí. Pak jsem našla v kapse zapomenutý lístek do kina. Byl zelený! Proto jsem se nezabila. To píšu jen tak na okraj.

(Karolína: stručný životopis šestnáctileté, Iva Procházková)

Vysvětlivky

- Karolína – ženské jméno
- stručný – jednoduchý, jen základní informace
- životopis – dokument o životě člověka. Dokument obsahuje důležitá data a události.
- na okraj – něco navíc, málo důležité

Úkol

Urči, co je pravda a co není pravda. Vycházej z textu

Karolína si pamatuje vše od narození.

ANO/NE

Když se Karolína narodila, byl čtvrtek.

ANO/NE

Karolína měla zelený nočník.

ANO/NE

Zelená je Karolínina šťastná barva.

ANO/NE

Karolína si zlomila kosti.

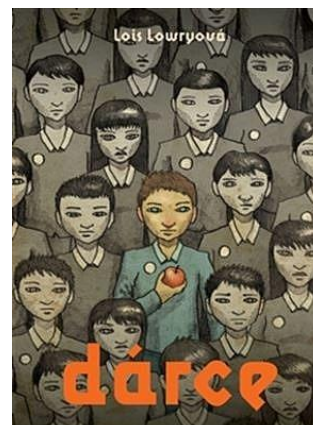
ANO/NE



Příloha č. 8 - Vypracované úlohy č. 8

Úvod

Příběh se odehrává ve fantazijním světě. Příběh vypráví o chlapci Jonasovi. Jonasovi je dvanáct let. Žije ve zvláštním světě. V tom světě nejsou války, bolest, strach. Všechno je organizované. Lidé mají názvy podle čísel. Nikdo nemá starosti. Jonas se má stát strážcem vzpomínek. Zjišťuje, že existoval jiný svět. Svět plný bolesti, ale také lásky a přátelství.



Osmičky se mohly svobodně rozhodnout, jak stráví volný čas. Tento čas mohou strávit podle své volby. Osmičky byly ze začátku nervózní. Nevěděly, co mají dělat. Držely se spolu s kamarády. Většinu času trávily na hřišti. To místo totiž dobře znaly. Osmičky tam pomáhaly s mladšími. Později se situace změnila. Osmičky se staly sebevědomé a samostatné. Měly dobré vedení. Mohly přejít k další práci a činnostem. Potom si Osmičky mohly samy vybrat svoje zaměstnání.

Benjamin byl Jedenáctka. Čtyři roky pracoval v rehabilitačním středisku. Mezi lidmi se říkalo, že toho Benjamin hodně umí. Dokonce umí víc než vedoucí střediska. Benjamin vymyslel moderní přístroje pro léčbu. Všichni věděli, že Benamina zařadí sem a asi bude moct přeskočit skoro celý výcvik.

Jonas se byl taky osmička. Mohl si vybrat, kde teď stráví čas. Tato svobodná volba pro Jonase byla přepych. Ostatní čas byl přesně organizovaný. Jonas si jindy nemohl vybrat, jak čas stráví.

(Dárce, Lois Lowryová)

Vysvětlivky

- Jonas – mužské jméno
- Osmička – v textu jde o označení lidí podle čísel
- přepych – mít něco navíc
- Benjamin – mužské jméno
- Jedenáctka – v textu jde o označení lidí podle čísel
- rehabilitační středisko – zdravotnické zařízení, lečí se tam lidé po úrazu

Úkol

Napiš nadpisy odstavců.

1

Osmičky se mohly svobodně rozhodnout, jak stráví volný čas. Tento čas mohou strávit podle své volby. Osmičky byly ze začátku nervózní. Nevěděly, co mají dělat. Držely se spolu s kamarády. Většinu času trávily na hřišti. To místo totiž dobře znaly. Osmičky tam pomáhaly s mladšími. Později se situace změnila. Osmičky se staly sebevědomé a samostatné. Měly dobré vedení. Mohly přejít k další práci a činnostem. Potom si Osmičky mohly samy vybrat svoje zaměstnání.

2

Benjamin byl Jedenáctka. Čtyři roky pracoval v rehabilitačním středisku. Mezi lidmi se říkalo, že toho hodně umí. Dokonce umí víc než vedoucí střediska. Benjamin vymyslel moderní přístroje pro léčbu. Všichni věděli, že Benamina zařadí sem a asi bude moct přeskočit skoro celý výcvik.

3

Jonas se byl taky osmička. Mohl si vybrat, kde teď stráví čas. Tato svobodná volba pro Jonase byla přepych. Ostatní čas byl přesně organizovaný. Jonas si jindy nemohl vybrat, jak čas stráví.

(Dárce, Lois Lowryová)

1 **INDIVIDUÁLNÍ**

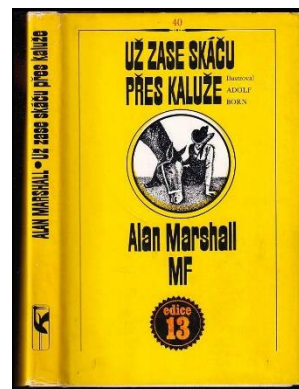
2 **INDIVIDUÁLNÍ**

3 **INDIVIDUÁLNÍ**

Příloha č. 9 - Vypracované úlohy č. 9

Úvod

Kniha je napsaná podle skutečného příběhu. Hlavní postava je chlapec Alan. Alan má dětskou obrnu a musí být dlouho v nemocnici. Potom vyrůstá v malé vesnici se svojí rodinou. Alan má berle a vožík. Sice je Alan nemocný, ale zažívá dobrodružství jako každý kluk. Oranžová ukázka textu popisuje začátek knihy. Příběh vypráví Alan.



Máma ležela ve svátečním pokoji v naší chalupě. Čekala na porodní bábu. Máma se dívala z okna. Viděla zelený kopec a tmavé mraky. Venku hodně foukalo, až se stromy větrem ohýbaly. „Bude to chlapec. Dnes se budou rodit chlapci.“ řekla máma tátovi. Táta se podíval z okna a odpověděl „Určitě z něho udělám zálesáka a běžce.“.

Přišla porodní bába Torrensová. Porodní bába byla trochu tlustá a nikoho a ničeho se nebála. Táta se na porodní bábu usmál a řekl „Měl jsem strach, že to nestihnete. Než byste sem došla, kluk už bude narozený.“ „Však už jsem tu měla být půl hodiny. Neměla jsem připravený odvoz.“ odpověděla paní Torrensová tátovi. Potom se podívala na mámu „Jak se máte? Máte bolesti?“ zeptala se porodní bába mámy. Máma mi vyprávěla, že na posteli byl bičík. Máma si mě představila. Viděla mě před očima. Uháněl jsem na koni a točil bičem nad hlavou. Tak to dělá i táta.

Než jsem se narodil, táta a moje sestry čekali v kuchyni. Moje sestry, Marie a Jana, chtěly bratra. Chtěli mě vodit do školy. Táta jim to slíbil. „Bude to chlapec a bude se jmenovat Alan.“ řekl sestrám táta.

(Už zase skáču přes kaluže, Alan Marshal)

Vysvětlivky

- Alan – mužské jméno
- dětská obrna – vážná nemoc, člověk nemůže chodit
- berle – zdravotnická pomůcka, člověk se o berle opírá, když nemůže chodit
- vožík – zdravotnická pomůcka, člověk na vozíku jezdí, když nemůže chodit
- porodní bába – osoba, pomáhala matkám s narozením dítěte
- zálesák – člověk, který je často v přírodě
- běžec – člověk, který hodně běhá
- Torrensová – ženské příjmení
- bičík – malý bič

Úkol

Podívej se do vysvětlivek. Označ, co je berle a co je vozík.



A **BERLE**



B **VOZÍK**

Namaluj k textu z knihy obrázek.

INDIVIDUÁLNÍ

Příloha č. 10 - Vypracované úlohy č. 10

Úvod

Příběh popisuje přátelství malého chlapce a fenky Lassie. Lassie prodají zlým pánům. Lassie potom uteče a vydává se na cestu domů. Oranžová ukázka textu popisuje začátek knihy.



Lassie u nás znali všichni. Byla nejnámější ze všech psů na vesnici. Byla nejkrásnější fenka na světě. To si mysleli všichni lidé z vesnice.

Na světě se psům žije nejlépe tady u nás. Jsme v drsném kraji na severu Anglie. Psi se tu mají dobře. Hodně tu fouká vítr a prší. Psi mají proto hustou srst a jsou silní. Všude na severu Anglie je několik takových vesnic. V každé z vesnic jsou dělníci a dělníci mají svého psa. Dělníci nosí jednoduché oblečení. Psi jsou krásní a hrdí. U nás ve vesnici mají lidé psy rádi. Bylo tu několik vzácných psů, ale jenom jeden pes je nejlepší. Kolie Lassie.

Lassie znal každý člověk z vesnice. Lidé si podle Lassie mohli nastavit hodinky. Jak je to možné? Stalo se to už dávno. Lassie byla ještě veselá štěně. Malý chlapec Joe přišel domu a říká mámě „Před školou na mě čekala Lassie. Čekala až skončím ve škole. Jak Lassie věděla, kde jsem?“. „Našla tě asi po čichu“ odpověděl máma. Druhy den seděla Lassie před školou zase. A potom tam Lassie seděla další dny a další dny. Lassie byla přesná. Ženy koukaly z oken a viděly Lassie. „Tamhle běží Lassie. To už bude za pět minut čtyři!“ říkaly si ženy.

(Lassie se vrací, Eric Knight)

Vysvětlivky

- fenka/fena – ženský rod od psa
- Lassie – ženské jméno, v textu jméno psa
- sever – světová strana
- Joe – mužské jméno
- kolie – druh psa



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Bc. Monika Staňková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Lucia Pastieriková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Úprava textu pro osoby se sluchovým postižením: Čítanka
Název v angličtině:	Text editing for the hearing impaired: Reading book
Anotace práce:	Diplomová práce „Úprava textu pro osoby se sluchovým postižením: Čítanka“ je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývá problematikou sluchového postižení, čtením osob se sluchovým postižením a úpravou textů pro osoby se sluchovým postižením. Praktická část se věnuje úpravě textů pro osoby se sluchovým postižením. Výsledkem praktické části je čítanka pro žáky 2. stupně základních škol se sluchovým postižením.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, čtení, čítanka, čtenářské dovednosti, čtenářská gramotnost, úprava textů
Anotace v angličtině:	The diploma thesis "Editing a text for people with hearing impairment: Reading book" is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part deals with the issue of hearing impairment, reading of people with hearing impairment and editing texts for people with hearing impairment. The practical part is devoted to the editing of texts for people with hearing impairment. The result of the practical part is a reading book for pupils of the 2nd grade of primary schools with hearing impairment.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impairment, reading, reading book, reading skills, reading literacy, editing texts

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Vypracované úlohy č. 1 Příloha č. 2 – Vypracované úlohy č. 2 Příloha č. 3 – Vypracované úlohy č. 3 Příloha č. 4 – Vypracované úlohy č. 4 Příloha č. 5 – Vypracované úlohy č. 5 Příloha č. 6 – Vypracované úlohy č. 6 Příloha č. 7 – Vypracované úlohy č. 7 Příloha č. 8 – Vypracované úlohy č. 8 Příloha č. 9 – Vypracované úlohy č. 9 Příloha č.10 – Vypracované úlohy č. 10
Rozsah práce:	85 stran, 113 878 znaků
Jazyk práce:	Český jazyk