

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Tomáš Rab

Úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Datum: 17. 4. 2019

Podpis:

Poděkování:

V první řadě bych chtěl poděkovat paní doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D., za ochotu vzít si mou práci pod svůj patronát a též za odborný a vsutku zasvěcený komentář, bez kterého by tato práce nevznikala. Dále bych chtěl poděkovat paní Mgr. Kateřině Vitáskové ze Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Olomouci, která mne nadchla k sepsání této práce a posléze mi i poskytla důležitou zpětnou vazbu.

Obsah

Úvod	6
1 Postižení sluchu.....	8
1.1 Sluch a jeho význam.....	9
1.2 Typologie sluchových poruch	11
1.2.1 Dělení sluchových poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty	11
1.2.2 Dělení sluchových poruch podle místa vzniku vady	14
1.2.2.1 Vady periferní.....	14
1.2.2.2 Vady centrální.....	15
1.2.3 Dělení sluchových poruch z hlediska doby vzniku	15
2 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením	17
2.1 Orální systémy komunikace	18
2.2 Totální systém komunikace	19
2.3 Bilingvální systém komunikace	20
2.4 Simultánní systém komunikace	21
3 Čtení.....	21
3.1 Důležitost čtení a psaní.....	22
3.2 Předpoklady pro úspěšnou recepci psaných textů	23
3.3 Průběh recepce psaných textů.....	24
4 Výuka čtení osob se sluchovým postižením.....	25
4.1 Obtíže při recepci psaných textů českých sluchově postižených	29
4.1.1 Deficit ve slovní zásobě	30
4.1.2 Deficit ve znalosti gramatické stavby textů	32
4.1.3 Deficit v oblasti zkušenosti s okolním světem.....	32
4.2 Specifické strategie využívané sluchově postiženými při čtení	33
4.3 Jak vzbudit zájem sluchově postiženého dítěte o četbu?.....	34
5 Techniky úpravy literárních textů pro potřeby žáků se sluchovým postižením...	36
5.1 Přípravná fáze úpravy textu a výběr knižní předlohy	36
5.2 Fáze úpravy textu.....	37
5.2.1 Úprava délky textu.....	38
5.2.2 Úprava sledu událostí.....	39
5.2.3 Gramatická úprava	39
5.2.4 Míra výslovnosti	40

5.2.5	Přímá řeč	41
5.2.6	Tvorba vysvětlivek	41
5.2.7	Metafory, metonymie, fráze a přísloví.....	43
5.2.8	Ilustrace.....	43
5.3	Kontrolní fáze	44
5.4	Zhodnocení upraveného textu	45
6	Úprava literární předlohy	45
6.1	Průběh a způsob úpravy textu.....	46
6.1.1	Úprava délky textu a sledu událostí.....	47
6.1.2	Gramatická úprava textu	49
6.1.3	Tvorba vysvětlivek v textu	52
6.1.4	Ilustrace v upraveném textu	56
6.2	Ověřování srozumitelnosti textu.....	56
6.3	Závěrečné hodnocení textu	57
	Závěr	58
	Seznam příloh:	66
	Anotace	71

Úvod

Tématem mé diplomové práce je úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením. K výběru tohoto tématu mne inspirovala speciálně pedagogická praxe na Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci. Vedoucí praxe mne oslovila, zda bych neměl zájem upravit libovolnou knížku pro sluchově postižené čtenáře. Nabídnutá možnost úpravy beletrie mne rychle nadchla pro svou originalitu, náročnost a užitečnost.

Cílem mé diplomové práce je vytvoření textu, který by respektoval specifické potřeby žáků se sluchovým postižením. Tento text, upravená beletrie, bude reflektovat jazykové kompetence čtenářů se sluchovým postižením, čímž může být jednou z cest, jak žákům se sluchovým postižením rozšířit slovní zásobu a přivést je k četbě knih i ke kladnému vztahu k českému jazyku.

Diplomová práce je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola se zabývá základním teoretickým vymezením sluchového postižení a klasifikací sluchových poruch z hlediska velikosti, místa a doby vzniku sluchového postižení.

Druhá kapitola provádí krátký exkurz do komunikace osob se sluchovým postižením. Kapitola čtenáři popisuje jednotlivé komunikační systémy, které osoby se sluchovým postižením nejčastěji využívají v komunikaci.

Třetí kapitola se věnuje významu čtení a psaní pro zdárný rozvoj kognitivních schopností jedince. V druhé části kapitoly jsou popsány předpoklady úspěšné recepce psaných textů.

Čtvrtá kapitola, která je rozdělena do třech částí, již zasvěcuje čtenáře do problematiky čtení osob se sluchovým postižením. V první podkapitole jsou popsány problémy osob se sluchovým postižením při recepci psaných textů (omezená znalost slovní zásoby, gramatické stavby textů a malé zkušenosti osob se sluchovým postižením s okolním světem). Druhá podkapitola zmiňuje specifické strategie využívané osobami se sluchovým postižením při četbě s porozuměním. Třetí podkapitola rozvádí možné techniky a motivující prvky, které by u žáků se sluchovým postižením vzbudily zájem o četbu a literární tvorbu.

Pátá kapitola seznamuje čtenáře s postupem a zásadami pro úpravu literárních textů pro potřeby žáků se sluchovým postižením. Kapitola popisuje pravidla pro úpravu literárních

textů, zmiňuje názory odborníků na vhodnost úpravy beletrie pro sluchově postižené. Kapitola ve své druhé polovině pak konkrétně rozvádí jednotlivé techniky úpravy textu.

Šestá kapitola se věnuje vlastní úpravě konkrétní literární předlohy. Kapitola popisuje postup a jednotlivé fáze úpravy, zmiňuje problémové jevy, s nimiž jsem se při úpravě předlohy setkal. Součástí práce je finální text, který je samostatně svázaný, doplněný vysvětlivkami a ilustracemi.

1 Postižení sluchu

„Sluch je pro člověka jedním z nejdůležitějších smyslů. Hluchota představuje jedno z nejtěžších postižení člověka. Pro svoji závažnost je řazena Světovou zdravotnickou organizací na druhé místo hned za postižení mentální. V České republice každoročně ohluchne zhruba 10 dětí a asi 50 dětí se narodí jako neslyšící. Ztráta sluchu, nezbytného pro osvojení řeči a jazyka, může mít devastující vliv na další vývoj dítěte, jeho intelektové schopnosti a možnost uplatnění ve slyšící společnosti.“ (Potměšil, 2012, s. 99).

V České republice je zhruba půl milionu osob se sluchovým postižením¹ (tj. asi 5 % populace). Většinu tvoří starší lidé, jejichž sluch se zhoršil v tomto období. Lidé s postižením sluchu tvoří různorodou skupinu, která se liší z hlediska stupně, etiologie, doby, kdy postižení vzniklo. Vrozenou nebo v dětství získanou sluchovou vadou trpí přibližně 0,15 % populace. Sluchové postižení bývá, v závislosti na etiologii, často kombinováno s další vadou, a to až ve 40 % případů (Vágnerová, 2008, s. 212).

V této souvislosti Vágnerová (2008) upozorňuje, že těžké sluchové postižení vede k podnětové deprivaci, k omezení nebo úplnému chybění zvukových podnětů a s tím souvisejícímu narušení rozvoje některých kompetencí. Těžce sluchově postižený jedinec není omezen jen v oblasti vnímání řeči, ale chybí mu i sluchová orientace v prostředí, v prostoru, který je mimo jeho zrakové zorné pole.

„Označení sluchové postižení se týká velmi heterogenní skupiny osob, která je diferencována především podle stupně a typu sluchového postižení.“ (Horáková, 2012, s. 10). Termín zahrnuje základní kategorie osob: neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé. Každá z těchto kategorií představuje různorodou kvalitu:

- Nedoslýchaví – nedoslýchaví jsou zcela jistě všichni ti, kteří se sluchadlem v tiché místnosti rozumějí mluvené řeči i bez odezírání (Hrubý, 1997). Mohou telefonovat

¹ Označení „osoba se sluchovým postižením“ zahrnuje základní kategorie: neslyšící, nedoslýchavé a osoby ohluchlé (Horáková, 2012). Termín „neslyšící“, který je v textu uveden pouze v přímých citacích a kuzívou, je pro potřeby této práce chápán a vykládán jakožto pojem podřazený termínu „sluchově postižený“. Pozn. autora.

běžným telefonem a rozumějí hlášení v metru. Nejlepším přínosem pro nedoslýchavé děti je vývoj a zlepšování sluchadel, pomocí kterých mohou dobře rozvinout mluvenou řeč a bez problémů navštěvovat běžné základní školy. Nedoslýchaví mají dostatek příležitostí pro bezděčné učení a jazykový rozvoj.

- Ohluchlí – jedná se o skupinu lidí, kteří ohluchli po částečném rozvoji mluvené řeči. Dotyční mají podstatně menší problémy při komunikaci se slyšícími než ti, kteří se narodili jako neslyšící nebo ohluchli v nejranějším věku před rozvinutím řeči. Dokonce ani ohluchlé děti v raném věku nemusí mít problémy se čtením, které jsou u prelingválně neslyšících obrovské. Mezi hlavní problém ohluchlých Hrubý (1997) řadí problém psychologický. Tito lidé vědí, co je to slyšet, rozumět lidské řeči a velice tento smysl postrádají.
- Prelingválně neslyšící – jsou to jedinci, kteří se skutečně jako neslyšící narodili nebo úplně ztratili sluch před rozvojem řeči. Jsou nejvíce poškozováni terminologickými a jinými nedorozuměními. *„Jsou-li zařazeni do orálního programu, jsou ve svém nejcitlivějším období kompletně zbaveni všech příležitostí pro náhodné učení. Pokud se vůbec naučí mluvit. Jejich mluva zní velice nepřirozeně a laická veřejnost ji obvykle považuje za mluvu mentálně postižených.“* (Hrubý, 1997, s. 35).

1.1 Sluch a jeho význam

„Je veľmi ťažké nepočuť a pritom žiť s ľuďmi, ktorí sa navzájom dorozumievajú zvukovým jazykom. Človek má pocit, ako by žil za sklom: môže sledovať, čo ostatní robia, ale nevie, prečo to robia a o čom spolu hovoria.“ (Borovský, 2013, s. 10).

„Nejzávažnějším důsledkem sluchové vady je deformace vývoje řeči a tím i myšlení.“ (Vaněčková, 1996, s. 9).

Vacková (2013) uvádí, že kdybychom jako slyšící ztratili sluch, přišli bychom o 60 % informací z okolního světa. Sluchová ztráta vytváří:

- komunikační bariéru (omezená schopnost porozumění ostatním),
- deficit v orientačních schopnostech (člověk si nemůže dotvářet zrakovou orientaci sluchem, orientace v prostoru se tak omezuje prakticky na šíři zorného pole),
- praktickou zátěž (život ve „vězení ticha“),
- omezení sítě sociálních vztahů (problémy v komunikaci s intaktní populací),
- negativní vliv na vývoj myšlení, které vychází z řeči (přemýšlíme v pojmech; pro rozvoj myšlení je důležitá vnitřní řeč, která se u jedinců s prelingválním sluchovým postižením prakticky nevyvíjí).

Pulda (1992) uvádí, že ztráta sluchu se negativně projevuje v komplexnosti přijímaných a v adekvátnosti vysílaných informací. U osob se sluchovým postižením se pak objevuje řada specifických odlišností. Podle stupně sluchového postižení, doby vzniku a také v důsledku komunikačních bariér zasahují do psychické i sociální oblasti lidské osobnosti. Tyto zvláštnosti brání sluchově postiženým osobám v přijímání sociálních rolí a socializaci do společnosti. K nejvážnějším následkům dochází v případě hluchoty vrozené nebo získané v raném věku (Potměšil, 2012). Při narušení sluchových funkcí dochází ke komunikačním obtížím, které mají negativní vliv na psychiku člověka a jeho sociální interakce. Ztratí-li jedinec v raném dětství sluch, jeho řeč se nemůže spontánně vyvíjet. Řeč proto musí být složitě rozvíjena uměle na základě zrakového, taktilního a propioceptivního vnímání. Z důvodu náročnosti se neslyšící dítě raději dorozumívá jemu přirozenějším nonverbálním způsobem (Pulda, 1992). Člověk s postižením sluchu je v důsledku svých potíží s komunikací společensky izolovaný. Vzhledem k narušení percepce řeči se nerozvíjí ani jeho vnitřní řeč. Rozsah myšlení je omezen pouze na konkrétní jevy. *„Vzhledem k omezené zásobě pojmů si nemůže dítě pomocí vnitřní řeči promyslet sled plánovaných událostí. Jeho projevy se v důsledku toho mohou jevit jako zkratkovité, impulzivní. V oblasti sociálních kontaktů, poznávacích procesech a dovednostech jsou důsledky ztráty sluchu nejdramatičtější. Často nemůže uplatnit všechny své intelektové schopnosti, neumožňuje mu to nižší úroveň řeči.“* Hůře srozumitelná řeč ztěžuje sociální kontakty, může vyvolat lítost, údiv, dokonce i odpor v okolí. Pro utváření vztahů je důležitá nejen informace, ale i výraz a sdělení pocitů. Tato situace bez reflexe vlastních postojů s postoji a názory okolí vede často k sociální izolaci. Se sníženou sociální adaptabilitou souvisí ztížená schopnost sociálního kontaktu, neochota ke hře

u sluchově postiženého dítěte, absence zájmů, koníčků a dalšího vzdělávání, obava z neúspěšnosti a zvýšená frekvence denního snění (Potměšil, 2012, s. 101).

Pulda (1992, s. 12) v souvislosti s narušením sociálním kontaktů upozorňuje, že nedokonalá komunikace a vzájemná nedorozumění mohou zasáhnout do vztahů mezi dítětem a rodiči zapříčinit poruchy citových vztahů, vznik vzájemné nedůvěry, agresivity dítěte, sníženého sebevědomí až komplexu méněcennosti. „*Komunikační neúspěchy mohou vést k oslabení volního úsilí o jejich překonání, uzavření se do sebe k narušování přirozených společenských vztahů*“. Rodičům, kterým se ze strany dítěte nedostává adekvátní odezvy, mohou pak selhávat ve své rodičovské roli (Potměšil, 2012).

1.2 Typologie sluchových poruch

Následující kapitola se bude věnovat klasifikaci sluchových poruch. Jednotlivé kategorie sluchového postižení jsou utvářeny podle kritérií, např. podle místa vzniku postižení, období vzniku ztráty sluchu nebo stupně sluchového postižení. Ještě není přesně vymezeno, které dělení sluchových vad je nejvhodnější. Každý odborník uvádí dělení podle svého přesvědčení, které považuje za nejprůhodnější k dané problematice (Potměšil, 2012). Klasifikace sluchových poruch se v odborné literatuře nejčastěji uvádí podle následujících kritérií:

- podle velikosti sluchové ztráty,
- podle místa vzniku vady,
- podle doby vzniku sluchové poruchy.²

1.2.1 Dělení sluchových poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) se sluchové vady dělí do několika stupňů podle naměřené kvantity slyšeného (v decibelech):

- žádná porucha či vada (0–25 dB);
- lehká porucha či vada (26–40 dB);

² Jak uvádí Renotierová et al. (2005) a Potměšil (2012).

- střední porucha či vada (41–60 dB);
- těžká porucha či vada (61–80 dB);
- velmi těžká porucha či vada zahrnující hluchotu (81 dB a více).³

Potměšil (2012) posuzuje výsledky audiometrie podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí:

• normální stav sluchu	0 dB–20 dB
• lehká nedoslýchavost	20 dB–40 dB
• středně těžká nedoslýchavost	40 dB–60 dB
• těžká nedoslýchavost	60 dB–80 dB
• velmi těžká nedoslýchavost	80 dB–90 dB
• hluchota komunikační (praktická)	90 dB a více
• hluchota úplná (totální)	bez audiometrické odpovědi

Lidé s lehkou a střední nedoslýchavostí mívají obtíže se slyšením v hlučném prostředí nebo při sledování televize. Lidé se středně těžkou nedoslýchavostí již většinou potřebují sluchadla, aby hlasité řeči dobře rozuměli. Jedinci s těžší vadou se bez sluchadel neobejdou. K dobrému rozumění jim pomáhá také odezírání. Těžší vady jsou patrné především v řečovém projevu a kvalitě komunikace. Úplnou hluchotu pomocí sluchadel korigovat nelze. Úplná hluchota brání vývoji mluvené řeči a jedinci většinou komunikují prostřednictvím znakového jazyka (Barvíková et al., 2015).

Pulda (1992) charakterizuje jednotlivé kategorie sluchově postižených dětí takto:

- Dítě lehce nedoslýchavé (sluchové ztráty 20–40 dB) - takto postižené dítě slyší řeč ve vzdálenosti větší než tři metry, avšak má obtíže porozumět za nevýhodných akustických podmínek, např. v hluku. Řeč lehce nedoslýchavého dítěte je často srozumitelná, vyskytují se ale většinou vady výslovnosti (hlavně sykavek). Sluchové obtíže se dají dobře kompenzovat sluchadlem. Schopnost učení narušena není, děti se

³ Jak uvádí Barvíková et al. (2015), Potměšil (2012) a Renotiérová et al. (2005).

za určitých zvýhodnění (např. posazení do předních lavic, dodržování zásad komunikace se sluchově postiženým...) mohou vzdělávat v běžných základních školách.

- Dítě středně nedoslýchavé (sluchové ztráty 40–70 dB) - u tohoto dítěte porozumění řeči z obvyklé vzdálenosti selhává. Slyší pouze hlasitou řeč ve vzdálenosti 3 m. Běžná komunikace je díky sluchadlu možná. Řeč je i přes nedokonalou výslovnost srozumitelná a schopnost učení je zachována. Při optimálních rodinných podmínkách a vhodné stimulaci je možné zařazení do běžné základní školy.
- Dítě těžce nedoslýchavé (sluchové ztráty 70–90 dB) - slyší lidskou řeč pouze velmi hlasitou do vzdálenosti tři metry. Slovní komunikace je velmi problematická, vnímaná řeč je deformovaná. Je opožděn rozvoj řeči, i když za použití sluchadla může probíhat sluchovou cestou. Nedostatky ve sluchové percepci jsou u těchto dětí spontánně kompenzovány zrakem, tj. na úrovni podvědomí využívají odezírání. Vzdělávání se většinou uskutečňuje ve speciálních školách.
- Dítě se zbytky sluchu (sluchové ztráty víc jak 90 dB) - sluchové vnímání je omezeno jen na velmi silné zvukové podněty, které však nestačí k vnímání mluvené řeči. Ale za použití sluchadla v některých případech je možno zbytky sluchu využít k výstavbě řeči dítěte. Tyto děti jsou většinou vzdělávány ve speciálních školách pro sluchově postižené.
- Neslyšící dítě - je to dítě s úplnou, vrozenou nebo v raném věku získanou ztrátou sluchu. Jde o ztrátu sluchu, k níž došlo ještě před ukončením základního rozvoje řeči. Řeč se nerozvíjí spontánně, musí se vystavět uměle. Schopnost učení, rozvíjení slovní zásoby je velmi ztížena absencí sluchového vnímání.
- Dítě později ohluchlé - je to dítě, u něhož došlo ke ztrátě sluchu až v době po ukončení základního rozvoje řeči. Řeč byla tedy už vytvořena a zůstává zachována, pouze se mění zvuková stránka, protože není sluchová kontrola. Mluva není tak melodická

a plynulá. Vzhledem k již vytvořené řeči bývají tyto děti zařazovány mezi nedoslýchavé.

- Dítě s kombinovanou vadou - sluchová vada bývá v 30 % kombinována s dalším postižením (vada zraku, motoriky, mentální postižení...). Děti takto postižené jsou omezeny nejen v rozvoji řeči, ale i v intelektových schopnostech a opožděje se i celkový duševní vývoj. Při jejich výchově a vzdělávání je nutný speciální přístup.

1.2.2 Dělení sluchových poruch podle místa vzniku vady

Z hlediska fyziologického jsou vady sluchu rozdělovány podle místa vzniku na dvě základní skupiny, vady periferní a vady centrální.

Dojde – li v případě periferních vad k poruše v mechanické části sluchové dráhy, kdy se naruší převod zvukových vibrací do hlemýždě, jsou tyto vady nazývány převodními. Dojde-li k nějakému poškození ve vnitřním uchu nebo ve vyšších patrech sluchové dráhy, je narušeno vnímání (percepce) zvuku. Takovéto periferní vady jsou nazývány vadami percepčními nebo senzoneurálními (Hrubý, 1998).

Hrubý dále upozorňuje, že se samozřejmě vyskytují i vady, na kterých se podílí jak převodní, tak i percepční složka. Takové vady jsou nazývány vadami kombinovanými.

Vady centrální pak postihují podkorový a korový systém sluchových drah. Jejich příznaky jsou velmi rozmanité a mohou být způsobeny organickou nebo funkční změnou (Renotierová, 2005).

1.2.2.1 Vady periferní

- Převodní vady sluchu - bývá poškozeno zevní nebo střední ucho. Vzniká bloádou nebo přerušením dráhy zvuku (např. tekutinou ve zvukovodu, srůstem sluchových kůstek, infekcí středního ucha aj.). Bývá narušeno slyšení hlubokých tónů, jedinec s postižením slyší hlasitou řeč i šepot, avšak intenzita slyšené řeči a okolních zvuků je menší. Příkladem takové vady jsou záněty zvukovodu, bubínku, středního ucha nebo

vrozené vady středouší. Převodní vada nemusí být trvalá, často se dá vyléčit léky nebo chirurgicky (Barvíková et al., 2015).

- Percepční vady sluchu - při percepčních vadách sluchu bývá poškozeno vnitřní ucho nebo sluchový nerv a narušeno slyšení vysokých tónů. V tomto případě dochází ke změně kvality i kvantity poslechu, tudíž dochází k obtížím v porozumění řeči. Příklady percepční poruchy jsou stařecká nedoslýchavost, poškození sluchu nadměrným hlukem, bakteriální nebo virové infekce, vrozené syndromy a sdružené vady na podkladě genetické poruchy, patří sem i ušní šelest (tinnitus)⁴. Percepční vada je trvalá, většinou ji je možno částečně kompenzovat sluchadly nebo kochleárním implantátem (Barvíková et al., 2015).
- Smíšené vady sluchu - při smíšených vadách sluchu bývá poškozeno jak vnější či střední, tak i vnitřní ucho. Kompenzace probíhá s pomocí léků či chirurgického zákroku a vhodné kompenzační pomůcky (Barvíková et al., 2015).

1.2.2.2 Vady centrální

Centrální vady sluchu postihují podkorový a korový systém sluchových drah a způsobují značné komplikace v porozumění řeči, zatímco vnímání čistých zvuků není narušeno. Jedinec není schopen dekodovat obsah sdělení. Doporučuje se kvalitní rehabilitace sluchu a reedukace dle doporučení klinického logopeda či speciálního pedagoga (Barvíková et al., 2015).

1.2.3 Dělení sluchových poruch z hlediska doby vzniku

Sluchové vady z hlediska doby vzniku můžeme rozdělit na vrozené a získané (Potměšil, 2012).

⁴ Jak uvádí Hrubý (1998), tinnitus je sluchový vjem v jednom nebo v obou uších bez jakéhokoliv vnějšího podnětu. Postižená osoba pak slyší různé silné hučení, syčení, pískání, pískání, cvrlikání, šustění atd., a to buď trvale, nebo záchvatovitě.

Vrozené (hereditární) vady sluchu vznikají před možným rozvojem a fixací řeči v důsledku dědičnosti nebo v době zrání plodu, dítě se s takovou vadou narodí. Mají v závislosti na stupni sluchové vady největší důsledky (nejen) na rozvoj řeči. Způsobuje je dědičnost nebo různá infekční onemocnění matky v těhotenství apod.

Dědičné vady sluchu se mohou objevit až v dospělosti, nebo se naopak nemusí objevit i po několik generací. Za jeden z nejvýznamnějších genů, který je odpovědný za autosomálně recesivní ztrátu sluchu, je považován gen pro protein connexin 26.

Kongenitálně získané:

- prenatalní – nemoci matky v průběhu těhotenství, zejména v 1. trimestru (např. zarděnky, toxoplazmóza, spalničky), RTG záření,
- perinatální – protahovaný porod, nízká porodní hmotnost (pod 1 500 g), vlasečnicové krvácení do labyrintu, RH-inkompatibilita, asfyxie, poporodní žloutenka Lejska (In Potměšil, 2012).

V oblasti získaných poruch sluchu se v odborné literatuře se vzhledem k rozvoji mluvené řeči můžeme setkat s dvojím nahlížením na problematiku. První přístup⁵ uznává jen o prelingvální a postlingvální ztrátu sluchu:

- prelingvální – vznikla před ukončením vývoje řeči (okolo 7 let věku),
- postlingvální – dochází k ní po ukončení vývoje řeči (Barvíková et al., 2015).

Další autoři⁶ rozeznávají tyto skupiny:

- prelingvální porucha sluchu – ztráta sluchu vzniklá v rámci perinatálního vývoje, nebo k poruše došlo v prvních měsících života před zahájením osvojování si řeči,
- perilingvální porucha sluchu – porucha sluchu, která vznikla během osvojování si řeči,
- postlingvální porucha sluchu – porucha sluchu, která vznikla po ukončení osvojování řeči, tedy po 6. – 7. roku života.

Věk, ve kterém došlo ke ztrátě sluchu, ovlivňuje další průběh speciálně pedagogické intervence. U jedinců s prelingvální poruchou sluchu jde především o vytvoření přiměřené

⁵ Jak uvádí (např. Krahulcová, 1996, Barvíková 2015, Lejska In Potměšil, 2012).

⁶ Jak uvádí (např. Doležal – Kabátová, 2008, Diller a kol., 2005 in Tarcsiová, 2008).

komunikace, osvojení si jazyka (mluveného nebo posunkového) a posléze dosáhnutí funkční gramotnosti. Tyto osoby mají obtíže nejen s percepcí⁷, ale i recepcí⁸ mluveného jazyka. Jedinci s prelingvální poruchou sluchu neví, o co vše přichází ve světě bez zvuků, proto nemají psychické problémy (Tarciová, 2008).

U osob s perilingvální poruchou sluchu dochází ke ztrátě sluchu v období osvojování si mluvené řeči (do 7. roku života), v dalším průběhu speciálně pedagogických intervencí je potřeba využít všech do té doby nabytých poznatků a kompetencí (Tarciová, 2008).

Osoby s postlingvální ztrátou sluchu mají již komunikační kompetence vybudované. Ve většině případů mají již osvojené písmo a čtení s porozuměním. Nemají problém s recepcí ani s percepcí mluvené řeči. Mají akustické představy, umí k jednotlivým předmětům, zvířatům a událostem přiřadit konkrétní zvuk. Protože žili v prostředí plném zvuků, uvědomují si, oč přišli, proto mívají časté psychické problémy (Tarciová, 2008).

2 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením

Jak ve své metodice práce se žákem se sluchovým postižením upozorňuje Potměšil, jedním z klíčových témat při výchově a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je otázka využívání a preference komunikační techniky. Tato zejména rodiči kladená otázka je spojována s postavením cílů výchovy a vzdělávání stanovených pro tuto specifickou skupinu. Rozdělení nejfrekventovanějších komunikačních technik lze provést následujícím způsobem:

- orální přístup,
- přístup s využitím totální komunikace,
- přístup postavený na bilingvální komunikaci.

⁷ Percepce je souhrn všech pasivních i aktivních smyslových činností, které zajišťují příjem, sledování a primární zpracování vnějších i vnitřních podnětů, schopnost nervové soustavy si uvědomovat podnět, uvědomovat si odraz počítka. Dostupné z: <<https://fim2.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary&TypeSearch=1&Str=percepce>>.

⁸ Recepce je příjem podnětu receptorem smyslového orgánu a jeho přeměna na vzruch, který je přenášen nervovým systémem k dalšímu zpracování, schopnost přijímat podněty smyslovými orgány. Dostupné z: <<https://fim2.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary&TypeSearch=1&Str=recepce>>.

2.1 Orální systémy komunikace

„Orální metoda. Jak naznačuje název, jde o mluvenou řeč. Neslyšící děti se učí mluvené řeči a jejím prostřednictvím pronikají do života společnosti a do jejího kulturního a společenského bohatství. Základními součástmi orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu.“ (Potměšil, 2012, s. 26).

Jak uvádí Potměšil, orální přístup je zřejmě nejstarším, a proto i nejvíce propracovaným komunikačním přístupem využívaným při výchově a vzdělávání sluchově postižených. Orální metoda se nejvíce používala od konce devatenáctého století do konce šedesátých let století dvacátého. Metoda byla užívána jak v Evropě, tak v Čechách a na Moravě. V Čechách bylo používání orální metody nařízeno až ve dvacátých letech dvacátého století díky velice vlivným osobnostem – bývalému řediteli ústavu v Ivančicích Josefu Kolářovi⁹ a ušnímu lékaři prof. Karlu Výmolovi¹⁰.

Hlavním cílem orální metody je vybudovat u sluchově postiženého mluvenou řeč jak v orální, tak v grafické podobě (Renotiérová et al., 2005). Za její nejdůležitější složku je považováno odezírání. Formy prstových abeced jsou jako doplněk komunikace akceptovány jen u některých méně striktních představitelů orálních metod.

Orální metoda považuje za nejdůležitější charakteristiku člověka ovládnutí mluvené řeči. Vše musí být obětováno jednomu cíli – naučit dítě se sluchovým postižením mluvit. Mluva je dokonce považována za mnohem důležitější než vzdělání (Hrubý, 1997). Dle Hrubého úspěšnost při rozvoji mluvené řeči závisí na celém komplexu faktorů. Jednotlivé faktory jsou limitovány věkem sluchově postiženého dítěte, charakterem sluchové vady, individuálními zvláštnostmi psychického vývoje, sociálním zázemím a úrovní organizace a odborností komplexní péče.

⁹ Josef Kolář: první ředitel Ústavu pro hluchoněmé v Praze. Dostupné z: <<http://ruce.cz/clanky/149-vymoluv-ustav>>.

¹⁰ Karel Výmola: první předseda Zemského spolku pro péči o hluchoněmé v Království českém; spolek v r. 1915 založil První český ústav pro hluchoněmé v Praze. Šlo o druhý ústav pro hluchoněmé v Praze, ale o první, ve kterém se ve výuce používala pouze čeština, nikoliv němčina. Dostupné z: <<http://ruce.cz/clanky/149-vymoluv-ustav>>.

Při orální metodě probíhá výuka v mluveném jazyce, důraz je kladen především na to, aby žák uměl dobře mluvit. Tato metoda je velice výhodná pro nedoslýchavé, kteří si tak zlepšují znalosti českého jazyka i schopnost konverzovat se slyšícími. Někdy se však upřednostňuje zvládnutí výslovnosti před porozuměním obsahu (Antošová, 2009).

Praxe bohužel ukázala, že ne všem sluchově postiženým orální metoda vyhovovala. Studijní výsledky získané pouze orální metodou u velké části sluchově postižených nedosahovaly požadované kvality (Renotírová et al., 2005).

2.2 Totální systém komunikace

Pro sluchově postižené, kterým nevyhovuje orální metoda, může být totální komunikace řešením. Totální komunikace představuje komplex manuálních i orálních způsobů komunikace, které jsou schopny sluchově postiženému zajistit bezbariérový přístup k informacím. Totální komunikace skrze znakový jazyk, mluvenou řeč, prstovou abecedu, psaní, čtení, odezírání, mimiku, pantomimu, kresbu, film, divadlo a gesta umožňuje sluchově postiženému zvolit vhodný komunikační prostředek, tak aby optimálně rozuměl v každé situaci¹¹. Totální komunikace je v současné době nejfrekventovanějším výchovně vzdělávacím přístupem ve školách pro sluchově postižené v České republice (Renotírová et al., 2005).

Totální systém komunikace vychází z poznání dvou názorových proudů; zda je hluchotu dítěte potřebné respektovat, nebo zda hluchotu dítěte vnímat jako defekt, který je potřeba korigovat. Totální komunikace nestaví tyto dva názorové proudy proti sobě, naopak tato paradigma kombinuje. Systém veškeré své aktivity podřizuje důstojnosti, respektu a jedinečnosti sluchově postižených dětí s cílem pomoci dítěti být šťastné a vést svébytný život (Birka, 2015).

Totální komunikace vychází z následujících základních předpokladů:

- člověka dělá člověkem především schopnost myšlení, nikoliv schopnost mluvy,

¹¹ Jak uvádí Renotírová et al. (2005), Birka–Verešová (2015), Pulda 1992).

- kritické období vývoje dítěte zhruba do šesti let nelze nikdy vrátit zpět, pokud v tomto věku nedosáhne dítě dostatku podnětů, bude navždy poznamenáno ve svém vývoji,
- i sluchově postižené dítě je dítě, jeho dětství nemůže být pouze jen vytrvalý drill,
- sluchově postižené dítě má právo naučit se používat všechny dostupné komunikační prostředky, které mu umožní získat dostatečnou jazykovou kompetenci, každé sluchově postižené dítě by mělo dostat příležitost naučit se jak orální, tak manuální komunikační dovednosti, rovněž by se mu mělo dostat maximálního rozvoje všech využitelných zbytků sluchu (Hrubý, 1997).

2.3 Bilingvální systém komunikace

Bilingvální způsob je dalším možným přístupem ke vzdělávání sluchově postižených. Představuje užívání dvou jazyků – mluveného a znakového, přičemž jsou oba jazyky respektovány jako rovnocenné. Bilingvální vzdělávání bylo objeveno ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé Václavem Frostem, (tzv. Frostova škola, také Pražská škola či Kombinovaná metoda), jak uvádí Hrubý.

Bilingvální vzdělávání vychází ze základní úvahy, že sluchově postižení se budou muset vždy pohybovat ve dvou světech – ve světě sluchově postižených a ve světě slyšících, přičemž v obou těchto světech se budou muset domluvit (Hrubý, 1997). Bilingvální systém přiznává národnímu znakovému jazyku zcela rovnoprávný statut s národním mluveným jazykem. Většina vzdělávacích předmětů se vyučuje v ryzím znakovém jazyce. Mluvený národní jazyk se žáci učí v samostatných hodinách stejně jako se slyšící žáci učí cizí jazyk. Žáci musí umět překládat z mluveného jazyka do znakového a naopak. Podle Renotiérové (2005, s. 187) lingvistické výzkumy prokázaly, že: *„znakový jazyk je schopen po všech stránkách být partnerem jazyka užívaného majoritní společností“*. Bilingvální vzdělávání souvisí s postupnou proměnou vztahu slyšící společnosti k sluchově postižené minoritě ve smyslu chápání sluchově postižených jako kulturní a společenskou menšinu.

2.4 Simultánní systém komunikace

Simultánní didaktická komunikace (bimodální model vzdělávání) je systém, kdy se používá většinového jazyka (mluveného národního jazyka), ovšem paralelně s ním i nejrůznější další doplňující komunikační formy. Jejich funkcí je zpřesňování výpovědí a jsou nejčastěji formou vizuálně motorickou. Simultánními komunikačními formami jsou znakové národní jazyky, prstové abecedy, pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka, gesta, mimika či pantomima. Všechny tyto simultánní komunikační formy vizualizují většinový jazyk (Krahulcová, 2002).

Systémy simultánní komunikace se ukazují jako progresivní v určitých skupinách dětí:

- u těžce sluchově postižených dětí v rodinách, ve kterých se nemluví majoritní jazykem státu,
- u dětí s dalším přidruženým postižením včetně poruch chování a učení,
- u dětí, jejichž rodiče mají snahu naučit se znakovému jazyku.

3 Čtení

„Zatímco řeč je schopnost, která je u člověka naprogramována už geneticky, čtení a psaní se musíme učit.“ (Červenková, 1999, s. 12).

Předávání dovedností psaní (a spolu s tím i čtení) je úzce spojeno s objevem a vývojem písma. Přenášení znalosti písma od jedné generace ke generaci následující je považováno za jednu z nezbytných podmínek trvání lidské civilizace. V počátcích písemné historie závisely způsoby předávání znalostí tvoření a čtení písma do značné míry na tom, jakých forem písma se užívalo (Marelová, 2006). Počátky slovního dorozumívání prostřednictvím psaného textu jsou známy již z dávných dob, stáří dochovaných písemných památek se odhaduje asi na 5000 let. Nejstarší písmo bylo obrázkové, které se postupem doby zjednodušovalo až do dnešní podoby. Písmo vždy sloužilo jako prostředek komunikace schopný určitým způsobem zachytit mluvenou řeč (Souralová, 2002).

Schopnost poznávat psaná slova je složitý a komplexní proces, jehož podstatou je analyticko-syntetická činnost¹²centrální nervové soustavy.

U slyšící populace je cílené vnímání psaného textu situováno do období vstupu do školy, tedy kolem šestého roku dítěte. V tomto období se dle Souralové všeobecně předpokládá určitá vyzrálost centrální nervové soustavy. Slyšící dítě má kolem prvního roku života již vytvořen určitý mentální slovník prostřednictvím akusticko-kinestetické formy řeči. Nejprve se tedy dítě naučí mluvit a až ve vyšším vývojovém stupni si začíná pro slova vytvářet optické značky a učí se číst a psát. Psaný text pro něj představuje pouze jinou formu sdělení, takže se učí číst slova, která již zná.

Slyšící dítě zná a umí používat jazyk dávno předtím, než se naučí číst a psát – poznává jen jinou podobu jemu známého jazyka. Naproti tomu děti se sluchovým postižením se seznamují s češtinou teprve prostřednictvím písma. Dítě se sluchovým postižením pak potřebuje pomoc, aby porozumělo významu psaného textu, jinak si osvojí mechanické čtení bez porozumění, ale ne jazyk (Červenková, 1999).

U dětí se sluchovým postižením je proto situace při výuce čtení odlišná než u intaktních dětí. Dítě se sluchovým postižením je vystaveno jazyku v psané formě mnohem dříve, často již kolem třetího roku věku. Nastává pak situace, kdy dítě dříve čte, než mluví. Osvojuje si tedy dříve optickou formu jazyka než formu akusticko-kinetickou. Má-li dítě položen základ mentálního slovníku díky znakovému jazyku, tedy formu vizuálně-motorickou, jeví se situace příznivěji pro recepci a pochopení systému psané formy mluveného jazyka (Souralová, 2002).

3.1 Důležitost čtení a psaní

Čtení, spolu se psaním, je dovednost, jejíž zvládnutí je základním předpokladem pro život v soudobé společnosti a komunikaci mezi lidmi. Čtení a psaní jsou současně dovednosti, které jsou nezbytné pro veškeré další vzdělávání. Jedinec se ve svém vývoji nejprve učí tak, že sleduje, poslouchá a napodobuje, tyto činnosti však jako zdroje informací postupně přestávají stačit. S nástupem do školy, a tedy s nárůstem informací, které je potřeba vstřebat,

¹²Souralová uvádí, že čtení slov aktivuje levostranný neuronální systém, jehož součástí jsou vymezené oblasti týlní kůry mozku, kůra na hranicích týlního a spánkového laloku, horní a střední spánkový závit, část dolního čelního laloku, talamus, kůra mozečku a některé pravostranné spánkové a čelní korové oblasti.

je nutné rozšířit možnosti jejich získávání – naučit se číst. Čtení je velmi složitý proces, jehož fungování je podmíněno součinností mnoha složek, tedy jak fyziologických, tak kognitivních funkcí (Marelová, 2006).

3.2 Předpoklady pro úspěšnou recepci psaných textů

Čtení a psaní jsou nejvyšší formy řeči. V nejobecnější rovině je čtení procesem vnímání psaného textu. Dovednost čtení dává dobré předpoklady k tomu, aby dítě bylo schopné porozumět tištěné a psané řeči. Pokud se má dítě naučit číst, je k tomu nezbytná souhra mnoha činností: zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové a sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky nebo tyto celky naopak rozkládat. Porozumění čtenému textu závisí i na veškerých dosavadních zkušenostech a vědomostech, které dítě získalo, a dále na jeho celkovém vývoji, na úrovni jazykové výchovy a slovní zásoby (Vaněčková, 1996).

Vnímání psaného textu je podmíněno elementárními fyziologickými procesy v mozku a ve smyslových analyzátoch, nezbytné jsou však i vyšší kognitivní funkce, řeč, paměť, motivace, podněcující velmi potřebnou pozornost a jazykové kompetence (Marelová, 2006). Osvojení si čtení vyžaduje součinnost většího počtu různých kompetencí, které by měly dosáhnout určité úrovně. Pokud některá z nich není dostatečně rozvinuta, dítě bude mít ve čtení problémy. Mnohé z potřebných schopností dozrávají právě v období nástupu do školy. Jde například o zrakovou a sluchovou percepci, senzomotorickou koordinaci, ale i o způsob myšlení ovlivňující porozumění takto prezentovaným informacím. Pokud je některá z dílčích složek (resp. jejich součinnost) narušena, může dojít ke vzniku specifické (tzn. nezávislé na inteligenci) poruše učení: dyslexii či dysortografií (Marelová, 2006).

Jak popisuje Vaněčková (1996), pro úspěšnou recepci je nezbytný soubor znalostí a zkušeností receptora psaného textu. Tento soubor bývá odborníky označován pojmy jako „kompetence, předporadová báze, mentální reprezentace nebo schémata.“ (Komorná, 2008, s. 13). Součástí souboru znalostí potřebných pro úspěšnou recepci jsou vedle samotného mechanického čtení (rozpoznávání grafických značek) textu dle Komorné:

- znalosti slovní zásoby a gramatiky, znalostí frazeologie, parajazykové¹³ a neverbální prostředky,
- znalosti světa, především pak znalosti zkušenosti čtenáře s tématem textu,
- znalosti interakční (schopnost identifikovat a interpretovat text, znalost textových struktur)
- speciální znalosti využívané při recepci a interpretaci textu (propojení poznatků z textu a vlastní zkušenosti).

Komorná dále uvádí, že z hlediska funkční recepce textu musí být tedy jedinec schopen přijímat nejen textové informace, ale především je účelně využívat, hodnotit informace získané samostatným čtením a vztahovat získané poznatky k sumě svých znalostí a dovedností a vysuzovat logické vztahy a souvislosti.

Ke stejným závěrům došel už o třicet let dříve Solovjev (1976), podle jehož zjištění má na porozumění textu vliv řada faktorů:

- podobnost obsahu textu s životními zkušenostmi a znalostmi čtenáře,
- znalost významu slov, která tvoří věty,
- charakter vztahů, které slučují jednotlivá slova ve věty, věty v odstavce, odstavce v text,
- kompoziční a stylistické vlastnosti textu.

3.3 Průběh recepce psaných textů

První fází recepce psaného textu je vnímání grafických nositelů znaků zrakem. Na vnímání navazuje fáze interpretační, jejíž první složkou je identifikace znakových jednotek, ze kterých je text složen, a přiřazování smyslu jednotlivých významů (Komorná, 2008). Rozpoznání znakových jednotek vytvářejících text je nejdůležitější fází recepce textu. „*Vlastní interpretace textu je pochod, při němž příjemce postupně konstituuje smysl daného textu.*“ (Komorná, 2008, s. 15).

¹³ Krivohlavý (1988) uvádí, že paralingvistika tvoří přechod od neverbálních ke slovním projevům. Paralingvistické složky mluvy pomáhají jednak vyjádřit a zdokumentovat pravost sdělované informace, ale i správně dešifrovat význam sdělení a postoj řečníka.

Základní (formální) čtení chápeme jako dovednost dekodovat grafický záznam – skrze identifikaci písmen a grafických značek je jedinec schopen rozpoznat informaci, kterou znaky nesou. Základní čtení můžeme ztotožnit se základními složkami interpretačního procesu (rozpoznání grafických jednotek utvářejících text), „*proces čtení s porozuměním můžeme zjednodušeně označit jako vlastní interpretační složku recepce textu.*“ (Komorná, 2008, s. 15).

Úspěšnost porozumění textu závisí na skutečnosti, v jakém rozsahu má čtenář rozvinuty znalosti a zkušenosti odpovídající konkrétnímu textu. Např. rozpoznáním významu sousloví „*obchodní dům*“ se ve čtenářově mysli vybaví činnost „*nakupování*“ (Komorná, 2008). Během čtení se čtenář rozhoduje, o čem daný text je. Čtenář odhaduje a předpovídá další průběh textu, své domněnky si čtením potvrzuje, vyvrací nebo odmítá. Informace postupně získávané v textu mohou dle Komorné:

- potvrdit původní očekávání,
- obměňovat některá očekávání,
- zcela měnit očekávání spojená s textem,
- vést čtenáře k výběru jiných očekávání,
- vytvářet v mysli jedince nová očekávání.¹⁴

4 Výuka čtení osob se sluchovým postižením

„*Význam čtení při výchově a vzdělávání dětí s vadou sluchu ještě daleko přesahuje význam, který má pro ostatní populaci.*“ (Červenková, 1999, str. 5).

Jak uvádí Birka (2015), řeč je hlavním prostředkem sociálního styku, je prostředkem vyjadřování a dorozumívání. Řeč se uskutečňuje ve dvojí podobě – ústní (artikulované zvuky) nebo písemné (grafický materiál). Za předpokladu, že sluchově postižení mají zrakové vnímání intaktní, mají funkční motoriku rukou a nejsou mentálně postižení, je význam písemné řeči pro jejich vzdělávání a život nepopíratelný. V historickém vývoji lidstva vznikla

¹⁴ Jak uvádí Pearson (1982), Kingová – Quigley (1985), a Komorná (2008).

psaná řeč na základě mluvené řeči, jejichž zvládnutí je u sluchově postižené osoby problematické. To naznačuje, že psaný projev bude velkým problémem pro osoby s prelingválním sluchovým postižením. Birka (2015) uvádí, že 98 % osob s prelingválním sluchovým postižením je funkčně negramotných a nedokáže tedy číst s porozuměním a tvořit složitější věty a souvětí.

Dle Červenkové (1999) sleduje čtení u osob se sluchovým postižením tři významné cíle:

- obecný cíl – zahrnuje porozumění psanému textu, získávání nových poznatků a kulturního povědomí,
- rehabilitační cíl – dítě si při četbě rozšiřuje slovní zásobu, učí se poznávat nové gramatické jevy a zároveň si prostřednictvím hlasitého čtení může zlepšovat výslovnost,
- sociálně adaptační cíl – u dětí se sluchovým postižením, které vyrůstají ve slyšících rodinách, bývá jediným komunikačním nástrojem mluvený jazyk.

Dítě se sluchovým postižením, které nemá osvojený znakový jazyk a jehož omezená slovní zásoba stěží dostačuje na domluvu o základních věcech denní potřeby, pak často nerozumí ani běžné situaci (Červenková, 2002). Pokud je dítě odkázané na odezírání, má snížené možnosti učení se sociálním dovednostem – často pak nechápe, jak vznikají vzájemné vztahy mezi lidmi, nerozumí událostem, které jej obklopují, neumí řešit konflikty ani nové situace.

Souralová (2002) upozorňuje, že výuka čtení u sluchově postižené populace je problém, který odborníci ne zcela uspokojivě řeší po mnoho let. Schopnost vnímat a dekodovat psaný text je podmíněna vytvořením mentálního slovníku. Vzhledem k tomu, že u sluchově postiženého dítěte nejsou položeny základy struktury jazyka, lze jen těžko odhadnout, jak je jeho mentální slovník uspořádán. Při počátečním vytváření mentálního slovníku v průběhu vzdělávacího procesu jsou sluchově postiženým dětem fixována slova do jejich sémantické sítě. V syntagmatickém uspořádání¹⁵ pak často dochází k lexikální záměně jednotlivých slov

¹⁵ Pravidelná konkrétní textová kombinace minimálně dvou (a obvykle různých) prvků, resp. jednotek libovolné jedné roviny (fonologické, morfologické, lexikální, ale v i syntaxi), založená na jejich kompatibilitě, srov. *zelený papír*. Dostupné z: <<https://www.czechency.org/slovník/SYNTAGMA>>.

v důsledku nedostatečně fixovaných paměťových stop. Nápadné je to především u slov, která si jsou graficky podobná.

Zvládnutí čtení s porozuměním je pro sluchově postižené dítě obtížnou a náročnou záležitostí. V počátku učení dělají začínající čtenáři hodně chyb. Proto je v tomto období důležitá tolerance, protože chyby a omyly v tomto období nejsou chybami v pravém smyslu slova (Vodrážková, 2002).

Snaha naučit žáka se sluchovým postižením číst s porozuměním se prolíná celým edukačním procesem. Žáci se sluchovým postižením mají nižší slovní zásobu a těžkosti při osvojování gramatických forem řeči. Protože mají výpadky s poslechem, můžou strukturu mluvené řeči vnímat jen útržkovitě. Žáci bývají nejistí v ohýbání slov, skloňování podstatných jmen a časování sloves (Borovský, 2013).

Obtíže při čtení slyšících dětí se nejčastěji objevují v souvislosti s rozdílnou grafickou a fonetickou podobou slova, kdy vlivem četných hláskových a slabikových asimilací¹⁶ dítě nemusí správně identifikovat psané slovo, které se jinak vyslovuje. Také správné pochopení funkce verzálů¹⁷ stojících na počátku větných celků, vlastních jmen a názvů může činit potíže jen v případě, kdy je vztah mezi malým velkým písmenem nejasný (např. u grafémů G-g, D-d, A-a). Jsou-li tyto problémy překonány, nedělá slyšícím dětem porozumění významu čteného slova žádné potíže (Souralová, 2002).

Naučit sluchově postiženého žáka zvládnutí čtení s porozuměním je proto velice obtížnou a náročnou záležitostí (Červenková, 1999). Červenková upozorňuje na dvě základní paradigmaty v problematice čtení sluchově postižených:

- u zdravého a slyšícího dítěte se výuka čtení opírá o znalosti, které si do školy přináší: slova a věty, které čte, dobře zná, zná i příběhy a pohádky. Pro slyšící děti je nová pouze forma, kterou jsou mu příběhy vyprávěny: dříve je děti vnímaly sluchem a nyní očima;
- čtení je jeden z prostředků ke zvládnutí mluvené řeči. Sluchově postižené dítě nemá stejné předpoklady pro čtení jako dítě slyšící.

¹⁶Vzájemné přizpůsobování hlásek v proudu řeči. Je důsledkem souvislého vyslovování slabik a přízvukových taktů. V širším slova smyslu je to jakékoliv vzájemné přizpůsobování zvuků řeči vedoucí k jejich změnám, v užším slova smyslu artikulační (a v důsledku toho akustické) přizpůsobení mezi vokály. Dostupné z: <<https://www.czechency.org/slovník/ASIMILACE>>.

¹⁷Verzála je velké písmeno abecedy u tiskových písmen.

U sluchově postižených dětí je proto situace při výuce čtení odlišná oproti výuce u intaktních dětí. Neslyšící dítě je vystaveno jazyku v psané formě mnohem dříve, často již kolem třetího roku věku. Nastává pak situace, kdy dítě dříve čte, než mluví. Osvojuje si tedy dříve optickou formu jazyka než formu akusticko-kinetickou. Má-li dítě položen základ mentálního slovníku díky znakovému jazyku¹⁸, jeví se situace příznivěji pro recepci a pochopení systému psané formy mluveného jazyka (Souralová, 2002).

Vývoj čtení u dětí se sluchovým postižením¹⁹ má dvě fáze:

- mechanické čtení
- čtení s porozuměním obsahu.

Schmidtová (2009) uvádí, že při mechanickém čtení jde o překlad psaného nebo tištěného textu do textu verbálního. Jedná se tedy o technickou aktivitu, při které dochází ke spojení grafické a fonetické analýzy i syntézy textu. Cílem výuky mechanického čtení je zvládnutí techniky čtení. Nevýhodami mechanického čtení je čtení po slabikách nebo jednotlivých písmenech, které narušuje plynulost a rychlost čtení. Schmidtová také upozorňuje, že dobře zvládnuté mechanické čtení automaticky neznamená čtení s porozuměním. Čtení s porozuměním dělí do dvou etap, a to:

- ideo-vizuální čtení,
- receptivní čtení.

První etapou ve vývoji čtení s porozuměním je ideo-vizuální fáze, která se zakládá na „globální intuici“, pochopení obsahu textu. Zážitek z četby dítě zpracovává do svého deníku. Deník slouží dětem k čtené reprodukci vlastních zážitků, zkušeností a myšlenek. Druhou etapou je receptivní čtení nového textu, kterým sluchově postižené dítě získává nové informace. Receptivní čtení dělí Schmidtová do dvou fází:

- vokabulární fáze,
- strukturální fáze.

V první fázi sluchově postižené dítě čte intuitivně, kdy se hovoří tzv. „*intuitivním hádání*“. V této fázi je sluchově postiženému dítěti již většina slov v čteném textu známá, a v důsledku tak dítě může uhádnout, co bude obsahem textu. Dle Schmidtové dochází ve strukturální fázi receptivního čtení k odkrývání nejen obsahu textu, ale i k rozšíření slovní

¹⁸ Vizualně-motorická komunikační forma.

¹⁹ Jak uvádí Schmidtová (2009).

zásoby sluchově postiženého dítěte, pronikání dítěte do struktury jazyka a jeho gramatických pravidel.

Jak uvádí Červenková (1999), vedle hlavního cíle (porozumět psanému textu a získávat tak nové znalosti) má četba pro dítě s vadou sluchu i význam rehabilitační (čtení nahlas zlepšuje výslovnost, dítě si při četbě rozšiřuje slovní zásobu a poznává nové gramatické jevy). Četba má také význam sociálně adaptační. Dítě s vadou sluchu, odkázané jen na odezírání, neví, jak se utvářejí vztahy mezi lidmi, nerozumí řadě událostí, konfliktů a neumí je řešit.

4.1 Obtíže při recepci psaných textů českých sluchově postižených

Věra Strnadová²⁰, která je sama sluchově postižená, shrnuje z vlastní zkušenosti největší problémy sluchově postižených lidí při čtení:

- malá slovní zásoba,
- neztotožnění si významu nového slova s pojmem, který už je znám ve znakovém jazyce,
- nerozpoznání známých slov v jiném tvaru v důsledku neznalosti tvarosloví,
- malá znalost synonym a homonym,
- nerozpoznání odlišnosti významu slova při změně délky samohlásky,
- neznalost frází, přísloví, rčení, pořekadel,
- neznalost nespisovných slov,
- neznalost konvenčních pravidel,
- neznalost větného slovosledu,
- neznalost vázání slov do vět a vět do souvětí.

Věra Strnadová²¹ upozorňuje ve svém příspěvku na problém se slovní zásobou a tvaroslovím. V příspěvku tvrdí, že daleko větší problém pro porozumění textu způsobuje

²⁰ In Málková (2006).

²¹ In Červenková (1999).

syntax²². V první řadě jde o předložky, které určují vzájemné vztahy ve větě, např. „*jdu k lékaři, byl jsem u lékaře*“. Obtížné jsou také slovesné vazby, např. „*poprosím maminku, řeknu mamince*“ a dále tvar a postavení zájmen, např. zájmena „*ona, ji*“, která zastupují podstatná jména ve větě.

Krahulcová (2002) upozorňuje na skutečnost, že i dospělý sluchově postižený sáhne po delším psaném textu zpravidla jen za mimořádných okolností. Problémy ale nejsou v technice čtení, nýbrž spočívají v:

- oblasti lexikální – nižší slovní zásoba, nepřesné obsahy pojmů, problémy v morfologii,
- oblasti syntaxe – problém ve znalosti jazykových prostředků, jimiž vyjadřujeme vztahy mezi slovy a mezi větami,
- oblasti frazeologie – problémy ve znalosti ustálených obrátů, rčení a frází, přenesených významů.

Výše uvedené skutečnosti mají za následek, že sluchově postižený člověk s malou znalostí jazyka jen velmi obtížně dešifruje obsah informací v psaném textu. Vzniká začarovaný kruh, který člověka odrazuje od četby, která by napomohla k osvojení si jazyka a k získávání informací. „*Neslyšící nerad čte, protože nezná jazyk, a tudíž čtenému nerozumí, a protože málo čte, nemá dostatek příležitosti jazyk lépe poznat.*“ (Krahulcová, 2002, s. 10).

4.1.1 Deficit ve slovní zásobě

Pulda (1992, s. 89) definuje slovní zásobu jako „*soubor slov, kterým dítě dobře rozumí a která umí správně užívat.*“ Aby mohla být v průběhu vzdělávání systematicky rozšiřována slovní zásoba, musí děti se sluchovým postižením nejprve pojmu porozumět. Pasivní slovní zásoba (slova, kterým děti rozumí) je proto rozvíjena dříve, nežli aktivní (slova, která používá). Pulda (1992) doporučuje k vysvětlování nového pojmu využívat nonverbální komunikaci. Pro dítě je nonverbální forma komunikace srozumitelnější a přijatelnější než

²² V textové lingvistice termín označuje, jak samu skladbu textu z textových jednotek, způsoby a prostředky jejich spojování, tak nauku zabývající se popisem a výkladem výstavby textu. Více na: <<https://www.czechency.org/slovník/SYNTAX%20TEXTU>>.

slovní vysvětlování. Dítě se pak nemusí soustředit na odezírání a také se vyhne dalším slovům, která ještě nezná.

Souralová (2002) upozorňuje, že slovní zásoba sluchově postižených ovlivněná absencí zvukové formy jazyka problematizuje rozpoznání významu slovních spojení, jejichž skutečný význam je v průběhu komunikace určován intonací řeči. Často se jedná o vyjádření ironie či posměchu, kdy sluchově postižený bývá často zmaten, jelikož pochopí význam sdělení, tak jak byl napsán, a nikoliv zamýšlený obsah sdělení.

Podle Smetanové (2012) lze mezi nejčastější potíže v oblasti slovní zásoby zahrnout především následující:

- omezený rozsah slovní zásoby,
- potíže se ztotožněním významu nového slova s pojmem již známým – sluchově postižený člověk zná pojem pro některý jev a má pro něj znak, chybí mu však znalost příslušného slova v mluveném jazyce,
- neznalost pojmu, který slovo představuje – jde především o pojmy představující zvukové jevy, po jejichž vysvětlení pojem zůstává stále nejasný (např. sluchově postižené dítě se naučí, že kvákání je zvuk, který vydává žába, ale představu tohoto pojmu si nevybaví, protože kvákání žáby nikdy neslyšelo – souvisí to s omezeným spektrem znalostí a zkušeností),
- záměna významu nového slova s jiným hláskově podobným slovem – (např. *hrát* – *hřát*),
- potíže s porozuměním slovní zásobě abstraktní povahy,
- neznalost synonym – pro určitý pojem zná sluchově postižený pouze jedno slovo, ale s jiným slovem, které znamená totéž, si jej nespojí (např. *pracovat* – *dřít se* – *lopotit se*; *stonat* – *marodit* – *být nemocný*; *květen* – *máj*),
- neznalost homonym – sluchově postižený totéž slovo nezná v jiném významu (např. *kohoutek* může být pták, uzávěr vody nebo účes dítěte),
- záměna dvou náhodně se podobajících slov (např. *mezi* – *na mezi*),
- potíže s rozpoznáním odlišnosti významu při změně délky samohlásky – (např. *paní* – *páni*, *peče* – *péče*),
- neznalost hovorových výrazů,

- potíže s pochopením frazémů, idiomů či tropů.²³

4.1.2 Deficit ve znalosti gramatické stavby textů

Komorná (2008) upozorňuje na fakt, že i kdyby byli sluchově postižení čtenáři v situaci, kdy by perfektně ovládali slovní zásobu češtiny, je pravděpodobné, že by česky psaným textům stejně neporozuměli. Sluchově postižení totiž vlivem nevhodného způsobu výuky českého jazyka neovládají znalosti, které se vztahují ke gramatické (morfologické a syntaktické) stavbě jazykových projevů. Sluchově postižení čtenáři neumí pracovat s gramatickými kategoriemi jmen a sloves (rod, pád, číslo, slovesná osoba, vid atd.) a neovládají způsoby vázání jednotlivých textových jednotek do souvislého textu. Výše zmíněné se projevuje jednak v textech, které sluchově postižení píšou, jednak při čtení, protože nejsou schopni přiřadit těmto jednotkám ani celému textu jejich správný význam.

Další problém při čtení sluchově postižených představuje skutečnost, že i texty pro začínající čtenáře obsahují prvky obrazného vyjadřování, jakými jsou přenesené významy, metafora, metonymie, přirovnání a rčení.

4.1.3 Deficit v oblasti zkušenosti s okolním světem

Sluchově postižení čtenáři se také potýkají s dalším závažným problémem. Jejich znalosti vztahující se k obsahu textu bývají často omezené, a to jednak informacemi, které neumí zpracovat či přiřadit k informacím získaným v textu, nebo potřebné informace vůbec nemají. K problémům souvisejícím s omezenými znalostmi a zkušenostmi se světem sluchově postižených čtenářů navíc musíme připočítat vliv minimální motivace až nechuti k četbě. Sluchově postižení neradi čtou, protože čtení je pro ně většinou spojeno s velkým úsilím a častým neúspěchem. U řady sluchově postižených se projevuje znalostní a zkušenostní deficit v téměř všech oblastech lidského poznání. „*Znalost světa a zkušenosti se světem okolo*

²³ Tropý jsou obrazná pojmenování, která vznikají přenesením významu původního pojmenování na pojmenování nové. Mezi tropy řadíme tyto pojmy: metafora, metonymie, synekdocha a ironie. Více na: <<https://www.czechency.org/slovník/TROPY%20A%20FIGURY>>.

jsou nezbytné pro to, aby čtenář mohl do textu dosazovat potřebné informace a aby mohl text domýšlet tam, kde významy nejsou vyjádřeny doslovně.“ (Komorná, 2008, s. 35).

4.2 Specifické strategie využívané sluchově postiženými při čtení

Sluchově postižení při testování čtení s porozuměním textu nebo při vyplňování testových otázek využívají tzv. specifických strategií. Hlavním záměrem využívání těchto strategií sluchově postižených je skrýt svůj problém s neporozuměním textu nebo (v případě testových otázek) dosáhnout co nejlepšího skóre. Komorná upozorňuje, že je velmi pravděpodobné, že těchto maskovacích strategií využívají sluchově postižení i v průběhu běžného čtení a na jejich základě konstruují význam textu, který čtou. Zmiňuje tři nejčastější strategie sluchově postižených:

- Strategie slovně myšlenkových asociací (Word/idea association strategy) – sluchově postižení vybírají odpovědi na otázky na základě principu asociačních vztahů, kdy sluchově postižení volí svou odpověď na základě asociace slov obsažených ve větě testované položky a slov obsažených v nabídce možností nebo textu.
- Strategie vizuálního porovnávání (Visual matching strategy) – princip strategie spočívá v tom, že respondent postupně prohlíží slovní zadání otázky a porovnává je s textem. Sluchově postižený hledá stejná nebo opticky podobná slova, která se vyskytují v otázce, a poté v možnostech odpovědí nebo v textu. Respondenti s vadami sluchu využívají uvedený postup i v případech, kdy vytvářejí vlastní odpovědi tak, že opíší tu část textu, která obsahuje podobná slova jako zadání příslušné otázky.
- Strategie využívání vlastních zkušeností (Responses using background experiences) – v některých případech se sluchově postižení neopírají o informace získané z textu, ale snaží se využít svých zkušeností s podobnou situací. Volí pak často neadekvátní odpovědi vzhledem ke smyslu konkrétního textu.

4.3 Jak vzbudit zájem sluchově postiženého dítěte o četbu

Slyšící dítě si hledá cestu k literatuře ještě předtím, než začne chodit do školy, už od útlého věku se seznamuje s pohádkami, říkankami, rýmovačkami, jednak díky společnému čtení s někým z rodiny, jednak třeba prostřednictvím televize a jiných médií. „*Bohužel cesta neslyšícího dítěte k literatuře neprobíhá kdovíjak idylicky – naopak, je to pořádná dřina, jak ze strany dítěte, tak především rodiny.*“ (Antošová, 2009, s. 12).

Antošová ve svém článku dále uvádí dva krátké příběhy, které ilustrují trnitou a náročnou cestu sluchově postiženého dítěte k četbě a literatuře:

„Každý den mě mamka nutila opakovat slova, seděla se mnou u stolu a omílala o všem možným. Měli jsme zrcadlo. Na něj sem musela dívat, abych viděla, jak slova (písmena) vypadají, když je vyslovím. Měli jsme k nim obrázky, díky nim jsem pochopila význam slova, hodně jsem kreslila k obrázkům říkali, co znamenají.“ (22letá sluchově postižená dívka; doslovné znění)

„Sama si vybavuji, jak mi moje slyšící babička, která neuměla znakovat, každý večer převypravovala příběhy z Karafiátových Broučků do jednodušší, mně srozumitelné podoby a já při jejím vyprávění mohla nahlížet do knížky; když už jsem byla odezíráním unavená, tak jsme ji četly společně a místy mi babička vysvětlovala význam jednotlivých slov, dokud jsem neusnula. Vyžadovalo to její bezmeznou trpělivost, ale byl to krásný zážitek, a právě babičce a její obětavosti vděčím za svůj vřelý vztah ke knihám.“ (Antošová, 2009, s. 12).

Z výše uvedeného je zřejmé, že nejdůležitější roli v probuzení zájmu o četbu a literaturu hraje bezesporu rodina a zázemí sluchově postiženého dítěte. Citlivý, ale i důsledný přístup rodinných příslušníků je při budování slovní zásoby, mentálních pojmů i obvyčejné ochoty sluchově postiženého dítěte čist, nezastupitelný. Málková (2006) podotýká, že čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. Od nejútlejšího věku by mělo být dítěti jasné, že tištěnému nebo psanému slovu se v jeho okolí připisuje nějaká důležitost, mělo by své dospělé vzory vídat s knížkami, časopisy, novinami. Dítě by mělo co nejdříve poznat, že čtení má svůj smysl, že

jsou díky němu předávány nějaké informace. Rodinné prostředí, kde se ve volném čase pouze sleduje televize, oslabuje předpoklady dětí k četbě.

Další variantou, jak přivést dítě k četbě, jsou komiksy. Tato literární forma byla dosud zanedbávána, přitom si zaslouhuje pevné místo v literární výchově dětí s vadou sluchu. Výhodou komiksů je skutečnost, že děti lákají ke čtení prostřednictvím obrázků. Díky tomu, že neobsahují příliš dlouhé texty, neodrazují děti od čtení. Dítě je zvědavé na to, co se v příběhu děje, může být samo iniciativní a vyhledávat, co neznámá slova znamenají. Komiks jako názornější a srozumitelnější forma sdělení může pomáhat i ve výuce. Nejčastějším tématem výchovně vzdělávacích komiksů bývají dějiny. Jiné práce přibližují přírodu, zeměpisné objevy, fyzikální zákony či kouzla vědy a techniky. Řada z nich se vyznačuje osobitým výtvarným projevem, a tak mohou, mimo jiné, probudit v dětech cit pro výtvarný projev (Málková, 2006).

Pozitivní roli pro rozvíjení čtenářské gramotnosti sluchově postižených mohou sehrát i televizní titulky (Málková, 2006). Česká televize (jako jediná z našich televizních stanic) pravidelně upravuje své pořady tak, aby je mohli sledovat sluchově postižení diváci. Povinnost opatřit skrytými titulky určité procento svých pořadů ukládá všem televizním stanicím zákon. Nejaktivnější je v této oblasti Česká televize, která má dle zákona č. 231/2001 Sb.²⁴ opatřovat 70 % svých pořadů titulky pro sluchově postižené diváky.

Velmi významnou roli v získání dítěte pro četbu může ve spolupráci se školou sehrát veřejná knihovna. Dítě však musí nejprve do knihovny někdo přivést, nebo ho musí knihovna aktivnějším přístupem nalákat k návštěvě. Nyní si děti v knihovně především půjčují knihy, všechny ostatní aktivity jsou nadále v roli doplňkových činností. Veřejné knihovny by mohly sluchově postiženým lidem poskytovat další služby, a tím je přilákat do svých prostor, které dosud jen málokterí z nich navštěvují. Málková doporučuje aktivity typu: půjčování výukových CD a videokazet, organizaci počítačových kurzů, archivaci televizních pořadů určených pro sluchově postižené, vzdělávací programy pro veřejnost s tlumočením do znakového jazyka, pořádání kurzů čtení s porozuměním apod. Knihovna, která by se rozhodla pro pořádání těchto aktivit (pravděpodobně v místech, kde sídlí početnější komunity sluchově

²⁴*Zákon o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů. Zákon je dostupný z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-23>>.*

postižených), by měla disponovat jedním zaměstnancem knihovny, jenž by ovládal český znakový jazyk.

5 Techniky úpravy literárních textů pro potřeby žáků se sluchovým postižením

Pro upravené texty lze použít tato pojmenování: literární adaptace, parafráze či redukováný překlad. Jak upozorňuje Souralová (2002), při tvorbě upraveného textu se nejčastěji používá postup ekvivalence, který adaptátorovi umožňuje použití zcela odlišných stylistických a strukturních prostředků. V případě úpravy originálního textu pro čtenáře se sluchovým postižením jde o přepis z výchozího jazyka do jazyka cílového. Jelikož je výchozím i cílovým jazykem čeština, můžeme naplnit podmínky pro funkční ekvivalenci, při které: *„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.“* (Souralová, 2002, s. 28).

5.1 Přípravná fáze úpravy textu a výběr knižní předlohy

Daňová (2008) zmiňuje, že výběr vhodné knížky dítěti ke čtení nebo k pozdější úpravě není snadnou záležitostí. Každé dítě nebo skupinu dětí, pro které chceme knížku upravovat, bychom měli dobře znát. Hodnota knížky je pro čtenáře naprosto subjektivní záležitostí. Vlastní prožitek dítěte při čtení je mnohem důležitější než význam textu v knize. Pokud se vybraná knížka nesejde se zájmem nebo aktuálním naladěním dítěte, neuspěje pak ani prověřený titul. Daňová proto doporučuje, aby se autor při výběru konkrétního titulu snažil vzít v úvahu:

- duševní úroveň dítěte,
- stav rozvoje jeho řeči,
- čtenářskou vyspělost,
- zájmy a záliby dítěte,
- náročnost textu – jazyk, jakým je kniha napsaná.

Při rozhodování o výběru knižní předlohy k úpravě pro děti se sluchovým postižením byly užitečné výsledky rozsáhlé celostátní analýzy „*Jak čtou české děti?*“²⁵ z roku 2003. Sběr dat byl proveden formou dotazníkového šetření pomocí *face-to-face* rozhovorů. Dotazováno bylo 1092 dětských respondentů. Analýza ukázala, že české děti oslovuje především dobrodružná a fantastická literatura, dívčí příběhy a pohádky. Třemi nejoblíbenějšími autory českých dětí se stali Joanne K. Rowlingová, Jaroslav Foglar a Karel May.

Po delší rozvaze padlo rozhodnutí upravit fantaskní příběh Kamenný bůh autora Phillipa José Farmera. Původní kniha je napsaná velmi poutavě a vyšla v mnoha překladech po celém světě. Příběh knihy bohužel není rozčleněn do kapitol, přesto lze při úpravě beletrie původní příběh poměrně snadno do jednotlivých kapitol rozdělit. Výhodou textu je skutečnost, že není zatížen příliš velkým počtem dějových odboček a dialogů. Kniha je zařazena na pomezí žánrů sci-fi a fantasy. Příběh knihy vypráví o dobrodružství vědce, který zkameněl po nepodařeném pokusu se zmrazováním hmoty. Hlavní hrdina procitnul v budoucnosti až po uplynutí nepředstavitelných dvaceti milionů let. Zemi již neobývá lidská rasa, nýbrž bytosti, které se vyvinuly z dnešních zvířat. Hlavním záporným hrdinou je vegetativní bytost jménem Wuratana, která není ničím menším než gigantickým stromem, který se rozrůstá téměř přes celou pevninu. Wuratana utlačuje a zotročuje veškeré národy na kontinentu. Hlavní hrdina svými vědeckými znalostmi a vůdčími dovednostmi přesvědčí utlačované národy, aby se pod jeho vedením mocnému Wuratanovi postavili.

Díky dobrodružnosti a napínavosti původního příběhu je adaptace knihy zacílena na starší žáky druhého stupně a žáky střední školy. Vzhledem k tomu, že v knižní předloze chybí uzavřený konec, padlo rozhodnutí napsat krátký epilog, který by sluchově postiženému žákovi umožnil si příběh emocionálně prožít až do konce. Dopsaný epilog samozřejmě respektuje literární předlohu, která ve svém závěru naznačovala další dobrodružství hlavního hrdiny.

5.2 Fáze úpravy textu

Vzhledem ke specifikům čtení u osob se sluchovým postižením a jejich nízké zkušenosti s psaným jazykem není (dle mého názoru) příliš vhodné předkládat sluchově postiženým dětem a mládeži publikace v původní literární podobě. Úprava vybraného textu

²⁵ Zpracovala agentura Investorsko-inženýrská a.s. a Gabal, Analysis & Consulting.

do podoby, která odpovídá potřebám čtenářů se sluchovým postižením, je jednou z možností, jak zpřístupnit sluchově postiženým dětem a mládeži zábavnou i naučnou literaturu. Budoucí autor, který se zhostí nelehké a časově náročné úpravy originálního textu pro sluchově postižené čtenáře se může opřít o následující doporučení v:

- úpravě délky původního textu,
- úpravě sledu událostí,
- úpravě gramatiky textu,
- užití přímé řeči,
- tvorbě vysvětlivek,
- míře výslovnosti textu,
- užití metafor, metonymie, frází a přísloví,
- užití ilustrací v upraveném textu.

5.2.1 Úprava délky textu

Množství informací převáděných z původního literárního díla nebývá totožné. Změněna může být délka textu i obtížnost zvoleného textu. Přesto by se pisatel textu měl snažit předat budoucímu čtenáři informace rovnocenné s originálem (Daňová, 2008).

Texty lze vytvářet tak, že po důkladném zvážení autor vynechá nebo upraví ty pasáže originálu, o nichž lze předpokládat, že by s nimi sluchově postižený čtenář měl největší potíže. Při zjednodušování textu by měl autor zvážit a rozlišit, které informace jsou v originálním textu podstatné a které naopak nadbytečné. Při úpravě textu je také velmi důležité, aby autor zásadně nenarušil vnitřní stavbu příběhu. Daňová (s. 33) souběžně s předchozími doporučeními připomíná, že úprava původního textu nemusí vždy přinést jen zkrácení textu: „*Pro lepší srozumitelnost je mnohdy naopak nezbytné doplnit původní text o dokreslující informace nebo již uvedení informace zopakovat.*“

Dle Souralové (2002) nebývá objem převáděných informací z výchozího textu do textu cílového totožný, jelikož ke zkrácení textu dochází i snížením jeho čtenářské náročnosti. Aby bylo dosaženo zamýšleného účinku upraveného textu, musí autor adaptace respektovat jazykovou vybavenost sluchově postiženého čtenáře. Současně s respektováním potřeb sluchově postiženého čtenáře by měl autor upraveného textu rozhodnout, jaké informace jsou

v původním textu podstatné a jaké jsou nadbytečné. Suralová podobně jako Daňová připomíná, že před zkrácením původního textu by si měl autor budoucí adaptace dobře rozmyslet, jaké informace v upraveném textu vynechá, jelikož by mohlo dojít narušení celkové soudržnosti cílového textu. Nejčastěji pak dochází k vynechání pasáží, které nenaruší vnitřní stavbu příběhu. Jedná se především o dlouhé popisy, méně podstatné dějové odbočky nebo vedlejší postavy, které v příběhu zastupují jen okrajovou roli.

5.2.2 Úprava sledu událostí

Pro usnadnění orientace čtenářů v textu musí autor při úpravě textu stále sledovat hlavní dějovou linii. Proto může v některých situacích přeskupit, vynechat nebo sloučit některé kapitoly textu, tak aby zůstal zachován chronologický sled událostí. Pokud původní text obsahuje kapitolu, které je příliš rozsáhlá, ale přináší mnoho důležitých informací, lze původní kapitolu rozdělit do menších částí a obsah každé nové části opatřit vlastním názvem (Daňová, 2008). Vodrážková (2002, s. 2) navrhuje velmi zajímavou myšlenku pro úpravu textů sluchově postiženým. Autorka doporučuje přizpůsobit děj upravovaného textu světu sluchově postiženým, díky čemuž by se mohl se čteným textem více ztotožnit. „*Proč by třeba Karkulka nemohla být neslyšící a přizpůsobit této situaci celý děj?*“

5.2.3 Gramatická úprava

Dítěti s nedostatečnou znalostí jazyka působí potíže rozpoznat zákonitosti jednotlivých gramatických kategorií (rodu, čísla, pádu, osoby...), rozlišovat významy vizuálně podobných slov, rozpoznat známé slovo v různých tvarech a souvislostech. Právě na tuto skutečnost je nutné brát ohled při výběru pojmů a jejich tvarů a při tvorbě vysvětlivek (Daňová, 2008).

Sluchově postiženým dětem nejčastěji působí potíže složité větné konstrukce a nedokončené věty. Složitost větné skladby může autor zmírnit zkrácením délky souvětí a omezením počtu různorodosti vedlejších vět: „*Ve větách jednoduchých se snažíme omezit užití dlouhých vsuvek a vícestupňových rozvití větných členů.*“ (Daňová, 2008, s. 34). Červinková (2002) také varuje před příliš velkou složitostí užitých souvětí, jejich přílišnou délkou, různorodostí vedlejších vět nebo vícestupňovou závislostí vět (např. *Vytvoří se roztok,*

v němž se polohydrát změní tak, že...). Červinková také doporučuje při úpravě beletristických textů nahrazovat méně frekventované výrazy známějšími termíny, eventuálně složitější termíny i výrazy vysvětlovat opisy. Další z možností, jak texty pro sluchově postižené upravovat, je zvýšit míru jejich explicitnosti. Opakem vyjadřování explicitního (výslovného) je vyjadřování implicitní, při kterém musí čtenář některé informace z textu sám vysoudit na základě svých znalostí a zkušeností jazykových i mimojazykových. Protože tyto znalosti jsou u sluchově postižených čtenářů z různých důvodů omezené, je riziko nesprávného vysouzení či dokonce nevysouzení značné. Výslovné vyjadřování toto riziko naopak výrazně snižuje.

Daňová (2008) dále zmiňuje důležitost umění autora rozlišit klíčová slova, která jsou pro porozumění textu nezbytná, od slov ilustračních, která základní sdělení pouze doplňují. Autor textu by však měl mít na paměti, že ilustrační slova současně vytvářejí charakteristický sloh předlohy, proto je autor nesmí úplně vynechat. Tím by byl budoucí text příliš ochuzen a zbaven charakteristického stylu původního autora.

Daňová nabízí i opačný názor, že příliš redukovaný text by mohl být příliš abstraktní a vyžadoval by od sluchově postiženého čtenáře velkou představivost. Přitom sluchově postižení právě potřebují texty zajímavé a přitažlivé: „*Naopak pokud v textu ponecháme rozumné množství ilustračních slov, může si z něj čtenář vytvořit mnohem jasnější představu o ději, a to i přesto, že obsahuje pojmy, kterým nerozumí. Navíc si tak čtenář rozvíjí (přinejmenším pasivní) slovní zásobu*“ (s. 35).

5.2.4 Míra výslovnosti

Další možností, jak text zpřístupnit osobám se sluchovým postižením, je užití větší míry výslovnosti. To znamená, že podmět bude ve většině případů vyjádřený, a to buď zájmenem, nebo plnovýznamovým pojmenováním. Přestože děti se sluchovým postižením často v řeči používají zájmeno „já, on, oni,“ v textu jeho použití nese, dle Daňové, problémy. Správné identifikování zájmena předpokládá správné rozpoznání gramatických a sémantických významů ve větě, s čímž mají děti se sluchovým postižením velké problémy. Časté používání zájmen může čtenářům zásadně ztížit pochopení upraveného textu.

5.2.5 Přímá řeč

Velké množství literárních příběhů obsahuje četné dialogy jednajících postav. Tyto dialogy se v textech vyskytují v podobě přímé řeči. Přímá řeč bývá v literárních textech zpravidla uvedena uvozovací větou, ve které bývá upřesněn mluvčí přímé řeči (Daňová, 2008). K odlišení přímé řeči od ostatního textu lze použít kombinaci uvozovek, interpunkce, jiného typu písma či velkých písmen. Další možností, jak usnadnit čtenářům orientaci v textu, je umístění každé části dialogu na samostatný řádek.

Daňová upozorňuje, že se v literatuře často vyskytují situace, kdy spolu komunikuje několik postav současně nebo do příběhu vstupuje vypravěč jako další osoba. Obě situace mohou děj komplikovat a porozumění ději sluchově postiženému čtenáři znesnadnit. Proto by měl autor zvážit, zda takové pasáže do finálního textu zařadit. Dle Daňové a Suralové (2002) se v literárních příbězích vyskytují také vnitřní monology postav. V textu je pak monolog prezentován stejnou formou jako přímá řeč a často obsahuje tvar slova „*myslet*“. Nepozorný nebo nedostatečně jazykově vybavený čtenář, může být pak zmaten, kdo vlastně mluví a s kým. V těchto případech doporučuje Daňová doplnit vnitřní monolog postav formulacemi typu „*povídal si*“, „*řekl si*“. Suralová upozorňuje, že četnost využívání přímé řeči by neměla ztěžovat přehlednost dějové linie vypravovaného příběhu.

Suralová (2002) dodává, že v převyprávěných textech má přímá řeč i tak své místo. Její uvedení v upraveném textu ale musí korespondovat s celkovým literárním stylem příběhu i s jazykovou vyspělostí čtenáře.

5.2.6 Tvorba vysvětlivek

V přepisu z originálu do upraveného textu dochází také k přidávání informací, které jsou podstatné pro pochopení slovo tvorby, stylistiky, společenských konvencí, historie atp. (Daňová, 2008). Názory odborníků na funkci vysvětlivek v upraveném textu se liší. Někteří autoři tvrdí, že časté používání vysvětlivek v upraveném textu svědčí o nízké schopnosti překladatele poradit si s textem. Jiní autoři naopak podporují užívání vysvětlivek v případech vysvětlování významu knižních, lidových, zřídka se vyskytujících, historických nebo

zastaralých výrazů. Začínajícím čtenářům mohou vysvětlivky pomoci v objasnění některých gramatických zákonitostí a lexikálních významů slov.

Funkce vysvětlivek, které doprovází text předkládaný sluchově postiženým, spočívá nejen v osvětlení významu neznámých slov (zastaralá, lidová, historická, technická aj.), ale i v objasnění některých gramatických zákonitostí lexikálních významů (Souralová, 2002). K vybraným slovům je pak potřeba hledat takovou formu vysvětlení, která vychází z předpokládané úrovně jazykových dovedností budoucích čtenářů. Vysvětlivky by pak měl autor zařazovat na konkrétní stranu, na které se vysvětlovaný výraz nachází, aby se čtenář dozvěděl význam hledaného slova okamžitě a s co nejmenší námahou (Daňová, 2008). Při tvorbě vysvětlivek by měl autor přihlédnout k věku budoucích čtenářů a v případě nižšího věku čtenářů objasnit vybraná slova obrázky. Starším čtenářům pak autor může nabídnout vysvětlení písemnou formou nebo kombinací obrázku a slova. Daňová současně varuje před zahlcením textu velkým množstvím vysvětlivek, které by budoucího čtenáře příliš odváděly od základního děje, nebo by čtenáře od textu ihned odradily. Budoucí autor by se měl rozhodnout, zda bude významy slov uvádět do tvaru, ve kterém se s nimi čtenáři setkají v textu, nebo ve vysvětlivkách významy slov uvádět ve tvaru základním. Autorka nabízí i kombinaci obou způsobů.

Dále je potřeba zvážit, zda vybraná slova v textu zvýraznit podtržením, ztučením tisku nebo barevně. Souralová (2002) upozorňuje budoucího autora textu, že adekvátní vysvětlení lexikálního významu slova bývá jedním z nejtěžších úkolů. Autor upravené beletrie musí rozhodnout, která slova vysvětlit, což není jednoduché, jelikož struktura mentálního slovníku jednotlivých sluchově postižených se významně liší. Pro vybrané slovo je potřeba zvolit vhodnou formu vysvětlení, která se odvíjí od předpokládané úrovně jazykové kompetence sluchově postiženého čtenáře určitého věku.

Pokud chceme děti motivovat k četbě a vzbudit u nich zájem, můžeme vytvořit krátkou předmluvu, kde čtenáře seznámíme s prostředím budoucího děje, hlavními hrdiny a vztahy mezi nimi (Daňová, 2008). Jsou-li pro knihu typická určitá specifika, která by budoucího čtenáře mohla mást, měl by autor přemýšlet o jejich objasnění a o tom, jak je od zbývajících textu odlišit a upozornit na ně. Typickým příkladem mohou být pohádky, kdy se čtenář setkává s neskutečnými bytostmi, kouzly či zázraky.

5.2.7 Metafory, metonymie, fráze a přísloví

V literárních textech se často můžeme setkat s metaforami či metonymiemi. Užití metafor je v literatuře časté a přirozené. Nad užití metafor a dalších obrazných vyjádření je třeba se pečlivě zamyslet a vysvětlit je za pomoci situace ze života, kterou mohli sluchově postižení čtenáři prožít a mohli by mít se situací reálné zkušenosti (Daňová, 2008). Obtížně pochopitelné můžou být i ustálené fráze, rčení, přirovnání nebo pořekadla, jež se vyznačují tím, že se v nich slova spojují do neměnných nebo jen obtížně pozměnitelných slovních spojení. Suralová uvádí, že u méně obvyklých frazémů je třeba rozhodnout, které budou zcela vypuštěny a které budou zachovány a jejich význam vysvětlen. Tyto frazémy lze upravit nebo nahradit jiným výrazovým prostředkem, který by čtenáři umožnil srovnatelný prožitek. Suralová ve své publikaci „*Čtení neslyšících*“ (2002) tvrdí, že frazémy jsou pro sluchově postižené snad nejobtížněji pochopitelné ze všech výše uvedených kategorií jazykových prostředků.

Sluchově postižení, jejichž jazyková kompetence v mluveném jazyce neodpovídá žádoucí normě, nejčastěji používají přenesená pojmenování, jako jsou idiomy, které se naučí z paměti a jen mechanicky si je zapamatují. Sluchově postižení navíc nejsou vzhledem k charakteru svého postižení vybaveni dovednostmi pro pochopení jazykových metafor, které využívají sluch a slyšení (*např. slyšet trávu růst, jít po sluchu a podobně*). Také vytvoření jasné představy prostřednictvím popisu sluchových vjemů je pro sluchově postižené velmi obtížné a při úpravě textu by měl autor dle Suralové pečlivě zvážit, zda konkrétní pasáž vynechá či zda ji z textu vypustí.

5.2.8 Ilustrace

Jak shodně píší Daňová i Suralová, vztah čtenáře ke knize ovlivňuje grafická úprava a ilustrace textu. Pro malé čtenáře mají obrázky v knize podstatný význam, avšak zdařilé ilustrace mohou být příjemným zpestřením i pro dospělé čtenáře. Vhodně zvolená ilustrace velmi dobře slouží jako vysvětlovací prvek, výtvarné zachycení probíhajícího děje totiž usnadňuje rychlé porozumění textu. Obě autorky nabízejí rozdělení ilustrací na tři základní druhy:

- ilustrace sloužící k vysvětlení neznámých slov,
- umělecky zaměřená ilustrace,
- ilustrace přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje.

Upravené texty může autor doplnit portréty hlavních postav. Pokud si mladí čtenáři mohou spojit osobu z příběhu s konkrétní postavou, budou více motivováni ke čtení a pokud mají hrdinové v knize cizí jména, usnadní portréty jejich identifikaci. Převyprávěné příběhy lze také doplnit různými mapkami, které napomohou snadnějšímu geografickému umístění děje a mohou sloužit sluchově postiženému čtenáři jako zdroj zeměpisných informací (Souralová, 2002). V kompozici textu určeného sluchově postiženému adresátovi je důležitou složkou i grafické ztvárnění textu, protože vyhovuje rozvinutým schopnostem sluchově postižených vizuálně vnímat okolní svět. Předávané informace je možné vizuálně strukturovat organizací textu v prostoru nebo různými typy písma (Červinková, 2002).

5.3 Kontrolní fáze

Daňová doporučuje, aby ověřování upravených textů probíhalo ihned od první úpravy originální předlohy. Kontrolní fáze by se měla realizovat ve spolupráci s učitelem, který upravený text přeloží dětem k četbě. Proces ověřování je časově poměrně náročnou činností, autor adaptace musí počítat s opakovaným ověřováním srozumitelnosti a dějové logičnosti textu. Způsobů, jakými lze ověřovat srozumitelnost upraveného textu, nabízí Daňová hned několik. Při jejich výběru by měl autor ověřovaného textu vzít v potaz zejména věk čtenářů a úroveň jejich jazykových kompetencí.

Vybrané možnosti ověřování srozumitelnosti:

- Reprodukce přečteného – pravděpodobně nepřírozanější metoda, jak ověřit, zda dítě přečtenému porozumělo. Tento způsob ověřování vyžaduje velmi dobrou aktivní znalost jazyka.
- Ověřování porozumění pomocí obrázků – děti mohou vyhledávat obrázky, které připodobňují obsah přečteného textu nebo z nabízených obrázků sestavit chronologii přečteného příběhu.

- Jazyková cvičení – dítě doplňuje slova v rámci věty, nebo doplňuje věty v rámci souvislého textu a vybírá správné odpovědi z uvedených možností.
- Odpovědi na otázky – efektivní technikou ověřování porozumění je pokládání vhodně formulovaných otázek, a to ústně nebo prostřednictvím znakového jazyka. Odpovědi mohou děti realizovat písemnou nebo mluvenou formou.
- Metody vyžadující samostatné, tvůrčí myšlení – při této technice děti vyjadřují hlavní myšlenky textu vymyšlením vhodného nadpisu nebo rozvinutím situace svým osobitým pokračováním příběhu.
- Systém nadpisů – nejsložitější technika ověření čtení s porozuměním. Delší pasáže textu jsou rozděleny na kratší odstavce, které děti označují lístečky s předepsanými nadpisy shrnujícími obsah jednotlivých odstavců. Rozumí-li dítě obsahu nadpisu a přečetlo-li předtím předchozí text s porozuměním, pak u úkolu uspěje.

5.4 Zhodnocení upraveného textu

Ověřením srozumitelnosti textu práce autora převyprávěné beletrie ještě nekončí. Daňová upozorňuje, že by autor měl po vytvoření a ověření poslední verze příběhu porovnat svá původní očekávání a předpoklady s finální podobou textu. Při hodnocení úspěšnosti upraveného textu autor vychází z především z reakcí dětí, které se na ověřování podílely. I přes veškerou snahu je bohužel potřeba počítat i s variantou, že si sluchově postižení čtenáři nenajdou cestu k autorově adaptaci. Konfrontace s realitou může být překvapivá. Na kladné přijetí knihy čtenářem má vliv velké množství faktorů, které subjektivně působí na každého čtenáře a nelze proto očekávat, že adaptaci pozitivně ocení každý sluchově postižený čtenář bez výjimky.

6 Úprava literární předlohy

Nadcházející kapitola seznamuje s konkrétním postupem úpravy knižní předlohy Kamenný bůh od Phillipa José Farmera. Obsahově kapitola navazuje na poznatky uvedené v předchozí části diplomové práce, kdy byla srovnáním vybraných ukázek z knižní předlohy

a z nového upraveného textu popsána řešení nejčastějších problémových situací. Postup konkrétních úprav textu se především opírá o doporučení a poznatky Daňové, kterými se práce zabývala v páté kapitole.

6.1 Průběh a způsob úpravy textu

Než autor budoucí beletrie začne se samotnou úpravou textu, je velmi důležité, aby se s originálním textem detailně seznámil. Seznámení se s příběhem knižní předlohy je zásadním předpokladem pro zdárné zadaptování dějové linky upravené beletrie. Budoucí autor je samozřejmě ve výhodě, pokud knižní předlohu zná a má jí v oblibě. Obeznámenost s dějovou linkou předlohy autorovi pomůže s rozhodnutím, jaké pasáže jsou v ději nadbytečné a které jsou naopak nepostradatelné pro zachování logičnosti a čtivosti děje (Smetanová, 2012).

I přesto, že byl adaptátor s literární předlohou velmi dobře obeznámen, ukázalo se, že adaptování originálního textu pro potřeby žáků se sluchovým postižením je časově velmi náročnou záležitostí – geneze upravovaného textu kontinuálně probíhala déle jak tři měsíce.

Při úpravě textu bylo nutné, aby vybrané jazykové prostředky zprostředkovaly informace pokud možno rovnocenně s originální knihou. Při tvorbě upraveného textu tak vznikl předpoklad, že by přílišná délka textu mohla žáky se sluchovým postižením od čtení odrazovat. Některé pasáže v textu, o nichž se dalo usuzovat, že by žákům se sluchovým postižením mohly činit potíže, byly vypuštěny nebo upraveny. Došlo tedy ke změně délky i obtížnosti textu. Při zjednodušování textu bylo zváženo, které informace jsou ve výchozím textu podstatné (mohou být i ve změněné formě zachovány), a které informace jsou přebytečné (mohou být vypuštěny, aniž by tím byla narušena soudržnost textu). Snahou bylo vynechat ten druh informací, bez kterých by nebyla narušena dějová linka příběhu. Týkalo se to především nepodstatných dějových odboček či vedlejších postav, které hrály v příběhu jen okrajovou roli. Složitost syntaxe v textu byla snížena zkrácením délky souvětí a omezením počtu i různorodosti vedlejších vět. Ve větách jednoduchých byla snaha omezit užívání dlouhých vsuvek a vícestupňových rozvití větných členů.

6.1.1 Úprava délky textu a sledu událostí

Úprava originálního textu se pro autora stala náročnou výzvou. Originální text není příliš náročný na složitost užitých jazykových prostředků, jelikož je předloha určená především mladším čtenářům. Náročnou se však stala kompozice původního děje. Knižní předloha není členěna na kapitoly, děj se zprvu odvíjí sice chronologicky, ale s častými retrospektivami do minulosti s cílem vysvětlit čtenáři příčiny složitých dějových zvrátů a pohnutek hlavního hrdiny. Děj musel proto být vystavěn tak, aby byl pro čtenáře s poruchou sluchu srozumitelný a současně čtivý.

Ukázka z originálního textu, ve které je vysvětleno, z jaké doby hlavní hrdina pochází a proč se hlavní hrdina ocitl v jiné době (Farmer, 1993, s. 17):

V roce 1985 pracoval jako biofyzik na *projektu Nioba*. [...] Byl na cestě k získání doktorátu Ph.D. na sousední syracuzské univerzitě. Cílem výzkumného úkolu byl vývoj „zmrazovače hmoty“. Tak mu říkali pracovníci, kteří se programu účastnili. Zařízení bylo schopné zastavit na neurčitý čas všechny atomární pohyby v kusu hmoty. Atomy, molekuly a jejich částice protony, neutrony a další zastavily veškerý pohyb. Bakterie, která byla vystavena energetickému komplexu vyzářenému zmrazovačem hmoty, by se stala mikroskopickou sochou. Byla jakoby vytesána z kamene, ale nezničitelného kamene. Nic by ji nemohlo poškodit, ani kyseliny, ani výbušniny, ani jaderné zařízení, ani velký žár. [...] Kromě toho ani neexistovala teorie, která by objasnila, jak by mohla být „zkamenělá“ hmota opět „oživena“. [...] To ráno, kdy Odyseus upadl do svého dlouhého spánku, pracoval na pokusu, ve kterém mělo být ozářeno laboratorní trpasličí prase. Všechno probíhalo jako v předešlých pokusech, ale do určité míry. [...] Náhle se ručička velkého wattmetru vychýlila k červené značce. Operátoři vykřikli a jeden vyskočil. Odyseus zrovna zvedl hlavu, když se ručička pohnula. A to je všechno, co si pamatuje. [...] Byl „petrifikován“. Zda ostatní unikli nebo se také změnili v „kámen“, nevěděl. A tak zatímco existoval jako socha z hmoty tvrdší než cokoli ve vesmíru, uplynuly věky.

Ukázka téhož, ale upraveného textu, strana č. 2:

Odyseus byl vědec. Jeho úkolem bylo sestrojít přístroj, který by svým paprskem proměnil cokoli v kámen. Takový kámen pak nemohly nepoškodit kyseliny, oheň, ani atomový výbuch. Vše, co bylo paprskem přeměněno, se stalo nezničitelné.

Odyseus se mohl stát slavným a bohatým vědcem. Jenže došlo k nehodě. Jednou se zařízení poškodilo a paprsek z přístroje zasáhl přímo Odysea. Paprsek přeměnil Odysea v kámen. Z Odysea se stala socha tvrdší než cokoli jiného ve vesmíru. Odyseus zůstal jako kamenná socha po miliony let.

Objasnění příčiny, proč se hlavní hrdina objevil v jiné době, je vysvětleno až na straně sedmnácté původního textu. Oproti tomu je v upraveném textu příčina hrdinova zkamenění vysvětlena ihned na počátku příběhu. Z předchozích kapitol diplomové práce jasně vyplývá, že k tomu, aby se čtenář se sluchovým postižením orientoval v textu, by měl autor adaptace udělit textu jasnou časovou posloupnost. Proto bylo přistoupeno k vypuštění podružných dějových odboček, některých vedlejších postav a pro děj méně podstatných skutečností. Další změnou oproti knižní předloze bylo zařazení kapitol a jejich pojmenování do upraveného textu. Rozdělení textu do kapitol bylo dlouze zvažováno, jelikož předloha nebyla vůbec členěna a text příběhu volně plynul až ke svému rozuzlení. Nakonec převážil předpoklad, že rozdělení adaptované knihy na jednotlivé kapitoly bude čtenáře s poruchou sluchu více motivovat k dočtení textu. Druhým důvodem pro vytvoření a pojmenování kapitol byla snaha o usnadnění orientace v ději (viz. příloha č. 2). Třetí významnou úpravou oproti knižnímu originálu byla celková délka finálního textu. Originální kniha má rozsah sto devadesát stran, druhá verze adaptace měla stran šedesát (holý text bez ilustrací a vysvětlivek). Po konzultaci s paní učitelkou Mgr. Kateřinou Vitáskovou, která textům zprostředkovala zpětnou vazbu od sluchově postižených žáků, byl návrh délky adaptace významně zkrácen na finálních padesát stran holého textu. Důvodem této změny byla skutečnost, že by upravený text svým velkým rozsahem (po doplnění ilustrací a vysvětlivek) sluchově postižené čtenáře odrazoval. Další změnou oproti knižní předloze bylo zařazení prologu a epilogu do upravené beletrie. Prolog má za úkol seznámit sluchově postiženého čtenáře se stručným obsahem děje, aby zájemce o četbu získal povědomí o budoucím odvíjení příběhu a též věděl, že má v rukou sci-fi literaturu (viz. příloha č. 1). Epilog byl do knihy připsán z důvodu poněkud nejasného zakončení

příběhu v originální předloze, čímž bylo zamýšleno sluchově postiženému čtenáři zprostředkovat emocionální zážitek s uzavřeným a dokončeným příběhem.

6.1.2 Gramatická úprava textu

Užívání různých ustálených obrazných rčení, přenesených pojmenování a frazémů je pro sluchově postižené čtenáře zdrojem problémů při recepci a správném dekodování textu. V každém případě jsou přenesená pojmenování běžnou součástí beletrie, v průběhu upravování knižní předlohy tak vznikala dilemata, zda jednotlivé idiomy v textu vysvětlit nebo je zcela vypustit.

Dále je uveden výňatek z původní předlohy, kdy hlavní hrdina poprvé spatřil svého protivníka. Pod ukázkou z originálního textu je uvedeno, jakým způsobem bylo spatření hlavní záporné postavy popsáno v upravené beletrii.

Ukázka z originálního textu, popis Stromu Wuratany (Farmer, 1993, s. 20):

Wuratana byl strom, nejmohutnější, jaký kdy existoval. Odyseus si vzpomněl na Yggdradsil, světový strom z norského náboženství [...] Na mnoha místech dosahoval deseti tisíc stop a rozkládal se na ploše tisíců mil. Rozpínal své větve, které nakonec klesaly k zemi, nořili se do ní a znovu se objevovaly jako nové kmeny a nové větve. Tvořil pevný a naprosto kompaktní celek. Někde v tomto nekonečném chobotnicovém stromu stále žil prapůvodní kmen a nejstarší větev. [...] Když došli k první větvi, která se před nimi z velké vzdálenosti nořila do země, zarazili se bázní na místě. [...] Kůra byla tak popraskaná a s tolika zářezy, že vypadala jako vodou vymleté úbočí útesu. Všichni mlčeli. Wuratana působil zdrcujícím dojmem jako moře, velké zemětřesení, povodeň, cyklón nebo pád obrovského meteoritu. „Podívej!“, ukazovala Awina, „támhle jsou stromy, které rostou na Stromě.“

Ukázka téhož, ale upraveného textu, strana č. 21:

Vysvětlili Odyseovi, že to, co před sebou vidí, není pohoří, ale obrovský strom. Tvrdili mu, že se jedná jen o jediný strom! Strom je tak obrovský, že jednou svými větvemi zakryje celou savanu i se všemi národy a zvířaty, které ji obývají. Tento strom se jmenuje Wuratana!

Odysea nikdy nenapadlo, že bude bojovat proti něčemu tak obrovskému, něčemu tak mocnému, nekonečnému a věčnému. Wuratana je strom, který podle Kurimejů už nyní roste přes půl světadílu. Nyní Odyseus již chápal, proč se Wuratany všichni tak bojí. Odyseus se bál také, ale nemohl před ostatními dát svůj strach najevo.

Současně s vynecháním nebo upravováním přenesených pojmenování se adaptátor v průběhu upravování textu setkával s angloamerickou měrnou soustavou (viz ukázka původního textu výše). Pro lepší pochopení byly proto veškeré míry převáděny do metrické soustavy. Nejčastěji docházelo k převádění mílů, yardů a stop. Podle původního záměru adaptátora měla být angloamerická měrná soustava v upravené beletrii zachována a jednotlivé převodní principy vysvětleny v rámci vysvětlivek. Nakonec zvítězil předpoklad, že kvůli čtenářskému komfortu sluchově postižených žáků budou veškeré míry automaticky převáděny do metrické soustavy.

Při první zpětné vazbě Mgr. Vitásková upozorňovala na skutečnost, že pojmenování Wufejové a Waragondýté jsou pro sluchově postižené čtenáře příliš složitá, navíc si vzájemně velmi podobná. Doporučila proto původní pojmenování vynechat a najít vhodnější výrazy, které by žáky nemátly. Došlo proto k rozhodnutí původní Wufeje a Waragondýty v poslední verzi textu nahradit pojmy kočkovitý člověk/bojovník a mývalovitý člověk/bojovník. Oba nově užívané pojmy plně respektují originální předlohu, jelikož Wufejové a Waragondýté jsou dle předlohy potomci koček a mývalů.

Ukázka původní verze upraveného textu, strana č. 16:

O tom, že je Odyseus bůh, už Wufejové ani Waragondýté nepochybovali.

Ukázka textu s nahrazením pojmenování, strana č. 16:

O tom, že je Odyseus bůh, už kočičí ani mývalí lidé nepochybovali.

Jelikož sluchově postižení čtenáři občas mívají potíže s přiřazením zájmen ke konkrétním postavám, bylo rozhodnuto v první verzi téměř neužívat zájmena a spíše užívat plnohodnotná pojmenování. V průběhu jednotlivých konzultací vedoucí práce upozorňovala, že je vhodné v upraveném textu najít vhodnou míru zastoupení podmětu vyjádřeného plnovýznamovým pojmenováním. Pro přirozenost textu není zcela vhodné nahrazovat všechna zájmena s cílem maximálního konkretizování postav a situací. Takto upravený text by pak častým opakováním konkrétních pojmenování působil nepřirozeně a ztrácel by svou literární hodnotu.

Ukázka původní verze upraveného textu, strana č. 47:

Na svou vzducholod' nechal Odyseus modře namalovat velký obraz škaredého démona. Pak Odyseus vzducholod' pojmenoval Modrý démon.

Ukázka textu s doplněným zájmenem, strana č. 47:

Na svou vzducholod' nechal Odyseus modře namalovat velký obraz škaredého démona. Pojmenoval ji Modrý démon.

Z původní verze upravené beletrie byly vypuštěny také citoslovce a popisy zvuků, které hlavní hrdina slyší. Vedoucí práce doporučila zvážit slova, jež odkazují ke zvukovým vjemům, které sluchově postižení nemohou vnímat a ani si je nejsou schopni představit.

Ukázka původního upraveného textu, strana č. 23 a č. 25:

Nevyspali se dobře, celou noc je budilo houkání, vytí, sténání, skřehotání, řvaní, bzíkání a výskání. Tyto děsivé zvuky nenechaly nikoho v klidu spát.

Když se náhle ozvalo praskání a šustění. Na větvi, ze které ručkovala druhá skupina, se objevili neznámí nepřátelé.

Jelikož popis zvuků a efektů by pro čtenáře se sluchovým postižením neměl výpovědní hodnotu a mohl by je i mást, byly tyto kontroverzní pasáže z textu vypuštěny.

Ukázka nové verze upraveného textu, strana č. 23 a č. 25:

Nevyspali se dobře, celou noc je budily zvuky neznámých živočichů, kteří žili na Wuratanovi. Tyto děsivé zvuky nenechaly nikoho v klidu spát.

Náhle Odysseus spatřil, že se na další větvi objevili nepřátelé.

6.1.3 Tvorba vysvětlivek v textu

Tvorba vysvětlivek v textu pro sluchově postižené je velmi důležitá, ne-li nepostradatelná. Vysvětlivky mohou čtenářům s poruchou sluchu výrazně pomoci k pochopení stylistiky, slovtvorby, historických souvislostí či významu složitých nebo méně známých slov. Vysvětlení vybraných slov pak může přispět k rozšíření slovní zásoby čtenářů se sluchovým postižením. Z těchto důvodů bylo rozhodnuto opatřit text vysvětlivkami formou poznámek pod čarou.

S výběrem neznámých slov pomohli samotní čtenáři se sluchovým postižením. Slova nebo slovní spojení, kterým žáci nerozuměli v průběhu kontrolního čtení, byly paní třídní učitelkou poznačovány do upraveného textu. Díky této zpětné vazbě byla snížena chybovost při výběru slov a pojmů, se kterými by žáci se sluchovým postižením mohli mít potíže. Tímto způsobem došlo k adresnějšímu přizpůsobení textu potřebám žáků se sluchovým postižením. I přes svou efektivitu není tato metoda stoprocentní, jelikož mentální slovník jednotlivých čtenářů se sluchovým postižením se podstatně liší. Slova, která jednomu čtenáři nebudou dělat potíže, budou pro jiného obtížná či zcela nesrozumitelná. Z těchto důvodů není proto možné sestavit univerzální slovník pojmů, který by plně pokryl potřeby všech osob se

sluchovým postižením. Při volbě vhodných výrazových prostředků, které by sluchově postiženým čtenářům pomohly pochopit správný význam vysvětlovaného a nepůsobily by spíše kontraproduktivně, byly mimo pomoc paní třídní učitelky a vedoucí diplomové práce využívány:

- *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu (1988),*
- *Obrázkový slovník pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu (1990),*
- *Etymologický slovník jazyka českého (Machek, 1997),*
- *Slovník synonym a frazeologismů (Bečka, 1982).*

Při uvažování o vlastním umístění vysvětlivek se adaptátor rozhodl pro umístění vysvětlivek do poznámek pod čarou. Z praktických důvodů jsou vybrané pojmy řazeny v pořadí, v jakém se vyskytují v textu, a ne podle abecedy. Ve finálním textu jsou z důvodu přehlednosti problematická slova a pojmy zvýrazněny černým podtržením a černým zvýrazněním.

Jelikož je text sci-fi příběhu zaměřen spíše na dospívající čtenáře, byla upřednostněna spíše verbálně formulovaná vysvětlení. K obrazové formě vysvětlování bylo přistupováno v případech, kdy se jevilo důležité vytvořit u mladých čtenářů zcela konkrétní představu.

Vysvětlivky jsou uváděny jak ve svém základním tvaru (slovesa v infinitivu, podstatná jména v prvním pádu jednotného či množného čísla), tak i ve tvaru, ve kterém se s ním čtenáři setkají v textu. Některé výrazy byly kromě verbálního vysvětlení doplněny o uvedení konkrétního příkladu užití výrazu ve větě (užité věty jsou pak zapsány menším písmem).

Ukázka vysvětlivek ke kapitole čtvrté „Velká výprava“, strana č. 20:

[...] Kočičí lidé přijeli Odyseovi říci, že se blíží velká skupina nepřátelských bojovníků. Odyseus přikázal, aby se rychle připravili na boj. Podle kočičích lidí na Odyseovu skupinu **zaútočí** Kurimejové.

Za chvíli Odyseus Kurimeje uviděl. Kurimejů bylo mnoho, Odyseus odhadoval, že je jich kolem tisíce. Kurimejové byli vysocí a štíhlí bojovníci s červenou srstí. Svými obličejí, **postavami** i pachem byli podobní psům.

Náčelník kočičích se zeptal Odysea: „*Zaútočíme na Kurimeje, pane?*“ [...]

NOVÁ SLOVA

Zaútočí	Zaútočit = budoucí čas od útočit. Útočit = napadnout někoho. Zaútočil na mě pes = napadl mě pes a kousl mě.
Postavami	Postava = lidská postava. Dívka má pěknou postavu.
Náčelník	Náčelník = velitel. Náčelník indiánů.

Ukázka vysvětlivek ke kapitole čtvrté „Na větvích Wurataný“, strana č. 24 až 26:

[...] Odyseova skupina pohřbila své mrtvé tak, že je **shodila** z větve dolů do **propasti**.

Odyseus se rozhodl, že budou pokračovat dál. Jakmile najdou větší řeku, postaví **vory** a budou se plavit po řece. Pak budou v bezpečí před útoky neznámých útočníků. Za několik hodin zahlédli na **protější** větvi širokou řeku. Po poradě s Awinou a s náčelníky kočících i mývalích lidí se Odyseus rozhodl, že všichni přelezou na větev, kde je řeka. Pomůžou jim **lijány**, které visí mezi oběma větvemi. [...] Pak začala lézt druhá skupina. Náhle Odyseus spatřil, že se na další větvi objevili nepřátelé. Byly to **leopardům** podobné bytosti se skvrnitou srstí.

Shodila	Shodil jsem ze stolu talíř.
----------------	------------------------------------

Propast →



Vrahy

Pokud zabiju člověka, jsem **vrah**.



Vor →

Protější

Protější = na opačné straně

Kamarád stal na **protější** straně cesty.



Lijány →



Leopardům →

Skvrnitou srstí →



6.1.4 Ilustrace v upraveném textu

Pro využití vlastních ilustrací bylo přistupováno ze dvou důvodů. První důvod je zcela prostý, v originální předloze se, mimo úvodní přebal knihy, nevyskytovala žádná ilustrace. Druhým důvodem je fakt, že originální ilustrace není možné z důvodu porušení autorských práv vkládat do upraveného textu. Z těchto důvodů bylo nutné hledat jiné způsoby, jak obrazově doplnit fantaskní text, kterým knihy sci-fi žánru bezesporu oplývají. Se základními ilustracemi hlavních postav pomohl amatérský výtvarník Michal Stupka, který vytvořil dobře přehledné ilustrace, které realisticky doplnily děj (viz příloha č. 3). Jelikož je tvorba přehledných a propracovaných ilustrací časově náročnou činností, došlo i na hledání alternativ. Na internetu se podařilo nalézt web Pixabay.com, na kterém jsou volně přístupné amatérské ilustrace. Tyto volně šiřitelné kresby a obrázky pak pomohly doilustrovat samotný děj i tolik potřebné poznámky a vysvětlivky pod čarou (viz příloha č. 4). Při rozhodování o podobě ilustrací užívaných v textu upravované beletrie byl zohledněn věk čtenářů, jimž měl být text adresován. Žánr sci-fi literatury ze své podstaty nepředpokládá, že by oslovil úplně nejmenší čtenáře. Proto bylo možné se při ztvárnění obrázků vyhnout příliš infantilní podobě ilustrací.

6.2 Ověřování srozumitelnosti textu

Ověřování srozumitelnosti textu se účastnilo celkem šest žáků z osmé třídy a tři žáci z desáté třídy. Z toho v osmé třídě četli tři chlapci a tři dívky, v desáté třídě pak četli dva chlapci a jedna dívka. Obě třídy navštěvovali žáci s těžkou (71–90 dB) nebo velmi těžkou sluchovou ztrátou (více než 91 dB). Všichni žáci využívají sluchadla nebo kochleární

implantáty. Výuka a vzdělávání žáků byla realizována metodou totální komunikace. Způsob komunikace s jednotlivými žáky byl vždy volen individuálně s ohledem na schopnosti a potřeby konkrétních žáků (kombinace znakové češtiny, prstové abecedy, vysvětlování na základě obrázků a psaných pojmů na kartičkách, odezírání a orální řeči).

Při ověřování srozumitelnosti textu velmi pomohla paní třídní učitelka. V hodinách českého jazyka si žáci text vždy samostatně přečetli a vyhledávali jim obtížná a neznámá slova. K popsání a vysvětlení neznámých slov paní učitelka využívala buď znakový jazyk, nebo mluvenou formu českého jazyka. Žáci v textu vyhledávali a podtrhávali neznámá či nejasná slova. Poté, co si žáci text přečetli tzv. tichým čtením, následovala fáze rozboru textu (vysvětlení obtížných slov za pomoci znakového jazyka nebo mluveného českého jazyka, poté žáci reprodukovali informace, které si z textu zapamatovali).

6.3 Závěrečné hodnocení textu

Úprava vybrané beletrie byl časově dlouhý a poměrně náročný proces. V průběhu úprav Kamenného boha vznikly celkem tři verze upraveného textu. Prvá verze dosahovala délky šedesáti stran upraveného textu bez vysvětlivek a ilustrací. První verze textu byla pro sluchově postižené žáky příliš dlouhá a některé pasáže textu byly i poměrně náročné na pochopení děje a příběhu. Text bylo proto potřeba zjednodušit a vypustit pasáže, který nebyly pro dějovou linku příběhu nezbytné. Holý text se tak podařilo zkrátit o deset stran. Finální verze upravené beletrie i se všemi ilustracemi a vysvětlivkami dosáhla rozsahu šedesáti stran.

V průběhu ověřování srozumitelnosti textu se ukázalo, že pro děti bylo nejtěžší pochopit technické popisy (např. výroba střelného prachu). Dalším problémem byla jména postav a ras, především pak jejich vzájemná podobnost a složitost ve výslovnosti (Wufea, Waragondýta, Dhulhullikh). Jména ras byla proto nahrazena slovními spojeními typu kočičí člověk, mývalí bojovník atp. Jména postav byla také mírně pozměna (Shegnif změněn na Šegnif, Glikh změněn na Glik, atp.).

Závěr

Porozumět tomu, co je vyjádřeno souvislým textem a pochopit myšlenky autora je pro nás, slyšící čtenáře, stejně tak přirozenou jakož i nepostradatelnou dovedností. Porozumění čtenému nás učí pracovat s informacemi, získané informace analyzovat a z nich usuzovat logické závěry. Jinými slovy je čtení s porozuměním nezastupitelným prostředkem k osobnímu rozvoji jedince a k jeho dalšímu (sebe) vzdělávání.

Situace sluchově postižených je bohužel jiná. Přestože výuka čtení a psaní zaujímá podstatnou část vzdělávacího procesu sluchově postižených dětí, dosažené výsledky bývají diskutabilní. Úroveň čtenářské gramotnosti žáků škol pro sluchově postižené je nižší, než je tomu u jejich slyšících vrstevníků. Tato práce si však nevzala za cíl tuto neveselou situaci změnit. Cíl práce je mnohem prozaičtější: vytvořit upravený text, který by sluchově postiženým žákům byl zdrojem zábavy, příjemných emocí i nových poznatků.

Obsahem teoretické části diplomové práce bylo popsání problematiky čtenářství osob se sluchovým postižením (především pak specifik recepce psaného textu a nejčastějších problémů, se kterými se osoby se sluchovým postižením v průběhu čtení potýkají) a zmapování zásad z oblasti tvorby upravených textů pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením.

Druhá část diplomové práce se již věnovala úpravě vybraného textu. Upravoval jsem knihu od Phillipa José Farmera Kamenný bůh. Titul jsem vybral z toho důvodu, že mne jako mladého čtenáře učaroval netradičním a originálním příběhem. Příběh knihy mne tehdy naprosto pohltit a otevřel mi dveře do světa fantasy a sci-fi, díky čemuž se ze mne stal aktivní čtenář. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl zprostředkovat tento zážitek s knihou i čtenářům se sluchovým postižením.

Vlastní proces úpravy vybrané beletrie se opíral o poznatky získané v kapitole páté, a to s ohledem na potřeby a jazykové kompetence čtenářů se sluchovým postižením. Jakožto autor adaptace jsem při tvorbě textu musel vzít v potaz úroveň čtenářských kompetencí, která je u žáků se sluchovým postižením vždy nižší (v závislosti na hloubce sluchové vady), než u jejich intaktních vrstevníků. Text jsem tudíž opatřil ilustracemi a vysvětlivkami, v průběhu úpravy originálního textu jsem také zjednodušil dějovou linku a zkrátil celkovou délku knihy oproti předloze na jednu třetinu.

Jsem si vědom, že mnou upravená beletrie nemusí odpovídat vkusu všech potencionálních čtenářů, stejně tak nemůže odpovídat všem individuálním potřebám i oblastem zájmů každého žáka se sluchovým postižením. Přesto doufám, že si mi podařilo naplnit cíl diplomové práce a upravená kniha se stane pro žáky sluchovým postižením zajímavým, netradičním i poučným čtenářským zážitkem.

Seznam použitých zkratek:

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
např.	například
pozn.	poznámka
s.	strana
tzv.	tak zvaný
WHO	World Health Organisation

Seznam literatury a pramenů:

ANTOŠOVÁ, S. *Opravdu je to tam napsané?* [online]. Praha: Klub přátel tvaru. Literární občasník Tvar, 2009. [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: <<https://docplayer.cz/1103047-Jazyk-nejsou-jenom-slova.html>>.

BARVÍKOVÁ, J. et al. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 1. vyd. ISBN 978-80-244-4690-5. [cit. 2019-3-19]. Dostupné z: <<http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-sp/katalog-sp.pdf>>.

BEČKA, J. V. *Slovník synonym a frazeologismů*. 3. vyd. Praha: Vydavatelství Novinář, 1982. 464 s. ISBN 59-159-81.

BIRKA, P. – VEREŠOVÁ, J. *Základy komunikácie s deťmi a žiakmi s poruchami sluchu* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015, 56 s. [cit. 2019-3-20]. ISBN 978-80-565-1356-9. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/p_birka_j_veresova_zaklady_komunikacie_s_detmi_a_ziakmi_sporuchami_sluchu.pdf>.

BOROVSKÝ, P. *Čítanie s porozumením sluchovo postihnutých žiakov. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_borovsky_peter__citanie_s_porozumenim.pdf>.

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

ČERVENKOVÁ, A. *Jak čtou děti s vadami sluchu*. Ladění [online]. 2002. [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: <http://www.ladeni.magdalena.cz/text.asp?txt=2002_02%5Cjaktoudtisvadamisluchu.xml>.

ČERVINKOVÁ, I. Některé možnosti úprav textů pro neslyšící čtenáře. *Čeština doma a ve světě*. 2002, roč. X., č. 2–3, s. 187-190. ISSN 1210-9339. Dostupné také z: <<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS2002-23.pdf>>.

DAŇOVÁ, M. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře: s ukázkou dle předlohy Betty MacDonaldové Paní Láryfáry*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 189 s. ISBN 978-80-247-2389-1.

FARMER, P. *Kamenný bůh*. 1. vyd. Plzeň: Nakladatelství Laser, 1993. 190 s. ISBN 80-85601-57-5.

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení, úvod do surdopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 160 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Díl 1. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. 240 s. ISBN 80-7216-006-0.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Díl 2. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998. 328 s. ISBN 80-7216-075-3.

HRUŠKA, J. et al. *Obrázkový slovník: Pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. 1, A-O. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 360 s. ISBN 80-04-10378-2.

HRUŠKA, J. et al. *Obrázkový slovník: Pro ZŠ pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu*. 2, P-Ž. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 361 s. ISBN 04-10382-0.

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk. Druhé, opravené vydání*. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008. 79 s. ISBN 978-80-87218-29-7.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Svoboda, 1988. 240 s. ISBN 25-095-88

MACHEK, V. *Etymologický slovník jazyka českého*. 3. vyd. Brno: Nakladatelství Lidové noviny, 2010. 866 s. ISBN 978-7422-048-7.

MÁLKOVÁ, M. *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků* [online]. Praha: VÚP, 2006. [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1100/text.pdf>>.

MARELOVÁ, J. *Čtení a čtenářské dovednosti: Bakalářská práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2006. 56 s. [online]. [cit. 2019-3-18]. Vedoucí diplomové práce Richard Papík. Dostupné z: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130051674>>.

POTMĚŠIL, M. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. (diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením)* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. [cit. 2019-3-19]. Dostupné z: <<https://docplayer.cz/2640725-Katalog-posuzovani-miry-specialnich-vzdelavacich-potreb-cast-ii-diagnosticke-domeny-pro-zaky-se-sluchovym-postizenim-milon-potmesil-a-kol.html>>.

POTMĚŠIL, M. et al. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. [cit. 2019-3-20]. Dostupné z: <http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/SP_Metodika_overovani_web.pdf>.

PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 143 s. ISBN 80-210-0476-2.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7.

SCHMIDTOVÁ, M. *Orálne a auditívno-verbálne prístupy do vzdelávania detí a žiakov so sluchovým postihnutím*. 1. vyd. Bratislava: Mabag, 2009. 97 s. ISBN 978-80-89113-66-8.

SMETANOVÁ, K. *Úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. 94.s. [online]. [cit. 2019-3-18]. Vedoucí diplomové práce Eva Souralová. Dostupné z: <https://theses.cz/id/129ahw/Smetanov_prava_beletrie_pro_ky_se_sluchovm_postienm.pdf>.

SOLOVJEV, I. a kol. *Psychologie neslyšících dětí*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 307 s. ISBN 14-398-77.

SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 74 s. ISBN 80-244-0433-8.

TARCSIOVÁ, D. *Pedagogika sluchovo postihnutých* [online]. Bratislava: Mabag, 2008. [cit. 2019-3-20]. ISBN 978-80-89113-52-1. Dostupné z: <<https://docplayer.net/24053298-Pedagogika-sluchovo-postihnutyh.html>>.

VACKOVÁ, L. *Rozvoj slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením pomocí her a cvičení*. Brno: Pedagogická fakulta, 2013. 87 s. [online]. [cit. 2019-3-26]. Vedoucí diplomové práce Lenka Doležalová. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/s68jq/Bakalarska_prace.pdf>.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996. 16 s. ISBN 80-85801-83-3.

VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996. 16 s. ISBN 80-85801-82-5.

VODRÁŽKOVÁ, D. *Slyší červená karkulka?* [online]. s. 14 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <<http://ruce.cz/clanky/402-slysi-cervena-karkulka>>.

Přímé internetové zdroje:

Jak čtou české děti. Stručná zpráva o výsledku analýzy [online]. Praha: Investorsko inženýrská a.s. a Gabal, Analysis & Consulting, 2003. [cit. 2019-3-22]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1100/text.pdf>>.

Kognitivní server Univerzita Hradec Králové. [online]. [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <<http://fim2.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary>>.

Pixabay. [online]. [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <<https://pixabay.com/cs/>>.

Nový encyklopedický slovník češtiny. [online]. [cit. 2019-03-29]. Dostupné z: <<https://www.czechency.org/>>.

Portál Ruce.cz [online] [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <<http://ruce.cz/>>.

Zákon o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů. [online]. [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-23>>.

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Ukázka předmluvy k upravené beletrii

Příloha č. 2: Seznam kapitol v upravené beletrii

Příloha č. 3: Ilustrace kočičího bojovníka

Příloha č. 4: Ilustrace z Pixabay.com

Příloha č. 1: Ukázka předmluvy k upravené beletrii

Milí čtenáři,

v rukou právě držíte knihu, která se jmenuje Kamenný Bůh. Tuto knihu napsal spisovatel Phillip José Farmer. Kniha vám povypráví zajímavý SCI-FI příběh o muži, který se proti své vůli ocitne v daleké budoucnosti.

Hlavní hrdina knihy se jmenuje Odysseus. Odysseus během vědeckého pokusu zkamení. Odysseus pak zůstane zkamenělý mnoho milionů let. Po svém probuzení Odysseus zjistí, že Zemi obývají kočičí lidé. Kočičí lidé věří, že je Odysseus jejich bůh a chtějí po něm, aby jim pomohl v boji proti jejich nepřítelům.

Odysseus se rozhodne, že kočičím lidem pomůže...

A co je ten SCI-FI příběh? „*SCI-FI je druh literatury, která se snaží za pomoci vědeckých znalostí popsat možnou budoucnost.*“

Příloha č. 2: Seznam kapitol v upravené beletrii

Kapitola první: Kamenný bůh

Kapitola druhá: Nečekané spojení

Kapitola třetí: Starý tvor s dlouhou rukou

Kapitola čtvrtá: Velká výprava

Kapitola pátá: Na větvích Wuratan

Kapitola šestá: Wugrudi

Kapitola sedmá: Zajítec

Kapitola osmá: Nešgajové

Kapitola devátá: Plán proti Wuratanovi

Kapitola jedenáctá: Vzducholodě útočí

Kapitola dvanáctá: Mozek Wuratan

Kapitola třináctá: Marný boj

Kapitola čtrnáctá: Nečekané rozhodnutí

Příloha č. 3: Ilustrace kočičího bojovníka



Příloha č. 4: Ilustrace z Pixbay.com



Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Tomáš Rab
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Adaptation of Fictional Literature for Pupils with Hearing Impairment
Anotace práce:	Tématem diplomové práce je úprava beletrie pro žáky se sluchovým postižením. Cílem práce je upravit vybranou beletrii pro sluchově postižené žáky. Diplomová práce je rozdělena do šesti kapitol. Prvních pět kapitol popisuje problematiku sluchového postižení, specifika recepce psaného textu osobami se sluchovým postižením, zásady tvorby upravených textů pro potřeby čtenářů se sluchovým postižením. Šestá kapitola využívá vybrané teoretické poznatky z předchozích částí diplomové práce k úpravě knihy Kamenný bůh od Phillipa José Farmera pro žáky se sluchovým postižením.
Klíčová slova:	úprava beletrie, žák, sluchové postižení, sluchové znevýhodnění, jazyk, komunikace, čtení, technika a fáze úpravy textu.

Anotace v angličtině:	The aim of this thesis is to edit a fictional story for pupils with hearing impairment. The thesis is divided into six chapters that focuses on hearing impairment problematics, reception of written texts by readers with hearing impairment, principles for editing texts for the needs of those readers. The last chapter applies theoretical aspects from the previous chapter on editing the book Kamenný bůh by Phillip José Farmer for pupils with hearing impairment.
Klíčová slova v angličtině:	fiction editing, pupil, hearing impairment, language, communication, reading, technique and stages of text editing
Přílohy vázané v práci:	Počet příloh: 4 Příloha č. 1: Ukázka předmluvy k upravené beletrii. Příloha č. 2: Seznam kapitol v upravené beletrii. Příloha č. 3: Ilustrace kočičího bojovníka. Příloha č. 4: Ilustrace z Pixabay.com.
Rozsah práce:	66 stran
Jazyk práce:	Český